

[Digite aqui]

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LÍDICE TIEDE FRAGA

**UMA ANÁLISE CRÍTICA DA BNCC NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA A
PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE**

Sorocaba
2020

[Digite aqui]

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LÍDICE TIEDE FRAGA

**UMA ANÁLISE CRÍTICA DA BNCC NA ÁREA DE LÍNGUA PORTUGUESA A
PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar - Sorocaba.

Orientação: Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva

Membro efetivo 1: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins

Membro efetivo 2: Prof^a. Dr^a. Janine Moreira

Sorocaba
2020

[Digite aqui]

FICHA CATALOGRÁFICA

Tiede Fraga, Lídice

Uma análise crítica da BNCC na área de Língua Portuguesa a partir das contribuições de Freire / Lídice Tiede Fraga -- 2020.
89f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Antonio Fernando Gouvêa da Silva
Banca Examinadora: Marcos Francisco Martins, Janine Moreira
Bibliografia

1. Bncc de Língua Portuguesa. 2. Currículo crítico-dialógico freireano. 3. Análise dialógica do discurso na BNCC de Língua Portuguesa. I. Tiede Fraga, Lídice. II. Título.

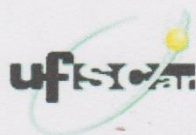
Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979

[Digite aqui]

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Lídice Tiede Fraga, realizada em 15/06/2020.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvea da Silva (UFSCar)

Profa. Dra. Janine Moreira (UNESC)

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

[Digite aqui]

AGRADECIMENTOS

“Mas já que se há de escrever, que ao menos não se esmaguem com palavras as entrelinhas.”

Clarisse Lispector

Por mais que tenhamos como instrumento a palavra, há momentos em que não precisam ser expressas por signos linguísticos convencionais...

Que não se esmaguem as entrelinhas de minha gratidão, que se permitam serem sentidas...

Ao meu pai e à minha mãe, Valter Tiede (*in memoriam*) e Sílvia Sever Tiede.

Ao meu filho e à minha filha, Eduardo Tiede Fraga e Valentina Tiede Fraga.

Ao meu esposo Eduardo Brançam Fraga.

À minha irmã e aos meus irmãos, Jayza Sever Tiede, Rafael Sever Tiede e Valter Otávio Sever Tiede.

Aos meus sobrinhos e à minha sobrinha, João Guilherme Tiede Corazza, Felipe Tiede Corazza e Helena Niraji Tiede.

Ao meu orientador Antonio Fernando Gouvêa da Silva.

Às amigas e ao amigo, Clarissa Suellen Oliveira, Elis Laura Garcia H. Hipler, Evelyn Santinon Sola e Wander Pinto de Oliveira.

À professora Juliana Rezende Torres.

Aos colegas e às colegas do Grupo de Estudos freireanos.

Aos professores e às professoras do PPGEEd – Sorocaba.

À coordenação e à secretaria do PPGEEd – Sorocaba.

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

[Digite aqui]

RESUMO

FRAGA, Lídice Tiede. Uma Análise Crítica da BNCC na Área de Língua Portuguesa a partir das Contribuições de Freire. 2020. 89 p. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba, Sorocaba/SP, 2020.

O objetivo desta pesquisa foi o de buscar compreender a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, por meio da comparação entre as intencionalidades gerais da BNCC e a área específica, utilizando as categorias de análise bakhtiniana e freireana: dialogismo e dialogicidade, e seus desdobramentos conceituais e de sentido. Ainda se teve como objetivo deste trabalho, investigar em que medida este documento, orientador das construções curriculares federal, estaduais e municipais, apresenta um discurso teórico-metodológico coerente com a concepção contextualizada de ensino para a adoção de um referencial pedagógico crítico-dialógico, comprometido com a construção do conhecimento pautado na realidade dos educandos e nas vozes das comunidades. Desta forma, através de uma abordagem qualitativa, foi realizada a análise do documento a partir do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético e da Análise Dialógica do Discurso (ADD). Para realização da análise, foi realizada uma construção teórica acerca do histórico políticas curriculares nacionais, concepções curriculares críticas e não-críticas, histórico curricular específico de Língua de Portuguesa e explanação dos pressupostos bakhtinianos e freireanos, balizadores das categorias analíticas elencadas. Ainda no que se refere à realização da análise, foram confrontados os discursos de trechos da BNCC – parte geral e específica – em que as categorias incidiram, para verificação da coerência enunciativa e se, efetivamente, a base compromete-se com seu próprio projeto educativo, pautado em princípios éticos, políticos e estéticos, de construção de uma sociedade justa por meio de um processo de ensino-aprendizagem contextualizado e dialógico. Dentro desta perspectiva, este trabalho evidenciou uma incoerência interna discursiva no que se refere às categorias com radical -dialog.

Palavras-chave: Currículo; Dialogismo; Dialogicidade; Bakhtin; Freire; Currículo Crítico; BNCC

[Digite aqui]

ABSTRACT

FRAGA, Lídice Tiede. A Critical Analysis of the BNCC in the Portuguese Language Area from the Contributions of Freire. 2020. 89 p. (Master's Degree in Education) - Universidade Federal de São Carlos [Federal University of São Carlos], Sorocaba *campus*, Sorocaba/SP, 2020.

The objective of this research was to seek to understand the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [National Common Curricular Base] of the Portuguese Language for the final years of Elementary School, through the comparison between the general intentions of the BNCC and the specific area, using the categories of Bakhtinian and Freirean analysis: dialogism and dialogicity, and their conceptual and meaning unfolding. The objective of this work was also to investigate to what extent this document, which guides the construction of federal, state and municipal curricular, presents a theoretical-methodological discourse consistent with the contextualized concept of teaching for the adoption of a critical-dialogical pedagogical reference, committed to the construction of knowledge based on the reality of students and the voices of communities. Thus, through a qualitative approach, the analysis of the document was based on the theoretical-methodological framework of historical-dialectic materialism and Dialogical Discourse Analysis (DDA). In order to carry out the analysis, a theoretical construction was made about the history of national curriculum policies, critical and non-critical curricular conceptions, specific curriculum history of Portuguese language and explanation of the assumptions of Bakhtinians and Freireans, markers of the analytical categories listed. Still with regard to the realization of the analysis, the discourses of parts of the BNCC - general and specific part - on which the categories focused, were confronted in order to verify the enunciative coherence and whether, effectively, the basis is committed to its own educational project, based on ethical, political and aesthetic principles, of building a just society through a process of teaching and learning contextualized and dialogical. Within this perspective, this work has evidenced an internal discursive incoherence regarding the categories with radical -dialog.

Keywords: Curriculum; Dialogism; Dialogicity; Bakhtin; Freire; Critical Curriculum; BNCC

[Digite aqui]

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - SÍNTESE DA CONCEPÇÃO DA CATEGORIA DIÁLOGO A PARTIR DE BAKHTIN E FREIRE.....	60
QUADRO 2 - OCORRÊNCIAS E SENTIDOS DAS CATEGORIAS NA BNCC DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	81

LISTA DE ESQUEMAS

ESQUEMA 1 – SÍNTESE DOS CONCEITOS DA ADD E FREIRE, UTILIZADA PARA A ANÁLISE DOS DISCURSOS NA BNCC.....	62
---	-----------

[Digite aqui]

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD – Análise Dialógica do Discurso

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretário de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

EF – Ensino Fundamental

EI – Educação Infantil

EM – Ensino Médio

EUA – Estados Unidos da América

FNE – Fórum Nacional de Educação

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NGB – Nomenclatura Gramatical Brasileira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN+ - Parâmetros Curriculares Nacional para o Ensino Médio +

PNE – Plano Nacional de Educação

ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular

UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	CAPÍTULO I - POLÍTICAS CURRICULARES FEDERAIS E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	17
2.1	Histórico das políticas curriculares federais a partir da LDB96	17
2.1.1	Políticas curriculares federais para o ensino de Língua Portuguesa	23
2.2	Base Nacional Comum Curricular	25
2.2.1	Marcos legais que balizam a formulação da BNCC	25
2.2.2	Composição da da BNCC	28
2.2.3	Proposta Pedagógica Geral	31
3	CAPÍTULO II - PRINCIPAIS TENDÊNCIAS CURRICULARES, CURRÍCULO CRÍTICO-DIALÓGICO FREIREANO E CONTRIBUIÇÕES BAKHTINIANAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	34
3.1	Histórico das principais tendências curriculares a partir do século XX	34
3.1.1	Limites das políticas curriculares não-críticas	37
3.2	Currículo crítico	38
3.2.1	Políticas curriculares e a Teoria Crítica	38
3.2.2	Paulo Freire e o currículo crítico-dialógico	42
3.3	O Currículo de Língua Portuguesa e as contribuições de Bakhtin e Freire	46
3.3.1	O Currículo de Língua Portuguesa	46
3.3.2	Limites e dificuldades para o ensino de Língua Portuguesa	52
3.3.3	O Currículo de Língua Portuguesa à luz de Bakhtin e Freire	54
3.4	Síntese das concepções da categoria diálogo para Bakhtin e Freire: aproximações e distanciamentos	59
3.5	Análise Dialógica do Discurso – relação teórico-metodológica	60
4	CAPÍTULO III - METODOLOGIA E INSTRUMENTOS DA PESQUISA	63
4.1	Contextualização do objeto de pesquisa	63
4.2	Procedimentos metodológicos	65

[Digite aqui]

5	CAPÍTULO IV - PRESENCAS E AUSÊNCIAS DE BAKHTIN E FREIRE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	68
5.1	BNCC de Língua Portuguesa – análise do documento.....	68
6-	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
	REFERÊNCIAS.....	85

1 INTRODUÇÃO

Desde criança, dentre as inúmeras brincadeiras que reinavam em meu universo infantil, as de “escolinha” eram as minhas prediletas, fascinava-me escrever na lousa e fingir que estava lecionando. Durante meu processo formativo, na infância e adolescência, minhas escolhas para continuidade dos estudos após o Ensino Médio oscilavam entre diversas áreas e carreiras. Até que, enfim, optei por cursar Letras, já pensando no papel social da educação e dos educadores, sem, porém, conhecer teorias ou teóricos, sem ter consciência de modelos ou tendências que direcionaram minha formação até ali.

