

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CAMPUS DO SERTÃO
CURSO DE LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA

JANICLEIA FEITOSA DA SILVA

**LEITURA DA BNCC: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO
HUMANIZADOR NO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA**

DELMIRO GOUVEIA – AL
2020

JANICLEIA FEITOSA DA SILVA

**LEITURA DA BNCC: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO
HUMANIZADOR NO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de Alagoas (UFAL), curso de Letras-Língua Portuguesa como requisito parcial para obtenção do título de Graduação em Letras-Português.

Orientador: Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho.

DELMIRO GOUVEIA – AL
2020

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca do Campus Sertão
Sede Delmiro Gouveia

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza CRB-4/2209

S586l Silva, Janicleia Feitosa da

Leitura da BNCC: reflexões sobre práticas de letramento humanizador no componente curricular língua portuguesa / Janicleia Feitosa da Silva. – 2021.
80 f. ; il.

Orientação: Ismar Inácio dos Santos Filho.
Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Licenciatura em Letras. Delmiro Gouveia, 2021.

1. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. 2. Língua portuguesa. 3. Ensino. 4. Letramento humanizador. I. Santos Filho, Ismar Inácio dos. II. Título.

CDU: 81'27

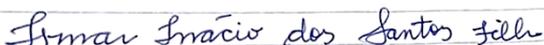
JANICLEIA FEITOSA DA SILVA

**LEITURA DA BNCC: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO
HUMANIZADOR NO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade Federal de Alagoas (UFAL), curso de
Letras-Língua Portuguesa como requisito parcial para
obtenção do título de Graduação em Letras-Português.

Local: Delmiro Gouveia (AL), 29 de outubro de 2020.

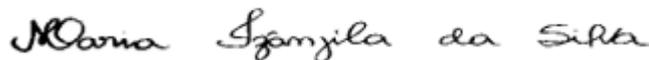
BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho – Letras-UFAL-Campus do Sertão
Professor orientador



Prof. Dra. Débora Raquel Hettwer Massmann – Curso Letras/PPGLL-UFAL
Professora avaliadora interna



Prof. Esp. Maria Izânjila da Silva – ProfLetras-UFPE
Professora avaliadora externa

DELMIRO GOUVEIA – AL
2020

À Deus, que iluminou o meu caminho durante esse percurso.

À minha mãe, Veroneide Maria da Silva, ao meu pai, Josimar Feitosa, e a toda minha família, que sempre acreditaram nos meus sonhos e por estarem sempre me apoiando.

Ao professor e orientador Doutor Ismar Inácio dos Santos Filho, pela paciência na orientação e incentivo, que tornaram possível a conclusão deste trabalho.

A todo(a)s o(a)s amigo(a)s e colegas, pelo incentivo e apoio constantes. Em especial aos meus/minhas amigo(a)s Erinaldo Pereira, Chrislãya Bertoldo e José Anilton, que tornaram a graduação ainda mais significativa, principalmente no momento do Estágio.

Agradeço ao meu companheiro, Givaldo de Jesus, e a minha melhor amiga Tailde Correia, que jamais me negaram apoio e incentivo.

A todos os professores e a todas as professoras do curso, pois foram importantes na minha vida acadêmica e no desenvolvimento deste trabalho.

À Universidade Federal de Alagoas (Campus do Sertão), pela oportunidade de fazer o curso.

A todo(a)s o(a)s colegas da turma de Letras-2013.

“(...) se a gente não educa no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida, a gente educa para a morte das infinitas possibilidades.” (TRINDADE e SANTOS, 1999, p. 9)

RESUMO

O presente trabalho faz uma análise documental, na qual estabelece algumas discussões e reflexões sobre as “competências” a serem desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento “base” para toda a Educação do país. Questiona se as competências propostas oportunizam práticas de ensino que possibilitem o exercício da cidadania, sob uma perspectiva humanizadora, isto é, um ensino que vise práticas pedagógicas em sala de aula que proporcionem interação entre os conteúdos e os aspectos sociais dos sujeitos no convívio coletivo. Nessa perspectiva, esse estudo se trata de uma leitura sobre esse documento mencionado, que se faz importante para refletirmos sobre as teorias e práticas de ensino, considerando a vida, a pluralidade de vidas; para assim entendermos se essa práxis contempla a diversidade. Para desenvolver esse estudo, foi necessário, como já mencionado, investigar o que a BNCC propõe, dialogando com o que alguns estudiosos argumentam a respeito do cenário educacional brasileiro, na tentativa de aventar possibilidades de ação para a melhoria do que está sendo desenvolvido atualmente nas salas de aula de Língua Portuguesa. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi pertinente trabalhar diretamente com o conceito de letramento, especificamente o de “letramento humanizador”, a partir das ideias de Kleiman (1995). Outros estudos também foram citados, tais como os de Santos Filho (2008; 2012), Rojo (2009), Matos (2014) e Magda Soares (2004, 2020), dentre outros, sobre os processos de ensino e os contextos em que se apresentam as metodologias usadas para o desenvolvimento da aprendizagem. Diante das abordagens e investigação, foi possível evidenciar várias possibilidades de potencializar as metodologias na Educação Básica, tornando-a mais significativa em termos de formação social, além da eficácia no tratamento dos conteúdos, pois a BNCC nos fornece suporte legal e possível para realização desse trabalho, alinhada a alguns atores complementares, tais como formação de docente inicial, formação docente continuada, desde que a implementação da Base seja planejada para ampliação das práticas pedagógicas com foco em transformações necessárias.

Palavras-Chave: Letramento humanizador, Ensino de Língua Portuguesa, Cidadania.

ABSTRACT

The present work makes a documentary analysis, in which the subject requires discussions and reflections on the “competences” to be developed in the teaching of Portuguese Language proposed by the National Common Curricular Base (BNCC), a base document for all Education in the country. It is questioned whether these competences provide teaching practices that enable the exercise of citizenship, from a humanizing perspective, that is, teaching that aims pedagogical practices in the classroom that provide interaction between the contents and the social aspects of the individuals in the collective life. In this perspective, it is a linguistic-discursive analysis of the document, which is important to reflect on theories and teaching practices, considering life, the plurality of lives; to understand if this praxis contemplates diversity. To develop this study, it was necessary to investigate what the BNCC proposes, dialoguing with what some scholars argue about the Brazilian educational scenario, in an attempt to expose possibilities for action to improve what is currently being developed in the Portuguese class. For the development of the research it was pertinent to work directly with the concept of literacy, specifically “humanizing literacy”, based on the ideas of Kleiman (1995). Other studies were also cited, such as those by Santos Filho (2008; 2012), Rojo (2009), Matos (2014) and Magda Soares (2004, 2020), among others, on the teaching processes and the contexts in which present the methodologies used for the development of learning. In view of the approaches and research, it was possible to show several possibilities to enhance the methodologies in Basic Education, making it more reduced in terms of social formation, in addition to the efficiency in the treatment of the contents, because BNCC offers us support to carry out this work, aligned to some complementary actors, such as initial teacher training, continued teacher training, as long as the implementation of the Base is planned to expand practices until we reach the required transformations.

Keywords: Humanizing Literacy, Portuguese Language Teaching, Citizenship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Quadro de organização da temática, conteúdos e habilidades do componente curricular Língua Portuguesa	39
Figura 02: Continuação de Quadro de organização de temática, conteúdos e habilidades do componente curricular Língua Portuguesa	40
Figura 03: Esquema de formação de código alfanumérico que representa as habilidades do ensino fundamental na BNCC	41

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO HUMANIZADOR	15
2.1	Alfabetização e letramento	15
2.2	Letramento humanizador	22
3	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	33
3.1	Como surgiu a Base Nacional Comum Curricular?	34
3.2	Importância em se entender a Estrutura da BNCC	38
3.3	Língua Portuguesa na BNCC	42
4	LEITURA DA BNCC: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO HUMANIZADOR NO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA	53
4.1	Leitura enunciativo-discursiva	54
4.2	A BNCC e o ensino de Língua Portuguesa: noções de docente, discente e competência e habilidades.....	55
4.3	A BNCC e o ensino de Língua Portuguesa: competências	63
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
	REFERÊNCIAS	76

CAPÍTULO 01 INTRODUÇÃO

Desde muito cedo, fui incentivada por meus pais a priorizar meus estudos, como uma forma de garantir um futuro com mais e melhores oportunidades do que o que eles tiveram. Trilhando esse caminho, em 2013, ingressei na Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus do Sertão, no curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa. Foram enormes a alegria e o orgulho da minha família. No início, ainda reproduzi um discurso de que fazia a graduação em licenciatura por falta de opções em outras áreas, diante das minhas condições. Depois, e tenho certeza que foi por já ter amadurecido alguns pensamentos por conta do novo ambiente em que estava inserida, abandonei essa atitude e hoje me envergonho de ter colocado a minha tão sonhada e esperada graduação como inferior a outros cursos. Refletindo sobre isso, compreendi que esse sentimento negativo em mim surgiu devido às reproduções que eu presenciava sobre a profissão docente, sempre tão desvalorizada na nossa sociedade.

No curso, tive a oportunidade de desenvolver reflexões acerca de várias questões sobre o papel do(a) professor(a) e os vários contextos de realização desse trabalho. Mais especificamente, cursando, em 2016, o 5º período da graduação, na disciplina de “Projetos Integradores 3”, ministrada pelo Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho, fui apresentada à temática que escolhi para desenvolver meu Trabalho de Conclusão de Curso. Nessas aulas, discutíamos não somente sobre como as aulas de Língua Portuguesa poderiam ser ministradas, com intensão de contemplar a vida do(a)s aluno(a)s para além da aprendizagem de conteúdos, e sim fazer isso de uma forma contextualizada às realidades ali presentes, em cada integrante da turma, ensinando com a preocupação de humanizar, de letrar, de preparar para a vida em sociedade. Foi nos apresentada uma possibilidade de como desenvolver uma prática de “letramento humanizador”.

Foi a partir desse momento que os meus estudos foram seguindo um caminho com mais significado, pois foi aí que descobri como construiria minha personalidade profissional, e no sentido de até mesmo em como melhorar minha postura pessoal. Essa prática de ensino denominado de “letramento humanizador”, compreendido e apresentado por Kleiman (1995) como práticas de usos da linguagem em contextos sociais ampliados para efetivação da cidadania, pode ser entendida como algo novo, mas não o é. São ações que poderiam ser inseridas no cotidiano escolar do(a)s aluno(a)s, mas que muitas vezes são deixadas de lado, por vários motivos. Um desses motivos é o método tradicional de ensino e a formação dos

professores e das professoras, que pode não atender a essas necessidades. Analisamos vários documentos norteadores do ensino de Língua Portuguesa e que dão respaldo à prática de ensino para o exercício da vida pública, em sociedade. Um desses documentos foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), que destacam a importância dos usos linguísticos para a participação social humana, e ainda afirma que é de responsabilidade da escola garantir esses saberes, que são imprescindíveis para o exercício da cidadania.

Atrelado a isso, o momento do Estágio Supervisionado contribuiu diretamente para essa escolha, já que foi nesse momento que evidenciei na prática as possibilidades e necessidades de abordagens voltadas para essa “nova” maneira de ensino-aprendizagem. Levando em consideração o que diz Travaglia (2001), mesmo sabendo que há diferentes concepções de linguagem, linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma ou processo de interação, a opção é/deve ser pela língua como interação. Com isso, surge a necessidade de entendimento reflexível e flexível nessa área, através de abordagens transversais em sala de aula, direcionando a sistematização dos saberes no(a)s aluno(a)s, apontando-lhes vias de compreensão sobre diversas temáticas, tendo como objetivo uma educação para o exercício da cidadania.

Durante esses estudos, também pude refletir sobre a minha vida escolar, e principalmente sobre as práticas desenvolvidas naquelas aulas. Dessas, não recorro ter sido instruída/sensibilizada a ampliar visões de mundo e muito menos transformar a vida por meio da linguagem, em situações de interação no convívio coletivo. Por isso, durante o Estágio Supervisionado de Observação aconteceu algo que me deixou bastante intrigada: enquanto a professora explicava um conteúdo, surgiu entre o(a)s aluno(a)s uma dúvida sobre a forma de agradecimento para feminino e o masculino. A professora explicou que “obrigado” seria a expressão para o gênero masculino e que “obrigada” se referia ao gênero feminino. Nesse momento, um(a) aluno(a) perguntou: “professora e eu que não me considero nem masculino e nem feminino, uso o quê?”. A professora insistiu em dizer que ele/ela era do sexo feminino e por isso usaria “obrigada”. Tomei nota dessa situação e coloquei no meu relatório.

São por questões como essa que nos cercam e que muitas vezes não são percebidas, ou simplesmente ignoradas, que acredito que um bom profissional da educação deve ser habilitado não somente a desenvolver competências e habilidades de conteúdo, mas também desenvolver uma relação de significado na vida escolar e social desse público. Para isso, esses debates tornam-se necessários na formação curricular dos professores e das professoras.

Por tudo o que aqui foi apresentado, esse trabalho é desenvolvido por meio da leitura de um documento importante e que direciona o ensino no país, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com foco de leitura nas competências para o ensino de Língua Portuguesa, especificamente nas competências para o Ensino Fundamental, com o objetivo de investigar o que diz esse escrito sobre essas questões de ensino com práticas de letramentos, nesse contexto, o “letramento humanizador”. Buscamos, então, entender a idealização da sociolinguística educacional, e sua utilidade nessa sistematização do ensino de Língua Portuguesa, apresentando os conceitos e pressupostos das principais ideias que propõem um novo ponto de vista para o ensino de língua, e desenvolver o pensamento reflexível nos professores e nas professoras, para que possam realizar suas atividades respeitando a bagagem que o(a)s aluno(a)s trazem para sala de aula, e que esse/essa docente proporcione a construção ou ampliação de atitudes humanas na vida desses sujeitos.

Para isso, é necessário entender como se apresenta o atual cenário educacional, analisando se houve avanços e quais foram. Refletirmos sobre as políticas públicas direcionadas à educação, na tentativa de assegurar mais e melhores condições de ensino no país. Pensarmos a diversidade de contextos presentes no âmbito escolar, considerando que estão diretamente relacionados à vida em sociedade dos sujeitos que comportam à escola. Problematizar o que se pretende com a implementação da BNCC e qual o melhor caminho para se alcançar o objetivo proposto pelo documento.

Nesse trabalho, o foco é discutir a função humanizadora da linguagem e do(a) professor(a) como o grande agente desse processo, observando que os PCNs postulam uma mudança de atitude e uma prática centrada na responsabilidade social do(a)s aluno(a)s, como através da proposta de letramento apresentada por Kleiman (1995) e Rojo (2009), através de um ensino consciente dos direitos e deveres do(a)s educando(a)s, do mesmo modo apresentado por Matos (2014), ao situar a “Linguística da Paz” como direcionamento para o letramento. Essa discussão é realizada mais à frente nesse estudo.

Tal leitura se situa nos estudos sobre “Letramento”, e se refere a práticas de ensino com objetivo de letrar humanizando as pessoas, e também na “Linguística Aplicada”, por se tratar de uma análise documental da Base Nacional Comum Curricular. Essa análise torna-se necessária para esses estudos, pois como a BNCC é a base legal da Educação Básica, precisamos compreender o que o documento nos oferta para desenvolver o uso consciente da língua(gem) para a produção de significados que construam a vida das pessoas.

Para a construção do trabalho, é importante refletir sobre sua relevância social e científica. Assim, considerando o objetivo geral da pesquisa, sua significância social se destaca com a proposta de integrar as relações sociais ao ensino sistematizado, estabelecendo sentido no ensino-aprendizagem, pois assim se aprende e se sabe o porquê de se aprender, além de proporcionar mudanças significativas na sociedade através das possíveis discussões sobre a subjetividade, na tentativa de compreender o outro e garantir o lugar dele/dela na sociedade. Sobre a relevância científica, é preciso urgentemente transformar a forma de se fazer ciência, é preciso pensar uma ciência nesse sentido, de humanidade, de singularidades que formam o coletivo. Logo, esse trabalho é construído pensando nessa questão, a de perceber e considerar o problema para se buscar a solução, considerando os pontos necessários.

Esse trabalho está dividido em quatro capítulos. No Capítulo 01, apresento uma contextualização sobre o acesso à Universidade, como surgiu meu tema para o desenvolvimento desse trabalho, discorro sobre o objeto a ser estudado e informando a área e a metodologia a serem utilizadas.

Nos Capítulo 02, faço uma contextualização histórica para se compreender o surgimento do conceito de Letramento, sua abrangência e importância para o ensino. Para isso, apresento uma relação existente entre o conceito de alfabetização para o surgimento do que seria o letramento. Atrelado a isso, exponho a importância de se refletir sobre a necessidade de se adotar metodologias de ensino com foco no desenvolvimento dos usos linguísticos para efeitos sociais. Para que isso aconteça, coloco o(a) professor(a) como responsável para a efetivação de tais propostas. Após contextualizar, introduzo a área específica do letramento, que será aprofundada para embasar as ideias apresentadas no decorrer do texto, o “letramento humanizador” dentre as técnicas que compõem o amplo sistema de letramento.

Nesse capítulo, justifico porque o ensino de língua deve ser direcionado por uma postura “humanizadora”. Para estabelecer essas concepções, tomo como bases teóricas Soares (2004), Cagliari (1998), Kleiman (1995), Vianna, Sito e Pereira (2016), Rojo (2009), Oliveira (2013), Travaglia (2001), Matos (2005; 2013), Georgen (2010) e Porto (2018), entre outros estudos.

No Capítulo 03, dedico-me a apresentar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tecendo inicialmente uma conceitualização do que é esse documento e qual é a sua finalidade. Para isso, busco contextualizar o seu desenvolvimento, mostrando um marco legal que assegura a criação e a implementação desse registro para estabelecer a Educação Básica no país. Estabeleço uma linha cronológica sobre o processo de sua elaboração, com intuito de mostrar

como se deu de forma geral a organização para a construção da BNCC. Mostro também como está organizado estruturalmente o conteúdo que compõe esse documento. Apresento também discussões sobre o componente de Língua Portuguesa, sobre o que ele traz lá na primeira versão em 2015, e também sobre a versão final aprovada em 2018. Mobilizo para isso a LDB (1996), a Constituição Federal (1988) e ideias de Mendonça (2015) e Mori (2018), dentre outras reflexões.

No capítulo 04, discorro sobre a análise realizada a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fazendo uma breve apresentação da Área do conhecimento de Linguagens, do componente Língua Portuguesa, e o método usado para a análise, uma leitura enunciativo-discursivo. Depois disso, dedico-me à análise das competências gerais e específicas que correspondem ao ensino de Língua Portuguesa, percebendo o que elas possibilitam para a implementação de práticas pedagógicas que contemplem a humanização do humano através do ensino de Língua(gem). Para instigar as reflexões, utilizo-me de ideias de Santos Filho (2008; 2012a; 2012b), Perrenoud (2000), Melo (2020) e Barbosa (2020), dentre outras abordagens.

Nas considerações finais, retomo discussões acerca do objetivo do trabalho e quais as minhas compreensões diante da análise proposta no quarto capítulo, chegando à conclusão de que as competências apresentadas na Base Nacional Comum Curricular possibilitam um ótimo trabalho na melhoria da educação, considerando a necessidade de desenvolvimento para o Brasil. No entanto, tais competências por si não são suficientes para tal mudança. Assim, são necessários vários outros aspectos que precisam ser implementados em conjunto para se acessar às competências

CAPÍTULO 02 DO LETRAMENTO AO LETRAMENTO HUMANIZADOR

Para a realização deste trabalho, é pertinente discorrer sobre o(s) conceito(s) de “letramento” que surgiram ao longo de alguns anos, com o propósito de estabelecer uma compreensão acerca desse importante recurso teórico e metodológico para a transformação do aprendizado dentro da escola com resultados para a vida em sociedade.

2.1 Alfabetização e letramento

Antes de tratarmos diretamente sobre o conceito de letramento, é também pertinente entendermos um pouco do processo em que emergiu essa temática, hoje tão importante e estudada. Para isso, devemos abrir um espaço para uma abordagem de um outro importante assunto, que é a “alfabetização”, já que, de acordo com Soares (2004), o conceito de letramento nasce imbricado no que conhecemos por “alfabetização”, a qual ainda, segundo a autora, seria “o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização” (SOARES, 2004, p. 96).

Diante do exposto, é preciso destacar que partindo de alguns pressupostos apresentados por Cagliari (1998), sobre a história da alfabetização, notamos que essa está relacionada ao método adotado para determinar no ensino o desenvolvimento da escrita. Ele argumenta que

Quem inventou a escrita inventou ao mesmo tempo as regras da alfabetização, ou seja, as regras que permitem o leitor decifrar o que está escrito, entender como o sistema de escrita funciona e saber como usá-lo apropriadamente. A alfabetização é, pois, tão antiga quanto os sistemas de escrita. (CAGLIARI, 1998, p. 12).