Iniciei a graduação e, durante o curso, tive contato com diversos autores da Educação, principalmente aqueles que caíam em concursos, mas o que enchia meus olhos de esperança sempre foi Paulo Freire, mesmo me sendo apresentado com uma interpretação diferente da que tenho hoje, comecei a me interessar e aprofundar os estudos. Foi momento, também, de repensar minha formação a partir da 1ª série do Ensino Fundamental e o uso que eu fiz e fazia dos conhecimentos acumulados durante todo o processo até a graduação. Tive a percepção de que o modelo de escolas predominante pelas quais passei foi o tradicional¹, levando-me a ressignificar a educação e como eu, educadora, poderia fazer diferente.

Findada a graduação, prestei concurso público para lecionar nas escolas públicas estaduais e na rede SESI-SP (Serviço Social da Indústria) de ensino, fui chamada, primeiro, na rede pública, comecei a atuar e, entre encantos e desencantos, pude conhecer de perto a realidade da escola pública de periferias da cidade de Sorocaba.

Observando os colegas de profissão, notei que diversos deles não enxergavam os estudantes como sujeitos históricos, era mais um que passava pela escola, por quem apenas esbarravam com a obrigação profissional de ensinar.

Por outro lado, tive, também, o prazer de encontrar educadores que queriam fazer diferente na vida dos estudantes, que os viam como seres humanos, com uma

¹ Ensino pautado na lógica positivista, em que o professor é o detentor do saber e transmite o conhecimento ao aluno.

história vivida e a viver, mas, notei que eram atitudes ingênuas, ambos seguiam o currículo e queriam, simplesmente, transmitir algum conteúdo.

Comecei a observar que se seguiam à risca os “Caderno do Professor” e “Caderno do Aluno”, os quais eram pautados em políticas curriculares nacionais, além disso, não dialogavam com a realidade e suas orientações eram acatadas pelos professores como estava prescrito, sem reflexão ou questionamento.

Lembro-me que ficou muito forte uma situação de aprendizagem apresentada no caderno de Língua Portuguesa do 9º ano, que solicitava a elaboração de um roteiro da viagem de formatura dos alunos. Que contexto estava contemplado naquela situação de aprendizagem apresentada? Aqueles adolescentes não teriam uma viagem de formatura. Qual o uso social e o significado daquele conhecimento para aqueles estudantes? O conteúdo não partiu do diálogo, de problematizações, da realidade dos estudantes. Muito pelo contrário, era uma realidade bastante descontextualizada e distante da perspectiva de educação transformadora. Tal experiência, corroborou com a visão de educação que eu tinha e fez-me lançar um olhar mais atencioso para o currículo escolar, engessado, prescritivo, que traz o conhecimento a priori, que não problematiza ou apresenta possibilidades de diálogo enfim, que apresenta uma abordagem de educação não crítica.

Diante de tantas inquietações acerca da educação na escola pública, percebi que deveria dar continuidade aos meus estudos e investigar mais profundamente os sentidos e significados da implantação curricular nas instituições de ensino, cursei como aluna especial a disciplina “Teoria Crítica e Políticas Curriculares Emancipatórias”, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar *campus* Sorocaba, que possibilitou ampliar minha visão e perceber que estava adentrando um campo de investigação de grande importância e urgência, pois os conceitos e reflexões abarcados na disciplina corroboraram com minhas perspectivas de educação popular orientada para a transformação da realidade e não de manutenção do *status quo*.

Buscando sempre compreender o sentido dos currículos escolares, ingressei no mestrado e tive a oportunidade de aprofundar os estudos acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pude observar as intencionalidades, as questões ideológicas presentes, o processo de formulação e a implantação do documento. Com

a intenção de contribuir para a área da educação, no que se refere à implantação da base, e para suprir minhas inquietações e indagações sobre as políticas curriculares nacionais, iniciei, assim, minha pesquisa, para além das questões estruturais e do caráter prescritivo e universalizante da BNCC, mas uma análise do documento, na parte específica de Língua Portuguesa – minha área de formação -, apontando as contribuições de Paulo Freire, educador, e Mikhail Bakhtin, filósofo e estudioso da linguagem humana, para compreender as abordagens pedagógicas presentes no documento.

A BNCC, homologada no final de 2017 para a Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF) e em 2018 para o Ensino Médio (EM), é um documento que referencia a construção curricular das instituições de ensino brasileiras, regulamentando as aprendizagens essenciais para todos os estudantes do país, com a intenção de assegurar uma formação básica comum, por meio de conteúdos mínimos.

Por ser a política curricular atual e estar em início de implantação (2019 para a EI e EF e 2020 para o EM), vem sendo foco de discussões e reflexões, o que é de extrema relevância para o sistema educacional brasileiro, pois não deve ser uma política imposta, mas sim, construída coletivamente. No texto de Apresentação do documento, o ministro da Educação, Mendonça Filho, afirma:

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros. (BRASIL, 2017, p. 5)

Porém, há especialistas que questionam a contradição existente entre a universalização e a redução das desigualdades educacionais. Por exemplo, é a crítica trazida por Luiz Carlos de Freitas (2018) em relação à verticalização das decisões – falta de participação na construção da base, a aceleração e obrigatoriedade da implementação da BNCC e a padronização curricular em todo país -, apontando como

únicas participações possíveis “reelaborar” e “dar a cara da região” para o que já está pronto e imposto, esperando-se do magistério adaptação à realidade local. Sendo assim, contemplar a realidade local, presume um ensino contextualizado, porém, observa-se que a contextualização prevista na base não é o ponto de partida para a seleção do que realmente é necessário para a transformação da realidade e diminuição das desigualdades educacionais, mas, sim, é um pressuposto ilustrativo para o que está prescrito como o que se deve ser ensinado.

Assim, nesta perspectiva de discussão, além de Freitas, podem-se citar outros autores e instituições críticos à base e/ou sua construção e implementação, tais como, Paulo Sérgio Marchelli, Nilda Alves, Marcelo B. Burgos, Érika Virgílio Rodrigues Cunha, Maria de Fátima Cossio, Windyz Brazão Ferreira, Carmen Teresa Gabriel, João Wanderley Geraldi, Patrícia Limaverde, Elizabeth Macedo, Alice Casimiro Lopes, Talita Vidal Pereira, Verônica Borges de Oliveira, Mônica Ribeiro da Silva, Maria Luiza Sussekind, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Diante do exposto, o objeto de estudo desta pesquisa é a BNCC de Língua Portuguesa para os anos finais do EF e o problema a ser discutido é: A BNCC de LP apresenta uma concepção contextualizada² de ensino como referência fundamental para a sistematização dos currículos da área. Propõe que as dimensões éticas, estéticas e políticas, “*Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas [...]*” (BRASIL, 2018, p. 70), inerentes à prática linguística sejam contempladas ao se adotar um referencial pedagógico crítico para a prática educativa, considerando a realidade do educando, as vozes das comunidades escolares e a dialogicidade como exigências epistemológicas para a construção do conhecimento nas atividades curriculares, “*Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, [...] com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades [...]*” (BRASIL, 2018, p. 10). A partir das contribuições de Bakhtin e Freire, tais referenciais específicos – linguísticos - e pedagógicos, apresentados pela BNCC de LP, possuem

² Concepção contextualizada de ensino: processo de ensino-aprendizagem que parte da realidade do educando para que o conhecimento construído tenha sentido e significado. De acordo com a BNCC “[...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas [...]” (BRASIL, 2018, p. 16)

coerência teórico-metodológica? As abordagens que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem estão efetivamente balizadas por fundamentos linguísticos (Bakhtin) e pedagógicos críticos (Freire)?

Sob este prisma, a presente pesquisa tem por objetivos gerais apresentar as concepções linguísticas e pedagógicas críticas e não-críticas, além de elencar os limites e dificuldades no ensino de LP nas diferentes propostas curriculares. São objetivos específicos: explorar as finalidades da BNCC na parte geral e na específica de LP para o EF – anos finais -; identificar as concepções linguísticas e pedagógicas contempladas no documento; analisar os enunciados indicativos de referenciais teóricos críticos para a prática educativa prescrita na BNCC e confrontar os enunciados internos para verificação, ou não, da coerência teórico-metodológica na BNCC de LP para o EF – anos finais -, pautada em abordagens críticas.

Com o intuito de responder ao questionamento que conduz tal trabalho e de atingir os objetivos elencados, foi realizada uma pesquisa qualitativa, orientada pela Análise Dialógica do Discurso do documento objeto deste estudo – BNCC de LP para o EF – anos finais. Foram extraídos do documento enunciados representativos de referenciais pedagógicos e linguísticos críticos e, posteriormente, realizada a análise da coerência teórica na BNCC, pautando-se nos princípios bakhtinianos e freireanos.

No capítulo 1, apresentamos um histórico das políticas curriculares federais a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996 (LDB/96), discorremos sobre as políticas curriculares federais para o ensino de LP, partindo, também, da LDB/96 como marco referencial, e expomos a BNCC no que se refere a sua formulação, estrutura e proposta pedagógica geral.

No capítulo 2, desenvolvemos um histórico das tendências curriculares a partir do século XX e apontamos os limites das proposta curriculares não-críticas; em seguida, apresentamos as influências da teoria crítica para a implementação de políticas curriculares críticas, bem como as características e princípios das mesmas; depois, exibimos a abordagem curricular freireana crítica-dialógica; versamos sobre o currículo para o ensino de LP; os limites e dificuldade para o ensino da língua materna e as influências de Freire e Bakhtin para o currículo de LP. Finalizamos o capítulo com a síntese da concepção da categoria diálogo a partir de Bakhtin e Freire.

O capítulo 3 consiste na metodologia e nos instrumentos desta pesquisa, contextualizamos o objeto de estudo e os procedimentos metodológicos.

O capítulo 4 apresenta uma análise da BNCC de LP para o EF – anos finais-, apontando presenças ou ausências de Bakhtin e Freire nos enunciados elencados para a identificação de contradições discursivas, referentes aos fundamentos teórico-metodológicos, no documento, para isso, fez-se necessário analisar, também, os sentidos das categorias de análise, e seus desdobramentos conceituais, presentes na parte geral do documento – comum a todas as áreas do conhecimento – e na introdução à área de Linguagens, que contempla a disciplina específica de LP.

Nas Considerações finais, foi realizado um apanhado geral da pesquisa e apresentadas as conclusões obtidas a partir da análise.

2 CAPÍTULO I - POLÍTICAS CURRICULARES FEDERAIS E BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Este capítulo tem por finalidade apresentar a gênese da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), descrevendo-a e expondo sua proposta pedagógica geral. Inicia-se a discussão com um resgate histórico das políticas curriculares federais a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (Lei 9394/96) e dos marcos legais que direcionam a formulação da BNCC e os papéis das entidades envolvidas.

Em seguida, será apresentada a estrutura do documento e explicitadas as competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes no decorrer da vida escolar.

2.1 Histórico das políticas curriculares federais a partir da LDB/96

As políticas curriculares brasileiras, até os anos de 1980, foram marcadas pela influência de pensamentos europeus e norte-americanos, construídas a partir de teorias pautadas no pensamento burguês funcionalista³. A partir de 1980, o país passa por um período de transição, denominado redemocratização⁴, com isso, a hegemonia das influências internacionais perde força no campo do currículo e as tendências marxistas, tanto no âmbito nacional, quanto internacional, começam a se fazer presentes,

A modificação do cenário educacional envolveu, após a vitória de diversos candidatos oposicionistas em 1982, a expressão concreta de uma política educacional alternativa. Renomados profissionais da educação conseguiram ocupar espaços nos partidos políticos criados após a abertura e nas secretarias de educação de alguns estados e municípios e, assim, implantar suas ideias, neutralizar posições mais conservadoras e lutar pelo equacionamento da questão do ensino básico. (MOREIRA, 2006, p. 159)

³ Pensamento pautado no funcionalismo, teoria postulada por Émili Durkheim, que explica aspectos sociais a partir de funções, ou seja, cada parte da sociedade possui funções que estabilizam o todo como um organismo, explicando, desta forma, as ações coletivas e individuais, as partes (instituições, família, estado, entre outros) devem funcionar juntas para manter o sistema em harmonia.

⁴ Processo de restauração da democracia após o período da Ditadura Civil Militar brasileira de 1964.

Neste contexto, foi homologada a Constituição de 1988, consagrando a educação como direito público, iniciando-se, assim, os debates para elaboração da LDB/96, pautada no direito à educação para todos.

Em 20 de dezembro de 1996, foi sancionada a LDB (Lei 9394/96), pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato Souza.

Na nova LDB, houve algumas alterações em relação às versões anteriores, como, por exemplo, a inclusão da educação infantil como Educação Básica obrigatória e gratuita, Art. 4º, “IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;” (BRASIL, 1996, p. 2)

Caracteriza-se pela gestão democrática do ensino, Art. 3º, “VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;” (BRASIL, 1996, p. 1), traz como finalidade o preparo para o exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho,

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, p. 1)

Apresenta os princípios e fins da educação, o direito à educação e o dever de educar, a organização da educação nacional em regime colaborativo entre as instâncias federal, estaduais e municipais, com as devidas incumbências de cada uma:

Art. 8º. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996, p. 3)

Em seguida, explicita os níveis e as modalidades de educação, sendo a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio modalidades do nível da educação básica e, a parte, o nível da educação superior. Nas modalidades, além de

descrever as supracitadas, apresenta a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a Educação Especial.

No título referente aos profissionais da educação, a LDB/96 discorre sobre os fundamentos e níveis de formação; o que deve ser mantido nos institutos de educação superior; número de horas mínimo de prática de ensino para exercício do magistério, sendo, para o magistério do ensino superior, exigida a formação em nível de pós-graduação; e sobre a promoção da valorização profissional pelos sistemas de ensino.

Posteriormente, no título VII, o documento dispõe sobre os recursos financeiros, origem, percentual de aplicação da União, dos Estados e dos Municípios para a educação, despesas para a manutenção e desenvolvimento do ensino, papel dos órgãos fiscalizadores, entre outros.

Além do acima exposto, a LDB/96 indica a necessidade de criação da BNCC,

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. (BRASIL, 1996, p. 9)

Por fim, a lei caracteriza-se, também, pela indicação da criação do Plano Nacional de Educação, como incumbência da União (Art. 9º., inciso I) e sinaliza para a existência de um Conselho Nacional de Educação (Art. 9º., inciso IX), “§1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.” (BRASIL, 1996, p. 4)

Até 1996, o país não possuía uma proposta curricular nacional, como previa a CF/88 “Art. 210. 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, s/p) e a LDB/96 Art. 9º sobre as incumbências da União,

IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 1996, p. 4)

Entre 1995 e 1996, foi disponibilizada uma versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – referencial para a educação no Ensino Fundamental - para análise e discussão entre os professores, a versão final foi homologada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso e o ministro da educação Paulo Renato Souza, em 15 de outubro de 1997, tendo como foco as séries iniciais do Ensino Fundamental – de 1ª a 4ª séries.

O processo de elaboração do documento se deu a partir do estudo das propostas curriculares estaduais e municipais brasileiras, da análise das experiências de outros países – realizada pela Fundação Carlos Chagas⁵, da análise de informações provenientes do Plano Decenal de Educação para Todos⁶, de pesquisas nacionais e internacionais e de dados estatísticos relativos ao desempenho dos estudantes.

Os PCN para as séries iniciais do Ensino Fundamental são compostos por 10 (dez) volumes, sendo o primeiro a Introdução, 6 (seis) volumes referentes às áreas do conhecimento – Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física - e os 3 (três) últimos volumes contendo 6 (seis) documentos referentes aos Temas Transversais e Ética.

Em continuidade à elaboração dos PCN, em 1998 (a) foi homologada a versão para as séries finais do Ensino Fundamental – de 5ª a 8ª séries -, partindo dos mesmos princípios e finalidades da versão para as séries iniciais, foi construída com base em pareceres de especialistas e instituições.

O documento é constituído pelos volumes 1 de Introdução aos PCN, 2 de Língua Portuguesa, 3 de Matemática, 4 de Ciências Naturais, 5 de Geografia, 6 de História, 7 de Arte, 8 de Educação Física, 9 de Língua Estrangeira e os volumes 10.1, 10.2, 10.3, 10.4 e 10.5 de Temas Transversais.

⁵ Criada em 1964, a Fundação Carlos Chagas é uma instituição sem fins lucrativos, que tem por função aplicar provas em concursos do Brasil.

⁶ Documento elaborado pelo MEC, em 1993 com o objetivo de cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos.

Em 1999, foram elaborados os PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – compostos por 4 partes, a primeira apresenta as Bases Legais do documento e a configuração do “novo Ensino Médio”, as partes subsequentes exibem as três grandes áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Com a finalidade de ampliação dos PCNEM, em 2002, foram elaborados os PCN+ Ensino Médio, que são Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Além de reforçar as competências e habilidades contidas no documento anterior, trazem sugestões de sínteses entre estas duas intenções formativas e centram na escola o importante papel de materializar as reformas educacionais previstas.

Estes parâmetros estabelecidos, tanto para o Ensino Fundamental I e II quanto para o Ensino Médio, foram bastante controversos, dividindo opiniões de especialistas. De acordo com Moreira (1996), entre as diversas críticas realizadas, destacamos seu questionamento - referente à versão dos PCN de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, mas que perfeitamente cabem, também, para as outras versões - que aponta para o problema da definição de padrões a serem seguidos, pois preservam a hegemonia do conhecimento, são instrumentos de controle e reproduzem as desigualdades sociais. O autor afirma, ainda, que não há uma definição do que se entende por conteúdos mínimos, os PCN podem apresentar dificuldades em adequar os conteúdos às realidades, o rol de conteúdos foi definido por uma equipe de especialistas elencados pelo MEC e de educadores de apenas uma escola da cidade de São Paulo (Escola da Vila), enfim, não foi uma construção coletiva com participação de educadores de mais escolas e regiões brasileiras.

A Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece 20 (vinte) metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, no período de 2014 a 2024, e cada meta apresenta estratégias.

O PNE enquadra-se no histórico das políticas curriculares, pois 4 (quatro) das 20 (vinte) metas apontam como estratégia para cumprimento questões referentes ao currículo escolar.

A meta 1 (um) do PNE prevê a universalização da educação infantil até 2016 e a ampliação da oferta de vagas em creches:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, s/p)

Dentre as 17 estratégias elencadas para a 1ª meta, a 1.17) refere-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e determina:

[...] estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. (BRASIL, 2014, s/p)

Ainda referente à universalização, a meta 2 (dois) a estabelece para o EF e a 3 (três) para toda população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e as estratégias 2.2) e 3.3) preveem a criação da base:

[...] pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental; (BRASIL, 2014, s/p)

Por fim, na meta 7 (sete), “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...], são estabelecidas 36 estratégias a serem cumpridas, sendo que a 7.1), acerca da BNCC, afirma:

[...] estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional

comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL, 2014, s/p)

Então, o breve histórico das políticas curriculares aqui exposto apresentou leis educacionais que constituem tais políticas a partir da LDB/96, pois ela integrou um dos marcos legais que embasam a formulação da BNCC, documento curricular mais atual, objeto deste estudo.

2.1.1 Políticas curriculares federais para o ensino de Língua Portuguesa

Na época do Brasil Colônia, período correspondente à chegada dos portugueses ao Brasil, ano de 1500, até 1808, com a vinda da família real portuguesa ao país, foram criadas as primeiras casas para educar a população, ficava a cargo dos jesuítas catequizar e ensinar a ler, escrever e contar. A língua oficial do país era a geral, baseada no tupi, observa-se que a língua portuguesa ainda não era a base da comunicação entre os habitantes brasileiros.

De acordo com Magda Soares (2004), os jesuítas ensinavam a ler e escrever em português apenas os mais privilegiados, sendo assim, não existia o componente curricular Língua Portuguesa. A partir de 1750, com a reforma pombalina⁷, o português passou a ser a língua obrigatória tanto na metrópole, quanto na colônia, introduziu-se, então, o ensino da gramática portuguesa como base para a compreensão do latim. O processo de aquisição da língua portuguesa na colônia foi bastante lento, predominando, até 1808, a língua geral.

Com a independência do Brasil, em 1822, havia o projeto de afirmação política e cultural nacionais, incluindo-se, então, com a intenção de consolidar a identidade do povo brasileiro, a língua portuguesa no currículo oficial do ensino secundário.

⁷ Reforma educacional realizada pelo Marquês de Pombal, durante seu governo em Portugal, tinha por objetivo banir a educação missionária e jesuítica.