Sendo assim tão antiga, sabemos que com o passar do tempo as mudanças tornaram-se frequentes e atualmente muito comuns, sendo cabível também que essas transformações perpassem principalmente pelo viés do conhecimento, e pelas formas nas quais esse se propaga em diferentes épocas. Logo, a alfabetização é o meio para os fins do ensino e do aprendizado da escrita, um processo muito importante na educação, pois é por meio desse mecanismo que as pessoas têm a oportunidade de adquirir conhecimentos técnicos sobre sua língua. Assim, descartá-lo não seria uma alternativa. Ao contrário, é preciso conciliar às novas demandas da educação, como nos confirma a estudiosa Kleiman (1995, p. 19), ao dizer que a alfabetização “desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outras”. Dessa maneira, a alfabetização

continua sendo importante dentro do processo de ensino. No entanto, não abrange todas as possibilidades diagnosticadas ao longo dos anos e desse procedimento.

Através disso, e em meio ao desenvolvimento dos estudos sobre a linguagem e sua importância para o avanço nas relações de interação social, e também com o progresso das práticas na educação, ao longo do tempo manifesta-se a urgência em se estabelecer alterações em alguns conceitos sobre essas práticas ou ainda o surgimento de novas vias metodológicas para o ensino. Diante dessas circunstâncias, nasce o interesse em contextualizar os saberes, e a ideia de “letramento” se apresenta nesse cenário.

Vale ressaltar que os “Estudos em Letramento”, aqui no Brasil, ocorreram inicialmente na década de 1980, e ainda com implicações na definição, tendo o termo “letramento” uma interface adjetivada, pois era utilizado para caracterizar pessoas formadas academicamente e/ou que dominasse a norma padrão da língua. Segundo as autoras Vianna, Sito, Valselchi e Pereira (2016), foi em meados da década de 1990 que os Estudos em Letramento no país avançaram para uma conceitualização em que predomina um sentido mais contemporâneo.

Nesse contexto, ergue-se o “letramento”, um conceito até hoje muito amplo, e que merece uma atenção especial para que seja compreendido e analisado com eficácia em sua amplitude, para que não haja confusões ou contradições em seu entendimento. Segundo Soares (2004),

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar – no sentido tradicional – a criança ou o adulto. (SOARES, 2004, p. 96-97)

Para avançarmos mais sobre as abordagens da descrição conceitual do que é “letramento”, observemos o que nos diz Soares (2004) a respeito da relação entre alfabetização e letramento. Para ela,

Assim, por um lado, é necessário reconhecer que alfabetização – entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto,

também de ensino desses diferentes objetos. Tal fato explica por que é conveniente a distinção entre os dois processos. Por outro lado, também é necessário reconhecer que, embora distintos, alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis: a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 97)

De modo a ampliar essa discussão, Rojo (2009) apresenta duas interfaces acerca da noção de letramento, quais sejam, “autônomo” e “ideológico”, em que o primeiro está relacionado com termos técnicos e está associado diretamente ao conceito de alfabetização, na medida que este não leva em consideração o contexto social, já o enfoque “ideológico” considera as práticas de letramento ligando-se assim às estruturas culturais da sociedade. Ou seja, letramento ideológico está relacionado ao comprometimento não apenas com o código linguístico, mas também com todo o contexto social de utilização e circulação da língua.

Essas discussões se configuram em abordagens pedagógicas que são estabelecidas na tentativa de melhoria da qualidade de vida dos indivíduos no contexto social, para que, assim, possam fazer uso dos signos linguísticos amplamente nas suas vidas, seja em situações particulares ou públicas. Dessa forma, podemos compreender que “alfabetização” e “letramento” se complementam nas práticas para um resultado eficiente na aprendizagem do(a) aluno(a)s e também para os usos linguísticos.

Em uma *live* para a Associação de Linguística Aplicada do Brasil- ALAB, com o tema “Contribuições dos estudos linguísticos para a Alfabetização e o Letramento”, Soares (2020) relata que um recorte importante da sua vida profissional é dedicado exclusivamente à escola pública municipal, ao público dessas escolas, às crianças das camadas populares da sociedade e que geralmente fracassam na alfabetização. Isso a prende, conforme explica, por que esse fracasso se apresenta como imutável, e isso torna o Brasil um país sem qualidade na educação, segundo argumenta. Entretanto, para ela, o que deve nos prender a atenção são as crianças que acabam fracassando, as das camadas populares. Segundo Soares (2020), de acordo com o censo de 2018, são 20 milhões de crianças com o futuro comprometido devido a esse fracasso. Destaca que esse problema não é exclusivamente de responsabilidade da Educação, mas que se torna um problema da pedagogia “quando a pedagogia lança mão de teorias que fundamentam as questões de ensino para transformar essas teorias em práticas pedagógicas” (SOARES, 2020), considerando que as questões pedagógicas, a alfabetização e o letramento são fundamentalmente questões pedagógicas e psicológicas.

Nesse ponto destacado, percebemos que a autora envolve o contexto do(a)s aluno(a)s como consideráveis nas práticas de ensino, pois, o psicológico é também fruto do social, que dá conta de todos os contextos que se apresentam nos ambientes escolares. Desse modo, é pertinente compreender que o fracasso na alfabetização que sequela toda a trajetória dessas crianças na escola não se restringe à pedagogia. Afirma que esse fracasso surge também da falta ou da má formação do(a)s profissionais que atuam na educação.

Soares (2020) enfatiza que as práticas de alfabetização e letramento são indispensáveis para a melhoria desse problema, e que não basta desenvolver estudos sobre essas teorias, mas que é preciso intervenção nas formações do(a)s profissionais para que essas teorias ganhem vida e contribuam para a transformação da realidade. Ela aponta que nos cursos de Pedagogia há uma deficiência no currículo, quando priorizam muitas disciplinas teóricas sobre educação e acabam esquecendo as disciplinas de ensino, que direcionam o ensino da língua, por exemplo, considerando que a alfabetização é o período de aquisição da língua escrita. Esclarece que a “culpa” também não está relacionada exclusivamente a isso, e sim a muitos outros fatores que se somam, colocando em evidência as injustiças sociais, a realidade social das crianças. Coloca a responsabilidade da escola como uma via de mudança dessa realidade, desde que a escola passe a considerar todo esse entorno, o extraclasse, e que faça o máximo para ajudar essas crianças a perceberem meios de solucionarem esse problema.

Outra coisa muito importante, segundo Soares (2020), são as perguntas que fazem quando pensam em metodologias de ensino, que geralmente são perguntas como: “como ensinar a ler e escrever?”, “que método usar?”, “quando alfabetizar?”, perguntas que direcionam para “o que fazer?”, sem a preocupação de pensar o “como fazer” ou “como deve ser feito” considerando as realidades do(a)s aluno(a)s. Discute que a preocupação centra-se em definir questões técnicas da alfabetização, tais como qual a idade e a série em que essas crianças devem estar alfabetizadas, e acabam colocando o que realmente interessa em outro plano. Para ela, o(a)s profissionais se apegam às teorias da educação e esquecem que a principal necessidade para a alfabetização desses/dessas aluno(a)s é de caráter linguístico, que, segundo argumenta, esses processos linguísticos e cognitivos precisam ser considerados, e fazer as perguntas adequadas: “quem aprende?”, “o que aprende?”, “quando aprende?”, sendo as respostas: a criança é que aprende, aprende a escrita alfabética/os usos sociais da escrita, e a criança vai aprender durante seu desenvolvimento cognitivo.

Considerando isso, chegamos a um ponto muito importante para as discussões desse trabalho, qual seja, considerar os sujeitos a quem se direciona o ensino, para assim traçar

metodologias condizentes com os objetivos a serem alcançados, quando propomos uma metodologia de ensino considerando a integralidade do sujeito, o que ele vai aprender, e como bem colocado pela autora, vai aprender “os usos sociais” da escrita, e o tempo em que as ações serão concretizadas. Assim, estamos pensando em uma forma humanizadora de ensinar, de ampliar conhecimentos.

Soares (2020) ainda afirma que o desenvolvimento cognitivo deve ser considerado, pois a criança se encontra no momento de aprender inúmeras coisas, e a aquisição de escrita é algo muito difícil, se pensarmos as condições em que essa aquisição se apresenta. Conforme argumenta, não basta aprender a ler e escrever, pois é preciso saber usar esse sistema alfabético, dando sentido a esses usos. Estamos falando de letramento. Desse modo, a questão é sobre quais as indagações que precisam ser feitas, pois, segundo a autora, é também através dessas perguntas que saberemos alfabetizar. Alfabetização e letramento são os pressupostos que fundamentam as afirmações dessa linguista, considerando a interação entre os dois para a eficácia das intervenções durante a alfabetização.

Dando continuidade ao entendimento sobre essas perspectivas nas abordagens do letramento, mencionamos um conceito apresentado por Kleiman (1995), no qual “letramento” pode ser definido como um conjunto de práticas sociais em que usamos a língua(gem) como recurso fundamental na comunicação para as interações sociais. Nesse sentido, evidenciamos uma similaridade com o conceito que Rojo (2009) nos apresenta. Ou seja, letramento tem uma direção específica sobre o estabelecimento do uso da linguagem como mecanismo não somente de utilização da língua, mas também de interação social.

Porém, ao estudar teorias em comparação com as práticas de ensino e aprendizagem, o diagnóstico não é satisfatório no que se refere ao desenvolvimento desses conceitos, alfabetização, letramento, letramento ideológico ou autônomo, na vida escolar das pessoas. Há várias possibilidades de interferência, tais como formação adequada de docentes, conscientização de tal importância, não só na escola, mas também na rede de ensino na qual a escola está integrada, entre outras.

Oliveira (2013), ao citar Travaglia (2001), destaca a urgência em tornar hábito as práticas sociais conscientes através dos usos linguísticos, descrevendo três finalidades da linguagem, a) como possibilidade de exteriorizar pensamentos, b) como mecanismo de comunicação, e c) linguagem como fonte de interação, sendo a última considerada como pertinente por Oliveira (2013) para consolidação do processo de humanização do humano, pois é por meio dessa forma de utilização da linguagem que o professor poderá propagar seus

pensamentos, informar e conseguir agir sobre o outro com produção de sentidos, podendo ativar ações em seus alunos/ suas alunas para que também possam desenvolver competências e habilidades em conhecimentos específicos.

Uma direção para que isso ocorra é a influência na mudança de mentalidades, pois esse torna-se no contexto atual um dos maiores problemas dentro das relações coletivas, já que vivemos a era do egoísmo, na qual os indivíduos estão para o individualismo, pouco se importando com o bem social. Nesse sentido, quando cada um age em melhoria de si, o outro é posto à margem e deixa de ser reconhecido como válido. Então, é também por isso que precisamos exercer o processo de humanização do humano via práticas e estudos de língua(gem).

Diante dessas reflexões, podemos entender melhor a partir de Castanheira (1993), o que seria esse ensino de língua vazio de vida. Em entrevista, sobre sua pesquisa para dissertação de mestrado, intitulada “Entrada na Escola, Saída da Escrita”, realizada pela revista Nova Escola, a professora-pesquisadora vai nos mostrando por meio dos relatos presenciados em momentos de observação da vida de algumas crianças em um bairro de periferia em Belo Horizonte (MG). Essas observações foram feitas em um período anterior e em outro posterior à entrada dessas crianças na escola.

Castanheira (1993) afirma que ao observar num primeiro momento na escola, já no primeiro dia de aula, pode perceber o distanciamento de práticas de escrita, provocado pela escola, quando o próprio ambiente não possuía espaços com exposição de textos, a não ser placas indicativas como “diretoria”, “secretaria”, “cantina”, e também na sala de aula, ao presenciar a professora responsável pela turma ditando regras do que poderia ou não acontecer, pronunciando e prescrevendo-as, sozinha sem nenhuma contribuição do(a)s aluno(a)s, que insistiam em querer escrever. Essa pesquisadora relata que além de não haver a preocupação em se desenvolver a escrita nas aulas, a professora tratava esse mecanismo como algo negativo, pois quando questionada pelo(a)s aluno(a)s sobre quando iriam escrever, respondia que não precisavam de pressa, pois logo iriam cansar de tanto escrever, e logo pediriam para parar. Ao perceber que algumas alunas haviam escrito algumas coisas no caderno, pedia para apagarem e só voltarem a escrever quando ela mandasse.

A pesquisadora destacou ainda que as experiências que o(a)s aluno(a)s levavam para à escola em relação à leitura e à escrita eram negadas pela professora, que sempre reclamava, referindo-se aos alunos e às alunas que já sabiam alguma coisa. Dizia que esses davam mais trabalho porque a família ensinava errado, e que uma aluna chegou a esconder que já tinha

alguns conhecimentos, e por isso foi para sala dos “mais fracos”, e ficou desinteressada pela escola. As poucas atividades desenvolvidas em sala eram apenas “cópias sucessivas de aaa, lll e lelele. Riscos intercalados por uma cruz, cópias dos numerais de 1 a 30 e desenho livre” (CASTANHEIRA, 1993, p. 24). Nesse período, essa pesquisadora perguntou a uma aluna da 1ª série o que ela estava aprendendo na escola. Segundo informou, a menina respondeu que não aprendia nada. Castanheira (1993) argumentou que esse método de ensino desenvolvido nas aulas deixava as crianças confusas, sem saberem até mesmo em qual série estavam estudando. Para ela, essas práticas não fazem com que as crianças relacionem o que aprendem com práticas de leitura e escrita, que são as práticas de linguagem. Afirma que para o(a)s aluno(a)s estudar os símbolos da língua não é aprender Português, até por que, segundo a pesquisadora, antes mesmo de irem à escola muitas daquelas crianças já tinham uma visão da escrita e seus significados em uso, sua utilidade nas situações do cotidiano desses indivíduos.

Castanheira (1993), nas residências desses alunos e dessas alunas, ao visitá-lo(a)s, percebeu o quanto eram familiarizados com os textos, e como um livro o(a)s deixavam inquieto(a)s, curioso(a)s acerca do material e do histórico desse livro. Diz que tinham apenas livros didáticos e cadernos usados pelos seus irmãos mais velhos, além de enciclopédias e em algumas casas a Bíblia. Em seus relatos, ela diz que o que mais gostavam era das folhas de papel em branco que encontravam. Nesses papeis, as crianças desenhavam, escreviam os seus nomes, pois escrever era o que mais gostavam, escreviam até mesmo no chão, e com auxílio de um pau podiam desenhar várias figuras geométricas.

Em práticas de leitura, as crianças também conseguiam desenvolver algumas habilidades em casa. Por meio de suas vivências, “essas crianças já poderiam ser consideradas usuárias das várias funções que a escrita cumpre na sociedade, como a de registrar compras, noticiar a vida de parentes distantes, diferenciar os jogadores nas brincadeiras” (CASTANHEIRA, 1993, p. 24). Segundo Castanheira (1993), as famílias desempenham um importantíssimo papel na vida escolar de seus filhos. Para ela, isso era claro, pois em todas as casas que visitou presenciou momentos de incentivo à escolarização, até mesmo as brincadeiras eram direcionadas ao ensino; os irmãos mais velhos ensinavam aos mais novos o que já haviam aprendido, como uma forma de entretenimento.

No entanto, essa familiarização dos pequenos com o ambiente escolar era feita nos moldes da alfabetização escolar, modelo destacado anteriormente por Soares (2004), como um modelo de ensino que prioriza a aquisição do sistema convencional de escrita, que eram exercícios de coordenação motora, exercícios com instruções do tipo “Ligue”, “Faça”, “Copie”.

De acordo com Castanheira (1993), as crianças reproduziam o “poder” do(a) professor(a) sobre o(a) aluno(a). A exemplo disso, durante conversas com uma das crianças que a professora acompanhava, a garota disse que havia passado exercícios para seu irmão, e que ele mesmo tendo terminado não iria brincar, pois teria que corrigir todas as questões, mas que faria diferente do que sua professora costumava fazer, e juntos corrigiriam no quadro e não no caderno.

Castanheira (1993), então, afirma que na escola que realizou suas análises, as professoras estabeleciam uma comparação entre as crianças que frequentavam essa escola com as crianças oriundas de camadas média e alta da população, no sentido de justificarem o que falta às crianças pobres em relação às outras, como alimentação, estímulo, interesse da família. Para essas docentes, esse era o motivo para o impedimento da aprendizagem. Esse preconceito exercido pelo(a) professor(a) acaba limitando seu trabalho, pois julga a capacidade dos alunos, e isso impede que desenvolva atividades que elevem a aprendizagem dessas crianças. Ao finalizar a entrevista, a pesquisadora relata que essa situação não é única dessa escola, pois, em conversas com outros educadores e aluno(a)s de graduação, isso se repete muito.

Diante do exposto, conseguimos entender que esse ensino vazio, como colocado anteriormente, trata-se de algo muito comum na sociedade, inclusive atualmente. Com as reflexões postas por Castanheira (1993), podemos compreender melhor como tudo isso acontece e quais interferências provoca na vida das crianças que se tornam adulto(a)s vítimas dessas práticas de ensino que não o(a)s tornam capazes de agir nas relações coletivas com autonomia, quando não contextualiza o que se ensina nas escolas com a realidade desses sujeitos, que são negados, subestimados através de preconceito, e assim prejudicados, não tendo seus direitos garantidos.

2.2. Letramento humanizador

Diante disso, depois de entendermos um pouco sobre o tema no geral, seguimos com a discussão, mas agora procurando estreitar os estudos sobre as práticas de letramento por uma única direção, a do “letramento humanizador”, que pode ser compreendido a partir do conceito destacado por Kleiman (1995) sobre letramento, mas com algumas singularidades cabíveis, como, por exemplo, o uso da linguagem para a efetivação da cidadania.

Nesse sentido, é comum acreditarmos que exercer a cidadania seja simplesmente saber sobre direitos e deveres. No entanto, exercer a cidadania vai muito além e condiz sim em

conhecer, porém se refere mais ainda a promover a garantia desses direitos por meio do cumprimento dos deveres, e, em concordância com a funcionalidade da língua(gem) como meio de interação humana, pode ser compreendida também como uma maneira de transformação da realidade social que vivemos. Porém, para que isso aconteça, alguém precisa lançar propostas e ampliar as práticas de letramento na escola. Este trabalho tem como propósito justamente pensar as propostas de Língua Portuguesa na BNCC com foco no poder humanizador da língua(gem), refletindo se são uma via de possibilidade para as mudanças.

Nessa argumentação, entendemos que quando o foco das práticas de ensino estabelecerem relação com o social, as interações entre os diferentes modos de pensar e agir do(a)s aluno(a)s, e os conteúdos, com a intensão de estabelecer o respeito e a conscientização do que é ser humano, estará acontecendo o que podemos chamar de “letramento humanizador”.

Podemos entender a linguagem como possuidora de poder humanizador, ao refletirmos acerca dos estudos de Matos (2014), que apontam uma finalidade inversa à proposta destacada anteriormente sobre a linguagem, podendo ser a linguagem um meio para a desumanização, se tomada em uso aleatório. O conceito de “letramento humanizador”, assim, firma-se nos estudos feitos por Matos (2014) sobre a “Linguística da paz”, que pode ser definida como uma abordagem interdisciplinar dos estudos da língua, que tem como objetivo ajudar os sistemas educacionais a criar condições de preparar os seres humanos como usuários pacíficos da linguagem. Para esse pesquisador, todo cidadão deveria ter o direito de aprender a se comunicar pacificamente para o bem da humanidade, numa perspectiva humanizadora.

Como podemos perceber, a temática faz referência às práticas pedagógicas voltadas para um modelo de letramento dentre os vários existentes, e, assim como Kleiman (1995), contribui com a definição dessa proposta, e atribui à escola a responsabilidade de construir e desenvolver esses contextos de aprendizagem para transformação do(a)s aluno(a)s em sujeitos letrados nessa perspectiva humana, ou melhor, na perspectiva de valorização do humano.

Nessa abordagem, as instituições sociais servem para (re)direcionar o convívio social. Ao longo do tempo, foram surgindo várias instituições, com finalidades específicas. A escola é uma delas, sendo sua função primária desenvolver o conhecimento. No entanto, a escola é também um ambiente físico que contempla a vivência em sociedade, pois comporta vários indivíduos que formam a diversidade social, pertencentes a diferentes grupos. Por isso, é também responsabilidade da instituição educacional estabelecer boas relações de convivência. Logo, a ela cabe perfeitamente a realização do trabalho humanizador.

Porém, vivemos em um contexto educacional não muito satisfatório no que diz respeito às proficiências que devem ser adquiridas pelo(a)s aluno(a)s. Basta analisarmos alguns dados da educação no país para percebermos a situação. De acordo com Freitas (2019),

Hoje, no Brasil, de 97% dos estudantes com idade entre 7 e 14 anos se encontram na escola, no entanto, o restante desse percentual, 3%, respondem por aproximadamente 1,5 milhão de pessoas com idade escolar que estão fora da sala de aula. Para cada 100 alunos que entram na primeira série, somente 47 terminam o 9º ano na idade correspondente, 14 concluem o ensino médio sem interrupção e apenas 11 chegam à universidade. 61% dos alunos do 5ºano não conseguem interpretar textos simples. 60% dos alunos do 9ºano não interpretam textos dissertativos. 65% dos alunos do 5ºano não dominam o cálculo, 60% dos alunos do 9º ano não sabem realizar cálculos de porcentagem. (FREITAS, 2019)

Os dados citados anteriormente nos proporcionam uma reflexão sobre a real situação da educação no país, e, como vemos, entendemos que é algo que se apresenta bem distante do que se almeja como realidade. Não à toa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como objetivo fornecer o que deve ser trabalhado nas redes educacionais para garantir a aprendizagem dos conhecimentos considerados básicos e comuns a nível nacional. Por meio desses dados, podemos entender que a educação não consegue desenvolver as competências básicas, e esse é um problema muito grave. Desse modo, e como mencionado anteriormente, uma e talvez a primeira função da escola é a de desenvolver aprendizagens técnicas nos alunos, e em conjunto a isso proporcionar a construção de sujeitos competentes para a vida social.

No entanto, se de acordo com os resultados acima, a realidade do país referente à educação não condiz com o que se gostaria, é possível que as competências de humanização necessárias para a construção desses cidadãos sejam a cada etapa de ensino “engolidas” por outras estratégias de ensino consideradas mais urgentes, quando na verdade muitos desses resultados insatisfatórios existem por não serem adotadas as práticas de contextualização dos saberes, para que os alunos se sintam parte do processo e não uma “esponja” que precisa sair absorvendo conhecimentos sem compreender a funcionalidade desses saberes para suas vivências.

Para melhor entendermos, Pereira (2017), em uma pesquisa intitulada “Enunciados de ódio como prótese/bengala para a masculinidade hegemônica no Sertão Alagoano”, apresenta-nos algumas cenas ocorridas no ambiente escolar que contribuem para compreensão da perspectiva de trabalho docente que contemple a humanização dos alunos. Segundo o professor-pesquisador, a cena presenciada e descrita por ele, ocorreu nos primeiros dias de aula,

na escola em que ele leciona. Segundo informa, em uma das turmas, um aluno “se reconhece como homossexual e é efeminado, que se senta de pernas cruzadas, usa sobancelhas feitas, usa brilho labial, usa maquiagem, sombra, lápis delineador, unhas grandes e pintadas, gargantilha no pescoço, cabelos curtos, alisados” (PEREIRA, 2017, p. 11). Para ele, esse comportamento do aluno que tem 13 anos de idade causa em outro(a)s aluno(a)s “surpresa e espanto”, além de incomodar alguns outros. Por esses motivos, por onde esse garoto passa são notórias as risadas, palavras e expressões pejorativas, tais como “bicha louca” e “viadinho”, e outros ainda dizem “homem não se veste assim”. Como podemos ver na cena, a língua(gem) é usada pelos indivíduos que se sentem incomodados com o comportamento do aluno que se reconhece não heterossexual e utilizam termos pejorativos para se referirem a esse sujeito.

Como já mencionado antes, as expressões usadas são “bicha louca”, “viadinho”, e a afirmação “homem não se veste assim”. Temos aí arranjos linguísticos que constroem e reforçam o outro sujeito sem validade, sem reconhecimento, pois, como sabemos, o termo “bicha” quando referido a um sujeito do sexo masculino é para diminuir a masculinidade dessa pessoa, para afirmar que seu modo de ser não pode ser configurado como “homem”, e quando usado como substantivo acompanhado do adjetivo “louca”, utilização na situação narrada, há uma articulação dos usos linguísticos para diminuir mais ainda esse sujeito, pois a condição marcada pelo adjetivo aponta sua sexualidade como uma condição patológica, uma doença mental. O segundo termo “viadinho” está no diminutivo, e não é por acaso, pois a intenção é marcar através do sufixo “-inho” uma inferioridade nesse sujeito. Na afirmação “homem não se veste assim”, esse sujeito heterossexual busca elementos do convívio social para comprovar que seu modo de pensar e agir são coerentes.

Diante disso, é inviável não delegar também à escola, às áreas de linguagens e especificamente às aulas de Língua Portuguesa, a responsabilidade de proporcionar reflexões e ações que promovam o letramento humanizador, como benefício para a vida do(a)s aluno(a)s, que poderão a partir da valorização do que é diferente, usar a língua(gem) para humanizar e não o contrário, como nos mostra Matos (2014). Ainda segundo Pereira (2017), ao usarem a língua(gem) na produção de discursos, percebemos que a língua não é neutra e nem abstrata, pois, da mesma maneira que consegue construir positivamente identidades, pode construí-las com intensão de reprová-las, excluí-las.

Tal como vimos na discussão de Pereira (2017), podemos apontar também a banalização das relações humanas na nossa sociedade, e na escola. Se pararmos para refletir sobre os acontecimentos que presenciamos a todo instante, seja com cada um de nós, ou por

meio da divulgação nos meios de comunicação, percebemos que muitas pessoas não se importam com nada, já que inúmeras situações desumanas são aceitas como normais. Nesse cenário, a escola sem dúvida pode ser (e precisa ser) a direção para mudanças de mentalidades. A respeito disso, Castanheira (1993) afirma que a escola adota metodologias que apagam ou constroem negativamente a diversidade social que constitui a sociedade, quando professores e professoras justificam o fracasso escolar por meio de contextos extraclasse de aula, a exemplo da pobreza, falta de assistência familiar, entre outros, quando poderiam contemplar essas temáticas em suas aulas para mostrar à(o) aluno(a) perspectivas de vida diferentes, que podem ser alcançadas por meio da educação. No entanto, o trabalho ocorre de forma inversa e acaba reforçando a separação de grupos e colocando cada vez mais os sujeitos à margem na sociedade.

Pereira (2017) em seus estudos destaca que discussões acerca de produção de discursos são relevantes na atualidade, por que muitas vezes esses discursos são proferidos para o mau. Falando na sociedade de modo geral, esses discursos ao validarem um grupo acabam negando outros, e isso perpassa pelas relações que precisam ser repensadas e reconfiguradas. Diante do contexto apresentado, a escola deve exercer outro papel, sendo ela responsável pela transformação social. Em bases teóricas, é o que já discutimos anteriormente, mas nas práticas é uma realidade ainda muito distante. Por esse motivo, trabalhos e reflexões sobre a importância de mudanças e de ampliação de visões para a melhoria das relações humanas tornam-se cada vez mais necessários.

Nesse sentido, Georgen (2010) argumenta sobre a importância e qual o papel da escola para formação de valores na contemporaneidade, afirmando que é responsabilidade da escola promover educação moral. No entanto, existem maneiras de se fazer tal promoção, diferentemente da forma tradicional, baseada em proibições e imposições por meio do autoritarismo. Para ele, o(a) professor(a) deve agir despertando a conscientização dos sujeitos por meio de situações adequadas para que esses alunos e essas alunas ao mesmo tempo em que vão sendo educados tornem-se pensantes autônomos, no sentido de serem capazes de decidirem sozinho(a)s os seus lugares dentro da sociedade como agentes transformadores, que sabem se impor com autonomia e relevância para um bem comum e coletivo. Essa é a função da escola, tendo em vista que o(a) aluno(a) não chega à escola vazio de saberes. Muito pelo contrário, já possui uma longa jornada de conhecimentos, independentemente de julgamentos. Se possui uma formação boa ou ruim, é dele, e merece respeito.

O que deve ser compreendido é que no âmbito escolar o sujeito estará exposto a dar continuidade a essa formação, e também a novas influências. Ou seja, a escola não inicia um processo de educação, ela apenas dá continuidade a algo que está em curso. Por isso, torna-se viável que a instituição educacional busque conhecer o que esses/essas diferentes alunos/alunas com diferentes contextos trazem para a sala de aula, e jamais julgá-los ou condená-los, e sim recebê-los, aceitá-los e reconhecê-los como válidos. Nessa direção, a escola deve torná-los conscientes de suas histórias, possibilitando uma parceria entre eles, a escola e docentes para desenvolverem juntos maneiras adequadas para a transformação ou ampliação de suas vidas. Porém, dificilmente isso acontece. Profissionais da educação condenam facilmente crianças e adolescentes que na verdade são vítimas dos contextos sociais estabelecidos por sistemas de poderes.

Em discussão próxima a de Georgen (2010), Trindade e Santos (1999) estabelecem algumas reflexões e problematizações sobre “invisibilização” do(a)s aluno(a)s no ambiente escolar. Segundo argumentam, isso ocorre quando esses sujeitos não são enxergados dentro do contexto escolar, pois preenchem os espaços físicos, mas não são contemplados em sua totalidade nas ações realizadas na escola. Para ela e ele, é necessário que os profissionais olhem, percebam, sintam, amem a vida desses sujeitos para que possam investir neles. Segundo dizem, é preciso acreditar que eles possuem capacidades, que se trabalhadas geram competências, e se isso não ocorre é por que o preconceito domina a classe, e isso resulta em uma educação “para uma morte em vida: a invisibilidade.” (TRINDADE e SANTOS, 1999, p. 09).

Nessa argumentação, se vivemos em uma sociedade que reforça a todo instante padrões do que seria o ideal para compor o ser humano, ao serem viabilizadas determinadas características como válidas, as demais acabam sendo anuladas, sendo o preconceito o combustível que nutre essa idealização, impedindo que o diferente seja reconhecido. Essas ações são reproduzidas por educadores e educadoras nas salas de aulas ao negarem às realidades presentes no ambiente, ignorando o(a)s aluno(a)s reais que frequentam à escola. Quando isso acontece, estamos apagando não só eles/elas, mas toda a nossa realidade. No entanto, quando enxergamos, e trabalhamos nossa realidade, respeitando nossas diferenças, conseguimos não apenas considerar existências, mas também potencializá-las.

Logo, devemos compreender que as escolas públicas são um ambiente misto e disputado, que oportunizam aos diferentes sujeitos em suas particularidades de vida uma situação em comum, que é a de ser somente criança/adolescente, a chance de viver a igualdade,

quando todos são incentivados a respeitar o outro, considerar as diferenças, e não as tolerar, compreender que as pessoas não precisam ser cópias umas das outras, podendo ser diferentes e ainda assim viverem em harmonia. Para isso, Trindade e Santos (1999) nos sugerem uma “aliança” entre o trabalho docente e a vida, pois colocar a vida como objeto a ser considerado para as práticas de ensino fortalece a vontade de continuar, de aprender, de criar, de lidar com as diferenças, de olhar para o(a)s aluno(a)s e enxergar potencialidades e promover confiança.

Desenvolvemos ações a partir das perspectivas que evidenciamos, e se os olhares forem apenas negativos em relação a(o)s aluno(a)s, serão subestimado(a)s, e com professores/professoras reproduzirão aulas que não promovam as competências necessária para esses sujeitos em relação à aprendizagem de conteúdo, e muito menos para a vida em sociedade, sendo que ele/ela próprio se reconhecerá como incapaz. Por isso, todos devem ser incentivados, estimulados e encorajados a aprender, e para isso precisamos fazer esses/essas aluno(a)s acreditarem que são capazes e que suas vidas importam, mostrando que as transformações podem/devem acontecer.

A partir disso, podemos considerar a perspectiva do trabalho com o “letramento humanizador” como uma maneira condizente com o que Goergen (2010) e Trindade e Santos (1999) propõem em seus estudos. Mas, afinal, como podemos realizar tais práticas? Quando falamos em escola estamos nos referido ao conjunto educacional, e sabemos que esse conjunto é composto por não somente por professores, professora, alunas e alunos, já que existe toda uma estruturação e muitas vezes mais complexa do que podemos compreender. Primeiramente, temos as políticas públicas estabelecidas pelo Governo, que direcionam a implementação das diretrizes que devem ser respeitadas. Temos as Redes de Educação, que são responsáveis por cumprir as metas estabelecidas pelo governo, respeitando as especificidades locais de cada região, e ainda a organização da instituição de ensino, que é a escola física, na qual a compõem gestão, docentes, funcionários de apoio, estudantes e família.

Por isso, a comunidade escolar pode ser compreendida como ambiente complexo, já que são muitas atribuições a serem cumpridas e muitas vezes falta a compreensão do papel de cada um dentro do contexto social da função escolar. O professor ou a professora é sempre responsabilizado(a) pelo fracasso das ações, como se o avanço dependesse exclusivamente dele/dela, como se ele/ela tivesse a fórmula para a solução dos problemas. Todavia, é importante esclarecermos também que diante dessa proposta de trabalho com “letramento humanizador”, e considerando o(a) professor(a) como mediador(a) de aprendizagem e possuidor(a) do contato direto com o(a) aluno(a), será a ele/ela dada a função de promover em

suas aulas a humanização, promovendo competências e habilidades para exercerem ações cidadãs, com transformação e reconhecimento de suas ações físicas e principalmente discursivas.

O que precisamos compreender é que diante desse contexto não só o(a)s docentes, mas como todo o sistema de educação, deve entender que a ele/ela competem a responsabilidade e a possibilidade de mobilização de tais práticas, desde que a instituição educacional forneça condições apropriadas para esse processo. Devemos nos atentar ainda a uma outra questão, já mencionada antes, e que agora será melhor descrita, no que diz respeito ao poder de desumanização da língua(gem), ressaltado por Matos (2014). A propósito, essa realidade pode ser fácil e evidentemente notável no contexto escolar, âmbito no qual deveria acontecer o contrário. Goergen (2010) salienta o trauma que crianças muitas vezes adquirem na escola, a partir do preconceito que muitos sofrem em relação ao seu modo de se expressar oralmente, se tratando da diversidade dialetal existente no Português. Por exemplo, muitos são reprimidas tanto por professores/professoras quanto por colegas de turma, por não falarem de acordo com a norma culta da língua. Isso é muito comum. No entanto, é trágico, pois a criança pode se fechar para o processo de formação que lhe é de direito. Além de afetar o desempenho do(a) aluno(a), acaba o(a) transtornando(a), devido à ofensa está diretamente ligada às pessoas de seu convívio, como, por exemplo, sua família.

Essa é uma situação comum, que mesmo diante de tantas discussões, ainda se faz presente no ambiente escolar. Essa é apenas a primeira questão que pode e deve ser desconstruída dentro da perspectiva humanizadora através do uso linguístico. Assim, trabalhar por esse viés é também desenvolver autonomia participativa, principalmente da juventude, público alvo para contemplação das ações, na tomada de decisões para construção de um convívio saudável dentro do coletivo.

Bagno (2008) destaca que um importante constituinte no papel do professor(a) em relação ao combate ao preconceito é ele/ela admitir que seu português não é o da norma culta, e por esse motivo trazerem as variedades linguísticas que usam para o ambiente escolar, devendo compreender que a idealização de língua não será contemplada em usos espontâneos nem por docentes e nem pelo(a)s aluno(a)s. Nesse sentido, o trabalho em sala de aula deve ser pensado a partir dessa reflexão, considerando a personalidade linguística do(a)s aluno(a)s, e a complementação desses saberes e usos com a variedade de prestígio, a norma-culta “exigida” fora das situações privadas das pessoas. A partir do autor, também compreendemos que o preconceito linguístico está associado a outras formas de discriminação, pois a sociedade é

excludente, e sempre quem não sabe “falar” é o pobre, o negro, o homossexual, a mulher, a pessoa trans, entre outras pessoas marginalizadas socialmente. Quando se discrimina a fala de alguém, discrimina-se também sua identidade.

Porto (2018) coloca em evidência a necessidade de se compreender a função da educação, que, segundo ele, seria ampliar horizontes, e para que isso aconteça deve-se desenvolver habilidades cognitivas e afetivas, já que a educação foi baseada na transmissão de informação, e não é ruim. No entanto, esse modelo não se sustenta na atualidade. Faz, então, uma distinção entre informação, conhecimento e sabedoria, algo que é muito importante. Para Porto (2018), a informação hoje em dia pode ser acessada muito facilmente com o desenvolvimento da tecnologia, e o que deve ser feito é a transição da informação para o nível de conhecimento e do conhecimento para sabedoria, uma implementação de um para outro. Para ele, a informação é algo dado, já o conhecimento é o compreender as informações e a sabedoria seria o agir de acordo com os conhecimentos. Por um viés individual, situamos aqui as habilidades emocionais, perpassado para exteriorização dessa sabedoria por meio de ações com significação coletiva. De modo geral, ele fala sobre educar para a vida e não somente para o desenvolvimento de cognições. Isso condiz perfeitamente com a proposta de letramento humanizador.

Porto (2018) destaca a importância também do(a) professor(a), estabelecendo e dialogando com os outros autores já mencionados. Para ele, o(a) docente deve adotar uma postura de exemplo, dominar o uso de atitudes socioemocionais, para então acioná-las em seus alunos e suas alunas. Como mencionado antes, é do(a) professor(a) a oportunidade em realizar esse trabalho, mas não a culpa do fracasso diante das adversidades. Em virtude do que foi mencionado, o desenvolvimento de tais propostas não é fácil, porém é de extrema necessidade, visto que a sociedade clama por soluções a que sozinha não chegará.

Pensando às discussões de Porto (2018), podemos destacar que uma unidade de um livro didático, organizado por Aoki (2013), da editora Moderna para EJA, no componente curricular Língua Portuguesa, a Unidade 1, contempla uma perspectiva humanizadora de ensino para aulas de língua portuguesa. O tema da unidade é “Direitos e deveres do cidadão”. Na primeira página, mostra uma imagem e logo em seguida inicia-se o texto. A imagem descreve o momento de votação eleitoral, e em especial a participação na votação de uma pessoa idosa, e a urna é digital, tendo aí a representação de uma das maneiras de exercício da cidadania, por meio da garantia do direito ao voto e à escolha democrática para governantes do país, além de uma referência ao desenvolvimento tecnológico, transformações amplas e

predominantes desde algum tempo até hoje, e com isso a necessidade de adequação das pessoas a esses usos.

Nesse livro didático, a abordagem textual inicia-se pontuando alguns substantivos que são reconhecidos como direitos das pessoas, e junto a isso é colocado em foco que os cidadãos também possuem deveres, e que esse conjunto forma o que conhecemos por cidadania, que é exercida quando a sociedade é ativa, vota e promove a garantia dos direitos de todos por igual. Deixa claro que o objetivo da unidade em tratar o tema destacado é ampliar pontos de vistas e mostrar meios para tornar o(a)s aluno(a)s cidadãos/cidadãs.

No segundo capítulo da unidade, o título questiona “Como fazer?” e traz ilustrada a pintura “A grande orquestra”, de 2009, de Paulo Salvador Martorelli, seguida de colocações sobre a incessante arte de aprender, e aprender por meio de experiências, a partir das vivências, afirmando que mesmo inconscientemente estamos aprendendo a todo instante e que isso contribui para o aperfeiçoamento daquilo que aprendemos. Em seguida, sugere uma reflexão acerca da imagem ilustrada, com alguns direcionamentos: Que cena ela retrata? Que importância as instruções assumem? Você se recorda de outras situações em que elas são importantes? E por último pede uma socialização com os colegas, atividade que oportuniza interação entre diferentes integrantes dos grupos que compõem a sociedade, que estão inseridos no âmbito escolar.

O gênero discursivo e o conteúdo trabalhados nesse capítulo são “manual de instrução”, “modo imperativo” e “modo infinitivo”. Primeiro, discute sobre o gênero textual “manual de instrução”. Para isso, é sugerida uma atividade na qual o uso de gêneros não é restrito apenas ao que será analisado, já que uma tirinha é também usada para construir conceitos sobre o gênero manual de instruções, construindo aí uma intertextualidade, que facilita o entendimento dos conteúdos, e, como evidenciado, os conceitos são construídos e não impostos. A organização das atividades seguidas de discussões sobre os conceitos direciona a uma reflexão prévia acerca do que será apresentado para aprendizagem dos conceitos.

A unidade está estruturada de forma a fazer o(a)s estudantes praticarem os conceitos, afim de fazê-los compreender a aplicação desses conhecimentos em situações do cotidiano, tal como usar um aparelho tecnológico, manusear alguns objetos e outros, trazendo os próprios gêneros em evidência e discutindo a respeito, para buscar alguma familiaridade nos saberes que o(a)s estudantes já possuem para trabalhar uma ampliação desses conhecimentos, assim chegando-se ao entendimento sobre formulação dos gêneros discursivos e função social de cada um.