Porém, até a década de 1940 não existia um consenso sobre o que ensinar em Língua Portuguesa, com isso, em 1959, o governo federal, por meio de uma portaria, regulamentou a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), que estabelecia a padronização de termos técnicos. Mesmo assim, os desafios ao ensino de Português, com a expansão do acesso à educação, na década de 1960, aumentaram. (PIMENTEL, 2017)

Com isso, conforme estabelecido na LDB de 1971, o ensino da LP ficou assim subdividido: de 1ª à 4ª séries Comunicação e Expressão, de 5ª à 8ª séries Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa e no 2º grau Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Porém, tais mudanças refletiram um fracasso, na década de 1980, o desempenho dos estudantes em redação era extremamente ruim. (PIMENTEL, 2017)

Com a intenção de uniformizar o ensino no Brasil e diminuir as estatísticas fracassadas na educação, como mencionado anteriormente, a LDB/96 e, em seguida, os PCN foram estabelecidos. O ensino da LP ganhou atenção especial no processo, pois era central na discussão referente à urgência na melhoria da educação e questões, nas esferas da escrita e leitura, eram apontadas como principais desencadeadoras dos fracassos educacionais.

Então, os PCN de LP tinham por finalidade orientar o trabalho educativo no sentido de diminuir as dificuldades das escolas em ensinar a ler e escrever, para as séries iniciais do EF (1ª a 4ª séries), e de garantir o uso eficiente da linguagem, para as séries finais do EF (5ª a 8ª séries).

Observa-se, assim, que o objetivo geral do ensino de LP, contemplado nos PCN do EF II (séries finais), era do desenvolvimento de competências discursivas para a atuação dos sujeitos nos diversos contextos sócio-comunicativos, no âmbito das exigências leitoras, escritoras e das interações orais.

Para isso, o objeto central do PCN de LP é o texto – manifestação linguística que expressa todas as atividades humanas -, no que se refere às especificidades oral e escrita, sendo que, tal foco viabiliza um trabalho com a língua materna que possibilita aos estudantes o domínio de conhecimentos linguísticos necessários para a participação autônoma na sociedade:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998 (b), p. 19)

Em 2017, a BNCC para a LP não traz grandes mudanças em relação ao PCN de LP, pode-se dizer que ela apresenta, apenas, atualizações ao documento anterior. O texto continua a ser fundamental no ensino da língua materna, porém, acompanha práticas contemporâneas, principalmente devido ao advento da internet, que apresenta novos gêneros pertencentes ao dia-a-dia dos sujeitos. Além disso, os olhares voltam-se, novamente, para o ensino de gramática, cujas questões estão mais explícitas e, de acordo com o documento, devem ser contempladas de maneira contextualizada.

2.2 Base Nacional Comum Curricular

2.2.1 Marcos legais que balizam a formulação da BNCC

A BNCC é um documento oficial, que orienta os currículos das redes estaduais, municipais e particulares do país, tem por objetivo homogeneizar as aprendizagens, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades, para todos os estudantes do território nacional.

A formulação da base comum partiu do que se previa no Artigo 210 da Constituição de 1988 e no Artigo 26 da LDB/96. Além, disso, conforme acima exposto, o PNE cita criação da BNCC como estratégia para cumprimento das metas 2, 3 e 7 para a melhoria da qualidade da educação.

O primeiro movimento de mobilização para a BNCC deu-se na 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), entre 19 e 23 de novembro de 2014, organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), de onde originou-se um documento contendo as propostas e reflexões para a Educação brasileira, considerado referência para o processo de consolidação do que, então, intencionava-se acerca da base.

Entre 17 e 19 de junho de 2015 ocorreu o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC, que foi um importante marco para a formulação da BNCC. No evento, reuniram-se todos os especialistas e assessores envolvidos no processo e instituiu-se a Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, que previa a constituição de uma Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Inicia-se, então, o processo de redação do documento, que previa, conforme o PNE (2014), as seguintes etapas:

- Elaboração – pelo Ministério da Educação (MEC) – articulada e com a colaboração dos Estados, Distrito Federal e Municípios;
- Encaminhamento para o Conselho Nacional de Educação (CNE)
- Consulta pública nacional;

Durante a etapa de elaboração, o MEC indicou um grupo de especialistas e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes de Educação (UNDIME) indicaram professores e técnicos com experiência em currículo para a redação das duas primeiras versões.

A 1ª (primeira) versão da BNCC foi disponibilizada para consulta pública em 16 de setembro de 2015. Essa versão foi o documento preliminar para discussão, no âmbito das escolas de todo o país, de 2 a 15 de dezembro, do mesmo ano – “Dia D da BNCC”.

Após reformulação, com a incorporação dos debates anteriores, em 3 de maio de 2016, foi disponibilizada a 2ª versão do documento.

No período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016, o CONSED e a UNDIME promoveram 27 Seminários Estaduais, em que professores, gestores e especialistas

debateram a 2ª (segunda) versão da BNCC, partindo daí a redação da 3ª (terceira) versão.

A versão final da base para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi entregue ao CNE, em abril de 2017. O CNE elaborou, então, um parecer e um projeto de resolução sobre a BNCC – encaminhados ao MEC.

Com a homologação da BNCC, em 20 de dezembro de 2017, pelo ministro da educação Mendonça Filho, iniciaram-se os processos formativos e de capacitação dos professores, bem como o apoio aos sistemas educacionais públicos no sentido da elaboração e adequação curriculares.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, é apresentada pelo CNE, instituindo e orientando a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

Em 6 de março de 2018, professores de todo Brasil reuniram-se, no Dia D da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental, para compreender a implementação da BNCC e seus impactos na educação básica brasileira.

A 3ª (terceira) versão da BNCC para o Ensino Médio foi entregue pelo MEC ao CNE em 2 de abril de 2018, iniciou-se, a partir de então, um processo de audiências públicas para debates acerca do documento.

No dia 5 de abril de 2018, foi instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC).

Em 2 de agosto de 2018, ocorreu a mobilização das escolas do país para discussão e contribuições em relação à BNCC do Ensino Médio. Foram criados comitês com educadores, técnicos da educação e gestores, que debateram e preencheram um formulário online, com sugestões para aprimoramento do documento.

Por fim, a homologação da BNCC para o Ensino Médio deu-se em 14 de dezembro de 2018, pelo então ministro da educação, Rossieli Soares.

2.2.2 Composição da BNCC

A BNCC é composta pelas seguintes partes: capa e contracapa, composição do Ministério da Educação e parcerias, Sumário, Apresentação, 1. Introdução, 2. Estrutura da BNCC, 3. A Etapa da Educação Infantil, 4. A Etapa do Ensino Fundamental e Ficha Técnica.

A primeira parte da Introdução da BNCC, intitulada “A Base Nacional Comum Curricular”, apresenta as intencionalidades do documento, seu caráter normativo e homogeneizador da educação básica – *aprendizagens essenciais* para cada etapa -, o conceito de *competências* contemplado no documento e uma lista com as dez *competências gerais da BNCC*.

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), 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). (BRASIL, 2018, p. 7)

Em seguida, são expostos “Os marcos legais que norteiam a BNCC”, supracitados, justificando a necessidade da criação do documento, que, de acordo com o PNE,

[...] afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2001, p. 12)

Ainda na introdução, o item “Os fundamentos pedagógicos da BNCC” justifica o “Foco no desenvolvimento de competências”, pois é o que vem orientando as construções de quase todos os estados e municípios brasileiros, está em evidência nas atuais discussões pedagógicas e sociais e, além disso,

É esse também o enfoque (**por competências**) adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)¹¹, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018, p. 13, grifo nosso)

Sendo assim, o que se tem como desenvolvimento de competências apresenta com clareza o que os alunos devem “saber” e o que devem “saber fazer”, ambos princípios condutores dos conteúdos mínimos a serem aprendidos por todos os estudantes brasileiros.

Na seção “Compromisso com a educação integral” do texto introdutório, indica o desenvolvimento global dos indivíduos, abarcando tanto questões cognitivas quanto afetivas, assegurando, assim, o espaço inclusivo dentro da escola, valorizando o acolhimento, respeito e reconhecimento das diversidades e singularidades.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2018, p. 14)

A seção “O pacto interfederativo e a implantação da BNCC” subdivide-se em:

- “Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade”, que pontua a autonomia dos entes federativos, porém estabelece como pacto adotar princípios que visam a diminuição das desigualdades e contemplem as diversidades culturais,

os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as

necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BRASIL, 2018, p. 15)

- “Base Nacional Comum Curricular e currículos”, que aponta para o caráter complementar entre a base e os currículos, representando a união entre valores e princípios para o desenvolvimento humano integral, assegurando, também, aprendizagens essenciais, materializadas no currículo em ação, que traz como exigência a tomada de decisões:

São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos. Essas decisões, que resultam de um processo de envolvimento e participação das famílias e da comunidade [...] (BRASIL, 2018, p. 16)

- “Base Nacional Comum Curricular e regime de colaboração”, estabelece que a base determina as aprendizagens essenciais e as instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, devem construir seus currículos pautados nessas aprendizagens, caracterizando, assim, um regime de colaboração entre as entidades, somando esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios e de organismos como CNE, CONSED e UNDIME.

Nesse regime de colaboração, as responsabilidades dos entes federados serão diferentes e complementares, e a União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades. (BRASIL, 2018, p. 19)

Em “2. Estrutura da BNCC”, exhibe-se a estrutura geral da BNCC, apresentando a estrutura específica para cada etapa: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A “Estrutura da BNCC para a Educação Infantil” contém: *Competências Gerais d Educação Básica, Direitos de aprendizagem e desenvolvimento, Campos de experiência e Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.*

A “Estrutura da BNCC para o Ensino Fundamental” divide-se da seguinte forma: *Competências Gerais da Educação Básica, Áreas do conhecimento, Competências específicas da área, Componentes curriculares, Competências específicas de componente e Unidades temáticas, Objetos do conhecimento e Habilidades*, os três articulados de modo a assegurar o desenvolvimento das competências.

O documento homologado em 2018, para a EI e EF, não apresenta a estrutura para o EM, justificando que pode sofrer alterações devido ao processo de discussão em curso.

As seções 3 e 4 da base desenvolvem detalhadamente as estruturas acima elencadas para as etapas da EI e do EF.

A última parte do documento, “Ficha Técnica”, traz as listas: do comitê gestor da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, da equipe de especialistas, das instituições creditadas, do comitê de assessores, da comissão de especialistas, dos professores revisores, dos assessores de comunicação social (portal da BNCC), das equipes de arquitetura da informação (portal), de sistematização das contribuições (portal) e, por fim, dos coordenadores institucionais das comissões estaduais para discussão da BNCC.