No segundo tópico, trabalha-se como o modo verbal imperativo, um tratamento realizado em conjunto com o gênero discursivo estudado, manual de instruções, já que esse gênero textual é injuntivo, e por isso estabelece comandos como “coloque”, “aperte”, “abra” e “conecte”, entre outros. Assim, mostra a aplicação dos verbos no gênero trabalhado e discute exemplificado o conceito de verbo, e o modo verbal em destaque. Da mesma maneira, apresenta como usar os verbos no infinitivo, mostrando situações de uso, refletindo e percebendo esses usos, e, por fim, retoma o conceito já construído durante o processo, porém de uma forma mais direta.

No terceiro tópico, as atividades direcionam a ampliação do uso de instruções, pontuando algumas situações diferentes das que foram citadas anteriormente, como preparação de alimentos e candidatar-se a uma vaga de emprego, para solicitar documentos, dentre outras. Nem sempre podemos encontrá-las em manuais, elas podem estar em *sites*, cartazes, folhetos, e etc. Novamente a intertextualidade aparece quando um poema é usado para mostrar outras formas de se instruir comandos, sem a necessidade de um manual de instruções.

Assim, a partir de Aoki (2013), percebemos que contextualizar aulas, contemplar conhecimentos que o(a)s aluno(a)s trazem para escola, e ainda assim conseguir ministrar os conteúdos específicos das disciplinas é possível, e é necessário, para que haja o desenvolvimento de competências para a garantia de direitos, tornando as experiências cada vez mais significativas e para a transformação de mentalidades, e essas experiências podem também ser criadas pelo(a)s professores/professoras, e os materiais podem também ser desenvolvidos. No entanto, esses materiais didáticos também já existem, e podem ser escolhidos pela escola para comporem as práticas, desde que o(a)s profissionais das escolas compreendam sua relevância.

Por fim, de modo a ampliar essa reflexão, no próximo capítulo dessa pesquisa, apresento o que é e qual a finalidade da Base Nacional Comum Curricular, destacando o processo de formação, a sua estrutura, além de algumas de suas relevâncias e propostas para o componente curricular Língua Portuguesa. O objetivo é o de relacionar os conceitos propostos nesse capítulo com as propostas que embasam a “Base”, que direciona a Educação brasileira.

CAPÍTULO 03

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Considerando a importância de entendermos um pouco mais sobre o documento em destaque na análise deste trabalho, este capítulo apresenta uma definição e também uma contextualização sobre o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de estabelecer algumas discussões acerca da relevância para tal criação e implementação desse documento como “base” em toda a Educação Básica no país, de modo a pensarmos o ensino de Língua Portuguesa.

Como sabemos, a BNCC é uma “obrigação” a ser cumprida em todas as escolas do Brasil. Como seu próprio nome sugere, é a “Base” da educação. É o direcionamento para a efetivação da melhoria educacional do país, visando proporcionar a igualdade no desenvolvimento de competências e habilidades a serem trabalhadas em todo o território nacional, segundo o próprio documento. Nele, está contido todos os direitos de aprendizagem necessários para uma educação básica de qualidade, e, sendo uma “base” para esse processo de formação, pretende garantir a equidade no aprendizado.

Além da garantia do melhoramento educacional, a BNCC pretende desenvolver junto às competências e habilidades a construção de uma convivência social ética, aquela que considera o exercício da cidadania, colocando o âmbito escolar como um excelente alvo para mobilização desse objetivo. Essas propostas, assim como todo o documento, estão fundamentadas de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), tais como apresentados na Introdução do referente registro:

(...) de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)². (BNCC, 2019, p. 7).

Em síntese, a BNCC passa a ser o alicerce para a formação dos currículos das modalidades da educação básica. Os Currículos das Redes serão construídos de acordo com as

indicações previstas neste documento, e os currículos das escolas serão elaborados em concordância com os currículos da Rede a que pertencem. No entanto, com um respaldo muito importante, que é a construção de um currículo escolar que respeite o que determina a Base, mas que também contemple as especificidades de cada escola, e o contexto social dos vários alunos e das várias alunas ali inserido(a)s, pois, como as realidades vividas são múltiplas, é pertinente que cada aluno(a) receba educação igualitária, mas que seja de uma forma correspondente à cada realidade.

3.1 Como surgiu a Base Nacional Comum Curricular?

Os debates sobre a BNCC são consideravelmente recentes, já que passaram a ocorrer com mais frequência a partir do ano de 2015, após a homologação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2014. No entanto, se analisarmos bem, desde a elaboração e vigência da Constituição Federal de 1988, no capítulo III, que se refere à Educação, temos esse direito assegurado, na “seção que pactua a educação como um direito de todos” (BRASIL, 1988), quando, no Art. 210, garante a necessidade em se estabelecer uma linha de conteúdos programados para os desenvolvimentos cognitivos considerados básicos e pertinentes a todos. Diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Com os requisitos estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) apresenta a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na qual em seu Art. 26 indica já a necessidade em se pensar um currículo com uma sistemática basilar comum para cada etapa de Ensino na educação Básica:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB. 1996, p.16)

Como vemos, além fixar a elaboração da base, já delibera uma parte muito importante, que é o respeito às particularidades locais do público a que é destinada a educação. Dentre as especificidades, a cultura está inclusa e isso é muito importante se considerarmos a diversidade que compõe o Brasil. Em 2014, com a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, lei que instaura o

Plano Nacional de Educação (PNE), documento com validade de 10 anos para cumprimento de suas metas, temos mais uma vez subsídio para o desenvolvimento da BNCC, por ser o PNE um documento constituído por 20 metas direcionadas para o encaminhamento de políticas públicas educacionais que promovam a concretização dos objetivos propostos nas próprias metas, pensadas de acordo com as carências diagnosticadas na educação brasileira. Algumas das metas do Plano Nacional da Educação se referem à Base Nacional Comum Curricular.

São objetivos em comum do Plano Nacional da Educação e da BNCC garantir a universalização do acesso à escola; erradicação do analfabetismo; superar desigualdades na educação, promovendo a cidadania e o respeito a todos; exercício da cidadania por meio de valores éticos e morais. Essa relação entre os dois documentos não se estabelece por acaso, pois a implementação da Base é uma política educacional para ajudar a efetivação das metas preestabelecidas no PNE. Podemos dizer que o PNE ao contemplar a necessidade de uma base para a educação, e por estabelecer um prazo de realização das ações que o compõe, contribui diretamente para a agilização do seu processo de construção.

A BNCC por ser um documento novo, que auxilia na elaboração e realização de Políticas Públicas da Educação, desde que foi pensado e começou a ser elaborado, vem sendo ampliado. Já passou por três edições durante o processo de elaboração. Por se tratar de algo muito importante, a sua construção precisou ser realizada por etapas, assim como o Ensino a que se refere, também está dividida em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A primeira versão da BNCC foi produzida em 2015, logo após a aprovação da lei de criação do PNE. Sua elaboração contou com a participação de vário(a)s profissionais da educação de várias partes do país, já que se trata de um certificado para uso nacional e obrigatório. Todos colaboradores/colaboradoras foram convidado(a)s pelo Ministério da Educação-MEC a participarem desse momento. Essa versão foi publicada no final de 2015 e colocada à disposição via internet para consulta e contribuição da população com suas opiniões. Foi neste contexto que surgiu a segunda versão.

Em 2016, a segunda versão foi disponibilizada, com o propósito de ser analisada e revisada novamente por professores e professoras que tivessem o interesse em contribuir para se chegar a uma produção que atendesse e respeitasse a importância do documento. Para isso, organizaram a apresentação nas instituições de ensino. A versão, então, foi enviada às escolas e o processo de colaboração ocorreu por meio de uma proposta de apresentação aos professores e às professoras, para que pudessem opinar sobre o que vinha previamente estabelecido, com um

“concordo” ou “discordo”. Ao discordar, existia uma lacuna que poderia ser preenchida com sugestões. Essa apresentação foi ministrada pela gestão escolar, através de um seminário com o(a)s docentes, no qual estudavam as propostas e debatiam acerca de suas proposições, para então concordar, discordar e opinar.

O resultado dos seminários responsáveis pelas alterações na segunda versão do texto foi analisado pelo Comitê Gestor do MEC, que definiu as mudanças e deu origem à terceira versão, que contemplava somente o Ensino Infantil e o Ensino Fundamental. Em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Infantil e Fundamental foi homologada, e aprovada para ser implantada.

Como a Educação Básica é composta por, além do Ensino Infantil e Fundamental, o Ensino Médio, após a homologação da terceira versão, o foco era a elaboração da etapa referente ao Ensino Médio. Em 2018, educadores e educadoras do país inteiro se empenharam para concluir também a terceira versão da BNCC, a referente ao Ensino Médio, a partir de audiências públicas para debates sobre o assunto. Diante disso, as mesmas estratégias foram usadas, tais como assembleias e debates para contribuições de profissionais por meio de seminários realizados em escolas, e assim se chegou ao resultado, finalização da BNCC do Ensino Médio. Em dezembro de 2018, o Ministro da Educação aprovou essa etapa do documento.

Agora, os desafios continuam a existir pois se não foi fácil pensar e desenvolver essa ideia, aplicá-la também não o será, tendo em vista que o documento sugere tomada de posturas para implementação de uma democratização do acesso à educação. Mas, sabemos que nos últimos tempos está complicada a promoção de políticas governamentais que almejem igualdade, e principalmente igualdade entre classes sociais. Promover educação igualitária é proporcionar os mesmos caminhos a classes diferentes, e não podemos afirmar diante de alguns cenários nacionais que esse seja o desejo das elites.

Sobre o atual contexto brasileiro, Ghiraldelli (2019) favorece compreensões sobre a (des)democracia no Brasil, pontuando que antes da direita bolsonarista exercer poder sobre o Brasil, a educação era considerada uma importante ferramenta para o desenvolvimento do país. Para ele, no entanto, atualmente a escola é entendida como “elemento nocivo”, e que contempla em seu âmbito incentivo ao pensamento liberal, e por esse motivo o bolsonarismo, assim como em outros países, defende o *homeschooling*, o ensino domiciliar. Nesse sentido, a instituição escola seria substituída por um modelo de ensino à distância. Essa seria uma medida de contenção contra as metodologias que exercitam o pensamento para a mudança, para a

melhoria. Aqui no Brasil, foi criado o movimento Escola sem Partido, pela direita brasileira, projeto de lei que inviabiliza qualquer ensino que possa ser entendido como “doutrinação marxista”, na ideia de que favoreceria o Partido dos Trabalhadores-PT. Esse filósofo destaca que essa direita não compreende o que é o marxismo, pois o PT não possui orientação marxista.

Com objetivo de fazer valer as propostas do Escola sem Partido, o atual presidente, Jair Bolsonaro, incentiva a prática de filmagens pelos alunos das aulas que se enquadrem no perfil citado acima, no qual, supostamente, iria de encontro aos princípios da direita. Essas filmagens seriam uma forma de denúncia contra docentes que seguissem teorias do educador brasileiro Paulo Freire, constituindo-se, sem dúvida, uma perseguição à(o)s profissionais da educação, em especial aos professores e às professoras. Desse modo, o autor problematiza que tal incentivo pelo presidente do país atinge o pensamento de pais conservadores, fazendo com que eles o apoiem, mesmo sendo essa uma prática ilegal, a de expor as pessoas, e principalmente no ambiente de trabalho.

Depois do presidente, segundo Ghiraldelli (2019), temos outros defensores dessa ideia contra à escola, tais como, por exemplo, o colunista da Folha de São Paulo, Luiz Felipe Pondé, que mobiliza no jornal várias ações que colaboram para disseminação desse discurso, usando cartas de universitários, de direita, que afirmam estarem sendo prejudicados por “conteúdo único”. Essas ações vêm tomando maiores proporções com o passar do tempo. Nesse sentido, colocam as universidades brasileiras como “antro de balbúrdia”, num sentido pejorativo da expressão, e o foco desses discursos de ódio são para os cursos de Humanidades. Esses discursos expandem-se a atitudes, quando verbas para a garantia de estudos nas universidades são cortadas, e a sociedade “esquerdista” pouco o intimida, mesmo sabendo que juntos conseguiriam reverter a situação.

Nesse contexto, como a BNCC conseguirá promover educação para todos e todas, e educação a nível de igualdade para o país? Essa é uma questão que merece atenção, para se refletir, pois sabemos que a desigualdade social é uma das questões que assolam o Brasil, e como será o acesso à escola privada pela população desfavorecida do Brasil? Diante da atual situação do país, o objetivo da Base em proporcionar melhorias na sociedade através da educação não passará de uma utopia, já que as condições de implementação dessas políticas educacionais fogem completamente da nossa realidade. Um dos argumentos colocados no documento é a possibilidade de ampliar a concorrência para o mercado do trabalho, já que os direitos de aprendizagem serão os mesmos em todo o território nacional. No entanto, a preocupação diante desse modelo político restringe completamente o acesso à escola e

consequentemente à formação, por que se já é difícil manter as crianças e jovens no ambiente escolar, será praticamente impossível educá-lo(a)s e formá-lo(a)s à distância ou na escola privada.

3.2 Importância em se entender a Estrutura da BNCC

Como já sabemos, a Base Nacional Comum Curricular está dividida em três etapas, divisão que corresponde à forma em que a Educação Básica está também dividida, quais sejam, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Cada etapa é constituída pelas competências correspondentes a cada um dos níveis, bem como pelas orientações de habilidades, direitos de aprendizagem, áreas de conhecimento, campos de experiências, entre outras, organizado e definido para que as propostas sejam compreendidas e aplicadas.

A Educação infantil encontra-se organizada da seguinte forma: primeiro são apresentados os Direitos de aprendizagem e desenvolvimento e Campos de experiências, apresentados de uma forma geral para as crianças que compõem este quadro. E depois são mostrados os Direitos de aprendizagem e desenvolvimento, de uma forma mais específica, para Creche e Pré-escola, com o cuidado de detalhamento por faixa etária bem definida, bebês de 0 a 1 ano e meio, crianças pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, e crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses. Os Direitos de aprendizagem e desenvolvimento estão distribuídos conforme o campo de experiência a que pertence.

O Ensino Fundamental é dividido em Fundamental I e II. Por esse motivo, na BNCC, ele também obedece a este esquema de separação. No entanto, temos um mesmo padrão de organização, sendo separado em Anos iniciais (1º ao 5º ano) e Anos Finais (6º ao 9º). Neste sentido, obedece a seguinte ordem, primeiro é dividido por Áreas do conhecimento, sendo elas Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Temos as competências específicas de cada área e as capacidades que devem ser mobilizadas em todas as disciplinas que pertencerem as Áreas de conhecimentos. A área de Linguagens é compreendida pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, sendo a última aplicada somente a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Matemática, somente Matemática. Ciências da Natureza está a disciplina de Ciências. Ciências Humanas composta por História e Geografia. Por último, o Ensino Religioso.

Seguindo, ao detalhar os componentes curriculares de cada ano, especificadamente, obedece a uma ordem crescente, dos Anos Iniciais para os Finais. Junto a cada componente curricular são apresentadas as competências específicas das disciplinas, e seguido de quadro composto por unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades. A unidade temática nada mais é que o tema a que o objeto de conhecimento que se apresenta como conteúdo pertence, e as habilidades são as capacidades que devem ser trabalhadas para desenvolvimento e apreciação do(a)s aluno(a)s, sendo, desse modo, o que eles/elas precisam aprender. Vejamos o exemplo dessa organização mostrado na Base:

LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO (Continuação)		
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO		
Produção de textos	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	
	Textualização	
	Revisão/edição de texto informativo e opinativo	
	Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais	

Figura 1: Quadro de organização da temática, conteúdos e habilidades do componente curricular Língua Portuguesa.

Fonte: BNCC (2019, p. 143).

HABILIDADES	
	(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i> , <i>detonado</i> etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, <i>spots</i> , <i>jingles</i> de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de <i>booktuber</i> , de <i>vlogger</i> (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
	(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, <i>reescrita/redesign</i> e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.
	(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.
	(EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, <i>banner</i> , folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, <i>spot</i> , propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.

Figura 2: Continuação de Quadro de organização de temática, conteúdos e habilidades do componente curricular Língua Portuguesa.

Fonte: BNCC (2019, p. 143)

Na continuidade, o Ensino Médio, parte final da Educação Básica, está organizado seguindo os mesmos critérios anteriormente mencionados. No entanto, assim como nas outras etapas, estabelece suas prioridades. Começa pela exposição das Áreas de Conhecimento, logo mais apresenta as Competências Específicas por área do conhecimento, diferentemente do Ensino Fundamental, traz apenas os componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática com detalhamento de competências e habilidades específicas para as disciplinas. Não apresenta as demais disciplinas, porém define as competências e habilidades específicas das

Áreas de Conhecimento que formam a grade curricular do Ensino Médio, que são: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Como mencionado antes, apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são contempladas especificadamente em competências e habilidades correspondentes.

Além disso devemos compreender também os códigos que correspondem às habilidades a serem trabalhadas, chamados de código alfanumérico. O entendimento e a compreensão dos códigos alfanuméricos são muito importantes, pois é uma maneira elaborada e simplificada de representar as habilidades de aprendizagem e desenvolvimento e as habilidades propostas nas Áreas de conhecimentos e Componentes curriculares. Vejamos a composição desses códigos:

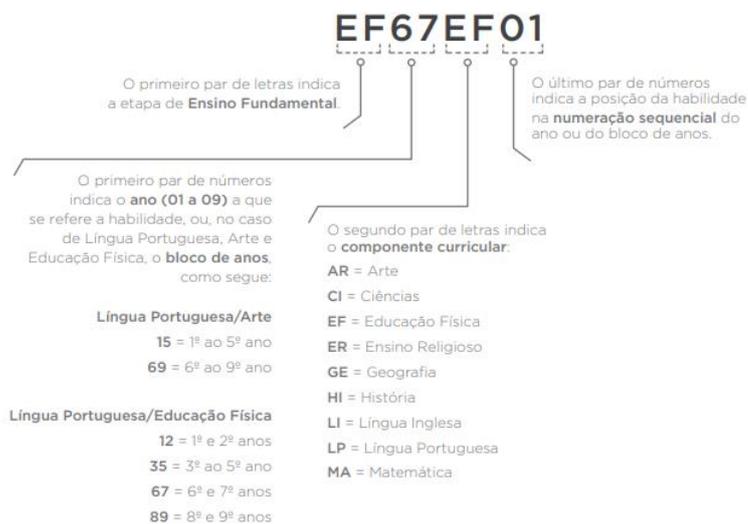


Figura 3: Esquema de formação de código alfanumérico que representa as habilidades do ensino fundamental na BNCC.

Fonte: BNCC (2019, p. 30).

Na imagem anterior, temos a descrição de como esses códigos são formados. Como podemos ver, o primeiro par de letras corresponde à etapa de ensino. Na sequência, os primeiros números indicam o ano ou bloco de anos a que pertence a habilidade. O segundo par de letras define o componente curricular, e o segundo par de números representa o número sequencial da posição da habilidade no ano ou bloco de anos a que pertence. Essa constituição alfanumérica se aplica a todas as etapas da Base Nacional Comum Curricular.

Na educação infantil, segue-se o mesmo esquema de organização do código, mas com apresentação da faixa etária da criança ao invés do ano de ensino ou bloco de anos, e o componente curricular é substituído pelo campo de experiência.

A compreensão estrutural da composição do código facilitará o trabalho do(a) professor(a) no registro de seus planos de aulas, bem como o(a) ajudará a mostrar ao seu coordenador pedagógico qual o seu objetivo com determinado plano, destacando com clareza e objetividade o que se pretende. Segundo a BNCC, os códigos foram adotados em sua estrutura com a finalidade de mostrar de forma simplificada todos os direitos de aprendizagem do(a)s aluno(a)s da Educação Básica. No entanto, não serão obrigatórios na estrutura do currículo, mas não podemos ignorar os pontos positivos que o seu uso traz.

Assim, atentar-se a todos os recursos que a BNCC nos oferta é de extrema importância, mesmo que não seja obrigatório todos os usos, pois os objetivos propostos são obrigatórios e diante da multiplicidade de contextos, o(a)s profissionais docentes deverão procurar as melhores maneiras para desenvolverem seus trabalhos, para que junto(a)s consigam as mudanças e posteriormente as transformações. Nesse sentido, estudar o documento e todas as possibilidades cabíveis é uma tomada de decisão necessária e coerente.

Nessa explanação, estabelecer discussões acerca da BNCC é de extrema necessidade diante do objetivo geral desse trabalho, pois, como já mencionado, a Base Nacional Comum Curricular é muito mais do que um documento para direcionar a Educação, pois as propostas nele pontuadas viabilizam implementações de políticas públicas que estão muito à frente de apenas dizer o que fazer. Propõe ações para que “reformulemos” todo o sistema educacional, de modo a alcançar o desenvolvimento nacional por meio da superação do atual cenário da educação no país. Como a proposta desse estudo é discutir sobre as possibilidades e necessidades em educar para o exercício da cidadania, usando como ferramentas para tal propósito práticas de letramento que humanizem as pessoas através do uso da língua(gem), a BNCC torna-se um alvo para composição dessas discussões, já que é a referência para a construção dos currículos das redes e conseqüentemente das escolas.