2.2.3 Proposta Pedagógica Geral

A proposta pedagógica da BNCC pauta-se no conceito de “competências”, conforme já se previa na LDB/96, e tornou-se foco de discussões no âmbito educacional nas últimas décadas.

Na seção III “Do Ensino Fundamental” da nova LDB, o artigo 32 determina:

[...] O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, p. 12)

Então, quando se estabelecem os passos – incisos de I a IV da LDB – para se alcançar o objetivo do EF, que é a formação para a cidadania, observa-se que o conceito de “competências” está implícito, conforme encontra-se na BNCC, a qual afirma que a orientação pedagógica deve ser pautada em decisões

[...] para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13)

Assim, esse enfoque pedagógico contemplado na BNCC visa o desenvolvimento global dos estudantes, por meio de uma educação integral que abarque as dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural, objetivando a efetivação de uma sociedade justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária (BRASIL, 2018), que pode ser alcançada, pois o estudante, por meio do desenvolvimento integral, estará preparado para a vida, o trabalho e o exercício da cidadania.

Ainda sob o prisma das competências, abarcado no documento, verifica-se que o conceito parte das ideias postuladas por Perrenoud (1999), que afirmava serem elas (competências) necessárias para a adaptação dos indivíduos às diversas situações existenciais e primordiais para a resolução de problemas. Porém, o sentido de adaptação diverge do conceito crítico de transformação da realidade e leva os

sujeitos a aceitarem tacitamente, sem reflexão, as imposições sociais que definem sua existência.

3 CAPÍTULO II – PRINCIPAIS TENDÊNCIAS CURRICULARES, CURRÍCULO CRÍTICO-DIALÓGICO FREIREANO E CONTRIBUIÇÕES BAKHTINIANAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Este capítulo aborda as principais tendências curriculares a partir do século XX, os limites das propostas curriculares não críticas, as influências da Teoria Crítica nas políticas curriculares e o currículo crítico-dialógico freireano.

3.1 Histórico das principais tendências curriculares a partir do século XX e propostas curriculares não-críticas

Antes de iniciar a exposição histórica do estudo do campo do currículo, faz-se necessário explicitar que as principais tendências curriculares aqui citadas partem de tendências pedagógicas, pressupondo, implícita ou explicitamente, propostas curriculares, ou seja, referem-se ao desenvolvimento de um currículo entendido como,

[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos, com intenções educativas, nas instituições escolares.

[...] É por intermédio do currículo que as “coisas” acontecem na escola. No currículo se sistematizam nossos esforços pedagógicos. MOREIRA E CANDAU, 2007 – p. 21),

A partir da década de 1920, segundo Moreira e Silva (2008), nos Estados Unidos, surge enquanto objeto de estudo o currículo escolar, uma expressiva quantidade de educadores passou a lançar um olhar minucioso para o currículo, no que se refere aos obstáculos e indagações em torno do mesmo. A preocupação primária era com os “processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do currículo” (MOREIRA E SILVA, 2008, p. 9). Sendo assim, com os padrões e metas pré-definidos, intencionava-se refrear desvios comportamentais e de pensamento, ficando evidente, com isso, interesses e relações de poder (opressor-oprimido) – manutenção do status quo e das injustiças sociais, então, o poder dos opressores:

[...] quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (FREIRE, 2004 p. 49)

Para remeter-se às origens do estudo curricular, há a necessidade de compreender o contexto ao qual os Estados Unidos estavam inseridos. De acordo com Silva (2010), findada a Guerra de Secessão (1861 – 1865), iniciou-se o processo de reconstrução do país, um novo modelo de sociedade surge, organizado em torno de práticas e princípios sustentados pela esfera industrial, aumentaram os números de indústrias e empregados para atender às produções em larga escala e o sucesso profissional do trabalhador estava associado ao seu percurso escolar. Além disso, as grandes metrópoles dos EUA passaram por uma intensa onda imigratória e, para os valores e cultura da classe média não se verem comprometidos, tornou-se

[...] necessário e urgente consolidar e promover um projeto nacional comum, assim como restaurar a homogeneidade em desaparecimento e ensinar às crianças dos imigrantes as crenças e os comportamentos dignos de serem adotados.” (MOREIRA E SILVA, 2008, p. 10)

Assim, coube à escola o papel de assegurar o projeto acima exposto e viabilizar a adaptação dos indivíduos ao novo contexto cultural, econômico e social que se instaurava. Então, esse controle social, além das novas exigências econômicas, no que tange à adequação profissional dos sujeitos, seriam instrumentalizados e de fato alcançados por meio do currículo, “Viu-se como indispensável, em síntese, organizar o currículo e conferir-lhe características de ordem, racionalidade e eficiência.” (MOREIRA e SILVA, 2008, p. 11)

Diante do exposto, com a finalidade de adaptar a escola ao modelo de sociedade capitalista, John Franklin Bobbit (1918) teoriza o campo curricular e seus estudos têm como foco a racionalização de resultados e parte do modelo taylorista⁸, em que o

⁸ Taylorismo ou “administração científica” é um modelo administrativo elaborado por Frederick Taylor (1911), que parte do princípio da racionalização do trabalho por meio da divisão de funções dos empregados, sendo assim, com a finalidade de aumentar a eficiência, dá-se destaque às tarefas.

aluno é visto como um produto industrial, o qual deve repetir e decorar os conteúdos prescritos, ensinados pelo professor. Na definição delineada pelo autor, “[...] o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados.” (SILVA, 2010, p. 12), concebendo, então, uma concepção *sui generis* de currículo, partindo de uma tendência pedagógica tradicional, aqui denominada tendência curricular tradicional.

Mesmo revolucionando a educação e o campo de estudo do currículo, tal tendência curricular, preconizada por Bobbit, era bastante conservadora e tinha por objetivo preparar os sujeitos para a vida adulta.

Ainda acerca das teorias curriculares, observa-se, como ampliação das concepções preconizadas por Bobbit, as ideias de Ralph Tyler (1949), que postulou uma visão tradicional orientada por questões técnicas e instrumentais pautadas em práticas educativas voltadas a atividades prescritivas, passíveis de controle e mensuráveis, ou seja, preocupações estritamente técnicas, com papéis bem definidos no processo de aprendizagem. No Brasil (final da década de 60), inspirou o que se denomina tecnicismo, nomeada, assim, de tendência curricular tecnicista. (MOREIRA e SILVA, 2008)

De acordo com Silva (2010), antes de Bobbit, outra tendência curricular relevante, que, porém, exerceu menor influência na formação do campo de estudo do currículo, foi a postulada por John Dewey (1902), a qual afirmava que “achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e dos jovens” (SILVA, 2010, p. 23), sendo que as práticas escolares deveriam ter foco na formação dos princípios democráticos e não, apenas, estarem a serviço da formação profissional do estudantes. No Brasil, esta tendência influenciou o escolanovismo, ou seja, podemos chamar de tendência curricular escolanovista.

As propostas curriculares brasileiras supracitadas, tecnicismo e escolanovismo, são chamadas de não-críticas, pois não questionam o modelo capitalista, entendendo a sociedade como essencialmente em harmonia, porém, entendem, também, que alguns ou muitos sujeitos encontram-se em dissonância em relação a tal cenário, o que se denomina marginalidade, ou seja, é um desvio, que pode ser corrigido pela

educação, a qual deve ser homogeneizadora, isto é, objetiva a adaptação dos indivíduos à sociedade e à realidade. (SAVIANI, 1999)

3.1.1 Limites das propostas curriculares não-críticas

A atual conjuntura socioeconômica exige dos cidadãos aperfeiçoamento profissional, adaptação à estrutura vigente, alta produtividade, entre outros. Compete, então, à escola preparar e adaptar o indivíduo para as imposições da sociedade, formando sujeitos munidos de conhecimentos científicos necessários para a sua inserção no mercado de trabalho.

Seria um contexto perfeito se pensássemos na desumanização das pessoas, na ilusão ideológica da ascensão, na manutenção da estratificação social e na utilização do conhecimento para a perpetuação das relações de poder; mas as políticas curriculares não-críticas podem ser compreendidas como práticas éticas e socialmente comprometidas com os indivíduos no sentido da transformação da realidade de marginalidade por muitos enfrentada?

Verifica-se que as propostas de currículo não-críticas pautam-se em uma concepção de educação em que o conhecimento é permeado pela lógica instrumental, que considera o estudante como não-sujeito, e são aplicados conteúdos científicos tidos como necessários, sendo que, na verdade, estão a serviço da adaptação à realidade vigente e ocupam-se com a qualificação da massa trabalhadora.

A concepção de educação supramencionada, cerne das ideias presentes nas tendências não-críticas, volta-se à reprodução de arquétipos sociais e

A racionalidade que domina a visão tradicional do ensino curricular escolar (tendências não-críticas) está enraizada na atenção estreita à eficácia, aos comportamentos objetivos e aos princípios de aprendizagem que tratam o conhecimento como algo a ser consumido e as escolas como locais meramente instrucionais, destinados a passar para os estudantes uma “cultura” e conjunto de habilidades comuns que os capacite a operarem com eficiência na sociedade mais ampla. (GIROUX, 1997, p. 37, grifo nosso)

Em suma, as propostas não-críticas, ou seja, hegemônicas, não se preocupam com a transformação da realidade, pautam-se na lógica da verticalidade, em que o professor detém o conhecimento que deve ser assimilado e reproduzido pelo educando e tendem à adaptação ao sistema e manutenção da estratificação, sendo assim, não se comprometem com a superação da marginalidade.

3.2 Currículo crítico

3.2.1 Políticas curriculares críticas e a Teoria Crítica

As tendências curriculares intituladas críticas – contra-hegemônicas - têm uma concepção de sociedade dividida por classes, cuja marginalidade não é considerada um desvio, mas concernente à própria estrutura social, da qual a educação é totalmente dependente e tende a tonificar as relações de domínio e a legitimar as desigualdades. Tais propostas, de acordo com Saviani,

[...] são críticas uma vez que se empenham em compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, aos determinantes sociais, vale dizer, à estrutura sócio-econômica que condiciona a forma de manifestação do fenômeno educativo. (1999, p. 17)

Então, sob este viés do papel da educação ser de superação da marginalidade e das condições de dominação, para transformação da realidade histórica, as teorias do currículo críticas, no Brasil, ficaram conhecidas como Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos e Educação Popular, que tinham como precursores, Dermeval Saviani e Paulo Freire, nesta ordem. (MOREIRA, 2000)

As políticas curriculares críticas, sofrem influência dos ideais preconizados pela “Teoria Crítica”, ou “Escola de Frankfurt”, que surge em 1937, a partir de um artigo de Max Horkheimer intitulado “Teoria Crítica e Teoria Tradicional”, publicado pelo “Instituto para a Pesquisa Social” – criado em 1923-, representado, inicialmente, por Marx Horkheimer, Herbert Marcuse, Theodor Adorno e Walter Benjamin, este instituto promoveu investigações científica que partiram das teorias marxistas para a interpretação da realidade nos diversos âmbitos – social, econômico, político etc.