Assim, a análise é focalizada no componente curricular de Língua Portuguesa, pois, como sabemos, essa é a área que trata dos estudos linguísticos. Por isso, é de fundamental importância refletir sobre esse componente curricular, entendendo como ele se apresenta e quais possíveis relações poderão ser estabelecidas que contribuam com o objetivo dessa pesquisa.

3.3. Língua Portuguesa na BNCC

Sobre a BNCC, Mendonça (2015), em uma entrevista sobre os “Desafios da Educação: Especial – O currículo de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular”, para a UNIVESP TV, pronuncia-se sobre o componente de Língua Portuguesa, em sua primeira versão, elaborada em 2015. A pesquisadora inicia sua fala destacando que o novo documento não discorda do que está disposto em documentos anteriores, tais como PCN’s e OCEM’s, que até então exercem a função que a Base realizará a partir de agora. Apresenta que no ensino de Língua Portuguesa temos uma ênfase em uso de práticas de linguagem, que perpassa por vários eixos, da oralidade, da escrita e dos conhecimentos linguísticos, trabalhados tanto na leitura quanto na escrita, com foco na variedade de texto e variedade de gêneros. Para ela, esses aspectos estão contemplados em ambos os documentos.

A linguista faz uma problematização ao mencionar que tais documentos não conseguem impactar o trabalho dentro da sala de aula da forma que se almeja, e que os processos de implementação dos documentos não são imediatos, e que demoram do ponto de vista da necessidade. Argumenta que esses documentos norteiam o trabalho docente, e por isso são muito importantes. No entanto, para ela, não são a foto do que será a sala de aula do país, isso porque os profissionais são autônomos, as redes de ensino também possuem autonomia, e, nesse sentido, o documento induz à realização de políticas públicas e orienta o que seria o mínimo de competências que o(a)s aluno(a)s devem adquirir, e o máximo está submetido a cada particularidade de cada Rede, Região, Escola, ou seja, será implementado de acordo com as especificidades locais de cada escola.

Mendonça (2015) ressalta que a BNCC dá destaque às competências e às habilidades, e os conteúdos vão perpassando essas capacidades, pois os conteúdos não são o centro desse documento. Mas, enfatiza que os conteúdos precisam ser mobilizados para que as capacidades sejam desenvolvidas. Explica que ao longo dos anos a área de ensino de Língua Portuguesa adquiriu uma postura com caráter procedimental, no qual se espera conseguir expandir competências de usos da linguagem nas modalidades oral e escrita, incluindo multimodalidade, do verbal com o não-verbal, do que a preocupação com os conteúdos puramente gramaticais. Para a pesquisadora, essa mudança já vem sendo implementada há algum tempo. Porém, conforme discute, isso não significa que esses conteúdos não estejam sendo trabalhados e tampouco cobrados. Segundo diz, o que temos é uma contextualização no ensino de gramática.

Conforme a pesquisadora, no estudo, os gêneros textuais são colocados como um objeto de ensino e também como a própria manifestação dos usos linguísticos. Para ela, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais os gêneros textuais já são postos como objetos de ensino.

Mendonça (2015) argumenta que na BNCC os conteúdos relativos a questões textuais, tais como coesão e coerência e pontuação, por exemplo, aparecem, mas não aparecem em blocos. Nesse sentido, o(a) professor(a) deve saber o momento de sua aula, e de acordo com as competências a serem desenvolvidas, em qual deles se deve introduzir determinados conteúdos. Nesse contexto, salienta que a formação do(a) professor(a) contribuirá nesse processo, e além disso a elaboração do currículo das escolas que contemplarão as suas realidades sociais.

Quando questionada se a BNCC tem como objetivo, assim como outros escritos que norteiam a educação, a Alfabetização na idade certa, Mendonça (2015) enfatiza que sim, e diz que isso aparece nesse documento com muita clareza, desde os Anos Iniciais, no componente das práticas de uso da linguagem. Tratando ainda sobre alfabetização, a estudiosa tece explicações sobre como o ensino de língua pautado no uso de gêneros textuais podem surtir efeitos positivos para a efetivação de competências, como a própria consolidação da alfabetização na idade certa.

Conforme Mendonça (2015), o uso desses gêneros deve gerar significados na vida desses alunos e dessas alunas e que façam sentido no contexto da sua aprendizagem. Para ela, tudo isso está relacionado não só ao desenvolvimento de políticas públicas educativas, devendo, portanto, contemplar criação de políticas para formação docente. Explica também que a escola é o ambiente que deve familiarizar os usos linguísticos por meio dos gêneros discursivos, mas que pode à medida que o(a)s aluno(a)s forem avançado, ampliar o repertório de gêneros. Defende que deve se iniciar pelos que circulam na sociedade em que o(a) aluno(a) convive, até chegar aos textos que eles/elas não são familiarizados, mas que precisam compreender, para se sentirem preparados diante de situações públicas fora da sua zona de conforto.

Essa colocação da autora condiz exatamente com a proposta construída e apresentada no livro didático da EJA, Aoki (2013), já mencionado e discutido no capítulo anterior, na qual, para ensinar sobre modos verbais, utiliza-se o gênero manual de instruções, que é bastante utilizado no cotidiano, ampliando, assim, o estudo desses usos, para reconhecimento semelhante em outras situações da vida, partindo do que já é familiar para algo mais abstrato, como o texto literário, trabalhado já no final da unidade, mas que contém instruções. No entanto, usado com uma outra finalidade social, que não é simplesmente aprender ou conseguir usar algo.

Nesse sentido, o(a) professor(a) ao inserir o(a) aluno(a) no contexto de usos de textos distantes da realidade deles/delas contribui diretamente para a formação de um indivíduo

autônomo e participativo na sociedade. Ao potencializar esses usos, a escola pode não ser compreendida como um ambiente prazeroso como almeja-se, segundo Mendonça (2015), mas que é preciso entender que a escola dá trabalho, e que existem coisas que competem à escola que não agradam aos alunos e às alunas, mas que são essenciais para um bom desempenho.

Uma ressalva importante que Mendonça (2015) faz é sobre a possibilidade de conteúdos linguísticos serem deixados de lado, pelo motivo da BNCC em sua organização e composição não destrinchar esses conceitos. Defende que não há necessidade de listagem de assuntos, mas que a Base trouxesse alguns ditos sobre essas questões. Menciona que esse tema deve ser contemplado, não de uma forma tradicionalista de ensino de gramática, e que essa omissão não é benéfica para a aprendizagem. Segundo sustenta, a variação linguística existe, e é praticada por toda a sociedade. No entanto, para ela, a variação enquanto erro é apontado somente em classes sociais desvalorizadas. Para ela, nesse caso, o preconceito é mais social do que propriamente linguístico, pois o julgamento dos usos de variação não é neutro. Diz que vem recheado de um preconceito social.

Logo, o papel da escola é o de respeitar o que o(a) aluno(a) traz para sala e proporcionar a competência nos usos linguísticos de prestígio, quando exigidos em ações coletivas. Discutindo sobre o Ensino Médio, Mendonça (2015) diz que é bastante positivo dentro do eixo das práticas, ao dizer que apresenta as práticas para o mundo do trabalho, mas que isso não é suficiente. Para ela, é pertinente que o documento cite quais seriam os gêneros que necessariamente seriam desenvolvidos sob orientações desse eixo.

No livro didático para EJA, o uso dos gêneros textuais parte dos mais conhecidos/usados no cotidiano do(a)s aluno(a)s, como tirinhas, para introduzir o assunto, manual de uso de câmera fotográfica e manual para instalação de botijão de gás de cozinha. Depois que as atividades propostas são desenvolvidas para que o estudante compreenda o uso desses gêneros textuais, vão sendo introduzidos outros gêneros, como já citado o poema, que é um texto literário e que, apesar de ser conhecido, exige uma atenção especial por ser um texto mais subjetivo e precisar ser interpretado diante dos contextos de uso, mas com colocações verbais que direcionam instruções, e isso permite à(o) aluno(a) reconhecer essas ações nesse gênero através de conhecimentos adquiridos com textos utilizados no seu dia a dia.

Essas considerações, feitas pela linguista, referem-se ao componente curricular de Língua Portuguesa presente na primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, de 2015. Discute o que esse componente traz e também o que ele deveria contemplar ou melhor estruturar o que já apresenta. Como já sabemos, a BNCC passou por duas revisões, uma em

2016 e outra em 2017 até 2018. Logo, a versão comentada por Mendonça (2015) não é a versão homologada.

Sobre a última versão, a professora Mori (2018) também tece comentários, em entrevista à Editora Moderna, no oitavo *webinar* do ciclo “Vozes da Educação Moderna”, do Instituto Singularidades, sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular, explicando como se apresenta o componente curricular Língua Portuguesa. A professora diz que a construção de uma Base para a educação era algo inevitável, e retoma algo já foi mencionado aqui no capítulo, o marco legal que subsidia a elaboração e implementação de um registro que sai de base para o ensino no país. Logo em seguida, Mori (2018) afirma que, no processo de construção, o documento sofre várias alterações, e muitas dessas mudanças foram no componente de Língua Portuguesa, mostrando diferentes posições teóricas, diferença entre uma série de posicionamentos sobre o ensino de Língua Portuguesa, que foram colocando suas vozes e conquistando lugar na Base. Argumenta que divergências a esse escrito sem dúvidas existirão, mas que a vantagem em se ter esse direcionamento para o componente é o lugar que não só ele tem, mas também que as linguagens possuem.

Sobre as competências elencadas, destaca que a busca por avanços nesse sentido existe há muito tempo, desde 1997, bem como a procura por consolidar capacidades que perpassem entendimentos e sejam exercidas no dia a dia das pessoas em seus usos linguísticos. No entanto, para se alcançar esses conhecimentos, há no documento o mecanismo das “habilidades”, que auxilia diretamente para o sucesso nesse objetivo. Segundo informa, por isso percebemos a centralidade de discussões voltada para as “competências e habilidades”, pois os objetos de conhecimento, do ponto de vista da professora, dizem pouco, contribuem pouco para o que se espera da Base. Dessa maneira, os conteúdos podem ser adjetivados como opacos, considerando a forma como compõem o documento.

Em tais colocações, Mori (2018) dialoga com Mendonça (2015), já mencionada anteriormente, colocando essas questões em evidência, ressaltando que esses documentos mesmo possuindo caráter normativo não conseguem atingir em proporções desejadas as práticas. Sendo assim, os objetivos referentes ao desenvolvimento das competências acabam sendo enfraquecidos se o(a) professor(a) não tiver como uma causa para a evolução social seu trabalho com o(a)s aluno(a)s, que ocupam o papel de cidadãos/cidadãs. Diante disso, de acordo com Mendonça (2015), podemos entender que os conteúdos específicos são os aspectos que formam a divisão dos componentes curriculares, e devem ser considerados como certeza nas aulas, a preocupação, e isso também evidenciamos na BNCC, é com o tratamento desses

conteúdos, como esses conteúdos chegam à(o)s estudantes, e de que forma esses saberes são adquiridos.

Para Mori (2018), as competências gerais que competem todas as áreas do conhecimento são muito adequadas ao componente de Língua Portuguesa. Apresentando algumas dessas competências, destaca que o conhecimento em leitura e escrita é de responsabilidade de todas as disciplinas, pois todas devem se importar com o avanço do(a)s aluno(a)s na leitura e na escrita. Explica que todas as áreas possuem recursos que possibilitam a exploração de habilidades para essas competências, mas que todas falam sobre isso e poucas realizam. Para Mori (2018), de certa forma, a responsabilidade recai sobre as aulas de Língua Portuguesa. No entanto, para ela, as informações estão disponíveis para todos em abundância e com relativa facilidade para uma grande parcela do(a)s aluno(a)s, o que implica nas demandas de um tipo de leitor(a) que seja capaz de realizar curadoria nos textos.

Isso significa que o fácil acesso à informação exige que se saiba separar o que é viável do que não serve, para que assim se aproprie com intensão de uso em textos seus, bem como citar essas informações para alcançar significados próprios. Nas competências gerais, de acordo com essa pesquisadora, encontramos muitos requisitos que perpassam pelo uso da linguagem, e uma delas diz respeito à capacidade de uso desses pontos de vista, buscando uma relação de valorização e respeito pelas demais posições, para que, assim, respeitando e dialogando com o posicionamento do outro possa construir conhecimentos por meio da pluralidade.

Para conseguir agir com responsabilidade e efeito sobre as informações facilmente acessadas, é preciso o domínio da argumentação, já que as possibilidades de pontos de vista opostos estão tão presentes na nossa sociedade. Uma reportagem da Nova Escola, produzida por Wellington Soares, Paula Peres e Patrick Cassimiro, em 2017, apresenta de forma bem dinâmica a importância da escola desenvolver competências argumentativas nas pessoas, e que essas capacidades precisam ser ampliadas e serem contempladas incansavelmente durante as aulas, mas de uma forma atraente e não cansativa, como geralmente são propostas. Também sabemos que o ensino sobre argumentação é compreendido e realizado voltado apenas para a participação dos vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, e ainda é executado de forma restrita, pois numa produção de redação, texto dissertativo-argumentativo, na qual a preocupação é centrada na estrutura do texto, e o conteúdo muitas vezes é deixado de lado. Ainda acontece das produções estarem adequadas às questões técnicas de produção. No entanto, não conseguem atingir os objetivos em relação ao que foi proposto para produção e o resultado dessa produção.

Os jornalistas educacionais apresentam uma discussão que é composta por relatos de experiências de pessoas, sobre a importância da escrita e da elaboração de argumentação eficaz. Destacam que quando há o entendimento sobre o que se observa ao redor, as possibilidades de agir com respaldo argumentativo promovem uma melhor colocação das pessoas diante da diversidade de situações. Para isso, a reportagem evidencia que a escrita, isto é, as produções, devem ser planejadas, pois é preciso pensar sobre o que vai se escrever e como se escrever diante do contexto. Discutem que é nas aulas que essas capacidades precisam ser acessadas e desenvolvidas, mas para isso as metodologias devem instigar o(a)s aluno(a)s a aprender, e algumas estratégias podem melhorar esse envolvimento, afinal devemos entender que produzir pontos de vista e defendê-los não é uma tarefa de uso exclusivo para o vestibular, é uma função exigida a todo e a qualquer momento, em qualquer situação, no trabalho, em casa, com os amigos, entre outras. Por isso, saber argumentar é necessário para a vida. Saber usar adequadamente a língua(gem) perpassa pelo viés social e democrático. Ou seja, todo(a)s devem conseguir participar das interações sociais com segurança nos discursos produzidos.

Nesse sentido, todo(a)s devem também, e pela escola, serem familiarizado(a)s com os tipos de argumentação: de princípio, por analogia, por sinal ou evidência, de autoridade, por causa, e por generalização, pois assim poderão adequar sua argumentação à cada necessidade específica. A hora de escrever é o momento em que se exterioriza tudo o que foi planejado interiormente, e a forma como esses discursos são colocados também merecem atenção especial, considerando que esses podem e sofrem alterações constantemente, devido às ampliações que vão surgindo diante dos contextos. Conforme argumentam, o(a)s professores/professoras devem proporcionar não só um momento para escrita, e sim programar várias sessões para a exteriorização desses discursos e a ampliação deles através da reescrita, tarefa complicada, já que nas escolas há uma certa resistência pela escrita, questão estabelecida sem dúvidas por metodologias que desestimulam o(a)s aluno(a)s a essas práticas. Na matéria, Sergio Rodrigues, escritor, jornalista e colunista do jornal Folha de São Paulo, citado, fala sobre a importância da leitura, como atividade fundamental para se escrever bem, pois para se desenvolver argumentação sobre algo é preciso conhecer bem sobre o que vai se falar. Para ele, pesquisar é uma ótima coisa a se fazer, pois conhecendo o objeto em questão será mais fácil referir-se a ele.

Certamente é nesse sentido que Mori (2018) explica que o ensino de Língua Portuguesa tem uma função importante no avanço do domínio de saberes que auxiliam na propagação de valores, princípios, pressupostos, visões diferentes sobre o mundo, e que quanto mais os

professores e as professoras forem capazes de fazer seus alunos e suas alunas interpretar o que leem poderão construir uma postura em que se considera o plural, e que, assim, discentes melhor irão identificar aquilo que é semelhante e diferente. Para ela, isso possibilita-lhes perceber uma postura no outro tão válida quanto a sua própria. Seguindo no debate, é introduzida a temática sobre cultura digital. Ela destaca que o desenvolvimento dessa abordagem promete desafios, já que vivemos desde um tempo a era das revoluções tecnológicas e que o(a)s aluno(a)s estão à frente dos professores e das professoras no uso das tecnologias. Sugere que o profissional envolva o(a) aluno(a) no processo como um(a) parceiro(a), garantindo a ação de tornar esse aluno e essa aluna protagonistas dentro das práticas de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, Barbosa (2020), num debate sobre “A escola e as práticas de linguagem contemporâneas”, discute sobre a BNCC e os novos letramentos, apresentando que uma das perspectivas da Base é a ampliação dos letramentos já existentes no âmbito escolar, considerando que os novos letramentos surgem pela necessidade de acesso às novas formas de propagação da linguagem, que se apresentam através de novos gêneros textuais, que vão surgindo com a evolução dos meios de comunicação e desenvolvimento tecnológico. Para ela, isso tudo já estava previsto, e a diferença agora é a urgência em se desenvolver essa perspectiva de ensino considerando esses mecanismos destacados. Segundo a docente, a questão se refere à ampliação dos usos de letramento, ou seja, continuar trabalhando o que já se trabalha e implementar o estudo a partir desses novos letramentos, os multiletramentos. Destaca que letrar perpassa por ações de valorização desses letramentos, estabelecidos socialmente e com fortes contribuições da própria escola. Para ela, contudo, isso acarreta uma invisibilidade nessas outras práticas que são consideradas novas.

Nessa perspectiva, pensar sobre essas novas práticas educativas, propõe-nos repensar sobre as novas mentalidades que contemplam esses novos mecanismos. Essas mentalidades estão envolvidas com as novas tecnologias digitais da informação e comunicação. Para Barbosa (2020), o acesso a essas ferramentas tecnológicas é que gera a necessidade de aplicação desses novos letramentos, considerando que a preocupação deve ser em como e para que estão sendo utilizadas essas ferramentas digitais para informação e comunicação. Considerando que por meio das ferramentas, que são os suportes para esses gêneros midiáticos, facilitará o estudo através dos próprios gêneros, como sugere a BNCC e outros documentos sobre o ensino de Língua Portuguesa, o gênero textual torna-se o objeto de estudo para a aprendizagem sobre esse mesmo gênero.

Isso possibilita, segundo Barbosa (2020), uma certa democratização do acesso às informações, pois mais pessoas têm e terão acesso e oportunidade de participação na produção de conteúdos. Com esse modelo, temos muitos falando para muitos, diferentemente de algum tempo atrás em que os meios de comunicação mais acessíveis, como televisão, rádio, jornal e outros, eram os poucos que falavam para muitos, e esses muitos não conseguiam com a mesma facilidade de hoje produzir e exteriorizar seus pensamentos e discursos com as mesmas proporções que se têm hoje. Hoje, essa interação mais ampla, caracteriza segundo Barbosa (2020), um hibridismo de papel, onde o(a) consumidor(a) é também o(a) produtor(a), e o(a) leitor(a) é o(a) escritor(a), conseguindo uma democratização no dizer. Mas, traz questões de confiabilidade no que está sendo dito. A escola deve trabalhar essas questões.

Outra característica desses novos letramentos é a mistura entre o que já existe com algo novo, ou a junção de duas coisas que já existiam, para inovar. É preciso refletir sobre essas questões, considerando que nem tudo que está disponível para ser acessado vai estar disponível para apropriação, e a escola já entra nesse trabalho com abordagens sobre uso desses gêneros com ética e responsabilidade, para não ferir os direitos de ninguém. Quando falamos na importância da escola abraçar essas temáticas, para implementação em suas aulas, isso pode causar um certo receio em docentes, por acharem que o(a)s jovens estão à frente nos usos tecnológicos, e isso não é mentira. No entanto, nem todo(a)s têm acesso a essas tecnologias, pois temos uma divisão, e bem instituída, na sociedade, em classes, nas quais muitos não possuem condições de se inserir nesse contexto. E por isso a sala de aula será um misto, nem todo(a)s saberão manusear essas mídias, e nem todo(a)s saberão as mesmas informações sobre esses usos.

Essa será a chance do(a) professor(a), exercendo seu papel de mediador(a) para o conhecimento, organizar aula para que essa troca construtiva seja possível, e assim já trabalhar cooperação e autonomia na juventude. No currículo, poderão ser considerados os campos de atuação do conhecimento numa analogia para conciliar cada tipo de letramento para ser desenvolvido em conjunto, pensando em cada gênero e adequando a cada possibilidade de uso, além de se preocupar com as práticas de uso contemporâneas desses gêneros, que nem sempre condizem com a ética, e acabam reproduzindo discursos que ferem à integridade do outro. A escola precisa trabalhar com essas divergências.

Logo, ao citar as competências específicas do componente de Língua Portuguesa, a discussão é encaminhada para as ações de alfabetização e letramento. Mori (2018) ressalta que foram persistentes as discussões sobre as temáticas e de como elas se apresentam na BNCC,

explicando que talvez a forma como esses dois elementos estão organizados despertem o entendimento de que exista entre eles uma separação nas ações. De acordo com Mori (2018), essa questão é descrita por críticos da Base como um retrocesso, pois há algum tempo a alfabetização era desenvolvida por uma perspectiva de letramento, mas que agora isso não se dá mais. Ela discorda desse fato, porque da maneira como o processo de alfabetização está descrito na BNCC, sem estar atrelada a um campo específico deixa a entender que essa capacidade atravessa todos os campos. Para ela, é na estrutura documental, pois, se o(a) professor(a) analisar bem, perceberá que a capacidade precisa ser mobilizada dentro das condutas do letramento.

Os campos de atuação, segundo Mori (2018), são aspetos importantes que podem ajudar o(a) professor(a) no planejamento de Língua Portuguesa, visto que uma ideia bastante similar já aparecia nos PCN's, destacadas como esferas de atividade. Segundo discute, a Base traz na área em destaque quatro eixos, que antes eram nomeadas em outros documentos como práticas, e essas práticas seriam as de leitura, de produção, da oralidade e de análise linguística e semiótica.

Em relação à aplicação da norma culta, salienta que o escrito considera o que já vem fazendo no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), no qual o trabalho deve ser para o reconhecimento das variedades existentes, sejam elas prestigiadas socialmente ou não, acolhendo essas variedades e explicitando as diferenças e quais lugares ocupam, fazendo o(a)s aluno(a)s entenderem os processos de luta para a valorização dessa diversidade linguística. Acentua que o trabalho com multiletramentos é favorecido na BNCC, quando favorece a promoção, por exemplo, no campo da literatura, de escolha de autores canônicos, mas também os autores contemporâneos.

Fechando as discussões sobre a temática, Mori (2018) esclarece que para além do que encontramos na Base, temos que nos atentar a como isso vai ser implementado nas escolas, considerando que o trabalho deve ser integrado, coletivo. Argumenta que, embora a BNCC traga tantas novidades, existem princípios do trabalho com a língua que estão na Base, e também que são conhecidos, praticados há muito tempo, e que é esse compromisso que o(a) professor(a) precisa antes de tudo ter com as práticas de linguagem.

Tais considerações sobre esse currículo para o ensino de língua são extremamente importantes para os estudos aqui desenvolvidos, por tratar do compromisso de refletir sobre práticas promovidas pelo estudo de língua(gem) e seus usos para o exercício da cidadania numa perspectiva humanizadora da língua. Torna-se necessário, então, entender como a organização

do componente curricular Língua Portuguesa está proposta e quais são as possibilidades de mobilização dos conteúdos para o alcance do objetivo desse trabalho.

Agora depois de apresentar, e discutir alguns aspectos da BNCC, no capítulo 04 será desenvolvida uma leitura desse documento, especificamente do componente de Língua Portuguesa, com foco nas competências gerais da Base, da área do conhecimento, além das específicas para o ensino de Língua Portuguesa. Trata-se de uma leitura linguístico-enunciativa, questionando propostas de práticas de ensino para uma perspectiva de humanização do humano.

CAPÍTULO 04

LEITURA DA BNCC: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO HUMANIZADOR NO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA

Como apontado na Introdução, o presente trabalho está construído a partir de reflexões da BNCC e seus objetivos para o ensino de Língua Portuguesa. As reflexões estabelecidas são pautadas na perspectiva de ensino-aprendizagem por meio do letramento, estabelecendo saberes sobre o uso da língua(gem) como resultados para interação social, considerando que a língua é um mecanismo importante para a construção das relações sociais e que seu uso deve ser considerado para tal objetivo, podendo com isso a escola garantir o efetivo e adequado modo de preparação do(a)s aluno(a)s para exercerem papéis sociais, garantindo direitos e deveres, exercendo cidadania por esse viés linguístico.

Desse modo, as práticas educativas devem contemplar o contexto em que aluno(a)s estão inserido(a)s, na tentativa de fazê-lo(a)s compreender suas realidades e respeitar as especificidades do(a) outro(a), forjando, assim, uma formação consciente de respeito à integridade de todo(a)s por meio das práticas de linguagem, em perspectiva da linguagem como processo de interação.

Nesse sentido, o letramento é a ferramenta que norteará o trabalho docente, que é tomado como responsável pela mobilização dos conteúdos específicos, estruturais da língua, mas que considere as situações de uso desses conhecimentos. Como já mencionado, a partir de Rojo (2009), o letramento pode se dar por duas vias, uma quando é assumido por práticas de se estabelecer somente o uso técnico da língua e a outra quando se considera a aplicação contextual da estrutura técnica da língua. De acordo com Soares (2004, p. 96), podemos denominar como letramento “comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização”.

Para ampliar essa compreensão, esse estudo se filia à proposta de letramento humanizador, também já pontuado no primeiro capítulo, que, segundo Kleiman (1995), pode ser compreendido como o uso da linguagem para a efetivação da cidadania, e dialoga com estudos de Matos (2014), quando afirma que a linguagem pode humanizar, ou desumanizar se usada de modo arbitrário.

Dessa maneira, situado na área do letramento, especificamente do letramento humanizador, esse trabalho pretende discutir sobre a necessidade e possibilidades de desenvolvimento de procedimentos educacionais na BNCC que levem o(a)s aluno(a)s a

aprender a usar a língua e os mecanismos linguísticos com significado e responsabilidade em suas vidas. A Base Nacional Comum Curricular, documento balizador da educação no país, é, então, o *corpus* de leitura nesse estudo, que visa reconhecer o que essa “orientação educacional” traz de direcionamento acerca do ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental e que relação se estabelece com a noção de letramento humanizador.

Tratarmos dessas questões é importante porque implica diretamente na pretensão de avanços para o país, pois a educação possui papel primordial nesse quesito, já que falarmos em transformação estamos ressaltando a mudança da sociedade e para que essas alterações se realizem a escola precisa mobilizar ações que busquem essa evolução. Quando isso é posto dessa forma, surge a necessidade em se pensar quais são as práticas de ensino frente a esse objetivo, e quais são as possibilidades que podemos desenvolver para contribuir. Nesse caso, a educação entra como via para a mudança social referente principalmente às relações humanas e a como essa interação está sendo estabelecida e como podemos melhorá-la.

4.1 Leitura enunciativo-discursiva

A leitura da Base Nacional Comum Curricular é realizada numa perspectiva enunciativo-discursiva. Santos Filho (2012a; 2012b), ao tratar dessa abordagem, afirma que ao deciframos palavras, frases e textos acreditávamos, e isso foi construído na escola, que a competência de leitura era aí alcançada. No entanto, para ele, ler não significa apenas isso. Ou seja, sabe-se ler quando através do decifrar letras, palavras, frases e textos se compreende quais os enunciados propostos em cada mecanismo linguístico desses. Essa outra concepção de leitura é apresentada pelo professor com estudos imbricado às ideias de Mikhail Bakhtin, de modo, que “ao contrário de imaginar o texto morto, ele é concreto, tem vida, vive na/da vida de sujeitos reais, com história” (SANTOS FILHO, 2012, p. 32). Isso significa que o texto é um enunciado produzido por um determinado sujeito e direcionado a um “outro”.

Por esse motivo, segundo o autor, os sentidos não estão presos aos textos, pois são construídos de acordo com as escolhas lexicais, mediante a interação ente os interlocutores, numa determinada situação, influenciada por um contexto, que não permite neutralidade na produção desses enunciados. Nesse sentido, pensar a atividade de leitura como reconhecimento de símbolos isolados ou agrupados é inviável, considerando que os textos possuem finalidades específicas que direcionam a interação nas relações sociais a partir dos usos linguísticos.

Para Santos Filho (2012), para se realizar uma leitura, deve-se observar o gênero discursivo utilizado para a produção de enunciado, as escolhas lexicais que constituem o texto, qual o contexto de elaboração, para quem está sendo direcionado e com qual objetivo, para assim as inferências serem introduzidas/construídas e os significados serem também acessados e/ou construídos.

Nesse trabalho, como já mencionado, a análise desenvolvida baseia-se numa leitura enunciativo-discursiva da BNCC. Por esse motivo, a proposta de “leitura” apresentada por Santos Filho (2012) é extremamente necessária, na qual buscamos inferir os sentidos de “docente” e “discente” forjados no processo de ensino e aprendizagem proposto no documento e qual a noção de “competências” e “habilidades” e suas implicações para a noção de “letramento”. Por fim, a partir de Santos Filho (2008), os verbos expressos nas competências gerais, nas da Área de linguagens, e nas específicas, de Língua Portuguesa, da BNCC, serão o foco para a análise, para assim, compreendermos quais os sentidos propostos acerca do ensino de Língua materna proposto na Base e sua implicação para a noção de letramento humanizador.

4.2 A BNCC e o ensino de Língua Portuguesa: noções de docente, discente e competência e habilidades

Conforme já discutimos, a BNCC é um documento normativo que serve de base para a Educação Básica no Brasil. Seu principal objetivo é a garantia de conhecimentos considerados básicos a nível nacional e que com sua implementação algumas metas estabelecidas para a educação sejam cumpridas, de modo a alcançarmos a educação integral, com foco no exercício da cidadania.

Nesse documento, na apresentação do componente curricular Língua Portuguesa, deixa-se em evidência a concordância com alguns documentos anteriores que auxiliam o ensino de língua no país, e que a construção de um novo documento serve também para atualização de estudos sobre práticas de ensino. Qual sua concepção de linguagem? Conforme expressa,

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). (BNCC, 2019, p. 67)

Explicitamente, a BNCC assume a linguagem como um mecanismo enunciativo-discursivo. Esse é um dado importante para o estudo proposto nesse trabalho, já que se filia com a noção de linguagem como uma ferramenta de interação social, que, segundo Oliveira (2013), é a noção que deve ser considerada para a consolidação do processo de humanização do humano.

Assim, desde os PCNs, o texto é colocado como objeto essencial para o ensino-aprendizagem de práticas enunciativo-discursivas, relacionado ao contexto de produção e uso eficiente da linguagem. Nesse sentido, as perspectivas do componente são fundamentadas a partir de outros documentos e orientações curriculares, além de algumas práticas, como de linguagem, discurso, gêneros e contextos de usos dessas práticas. Com isso, a BNCC, na área de Língua Portuguesa, direciona a garantia da efetivação do letramento, para proporcionar a participação significativa na vida social por meio da língua. É evidente no livro para EJA, de Aoki (2013), já discutido nesse trabalho, essa perspectiva de ensino, na qual se relaciona o estudo do texto com o extratextual, que são os contextos tanto de produção e circulação desse gênero discursivo quanto da totalidade dos sujeitos que usam e ampliam esses usos por meio dessa possibilidade de aprendizagem.

Dessa maneira, a BNCC ao reforçar essa perspectiva constrói o(a) educador(a) com o perfil apresentado por Oliveira (2013), quando defende uma postura de comprometimento desses profissionais com ações que favoreçam a transformação da sociedade através de ações que incentivem o(a)s aluno(a)s a buscarem essas melhorias, interagindo com o processo de aprendizagem e colocando as teorias discutidas e compreendidas durante as aulas, e principalmente aulas de Língua Portuguesa, sobre usos linguísticos nos textos e reflexões sobre esses usos diante das realidades da sociedade.

Nesse sentido, o(a) profissional almejado(a) deve ser capaz de promover a educação com respeito à multiplicidade, que saiba agir com coerência diante das situações conflituosas, pois o(a)s aluno(a)s que constituem a escola pertencem aos diferentes grupos que constituem a sociedade, e os conflitos são certeza. Logo, a postura do(a) educador(a) fará toda a diferença, pois deverá ser a de mediar as relações, estabelecendo o dever de respeito às diferenças e, com isso, promover os direitos de integridade de todo(a)s, que, apreendidos e praticados na escola por esse/essa profissional, repercutirão em suas práticas fora do ambiente escolar.

Logo, estaremos avançando em relação à mudança de mentalidades, como nos sugere Georgen (2010), ao discutir sobre educação moral e ética. Nesse sentido, esse pesquisador apresenta que é também da escola a responsabilidade de agir sobre a sociedade, promovendo

educação moral, sendo o papel do(a) docente sensibilizar o(a)s aluno(a)s para que se tornem atuantes e responsáveis, e que consigam estabelecer seus lugares dentro da sociedade. Mas, segundo discute, isso deve se dá através de maneiras adequadas, pensadas sem prejuízo ao outro e sem permitir que o outro os prejudique. Para que isso seja possível, propõe que o(a) professor(a) haja com respeito e sem preconceito, respeitando o que esse público acomoda, e não construindo barreiras entre esses sujeitos, não os subestimando, como sugere Castanheira (1993), que afirma, partir de sua pesquisa, que a escola impossibilita o conhecimento e a aprendizagem, criando empecilhos, ao julgar e subestimar às crianças que a frequentam.

Diante do objetivo desse trabalho, esse perfil profissional deve ser esse conjunto apresentado por esses estudos, anteriormente discutidos. Assim, o(a) docente será o(a) responsável por desenvolver, ampliar e aplicar maneiras de propagação da linguagem com a responsabilidade de repensar vidas e transformar as relações sociais para interações mais harmônicas e respeitadas. O(a) profissional proposto na BNCC será o(a) que adotará não uma estratégia, mas adequará várias estratégias à cada necessidade específica; é o(a) profissional múltiplo(a).

Essa nova roupagem de ensino estabelecida pela Base visa contemplar o que já vem sendo discutido e trabalhado, mas também busca ampliar as ações já estabelecidas, devido ao surgimento de novos gêneros, cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, que nos últimos anos conquistaram espaço relevante na interação social. E, por esse motivo, torna-se viável o tratamento desses gêneros discursivos/textuais nas escolas, para que seja aplicada uma curadoria de informações e usos do(a)s aluno(a)s diante desses gêneros, com dimensões éticas, estéticas e políticas, como nos sugere as metodologias elencadas no componente de Língua Portuguesa. Desse modo, estaremos praticando multiletramentos, que são de fundamental importância para a evolução tanto cognitiva quanto pessoal das pessoas que constituem o ambiente escolar. Conforme a BNCC,

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BNCC, 2019, p. 67 e 68).

Conferimos a partir do exposto, a necessidade da BNCC em se pensar o papel do(a) professor(a), e isso nos permite falar sobre a formação desse/dessa profissional, afinal o documento é novo, as propostas também. No entanto, o(a)s profissionais já estão na ativa, já

possuem e desenvolvem metodologias. Barbosa (2020) nos oportuniza refletir sobre essas questões, ao discutir sobre a implementação desses novos letramentos, que são os multiletramentos, ressaltando que nesse contexto se deve entender, como já mencionado anteriormente, que práticas de letramento já existem. Isso significa que trabalhar nessa perspectiva não é novidade, pois outros documentos, como os PCNs, já contemplam essas práticas. No entanto, o que deve acontecer é uma ampliação nesses letramentos, advindo do surgimento de novas configurações textuais que originam novos gêneros textuais, que, por consequência do avanço tecnológico e acessibilidade a essas novas tecnologias, estão a cada dia mais presentes na sociedade. Desse modo, as formações profissionais já devem contemplar esses pontos, e para o público já atuante, é viável por meio da formação continuada receber orientações, tanto sobre a Base quanto sobre as temáticas necessárias para ajudá-lo(a)s na ampliação de suas práticas.

Ideias de Rojo (2009), apresentadas por Oliveira (2013), discutem acerca das nuances do letramento, como mencionadas no segundo capítulo, nas quais as práticas de letramento podem corresponder ao ensino de língua materna vazio, sem contextualização. Essa seria uma maneira autônoma de ensino, e uma outra perspectiva configurada como ideológica refere-se ao ensino de língua de forma contextualizada, considerando aspectos linguísticos, sujeitos e suas realidades de vida, e contextos sociais “externos”, que contempla a realidade desses sujeitos, com a preocupação em estabelecer uma relação significativa entre todos esses aspectos considerados, viabilizando a participação desses indivíduos na sociedade através das práticas de leitura e de escrita. Assim, fazem-se necessárias compreensões sobre o mundo que oportunizem esse agir, essa participação de forma eficiente, com alcance de objetivos. Para a autora, essa aplicabilidade do letramento, sob uma perspectiva ideológica, colabora para as alterações nos próprios letramentos, e, por isso, como sugere a BNCC, e também discute Barbosa (2020), é preciso ampliar esses letramentos, e principalmente as práticas deles nas escolas.

Logo, a humanização dentro do letramento pode ser percebida quando realizado o letramento ideológico. Esse desempenho de aprendizagem com foco no social, partindo de algo específico para uma aplicabilidade mais ampla, é, no geral, formas de letramento humanizador. No entanto, como isso ocorre? Ocorre quando o(a) educador(a) amplia pontos de vistas, possibilita argumentação adequada e coerente que atinja o objetivo e não a integridade de alguém, quando mostra possibilidades de resoluções de problemas sem prejudicar o outro, produzindo e exteriorizando discurso com cuidado e respeito, mesmo que não concorde com a situação, e outros.

Em continuidade dessa leitura, considerando a organização do próprio documento, a BNCC, na disciplina de Língua Portuguesa, considera os seguintes segmentos para às práticas de linguagem: o Eixo Leitura, Eixo da Produção de Textos, Eixo da Oralidade, e o Eixo da Análise Linguística/Semiótica. Esses são os aspectos compreendidos como necessários para a eficácia no ensino de língua. A Base Nacional Comum Curricular organiza suas propostas por meio do conceito de competências. Vemos mais adiante a análise das competências estabelecidas como gerais, e, em particular, as que são propostas para o componente curricular Língua Portuguesa.

Mas o que é competência? O sociólogo Perrenoud (2000), sobre a necessidade em ensinar para o desenvolvimento de competências, define-as como as capacidades de transferência e mobilização de conhecimentos adquiridos na escola, e que são aplicadas na convivência pelo(a)s aluno(a)s, durante ou ao final do processo das etapas de ensino. Nesse sentido, desenvolver competências é formar o(a) aluno(a) para ser protagonista, para que ele/ela consiga aplicar as teorias na prática, conseguindo contextualizar o que aprende na escola com o que se depara fora dela.

Ou seja, o trabalho por competência objetiva formar aluno(a)s competentes, que é formar cidadãos e cidadãs. Na BNCC, isso ocorre quando consideramos as curatorias, já discutidas por Mori (2018), por exemplo. Isso significa desenvolver competência sobre o tratamento, apropriação e produção de informações diante dos textos que são acessados cotidianamente pelas pessoas que são também ex-aluno(a)s formado(a)s, ou aluno(a)s em formação. Para o efetivo trabalho com o conceito de competências, Perrenoud (2000) ressalta que o(a) professor(a) deve assumir uma pedagogia diferenciada, que mude suas práticas. Para isso acontecer, então, é preciso uma metodologia ativa, cooperativa, aberta para a realidade do público escolar, podendo ser estabelecida através de projetos, tarefas complexas, desafios que instiguem o(a)s alunos a mobilizarem seus conhecimentos e ampliá-los. Para tais medidas, o sociólogo sugere os princípios pedagógicos ativos construtivistas, nos quais o conhecimento deve ser construído e não transmitido. Para ele,

Para desenvolver competências é preciso antes de tudo trabalhar por resolução de problemas e por projetos, por tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los. Isso pressupõe uma pedagogia ativa, cooperativa, aberta para a cidade ou para o bairro, seja na zona urbana ou rural. (PERRENOUD, 2000, p. 20)

Para Perrenoud (2000), existem oito principais categorias de competências necessárias para o desenvolvimento da autonomia nas pessoas, que são:

(...) saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades; saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo; saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica; saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança; saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático; saber gerenciar e superar conflitos; saber conviver com regras, servir-se dela e elaborá-las; saber construir normas negociadas de convivência que superem as diferenças culturais. (PERRENOUD, 2000, p. 20)

Diante dessas categorias, que geram autonomia nas pessoas, o autor exemplifica através de situações cotidianas a necessidade dessas competências serem desenvolvidas, tal como “saber desenvolver estratégia para manter o emprego em situações de reestruturação de uma empresa.” (PERRENOUD, 2000, p. 20). Outros exemplos, citados por Perrenoud (2000), mostram-nos especificamente a relação de necessidade em se desenvolver competências de usos da língua(gem), finalidades que compreendam as situações cotidianas:

- 1) Decidir seu caminho em uma cidade desconhecida requer as capacidades de ler um mapa, localizar-se e pedir informações. E também diversos saberes, como ter noção de escala, elementos da topografia ou referência geográficas.
- 2) Saber votar conforme seus interesses mobiliza as capacidades de se informar e preencher a cédula, bem como os seguintes saberes: conhecimentos de instituições políticas, do processo de eleição, de candidatos, de partidos, dos programas de governo, das ideias democráticas. (PERRENOUD (2000, p. 13)

Nos exemplos destacados acima, no primeiro, já exige do sujeito a ação de *agir*, e isso requer dele autonomia. No entanto, isso não basta, pois para que a ação seja realizada com eficácia, ele precisa de conhecimentos específicos, que o ajudem a posicionar-se corretamente diante das suas escolhas, pois as capacidades cognitivas de **ler um mapa, localizar-se e pedir informações** serão realizadas especificamente através do uso da língua(gem), considerando o uso do gênero textual mapa, sua finalidade, além de requerer posturas específicas como educação e clareza nos usos linguísticos para conseguir pedir as informações. No segundo, exige-se **domínio** na realização da tarefa, não no sentido de conseguir, mas no sentido de compreender o processo de votação, para assim ser coerente na hora de decidir o voto.