Estes estudos criticam a “Teoria Tradicional”, que tende à mera explicação da realidade, adaptação e conformismo às imposições sociais, culturais e econômicas, e

[...] localizam a origem do irracional, representado por todas as formas de totalitarismo, no exercício de um determinado modo de racionalidade, a saber, a razão instrumental. Trata-se do exercício da racionalidade científica, típica do positivismo, que visa a dominação da natureza para fins lucrativos, colocando a ciência e a técnica a serviço do capital. (ARANHA e MARTINS, 1995, p. 124)

Sendo assim, a escola de Frankfurt, questiona a separação rígida entre teoria e prática por meio da análise de “como as coisas são” e “como deveriam ser”, apresentando princípios que orientam a ação para a emancipação, distinta da Teoria Tradicional, que, dotada de neutralidade científica, fundamenta-se na descrição da realidade e adaptação à estrutura social vigente.

Desta forma, a Teoria Crítica parte da análise das tendências reais, para entender os obstáculos do contexto capitalista que freiam a emancipação e a superação da condição de marginalidade, conseguindo, então, compreender potencialidades para avançar e impulsionar as transformações. Para Nobre,

[...] a teoria é tão importante para o campo crítico que o seu sentido se altera por inteiro: não cabe a ela limitar-se a dizer como as coisas funcionam, mas sim analisar o funcionamento concreto delas à luz de uma emancipação ao mesmo tempo concretamente possível e bloqueada pelas relações sociais vigentes. Com isso, é a própria perspectiva da emancipação que torna possível a teoria, pois é ela que abre pela primeira vez o caminho para a efetiva compreensão das relações sociais. Sem a perspectiva da emancipação, permanece-se no âmbito das ilusões reais criadas pela própria lógica interna da organização social capitalista. (2004, p. 32)

Observa-se que, a orientação para a emancipação exerce influência nos propósitos das políticas curriculares críticas, tal orientação pauta-se no diagnóstico do tempo presente e posterior prognóstico, trazendo como uma das principais exigências o comportamento crítico em relação ao conhecimento, que tem por objetivo produzir uma consciência verdadeira, a qual deixe de modelar os indivíduos a partir do seu exterior e possibilite a reflexão acerca da questão política da educação, além de promover a inserção dos sujeitos em uma formação desalienada e emancipada. (ADORNO, 2011)

Destarte, pensar a formação dos estudantes sob a perspectiva da formação desalienada e emancipada, motiva a reflexão acerca da cultura imposta, que coisifica, gera o conformismo e impede a resistência frente às injustiças socioculturais às quais os indivíduos estão submetidos, permitindo, então, a assunção de um currículo com caráter transformador, por outro lado, quando

[...] o processo educacional consolida e reforça os processos de dominação atuantes na sociedade, à medida que seus mecanismos reproduzem sem reelaboração as referências ideológicas e as relações sociais. Mas, ao mesmo tempo, contraditoriamente, a educação também atua no sentido de criticar e superar esses conteúdos ideológicos e, conseqüentemente, de agir na linha da resistência à dominação e da transformação da sociedade, contribuindo para o estabelecimento de relações político-sociais com menor força de opressão. Ela pode, portanto, constituir-se ainda em uma prática social transformadora. (SEVERINO, 1994, p. 73)

Nesse sentido, para uma educação que vise à prática social transformadora, a razão, reflexão e consciência das contradições, fruto da marginalidade, apenas, não emancipam os sujeitos, devem caminhar com as lutas para a superação das relações de opressão,

Na medida que em que a emancipação seria travada pela própria instrumentalização da racionalidade social – da “razão”, como diriam Horkheimer e Adorno – o sentido principal da educação para a emancipação está na dissecação visceral do nexos entre dominação e racionalidade, que constitui o meio “subjetivo” de reprodução social do existente, A partir daí, a educação crítica só poderia se efetivar nos termos da “reconstrução crítica” da racionalidade social, revelando a deformação que produz em face de sua reificação, e conduzindo-a a uma clara exposição de suas contradições, e, por esta via, apreendendo nela as possibilidades alternativas. (MAAR, 1995, p. 79)

Então, diante de uma perspectiva dialética da educação – prática, reflexão e prática comprometida - e da orientação para a emancipação - uso autônomo da razão, “a aptidão e a coragem de cada um em se servir de seu próprio entendimento” (ADORNO, 2011, p. 169) - adquire-se caráter de urgência a ressignificação da implementação do currículo, com a busca por uma intervenção na seleção de conteúdos socialmente relevantes.

Pensando no contexto brasileiro, Saviani (1999) classifica as tendências pedagógicas críticas (contra-hegemônicas) como libertadora, pautada nos ideais

postulados por Paulo Freire (década de 70) e pedagogia histórico-crítica, embasada nos preceitos de Dermeval Saviani (década de 80), tais tendências orientam propostas curriculares denominadas críticas.

A pedagogia histórico-crítica ou crítico social dos conteúdos, em que o professor é o mediador que viabiliza a compreensão dos conteúdos, apresenta uma proposta curricular problematizadora (compreensão da realidade histórico-social) pautada na transformação da sociedade por meio da construção de conhecimentos culturalmente acumulados.

Já a pedagogia libertadora, que embasa o currículo crítico-dialógico, prima pela conscientização dos indivíduos e a transformação da realidade, e a relação educador-educando deve ser dialógica, problematizadora, humanizadora e mediada pela própria realidade (contradições sociais).

Nesse prisma, podemos conceituar a educação humanizadora, “em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.” (Freire, 2004, p. 54 e 55), como opositora da implementação de um currículo não-crítico e proponente de um currículo crítico, pautado na dialogicidade, na horizontalidade das relações ensino-aprendizagem e na libertação dos envolvidos, liberdade esta que, dialogando com Freire e no sentido existencial sartreano

[...] é condição humana, ainda que o homem não se viva como livre, pelo impedimento que a alienação lhe traz. O nascimento existencial implica em consciência reflexiva crítica, em desalienação, quando o homem, enfim, se vivencia enquanto liberdade – liberdade que sempre foi, mesmo sem o saber. Com o nascimento existencial ele não ganha sua liberdade, pois ela nunca o deixou. O que ele ganha é a certeza de que é liberdade, sempre o foi e o será sempre. E esta certeza poderá – este é o esperado – lhe guiar as ações no mundo no sentido de um maior comprometimento, de um engajamento. (MOREIRA, 2012, p. 4)

Finalizando, deve-se pensar o currículo como instrumento de desalienação e que possibilite aos estudantes refletir sobre sua condição existencial, reconhecendo-se – tomando consciência -, assim, enquanto sujeitos livres, para que suas práticas sejam comprometidas e engajadas – conscientização para ações transformadoras.

3.2.2 Paulo Freire e o currículo crítico-dialógico

O currículo não-crítico negligencia os indivíduos e a realidade à qual ele se insere, é social e historicamente injusto, atende aos interesses da minoria, apresenta conteúdos disciplinares e disciplinadores, ensina a subserviência, é reprodutivo, prega o conformismo/aceitação passiva das relações sociais e instrumentaliza o conhecimento.

Sendo assim, a educação deve adquirir um novo sentido, um olhar diferenciado, fazendo-se necessário repensar o papel social das políticas curriculares implementadas, pois elas devem direcionar as ações para a emancipação dos sujeitos, por meio da adoção da prática reflexiva como um caminho para a prática comprometida - idealizadas na práxis freireana.

Mesmo Freire não teorizando especificamente sobre o currículo, sua concepção de educação e os fundamentos teóricos que balizam sua pedagogia orientam a implementação de um currículo crítico, podemos aqui, denominá-lo currículo crítico-dialógico freireano. Justifica-se a adoção de tal denominação:

De certa forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo. As diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias, em diferentes épocas, bem antes da institucionalização do estudo do currículo como campo especializado, não deixaram de fazer especulações sobre o currículo, mesmo que não utilizassem o termo. (SILVA, 2010, p. 21)

Pensando em um currículo crítico-dialógico freireano, os preceitos pedagógicos nele apresentados devem contemplar uma visão de educação que parta da conscientização dos sujeitos para a percepção das contradições sociais e situações de opressão, sendo uma

[...] exigência radical, tanto para opressor que se descobre opressor, quanto para oprimidos que, reconhecendo-se contradição daquele, desvelam o mundo da opressão e percebem os mitos que o alimentam – a radical exigência da transformação da situação concreta que gera a opressão. (FREIRE, 2004, p. 37)

Para isto, Paulo Freire busca a essência da educação na dialogicidade, entendida como práxis transformadora, lança olhar para educadores e estudantes, no que tange aos seus valores implícitos, diferenciando autonomia de emancipação, que deve ser coletiva e compartilhada e na relação educador-educando,

[...] no processo educativo libertador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam. Poder-se-á dizer, e não têm sido poucas as vezes que temos escutado: “Como é possível pôr o educador e o educando num mesmo nível de busca do conhecimento, se o primeiro já sabe? Como admitir no educando uma atitude cognoscente, se seu papel é o de quem aprende do educador?” Tais indagações, no fundo, objeções, não podem esconder os preconceitos de quem as faz. Partem sempre dos que se julgam possuidores do saber frente a educandos considerados como ignorantes absolutos. De quem, por equívoco, erro ou ideologia, vê na educação dialógica e comunicativa uma ameaça. Ameaça, na melhor das hipóteses, a seu falso saber. (FREIRE, 1985, p. 54 e 55)

O autor pauta seus estudos na construção de uma educação política, pressupostos da Teoria Crítica, focada na palavra verdadeira, na ética, no direito de voz do outro, na denúncia às injustiças sociais – em detrimento da legitimação das mesmas -, na crítica à educação bancária, na horizontalidade da educação, na identificação das contradições sociais, nas problematizações para seleção de conteúdos, entre outros e, assim, a educação política

[...] deve ter [...] um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão. (FREIRE, 1985, p. 21)

Sendo assim, urge pensar e ressignificar a implementação curricular no sentido de se colocar em prática um currículo crítico-dialógico freireano, pois este implica na adoção de práticas voltadas para uma “educação libertadora”, cuja razão de ser

[...] está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador-educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos. Na concepção “bancária” [...], para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação.

Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a “educação” “bancária” mantém e estimula a contradição. (FREIRE, 2004, p. 59)

Para Freire, os sujeitos devem compreender a realidade e dialogar com ela, conscientizando e agindo no sentido da libertação, elegendo o que é relevante para adoção de estratégias focadas nos enfrentamentos, transformando a realidade em que vivem e humanizando os sujeitos, ao invés de coisificá-los e aliená-los;

É um humanismo que, pretendendo verdadeiramente a humanização dos homens, rejeita toda forma de manipulação, na medida em que esta contradiz sua libertação. Humanismo, que vendo os homens no mundo, no tempo, “mergulhados” na realidade, só é verdadeiro enquanto se dá na ação transformadora das estruturas em que eles se encontram “coisificados”, ou quase “coisificados”. Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, é, por isto, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica repousa numa crença também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que *estão sendo* um quase *não ser* e passar a ser um *estar sendo* em busca do *ser mais*. (FREIRE, 1985, p. 51)

Ainda acerca das ideias de Freire, tem lugar de destaque em suas discussões, a problematização, que consiste na exploração da percepção que o educando tem da realidade para, posteriormente, problematizá-la, não se limitando a investigar as concepções acerca de determinados conceitos, mas de relacionar tais conceitos com questões sociais referentes a valores, costumes e necessidades, lembrando que, não apenas dos educandos individualmente, mas da comunidade.

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e para o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienante. (FREIRE, 2004, p. 70)

Assim, quando o educador problematiza os fatos significativos vivenciados pelos educandos, possibilitando o desvelar de situações-problemas sócio históricas e

conferindo-lhes sentido, ocorre a manifestação de necessidades de conhecimento, que não são os previamente selecionados e “depositados”, mas os que levem à reflexão e conscientização dos sujeitos que, dentro de uma historicidade, são capazes de construir uma nova perspectiva e provocados para a geração de intervenções transformadoras e de superação da realidade imposta.

Então, a prática problematizadora, contemplada no currículo crítico-dialógico freireano, suscita o diálogo, tanto com a realidade, quanto entre educadores e educandos. A dialogicidade, entendida por Freire, depreende a desmistificação da lógica da verticalidade e da hierarquia de conhecimentos, expressos pelas vozes dos sujeitos e, na relação educador-educando, ambos encontram-se em igual posição no que se refere ao objeto cognoscível, configurando a educação, assim, como “situação gnosiológica”, cujo objeto, não como fim, apresenta-se como mediador dessa relação. (FREIRE, 1987)

Sendo assim, o diálogo, para Freire, consiste em uma prática colaborativa, em que, tanto educador quanto educando, são sujeitos no processo educativo, ou seja, em comunhão, o educador educa e é educado, bem como o educando educa e é educado; “Na teoria dialógica freireana, os sujeitos se encontram para conhecer e transformar o mundo em colaboração. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração que se realiza entre sujeitos.” (OLIVEIRA, 2017, p. 232)

Então, quando a educação não contempla a dialogicidade, ou seja, não é libertadora, consiste, para Freire, em uma concepção “bancária” de educação, pois obedece à lógica da verticalidade, em que o educador deposita o conhecimento no educando e este recebe o conteúdo passivamente, observa-se, então, que o professor não realiza problematizações para que o estudante, como ele, seja um “investigador crítico”. (FREIRE, 1987)

Ainda acerca da dialogicidade para Freire, a essência do diálogo é a palavra, não sendo esta um meio para que ele ocorra, mas, em sentido mais complexo, constitui-se pelas dimensões ação e reflexão. O autor conceitua, então, a “palavra verdadeira”, como práxis, pois é condição, para que ela seja verdadeira, a transformação do mundo, sendo assim, quando a palavra não cumpre o papel de transformação da realidade é denominada “palavra inautêntica”, cuja reflexão também perde o propósito e

[...] transforma-se em palavreria, verbalismo, blábláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.” (FREIRE, 1987, p. 44)

Já quando se prima pela ação, sem reflexão, para Freire, a palavra transforma-se em “ativismo”, o que não se configura em diálogo.

Então, pode-se dizer que o diálogo, com sua essência na palavra verdadeira, não se caracteriza por uma prática prescritiva, em que a palavra do outro é tolhida, mas é direito de todos os sujeitos, não devendo ser privilégio de alguns. Sendo assim, ao dizer a palavra verdadeira, o indivíduo garante a pronúncia do mundo, para transformá-lo e conferir significação aos sujeitos enquanto homens.

Em síntese, o currículo crítico-dialógico freireano, preocupa-se com os sujeitos, avança para a humanização e participação social dos mesmos e, voltando-se para o coletivo, fundamenta-se em práticas pedagógicas que visam à libertação dos indivíduos. Com isso, os papéis sociais são ressignificados e buscam possibilidades de ações transformadoras, que partem dos obstáculos para impulsionar e entender as potencialidades no sentido da modificação da realidade e na formação de sujeitos da própria história.

3.3 O ensino de Língua Portuguesa e as contribuições de Bakhtin

3.3.1 O ensino de Língua Portuguesa

O currículo para o ensino de Língua Portuguesa, possuía uma tradição clássica⁹ pautada na normatividade e prescrição, principalmente, gramatical – até meados da década de 1980. Esse modelo tradicional no ensino institucionalizado do Português primava pela leitura e escrita em uma perspectiva de codificação e decodificação por meio de práticas orientadas pelas prescrições da Gramática Normativa, voltando-se para a exploração do conjunto de regras impostas, priorizando, assim, o padrão culto da língua. (BEZERRA, 2010)

⁹Tradição de ensino jesuítico, implementado durante o período do Brasil-colônia

De acordo com Santos, a codificação e decodificação nas leituras de textos eram ações mecânicas e admitiam uma única interpretação, não traduziam uma prática social que possibilitasse ao estudante atribuir sentido e significado ao que estava lendo,

[...] a ênfase sempre foi dada na mecânica da leitura e a grande preocupação dos professores se traduzia na cobrança por uma leitura “correta” esboçada por meio da “pronúncia correta”, leitura de todas as palavras do texto (não aceitando sinônimos ou omissão de palavras) e boa entonação. Embora na vida prática a leitura seja instrumento que cumpre diferentes propósitos, na escola ela aparece de forma gratuita e a única maneira de praticá-la (e avaliá-la) é através do exercício da leitura vozeada em que a correção é feita passo a passo pelo professor sem permitir que o próprio aluno perceba o que lê e se faz sentido ou não. Alie-se a isto o fato de na escola os textos utilizados serem quase que exclusivamente os apresentados pelos livros didáticos, textos artificializados e muitas vezes simples recortes de outros textos. (2002, p. 1 e 2)

Dessa forma, no processo de ensino e aprendizagem, direcionado pelo currículo de LP, o aluno assume a passividade e atua como reproduzidor daquilo que é reconhecido como correto e ideal, ou seja, o padrão linguístico de grande prestígio, a norma culta -, adaptando-se para uma atuação linguística, desejável ao bem-falar e bem-escrever, nos diversos contextos comunicativos, sejam orais ou escritos.

Sendo assim, verifica-se, no contexto de ensino supramencionado, que a língua não é contemplada em seus diversos aspectos, ou seja, em sua realidade concreta, que vai além do prestígio social da norma culta dominado por aqueles que têm um conhecimento maior das regras gramaticais e suas aplicações.

Um dos desafios, portanto, para quem começa a estudar a história das línguas é justamente aprender a lidar com a realidade heterogênea das línguas humanas. Isso, no mais das vezes, exige um rompimento radical com a imagem da língua cultivada pela tradição gramatical e veiculada pela escola, imagem que homogeneiza a realidade linguística, cristaliza uma certa variedade como a única, identificando-a com a língua e excluindo todas as outras como “incorretas” (FARACO, 2005, p. 31)

Então, começa-se a questionar esse modelo de ensino da língua materna, os fundamentos linguísticos passam a influenciar as formas de pensar as práticas dos educadores, exigindo novas estratégias. Assim, a partir da década de 1980, conforme o próprio PCN de LP aponta, as discussões abarcadas pelos linguistas passam a ter grande importância:

A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabelecerá mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma lingüística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação lingüística e psicolingüística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este novo quadro permitiu a emergência de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna. (BRASIL, 1998 (b), p. 17 e 18)

Os linguistas trazem, como foco das atuais discussões, principalmente com a Linguística Textual, críticas a essa tradição e apresentam um novo olhar para o ensino do Português, centram o debate em como os diversos aspectos da língua em seu contexto concreto de uso são pouco ou não considerados no ensino.

A crítica básica e fundamental dos lingüistas ao ensino tradicional recaiu sobre o caráter excessivamente normativo do trabalho com a linguagem nas escolas brasileiras. Segundo essa crítica, as nossas escolas, além de desconsiderarem a realidade multifacetada da língua, colocaram de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como o objeto nuclear de estudo, confundindo, em conseqüência, ensino de língua com o ensino de gramática. (FARACO e CASTRO, 1999, sem p.)

Sendo assim, não se deve ignorar, no ensino, que a língua traz um legado social de inúmeras gerações de falantes, pois ela não constitui apenas um conglomerado de regras a serem aprendidas e definidoras do que se idealiza para um sujeito com um bom domínio da língua.

A língua, como fato cultural, pode também ser descrita em termos de padrões ideais e reais. Quando descrevemos a fala de uma comunidade mediante análise de elocuições espontâneas de um ou de vários membros dessa comunidade, obtemos padrão ou padrões de

comportamento real; quando consideramos o que os membros dessa comunidade afirmam ser a melhor maneira de exprimir-se em determinadas situações, então observamos padrão ou padrões ideais. (RODRIGUES, 2004, p. 13 e 14)

Então, para se ter o domínio idealizado da língua, a instituição escola prima pelo ensino da norma culta, que tem um prestígio social superior em relação às demais, reflete a ideologia de uma cultura hegemônica¹⁰ e configura-se como instrumento de opressão, pois de acordo com Faraco (2004), está ligada a uma cultura escrita dominada por grupos que possuem poder social e o controlam.