As capacidades de uso linguístico **se informar; preencher a cédula; conhecimentos de instituições políticas, do processo de eleição, de candidatos, de partidos, dos programas de governo, das ideias democráticas** que o ajudará na situação, devem ser adquiridos por meio

da apreciação de conteúdos ensinados na escola, conseqüentemente nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, devemos considerar a intertextualidade entre os saberes, que, como vemos tanto no primeiro quanto no segundo exemplo, é preciso a junção de conhecimentos que são desenvolvidos em disciplinas escolares diferentes, e esse sujeito deve estar preparado para mobilizar isso a seu favor.

Em relação a isso, Mello (2020) discute sobre o conceito de competência elaborado por Perrenoud, assim como a importância e influência desse pensamento no ambiente escolar. Apresenta que Perrenoud formulou o conceito de competência pedagogicamente aceito e proposto no ambiente escolar – destacando que esse pensamento foi aprofundado e firmado a partir de Jean Piaget, na corrente cognitiva – agora, desenvolvido numa perspectiva mais ampla e diferente do que se pensava há um certo tempo atrás nos Estados Unidos, quando se considerava o trabalho educacional para o desenvolvimento técnico e profissional, visando apenas os saberes para facilitar o trabalho.

Para essa pesquisadora, com Perrenoud, essa nova perspectiva de competência é constituída e implementada na sociedade, e nela o(a) educador(a) passa a repensar sobre o que é preciso para que se aprenda, o que é necessário para que o(a)s aluno(a)s consigam realizar tarefas que lhes forem exigidas no final de cada etapa de ensino. Isso viabiliza reflexões sobre as práticas de ensino, e coloca as habilidades cognitivas em evidência para a mobilização dessas metodologias responsáveis para que esses/essas aluno(a)s adquiram conhecimentos e consiga aplicá-los. E esse conceito propõe uma reflexão acerca do processo de ensino baseado na interação entre os componentes que promovem a educação, considerando o(a)s aluno(a)s, os profissionais, o ambiente e todas as ferramentas que possibilitam o ensino, pois, ao pensarmos em competência, por Perrenoud, devemos considerar que no processo de aprendizagem os sujeitos mobilizam saberes, emoções, conduta, valores e o que acreditam ou não, e juntam tudo para direcionarem suas ações.

Portanto, devemos compreender que esses indivíduos não são neutros, e que isso implica na vivência de situações complexas, destacadas por Perrenoud, que estão dentro da escola e o(a) docente deve saber agir diante dessas situações, para que o resultado alcançado seja o desenvolvimento de competências. Assim, como proposto na BNCC, através do desenvolvimento das competências acessamos à educação integral, aquela que integra conhecimentos específicos, com conhecimentos de mundo, de realidade, favorecendo o reconhecimento de qual é o lugar desses sujeitos no mundo.

A esse respeito, Mello (2020) afirma que o conceito de competência, proposto pela BNCC, não difere do conceito apresentado por Perrenoud, considerando como objetivo de aprendizagem que o(a) aluno(a) consiga aprender e aplicar esses conhecimentos, no qual ele/ela sabe e entende como é que sabe. Nesse sentido, o(a) professor(a) deve saber contemplar as diferenças do(a)s aluno(a)s. Outra coisa importante é ele/ela saber aplicar sua didática para que consiga facilitar o acesso aos conhecimentos.

Nesse contexto, e a partir do conceito de competência, podemos dizer que a Base compreende por sujeito competente aquele/aquela que a partir do direcionamento de ensino proposto em seu conteúdo consegue aplicar conhecimentos específicos adquiridos em cada componente curricular, trabalhando-os de forma interdisciplinar, a situações cotidianas da sua vida, com objetivo de tornar a vida mais suave. Ou seja, que consiga por meio desses conhecimentos, propostos pela Base como “comuns e básicos” estabelecer uma relação harmônica em sociedade. Desse modo, esse sujeito seria aquele/aquela que consegue compreender o processo de aprendizagem a ponto de entender como se acessa determinado conhecimento e também como se aplica. Isso é algo que dialoga com Perrenoud (2000, p. 19), quando discute que “a abordagem por competências é uma maneira de levar a sério um problema antigo, o de transferir conhecimentos”. Para esse sociólogo,

Mas a escola não tem a preocupação de ligar esses recursos a situações da vida. Quando se pergunta por que estuda isso ou aquilo, a justificativa é geralmente buscada nas exigências da sequência do curso: ensina-se a contar para resolver problemas; aprende-se gramática para redigir um texto. Quando se faz referência à vida, apresenta-se um lado muito global: aprende-se para se tornar um cidadão, para se virar na vida, ter um bom trabalho, cuidar da saúde. (PERRENOUD, 2000, p. 19)

Dialogando com o nosso objetivo nesse estudo, considerar o desenvolvimento de competências proposto pela BNCC é pertinente com a noção de letramento humanizador, pois, como já discutido, essa perspectiva de ensino pautado nesse mecanismo tem como objetivo educar para o convívio em sociedade, estabelecendo relações respeitadas e amigáveis, com princípios éticos para a garantia dos direitos à integridade das pessoas, não apenas à transmissão de conhecimento.

Além das competências, as habilidades também são destaque na BNCC. Em muitos casos, as duas são referidas como sinônimos. Entretanto, devemos entender que ambas possuem singularidades, sutis, mas existem. Como apresentado anteriormente, o conceito de competência refere-se à apropriação dos saberes de maneira atuante, ou seja, diz respeito à

aquisição de conhecimentos por um processo contextualizado, no qual o sujeito consegue atuar através desses conhecimentos. Já as habilidades podem ser compreendidas como mecanismos que ajudam esses sujeitos a adquirirem as competências. Nesse sentido, as habilidades são as medidas que auxiliam o trabalho para tornar os sujeitos competentes.

4.3 A BNCC e o ensino de Língua Portuguesa: competências

Como mencionado, a BNCC focaliza seus direcionamentos através de competências. No contexto geral, o documento apresenta dez competências que contemplam todas as áreas de conhecimento. Vejamos algumas que se referem ao uso da língua(gem):

3. **Valorizar e fruir** as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também **participar** de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. **Utilizar** diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se **expressar** e **partilhar** informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e **produzir** sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. **Compreender, utilizar e criar** tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se **comunicar, acessar** e **disseminar** informações, **produzir** conhecimentos, **resolver** problemas e **exercer** protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

7. **Argumentar** com base em fatos, dados e informações confiáveis, para **formular, negociar e defender** ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

9. **Exercitar** a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, **fazendo-se respeitar e promovendo** o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Dentre as dez competências gerais, as competências antes mencionadas são as que estão diretamente relacionadas ao uso da linguagem. Podem ser compreendidas a partir da perspectiva humanizadora? Parece-me que sim: ao analisar a terceira competência, temos as várias formas de propagações artísticas como meio de respeito à diversidade, às diferenças culturais; na quarta, à inclusão de todos os tipos de linguagem para a partilha de informações, considerando todos os indivíduos que acessam essas informações por meio da linguagem; na quinta, a ideia de ser agente provedor da informação e comunicação consciente, respeitando não só a vida pessoal, mas também a vida coletiva; na sétima, o saber agir sobre o outro com argumentação verídica para defender pontos de vista, respeitando os direitos humanos e a vida

coletiva; e, por fim, a nona, a ideia de promover empatia, por meio do respeito a todos os indivíduos dentro dos seus grupos com suas particularidades.

As competências gerais da BNCC, citadas acima, são aqui analisadas de acordo com uma proposta de Santos Filho (2008). O linguista analisa uma proposta de currículo desenvolvida em 2008 pela Nova Escola na tentativa de contribuir com os anseios de docentes insatisfeitos com as orientações das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Na leitura do currículo, composto por 40 habilidades, Santos Filho (2008) desenvolve uma interpretação dessas habilidades considerando os significados dos verbos que indicam as ações a serem desenvolvidas para se chegar ao ensino/aprendizado. Nessa avaliação de sentidos, foi compreendido que das 40 habilidades correspondente à Língua Portuguesa apenas dezesseis poderiam ser consideradas, já que as outras eram sinônimas às destacadas durante a análise. Assim, após essa constatação, considerou três categorias dessas ações: verbos destinados a) ao “fazer”, b) ao “comportamento” e c) à “apreciação do mundo”. Mas, o que seriam essas categorias?

De acordo com o autor, o ensino de Língua Portuguesa proposto pelo “currículo” na Nova Escola estaria direcionado ao agir, por meio de comandos, ao comportamento dos indivíduos, e também pela compreensão de mundo desses indivíduos diante do que seria proposto nas aulas. No entanto, esta última categoria de competência pouco se apresenta dentre as ações, e, por esse motivo, Santos Filho (2008) também evidenciou que, nesses parâmetros, o ensino proposto é restrito “à construção de indivíduos homogêneos; iguais, na busca da produtividade” (SANTOS FILHO, 2008, p. 01). A leitura dos verbos neste trabalho seguirá a proposta desenvolvida pelo linguista, na tentativa de pensar o uso dos verbos que compõem as competências da BNCC, referentes à Língua Portuguesa, evidenciando, ou não, relação com a noção de letramento humanizador.

Seguindo a proposta desse pesquisador, focalizamos os verbos e compreendemos que as competências gerais se constituem de vinte e duas competências destinadas ao trabalho com aluno(a)s para a eficácia da aprendizagem, quais sejam **valorizar, fruir, participar, utilizar, expressar, partilhar, produzir, compreender, criar, comunicar, acessar, disseminar, resolver, exercer, argumentar, formular, negociar, defender, exercitar, fazer, respeitar, promover** o uso da linguagem. Dessas ações, onze (50% delas), *participar, utilizar, expressar, produzir, criar, comunicar, disseminar, resolver, negociar, exercitar e fazer* referem-se ao ‘fazer’, por que são ações compensadas pelo agir, obedecendo comandos, sete (31,82% delas), *valorizar, compreender, acessar, argumentar, formular, respeitar e promover* oportunizam à

‘apreciação do mundo’, possibilitando a ampliação do agir, por meio da mobilização do subjetivo, estendendo-se para a exteriorização consciente de ideologias dos indivíduos, e quatro (18,18% delas), *fruir, partilhar, exercer e defender* estão relacionadas ao ‘comportamento’, possibilitam o desenvolvimento restrito a situações privadas, conhecidas e domináveis pelo convívio.

Sendo assim, seguindo a compreensão de Santos Filho (2008), entendemos que esses dados apontam que essas competências estão mais direcionadas ao mundo físico, através do fazer, mas agora referente às práticas de linguagem, não só fazer letras e palavras. Outro aspecto é que avançamos em relação ao direcionamento para à ‘apreciação do mundo’, e poucas relacionadas ao ‘comportamento’. Logo, mesmo colocando o “fazer” em evidência, às “apreciações do mundo” são agora pela BNCC possivelmente mais contempladas do que em outros documentos de diretrizes ou “normativos”, e isso é extremamente importante e relevante, visando o desenvolvimento e aplicação desse trabalho, que objetiva a melhoria da educação a partir da humanização da ação, com ampliação para o mundo, para as vivências em sociedade.

Assim, tal como discutido por Oliveira (2013), avança-se para a ideia de que a linguagem é um lugar de interação, e, tal como discutido por Santos Filho (2012), as competências estão para a ideia de que a produção de textos orais ou escritos resulta do processo de interação. Mas, para isso, é preciso que o(a) professor(a) assuma uma postura construtiva de conhecimentos, como discute Georgen (2010) em suas abordagens sobre a importância do(a) docente saber receber esses/essas aluno(a)s no ambiente escolar.

No tocante à Área de Linguagens, do Ensino Fundamental, a BNCC destaca:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BNCC, 2019, p. 63)

Os sentidos aí propostos condizem perfeitamente com o que está sendo sugerido para o desenvolvimento do letramento humanizador, isto é, o trabalho da linguagem como ferramenta para a humanização, mediante interações no cotidiano.

Entretanto, como sabemos, a Área de Linguagens não é composta somente pela disciplina de Língua Portuguesa, pois se expande também ao ensino de outras três disciplinas, Língua Inglesa, Artes e Educação Física. Diante disso, as redes de ensino devem ter como dinâmica a construção dos seus currículos por um trabalho interdisciplinar, a partir da correlação existente entre ambas, podendo proporcionar um amplo desenvolvimento nas capacidades de uso da linguagem. No que se refere às competências para essa área, a Base Nacional Comum Curricular apresenta seis:

1. **Compreender** as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, **reconhecendo-as** e **valorizando-as** como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. **Conhecer** e **explorar** diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para **continuar aprendendo**, **ampliar** suas possibilidades de participação na vida social e **colaborar** para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. **Utilizar** diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se **expressar** e **partilhar** informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e **produzir** sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. **Utilizar** diferentes linguagens para **defender** pontos de vista que respeitem o outro e **promovam** os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, **atuando** criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. **Desenvolver** o senso estético para **reconhecer**, **fruir** e **respeitar** as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como **participar** de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. **Compreender** e **utilizar** tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se **comunicar** por meio das diferentes linguagens e mídias, **produzir** conhecimentos, **resolver** problemas e **desenvolver** projetos autorais e coletivos.

Como vemos, o desenvolvimento dessas competências compreende o processo de letramento humanizador, visto que no percurso de aquisição são implementadas ações para a aprendizagem do código linguístico atrelado à contextualização desses conhecimentos adquiridos. Na primeira competência, os usos linguísticos deverão ser mobilizados para a construção do ser humano no geral, para a vida em sociedade, assim como na segunda, que leva às práticas de linguagem para diferentes situações da vida, e que isso resulte na ampliação dos conhecimentos, e construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, preceitos destacados pelo tipo de letramento destacado, que visa a mudança de comportamento humano por meio do que é proposto na aulas de Língua Portuguesa e principalmente sobre a sensibilização por meio da língua, que deve ser estabelecida pelo(a) professor(a).

As habilidades expostas nas competências da Área de Linguagens totalizam vinte e uma ações, quais sejam: **compreender, reconhecer, valorizar, conhecer, explorar, aprender, ampliar, colaborar, utilizar, expressar, partilhar, produzir, defender, promover, atuar, desenvolver, fruir, respeitar, participar, comunicar e resolver**. Analisadas de acordo com Santos Filho (2008), dez (47,62% delas), *compreender, reconhecer, valorizar, conhecer, explorar, aprender, ampliar, promover, atuar e respeitar* possibilitam a ‘apreciação do mundo’, pois promovem sujeitos atuantes na sociedade de forma significativa para a vida coletiva; sete (33,33% delas), *utilizar, expressar, produzir, desenvolver, participar e comunicar* relacionam-se ao ‘fazer’, por que estão associadas ao reproduzir atitudes ministradas; e quatro (19,05%), *colaborar, defender, fruir e partilhar* referem-se ao ‘comportamento’, pois facilita uma participação nas ações.

Assim, percebemos nas seis competências específicas da Área de Linguagens uma “evolução” a respeito da escolha de habilidades que contemplem a “apreciação do mundo”, competência extremamente importante para a efetivação da proposta desse trabalho, na qual, os sujeitos conseguem compreender o processo de aprendizagem como fio condutor que os levam para a infinidade de possibilidades de viver bem, tornando-os protagonistas na construção dos saberes e aplicação desses conhecimentos, característica que possibilitará o ensino contextualizado com a realidade. Aplicando conceitos específicos das disciplinas em situações diversas e corriqueiras da vida do(a)s aluno(a)s, atrela-se a práticas de letramentos, e principalmente do “letramento humanizador”, apresentado por Kleiman (1995).

Nessa direção, temos o que Rojo (2009) destaca, que é a obrigação da escola considerar todas as formas de culturas presentes na sociedade, objetivando o reconhecimento de todas como válidas e importantes para o desenvolvimento identitário e crítico construtivo nos sujeitos. Diante da proposta de elaboração do currículo, no qual será criado em diálogo com o que direciona a BNCC, mas com respeito às especificidades de cada região, de cada localidade, requisito que favorece o que Rojo (2009) propõe. Para ela,

(...) cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (ROJO, 2009, p.12)

Sobre inclusão, podemos relacionar à terceira competência, quando destaca as diferentes linguagens e cita entre algumas a Língua Brasileira de Sinais-LBRAS, e ainda quando coloca a

propagação dessas diferentes linguagens para resolução de conflitos e à cooperação. Nesse caso, resolver ou evitar conflitos na vida social é algo bastante condizente com os pressupostos da Linguística da Paz, que, segundo Matos (2014), pode ajudar na elaboração de práticas educativas para resultado em uso pacífico da linguagem, com postura humanizadora.

As quarta, quinta e sexta competências perpassam por esse campo teórico, quando consideradas a partir do agir sobre as diversas possibilidades da vida coletiva com protagonismo, e aplicabilidade dos conhecimentos da linguagem. Nessas competências, a BNCC pressupõe determinados perfis de sujeitos que integram o ambiente escolar, docentes e discentes. Espera-se profissionais mediadores para a aprendizagem, que consigam de acordo com as discussões de Mello (2020), nas quais o(a) professor(a) deve também reconhecer suas competências e ampliá-las para conseguir transpor conhecimentos, favorecer o acesso aos saberes pelos/pelas aluno(a)s e que eles/elas também consigam transferir esses conhecimentos a suas vidas fora dos muros da escola. Por último, temos as competências específicas do componente curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

1. **Compreender** a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, **reconhecendo-a** como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. **Apropriar-se** da linguagem escrita, **reconhecendo-a** como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para **ampliar** suas possibilidades de participar da cultura letrada, de **construir** conhecimentos (inclusive escolares) e de se **envolver** com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. **Ler, escutar e produzir** textos orais, escritos e multissemióticos que circulem em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se **expressar e partilhar** informações, experiências, ideias e sentimentos, e **continuar aprendendo**.
4. **Compreender** o fenômeno da variação linguística, **demonstrando** atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e **rejeitando** preconceitos linguísticos.
5. **Empregar**, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. **Analisar** informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, **posicionando-se** ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. **Reconhecer** o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. **Selecionar** textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. **Envolver-se** em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, **valorizando** a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, **reconhecendo** o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. **Mobilizar** práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para **expandir** as formas de **produzir** sentidos (nos processos de compreensão e produção), **aprender** e **refletir** sobre o mundo e **realizar** diferentes projetos autorais.

Para lermos essas competências, consideramos o ponto de vista de Rojo (2009), sobre a nuance ideológica do letramento, no qual considera as práticas para o ensino-aprendizagem um processo de construção de saberes por meio do contexto social e cultural de circulação desses conhecimentos. Assim, a primeira competência é uma forma de garantir a importância desse agir para conscientização dos sujeitos sobre o reconhecimento de si e do outro. Logo, quando levados a refletir sobre a importância que a língua e seus usos possuem para a melhoria das relações sociais, e que a língua(gem) pode estabelecer esse objetivo no processo, estamos favorecendo o letramento humanizador, que, segundo Kleiman (1995), pode ser compreendido pelo trabalho com letramento, com particularidade que sugerem o uso da linguagem para a efetivação da cidadania, como garante a segunda competência, especificamente. A respeito dessa, a Base argumenta acerca do respeito ao direito que as pessoas possuem de serem instruídos a ampliar sua participação na sociedade por meio da linguagem, sabendo adequar os usos da língua para essas finalidades. No entanto, essa responsabilidade como podemos perceber, vai sendo firmada no decorrer das dez competências elencadas.

Nas competências de número quatro e número cinco, a Base trata sobre a questão da variação linguística, fenômeno predominantemente comum nas situações de uso da língua, e garantir da compreensão de usos e adequação, aspecto de fundamental importância para a vida dos sujeitos, pois o preconceito linguísticos/social existe fortemente na sociedade. Além desse, outros preconceitos sociais são reforçados a partir do uso das variedades linguísticas, segundo a pesquisadora Mendonça (2015), que, segundo ela, todo(a)s nós fazemos uso de variações da língua, mas que o preconceito é estabelecido numa avaliação de quem usa os erros considerados mais graves, considerados aqueles cometidos por pessoas menos escolarizada, de pouco prestígio social, pessoas que são colocadas às margens, e não reconhecidas como válidas.

Bagno (2008) dedica-se ao trabalho com a Sociolinguística, discutindo questões sobre preconceito linguístico, gramática tradicional e o português brasileiro, e ressalta que a sociedade brasileira é muito excludente. A exemplo disso, coloca a exclusão através do gênero sexual feminino, o socialmente construído a partir do sexo biológico. Para ele, se uma criança nessa perspectiva for do sexo feminino, é automaticamente excluída de várias situações na sociedade, e o mesmo ocorre com quem é negro, pobre, ou com aqueles/aquelas que não obedecem às normas preestabelecidas na sociedade sobre gênero e sexualidade, entre outras.

Para ele, se o cidadão sai do Nordeste para o Sudeste também sofre preconceitos, principalmente em virtude do seu jeito de falar. Essa discriminação, segundo Bagno (2008),

abrange as origens desse cidadão. Ou seja, para ele, esse preconceito aplica-se ao contexto de vida desse cidadão e é reproduzido com justificativa nos usos linguísticos, que se baseia numa construção tradicionalista do que seria considerado ‘certo’ ou ‘errado’, de acordo com a gramática normativa. Bagno (2008) discute que não é fácil o(a)s aluno(a)s entenderem que precisam aprender gramática normativa, para conseguirem melhorar sua convivência e interação na sociedade, em contextos privados ou públicos, e ao mesmo tempo compreenderem que a maneira como usam a língua é boa, bonita e digna de respeito.

No entanto, isso precisa ser mobilizado dentro da escola, para que o respeito à diversidade e o convívio com o que é diferente sejam transformados e possibilitem ações humanas por meio da mudança de mentalidades, e conseqüentemente de comportamento. Para isso, segundo Bagno (2008), o(a) professor(a) deve em primeira atitude reconhecer que não é falante do modelo idealizado de língua e que seus/suas aluno(a)s também não, mas que juntos precisam apreciar essa modalidade e conseguirem usá-la ao seu favor. Também se espera, desse/dessa professor(a), que se coloque como exemplo de discriminação, e que consiga introduzir nessas discussões as outras formas de preconceito que servem de suporte para elevação do preconceito linguístico.

Nesse sentido, vemos a abordagem nessas competências do letramento humanizador, visto que uma das funções do trabalho com letramento humanizador é justamente proporcionar o reconhecimento do que o outro traz consigo para o ambiente escolar. Assim, é trabalho do(a) professor(a) perceber e respeitar a bagagem que seus alunos e suas alunas carregam, pois, como nos sugere Georgen (2010), o(a) aluno(a) ao chegar à escola possui saberes que foram construídos a partir de vivências, que devem ser considerados para que se sintam contemplado(a)s no processo de escolarização, para aprenderem a respeitar o espaço do outro dentro das vivências coletivas.

Conforme já discutimos, Castanheira (1993) também problematiza à respeito da importância que a escola possui para o processo de reconhecimento da totalidade do público que a frequenta, devendo considerar que esses sujeitos possuem uma vida anterior à chegada na escola e que o que eles/elas são ou sabem é resultado dessa vida, e precisa ser compreendida para que a educação sistematizada consiga ampliar essa vida, possibilitando novas perspectivas para o(a)s aluno(a)s. Para ela, segundo sua pesquisa, o que acontece é que o(a)s docentes realizam comparação entre as crianças de classe baixa com as de classe média e alta da população, e como mencionado anteriormente, isso promove um julgamento sobre essas

crianças, subestimando-as. Nesse sentido, as atividades não são propostas como deveriam, não evoluem, e as crianças não conseguem mostrar o que realmente sabem.

As competências de número seis e sete perpassam pela cognição, isto é, pelo processo de compreender as produções textuais que circulam e conseguir agir sobre essas produções com consciência e mobilizar transformações sempre que necessário, para o cumprimento da garantia de direitos humanos. Nessa perspectiva, referem-se a uma proposta de humanização, no sentido de reconhecer pontos de vista diferentes e questioná-los com argumentação coerente, sem desrespeitar a liberdade de expressão do outro, de modo a não ser prejudicado ao garantir esse direito de todo(a)s. Nesse aspecto, Wellington Soares, Paula Peres e Patrick Cassimiro (2017) discutem como é importante serem desenvolvidas no(a)s aluno(a)s as habilidades que geram a competência argumentativa, pois, a realidade que enfrentamos hoje possibilita as pessoas e principalmente aos jovens expor suas opiniões, e para essa ação ser realizada adequadamente é necessário que a escola favoreça aprendizagem sobre argumentação, pensando em contextos de uso para a vida no geral, sem restringir essa prática apenas para a produção de redações, que contempla o gênero textual dissertativo-argumentativo. Logo, é indispensável que o(a) professor(a) mobilize esses conceitos, aplicando-os às várias possibilidades de uso.

As propostas das oito e nove podem estabelecer a partir do estudo apresentado nesse trabalho a aquisição de conhecimentos específicos e sua aplicação em diferentes situações fora do ambiente escolar, por meio da apropriação de saberes linguísticos e literários. Essas competências estão diretamente relacionadas com o objetivo desse trabalho, o qual visa as práticas de ensino baseadas em práticas de letramentos, sendo a nuance de letramento numa perspectiva humanizadora, que considere a língua(gem) como mecanismo que possibilita essas ações. Sendo assim, isso implica diretamente nas aulas de Língua Portuguesa, que comportam estudos linguísticos e literários no geral. Para isso, como já apresentado a partir de alguns autores, essas práticas são possíveis e aplicáveis quando consideramos o ensino integral, no sentido de integralizar os saberes às situações complexas a que o(a)s aluno(a)s estão expostos.

A competência de número dez traz consigo a mobilização de conhecimentos técnicos em conjunto com saberes específicos para o desenvolvimento de relações a partir de gêneros contemporâneos, e com suporte tecnológico, que possibilitam o estímulo à humildade quando no contexto em que vivemos o(a)s profissionais colocam seus alunos e suas alunas para dominarem esse universo tecnológico para serem protagonistas na aquisição e ampliação de conhecimentos. Na perspectiva da pesquisa aqui desenvolvida, é relevante pensarmos como esses usos tecnológicos afetarão a vida desses/dessas aluno(a)s, considerando a ampla interação

de realidades e subjetividades que se apresentam e apresentarão por meio dos suportes tecnológicos. Será que esses/essas usuário(a)s estão preparados para tal interação? É preciso refletir, considerando cuidadosamente os contextos de usos também das tecnologias como propagação do uso da linguagem.

Como já apresentado por Barbosa (2020), a efetivação dessa competência é possível através da ampliação do trabalho com letramentos, possibilitando a introdução dos novos letramentos que surgiram e surgem com as transformações sociais, pois novas perspectivas de vida exigem novos meios de interação nesses contextos, os multiletramentos, que podem ser estudados a partir dos gêneros multimidiáticos e multissemióticos. Nesse aspecto, a BNCC, sugere essa ampliação. A questão principal a ser destacada nesse trabalho com ampliação de letramentos é de como esses gêneros textuais são compreendidos, reproduzido e com quais objetivos. As abordagens de Rojo (2009) potencializam essa proposta, pois, afirma que metodologias pedagógicas pautadas na perspectiva ideológica das práticas de letramentos, viabilizam o desenvolvimento e a melhoria na qualidade de vida do(a)s aluno(a)s, possibilitando o uso da língua não apenas enquanto código, mas para algo mais significativo, que é o exercício da autonomia sobre sua vida, seu agir, e sobre o mundo, sem interferir negativamente nessas interações, e assim exercer cidadania.

As competências referentes ao ensino de Língua Portuguesa apresentam 23 ações, que são: **compreender, reconhecer, apropriar-se, ampliar, construir, envolver-se, ler, escutar, produzir, expressar, partilhar, aprender, demonstrar, rejeitar, empregar, analisar, posicionar-se, selecionar, valorizar, mobilizar, expandir, refletir e realizar**. Sob análise, a partir de Santos Filho (2008), evidenciamos uma transformação em relação ao que era proposto, e o que se espera do trabalho na escolas, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, pois, dezesseis (69,56%), *compreender, reconhecer, apropriar, ampliar, construir, envolver, ler, escutar, aprender, rejeitar, analisar, selecionar, valorizar, mobilizar, expandir e refletir* são direcionadas a ‘apreciação do mundo’ possibilitando a interação dos sujeitos com o exterior à sua vida, sem deixar de contemplá-lo. Nesse sentido, ocorre a integração dos sujeitos com suas singularidades, participando do coletivo; cinco (21,74%), *produzir, expressar, empregar e realizar* tratam do ‘fazer’, e duas (8,70%), *partilhar e posicionar* estão diretamente comprometidas com o comportamento.

Como discutido anteriormente, isso configura em bases teóricas uma revolução na forma de pensar educação, pois, essa ampliação do ensinar usos linguísticos em interação com “o mundo das relações abstratas e das questões ideológicas” (SANTOS FILHO, 2008), como já

discutido a partir Matos (2014), na direção de uma Linguística da Paz, proporciona essa transformação possível no que refere o uso da língua(gem) como mecanismo de promoção da autonomia em sujeitos, com o desenvolvimento das habilidades propostas nas competências de Língua Portuguesa, trabalhadas com objetivo de ampliar visões, estabelecendo respeito entre esses sujeitos, e humanizando-os, para que tornem a vida em comunidade mais digna. Assim, voltamos para discutir o perfil desse profissional, que deve se compreender como agente multiplicador da aprendizagem e de todo processo que permite esse objetivo.

Feita essa leitura, neste capítulo, ampliamos os estudos para a compreensão de como devem ser as abordagens no ensino de Língua Portuguesa, de acordo com a proposta do letramento humanizador, quais as possibilidades de trabalho sugeridas pela BNCC, qual postura deve ser tomada por docentes para que os objetivos sejam alcançados, e como o trabalho baseado em competências é importante para a transformação do ensino e das realidades que apresentam a sociedade. Nesse aspecto, consideramos que a Base, diferentemente de outros documentos norteadores de ensino, contempla em maioria competências que consideram a apreciação do mundo, como analisado nas competências destacadas no capítulo, para a promoção da educação no país. Nesse aspecto, há nas competências elencadas a ideia de fazer compreender o mundo, ação que possibilita ampliação do conhecimento em vários aspectos, e partilhar do mundo ideológico, como destacado por Santos Filho (2008), transforma os indivíduos em cidadãos competentes, autônomos, que garantem seus direitos e cumprem seus deveres através da comunicação, que precisa ser coerente, a partir dos usos linguísticos orientados por competências humanizadoras do dizer, juntamente com o agir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dada a discussão realizada no trabalho, que teve como objetivo fazer uma análise das competências apresentadas pela BNCC para o ensino de Língua Portuguesa, partindo de um estudo das competências gerais que se referem ao ensino das Linguagens até a compreensão das competências específicas do componente curricular Língua Portuguesa, buscamos evidenciar se as propostas contidas na Base para o ensino de língua oportunizam práticas de letramento humanizador. Por letramento humanizador entendemos que esse diz respeito a um ensino de língua(gem) que integre a vida social dos indivíduos que compõem o ambiente escolar, na tentativa de fornecer educação além dos conhecimentos específicos da disciplina de Língua Portuguesa, uma educação integrada à vida, para que essas pessoas sejam educadas para a vida em sociedade com participação ativa e consciente, coerente. Na ideia de letramento humanizador, espera-se um ensino que problematiza os direitos de cada sujeito, sem negar os direitos do outro, numa perspectiva de respeito e comprometimento com o bem coletivo. Assim, diante do que foi analisado, é possível afirmar que o documento fornece condições para o desenvolvimento de metodologias para um ensino transformador, e tudo possível através do uso da língua(gem).

Para se chegar a essa compreensão, foram realizados alguns estudos acerca do cenário atual da educação, refletindo sobre as práticas de letramento, a importância que o letramento possui para alcançarmos essas mudanças, sendo a noção de letramento humanizador uma nuance mais adequada para nos conduzir aos meios de promoção da educação integrada à vida, pois o modelo tradicional de ensino inibe o desenvolvimento do protagonismo do(a)s aluno(a)s, dificultando a interação cidadã desses indivíduos. A partir desse estudo, entendemos que são vários os fatores adotados nas práticas tradicionais que contribuem para um ensino vazio de vida: um deles é o preconceito, que faz o(a) aluno(a) acreditar que a sua vida é inválida. Mas, para que isso mude, é preciso que políticas públicas educacionais sejam planejadas, apresentadas e desenvolvidas. Nesse sentido, as orientações da BNCC contribuem para essas mudanças, bastando saber se a sua implementação vai garantir que essas possibilidades sejam efetivadas.

Neste sentido, o entendimento sobre as práticas tradicionais de ensino foi importante para compreendermos que o que se deseja na atualidade tais metodologias não conseguem suprir, e que assim como o conhecimento evolui, as formas de acesso a eles também devem ser modificadas. Assim, conhecer e discutir sobre a BNCC também foi muito relevante, pois

possibilitou uma contextualização para a compreensão das competências, que são o foco da análise desenvolvida no trabalho. Além disso, como já mencionado, percebemos que a solução não será instantânea, já que é preciso muito além do documento. É necessário repensar vários aspectos que constituem a educação, sendo um dos principais o(a) professor(a) estar disposto(a) a mudar, para então transformar suas práticas, afim de mobilizar os conhecimentos na vida do(a)s seu(a)s aluno(a)s.

Na análise das competências, foi de fundamental importância fazer um estudo do tratamento discursivo apresentado nelas, favorecendo a interpretação das propostas que as compõem. Com isso, foi possível entender que as ações ali elencadas contribuem para o letramento humanizador, desde que sejam associados todos os fatores discutidos, que são também importantes na efetivação dessas propostas.

As abordagens aqui apresentadas surgem no contexto acadêmico e com relevância significativa para a formação profissional docente, evidenciando que o ensino de língua deve contemplar o letramento humanizador como prática pedagógica importante para o desenvolvimento dos conhecimentos específicos da área, como também, e não menos necessário, para o crescimento pessoal enquanto seres humanos, de jovens pertencentes à rede escolar. Para que isso aconteça, é preciso que haja uma ampliação na formação dos novo(a)s profissionais docentes, além de uma formação continuada para profissionais atuantes.

Neste sentido, cabe aqui ressaltar a importância desse estudo, pois além de possibilitar uma reflexão acerca do cenário educacional do país nos permitiu também uma reflexão sobre o mundo que vivemos e o que queremos, além de nos apontar possibilidades para intervenção na realidade educacional de forma transformadora e comprometida com a singularidade como princípio para melhoria da coletividade.

REFERÊNCIAS

- AOKI, Virginia. **Anos Iniciais do Fundamental: Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo. Editora Moderna, 1ª edição, 2013.
- BAGNO, Marcos. **Entrevista: Preconceito Linguístico**. Revista Presença Pedagógica, v.14, n.79. Jan/fev de 2008.
- BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **A escola e as práticas de linguagem contemporâneas**. Disponível em [https://youtu.be/IrL7dBRMlaE/consulta online em 25/05/2020 às 14:08](https://youtu.be/IrL7dBRMlaE/consulta%20online%20em%2025/05/2020%20às%2014:08)
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC EI EF 110518 versaofinal site.pdf/consulta online 15/02/2020 às 22:20](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf/consulta%20online%2015/02/2020%20às%2022:20)
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF : Inep, 2015. 404 p. : il.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu: História da alfabetização**. São Paulo, Scipione, 1998.
- CASSIMIRO, Patrick; SOARES, Wellington; PERES, Paula. **Eles vão saber como opinar: Do Facebook ao vestibular, argumentar nunca foi tão importante. Conheça estratégias para garantir que seus alunos produzam bons textos**. NOVA ESCOLA, Edição 301, 09 de Abril 2017.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **A entrada na escola às vezes significa a saída da escrita**. Nova Escola. Dezembro, 1993.
- FREITAS, Eduardo. Por Brasil Escola. Disponível em < [https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/a-qualidade-educacao-brasileira.htm/consulta em 03/06/2019 às 11:55](https://educador.brasilecola.uol.com.br/trabalho-docente/a-qualidade-educacao-brasileira.htm/consulta%20em%2003/06/2019%20às%2011:55)
- GOERGEN, Pedro. **Educação Moral Hoje: cenários, perspectivas e perplexidades**. Disponível em <<https://youtu.be/gjSz2QE72cw>, <https://youtu.be/cMxXs8K4LYE>, e <https://youtu.be/Cv1OJ7m0j4s>. > 2010.
- GHIRALDELLI, Paulo. **A Filosofia explica Bolsonaro**. São Paulo: Casa da palavra/Leya, 2019.

MATOS, Francisco Gomes de. **Peace linguistics for language teachers** (Linguística da paz para professores de língua). D.E.L.T.A., 30.2, 415-424. 2014.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de Letramento e as práticas de alfabetização na escola. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas; Mercado de Letras, 1995.

MELLO, Guiomar Namó de. **Pensadores na Educação**: Perrenoud e o desenvolvimento de competências. Disponível em < [https://youtu.be/IYvoCDRCfOw/consulta online em 16/03/2020](https://youtu.be/IYvoCDRCfOw/consulta%20online%20em%2016/03/2020)>

MENDONÇA, Márcia. **Desafios da Educação**: Especial - O currículo de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular. Disponível em [https://youtu.be/iCuo_U3cT5g/connsulta online em 10/03/2020 às 21:09](https://youtu.be/iCuo_U3cT5g/connsulta%20online%20em%2010/03/2020%20%C3%A0s%2021:09) >

MORI, Cristiane Cagnoto. **A BNCC na prática**: Língua Portuguesa. Editora Moderna, 2018. Disponível em< [https://youtu.be/tAXxcfjIAj4/consulta online em 12/03/2020 às 09:00](https://youtu.be/tAXxcfjIAj4/consulta%20online%20em%2012/03/2020%20%C3%A0s%2009:00) >

OLIVEIRA, Maria Lúcia Ribeiro de. **Língua e Literatura na Contemporaneidade: O Status do Leitor Multitarefa**. O Professor de Língua Materna na Contemporaneidade e Sua Função Humanizadora. In__ Frederico Jose Machado da Silva, Angela Mendonça Anelilde Lima, Joelma Gomes dos Santos (.orgs), Recife (2013). Ed. Pipa Comunicação, p. 377 á 385. 2013.

PEREIRA, Daniel. **Enunciados de ódio como prótese/bengala para a masculinidade hegemônica no sertão alagoano**. Delmiro Gouveia, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Construindo Competências**: O objetivo agora não é só passar conteúdos, mas preparar – todos - para a vida na sociedade moderna. Revista Nova Escola. Setembro, 2000.

PORTO, Henrique. **A formação do aluno para o século XXI**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?time_continue=692&v=iFBMUQ9gA84&fbclid=IwAR0ibacGDIVuSh5UHZPQYOdbK9MLjl44Y4J_CjfBoKy0-xAXYGWgGoVGdu4 > 2018.

ROJO, Raxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. **Dos ‘parâmetros’ a uma lista de conteúdos: o simples, o pouco e o mínimo**. Nova Escola, edição 485, 13/05/2008.

_____. **Do Dialogismo Bakhtiniano**: interdiscurso e intertextualidade. In: O que é uma leitura enunciativo-discursiva?. Arapiraca: UNEAL, 2012. P.32-38.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**: caminhos e descaminhos. Revista Pátio – Revista Pedagógica de 29 de fevereiro de 2004, pela Artmed Editora.

_____. **Contribuições dos estudos linguísticos para a Alfabetização e o Letramento**. Associação de Linguística Aplicada do Brasil- ALAB, 2020. Disponível em < [https://youtu.be/DQBKFrklwY/consulta online em 02/09/2020](https://youtu.be/DQBKFrklwY/consulta%20online%20em%2002/09/2020)

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

TRINDADE, Azoilda Loretto da; SANTOS, Rafael dos. **Multiculturalismo- mil e uma faces da Escola**. Rio de Janeiro: Ed. DP&A., 1999.

VIANNA, Carolina Assis Dias. SITO, Luanda. VALSECHI, Marília Curado. PEREIRA, Sílvia Letícia Matievicz. Do Letramento aos Letramentos: Desafios entre Letramento Acadêmico e Letramento do Professor. In: **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita** / Angela B. Kleiman, Juliana Alves Assis, pereira(2017(organizadoras) – Campinas SP: Mercado de Letras, 2016.