Há na designação norma culta um emaranhado de pressupostos nem sempre claramente discerníveis. O qualificativo “culto”, por exemplo, tomando em sentido absoluto pode sugerir que esta norma se opõe a normas “incultas”, que seriam faladas por grupos desprovidos de cultura. Tal perspectiva está, muitas vezes, presente no universo conceitual e axiológico dos falantes da norma culta, como fica evidenciado pelos julgamentos que costumam fazer dos falantes de outras normas, dizendo que estes “não sabem falar”, “falam mal”, “falam errado”, “são incultos”, “são ignorantes” etc. (FARACO, 2004, p. 39)

Essas designações incultos, ignorantes entre outras, para além dos domínios da fala, perpassam, também, as esferas da leitura e escrita, porém, para Geraldini (2014), dependem do nosso campo de atuação, daí a importância de se valorizar os enunciados trazidos pelos estudantes, pois os mesmos possuem um amplo conhecimento linguístico dos gêneros textuais com os quais interagem, o que não deve ser objeto de julgamento, pois, independente do gênero, não se deve estabelecer um prestígio social, sendo que o gênero é a expressão da linguagem em uso e a mesma é inerente aos sujeitos, que são competentes nas esferas em que circulam:

Obviamente circulamos por diferentes campos ou esferas da comunicação social, e por isso dominamos gêneros discursivos variados. Mas não circulamos por todas as esferas com a mesma habilidade: como leitores pouco assíduos, certamente teremos

¹⁰ Conceito definido por Antônio Gramsci, que descreve a dominação de uma classe social pela outra, especialmente da elite sobre os subalternos.

maiores dificuldades de leitura – e praticamente seremos incompetentes para a produção – de enunciados extremamente técnicos e especializados no campo das engenharias, das matemáticas ou das artes visuais, quando outros o serão para áreas da pedagogia ou da filosofia. Somos ao mesmo tempo competentes e incompetentes leitores e produtores de textos, dependendo de nossos campos de atividade e de nossa circulação pelos diferentes campos de atividade. (GERALDI, 2014, p. 28 e 29)

Assim, linguagem e língua devem ser consideradas no currículo para o ensino da LP em seus sentidos amplos, pois possuem caráteres histórico e social, para além dos padrões ideais postulados,

[...] como atividade sobre símbolos e representações, a linguagem torna possível o pensamento abstrato, a construção de sistemas descritivos e explicativos e a capacidade de alterá-los, reorganizá-los, substituir uns por outros. Nesse sentido, a linguagem contém em si a fonte dialética da tradição e da mudança. Nessa perspectiva, língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (BRASIL, 1998 (b), p. 20)

Então, diante do exposto, e pensando nos conceitos abarcados pelos linguistas acerca do ensino da língua mãe, os documentos oficiais, que normatizam o currículo de Língua Portuguesa, passam a desviar o foco do ensino de gramática para o estudo da língua em seus diversos contextos sociais de uso e apresentam o texto como materialização dos discursos, daí a inclusão da expressão gênero como central no ensino, de acordo com o PCN de LP:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (BRASIL, 1998 (b), p. 21)

Observa-se que o conceito de gênero, presente nos documentos curriculares, dialoga com o conceito de “gênero do discurso” preconizado por Bakhtin, definindo:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997, p. 280)

Porém, o que se contempla nos documentos oficiais, no sentido de subtrair o foco no ensino de gramática para centralizar no gênero, representa uma situação de opressão, pois os gêneros são definidos *a priori* e, na maioria das vezes, não perscrutam os enunciados trazidos pelos estudantes, tolhendo-lhes o direito à voz, e adota, assim, como variante ideal a formal, reificando¹¹ ou coisificando os sujeitos.

Ressaltamos que, neste estudo, não apontaremos o caráter polissêmico do termo enunciado, apresentado por Brait (2005), pois utilizaremos a concepção de linguagem comprometida, cujos enunciados não se vinculam a teorias ou tendências linguísticas, mas articulam-se a visões de mundo e assumem cunho social indissociável da natureza ideológica da linguagem socialmente construída. (Bakhtin 2004)

Sendo assim, reconhece-se no ensino de LP a variedade linguística expressa por meio dos diversos gêneros, mas,

Como consequência do reconhecimento inegável da variável Linguística, os documentos afirmam a necessidade de a escola ensinar a variável socialmente privilegiada, mantendo o respeito pelas variáveis desprivilegiadas que os alunos trazem. (GERALDI, SILVA e FIAD, 1996, p. 319)

¹¹ Relacionado ao conceito de reificação: processo histórico inerente às sociedades capitalistas, caracterizado por uma transformação experimentada pela atividade produtiva, pelas relações sociais e pela própria subjetividade humana, sujeitadas e identificadas cada vez mais ao caráter inanimado, quantitativo e automático dos objetos ou mercadorias circulantes no mercado.

Finalizando, apresentar a variável que os alunos trazem como desprivilegiada e apontá-la, no ambiente escolar, apenas, como respeitável, reafirma a negação dos sujeitos poderem expressar seus enunciados por meio das “falas significativas”¹² (SILVA, 2004), as quais refletem o discurso concreto dos indivíduos, viabilizam a contextualização das práticas, são representadas por meio das variantes linguísticas dos estudantes e avalizam o direito à voz. Com isso, há a urgência de se repensar constantemente o currículo para o ensino de LP, pois, mesmo se dizendo com novas estratégias e reconfigurado, podemos observar diversas lacunas e entraves.

3.3.2 Limites e dificuldades no ensino de LP

Apesar de estarmos diante das ditas mudanças nos métodos de ensino da língua e das discussões apresentadas pelos linguistas exercerem muita influência nisso, ainda há uma tradição no ensino da língua pautada na gramática normativa, que ocupa o centro do ensino, a própria seleção de textos são utilizadas como pretexto e não ponto de partida para o ensino da gramática, são realizados recortes de trechos e frases, descontextualizados para aplicação de regras e análises – estruturalismo funcional.

A tarefa do gramático se desdobra em dizer o que é a língua, descrevê-la, e ao privilegiar alguns usos, dizer como deve ser a língua. Na verdade, a conjunção do descritivo e do normativo efetuada pela gramática tradicional opera uma redução do objeto de análise que, de intrinsecamente heterogêneo, assume uma só forma: a do uso considerado correto da língua. Na maioria dos casos, é esse uso o único que vai ser estudado e difundido pela escola, em detrimento de um conhecimento mais amplo da diversidade e variedade dos usos lingüísticos. (PETTER, 2003, p. 18 e 19)

Além disso, os gêneros textuais elencados para o ensino são de algum prestígio social, não são trazidos pelos estudantes e o que pensam sobre suas condições

¹² Denomino fala significativa da comunidade as falas dos diferentes segmentos escolares que trazem a denúncia de algum conflito ou contradição vivenciados pela comunidade local e que expressa uma determinada concepção, uma representação do real. (SILVA, 2004, p. 18)

sociais, universos e “falas significativas” - representativas da realidade -, que são expressas por meio de seus discursos, princípio da comunicação entre os sujeitos:

Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação. Corpo consciente (consciência intencionada ao mundo, à realidade), o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam. (FREIRE, 1985, p. 44)

Outra questão, perceptível ao ensino de língua é que, muitas vezes, acredita-se que o estudante, na escola, irá aprender a linguagem, ignora-se que, enquanto sujeitos históricos, já possuem linguagem, cujo uso social e seu legado devem ser tanto respeitados quanto considerados no ensino, pois representam seus pensamentos, para Freire: “Não há pensamento que não esteja referido à realidade, direta ou indiretamente marcado por ela, do que resulta que a linguagem que o exprime não pode estar isenta destas marcas.” (1989, p. 48)

Então, observa-se que no ensino de LP as aulas servem, apenas, como depósitos de regras e prescrições, desmotivadoras, não preveem a interação estudante-conteúdo, pois tais conteúdos não partem da realidade concreta dos alunos, já estão pré-definidos em caderninhos, apostilas, livros-didáticos, enfim, no currículo oficial.

Sendo assim, o que permeia nas aulas de LP é o desenvolvimento do falar e escrever corretamente, além da identificação de estruturas gramaticais em textos ou frases (AZEREDO, 2007), e o mais importante, que é a interação educador-educando, expressa por meio de suas vozes, no processo de ensino e aprendizagem, em constante construção de sentidos e significados, vê-se menosprezada.

3.3.3 O currículo para o ensino de Língua Portuguesa à luz de Bakhtin e Freire

Quando se analisam as influências de Bakhtin no ensino de LP, podemos nos remeter às contribuições, principalmente, no que se referem aos gêneros discursivos, apontados nos documentos oficiais que orientam o currículo da nossa língua materna, pois este teórico não se dedicou à construção de metodologias para o ensino, mas da caracterização de categorias linguísticas que são pertinentes e emprestadas para tal. Visto que a linguagem humana, conforme concebe o autor, não deve ser destituída de seu aspecto social e, por isso, ideológico, as atividades relacionadas ao ensino, também devem concebê-la dessa forma, por estarem incorporadas a um campo de atuação onde discursos e vozes são proferidos e representativos dos enunciados dos sujeitos históricos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, ou seja, configuram relações sociais concretas. Diante disso, além da influência bakhtiniana na dimensão linguística do currículo de LP, deve-se contemplar, também, nas dimensões pedagógica e epistemológica, as influências freireanas para a implementação do que aqui foi intitulado currículo freireano crítico-dialógico.

Assim, para se refletir a educação enquanto processo, os sujeitos devem manter-se em constante diálogo e em diálogo com o mundo (suas realidades), exigindo uma prática docente que parta das contradições sociais, problematizando-as, levando o educando a modificar seu olhar para o real, transformando-se como sujeito, conscientizando-se e, dessa forma, adotando novas práticas no sentido da transformação da realidade.

Observa-se que a BNCC de LP mantém a centralidade no gênero discursivo e “cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica.” (BAKHTIN, 2006, p. 42) De acordo com o documento:

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 65)

Pensando na proposta de se focar o trabalho educativo nos gêneros, pretende-se, com isso, contemplar diversos enunciados, tanto orais quanto escritos, sendo que cada uma destas esferas possui especificidades e finalidades. Assim, como apontado anteriormente, quando enunciados apresentam tipos relativamente estáveis, ou seja, com proximidades temáticas, de utilização de recursos linguísticos e de composição, fundidos no todo, é que Bakhtin (1997) denomina gêneros do discurso.

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Cumpre salientar de um modo especial a heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), que incluem indiferentemente: a curta réplica do diálogo cotidiano (com a 280 diversidade que este pode apresentar conforme os temas, as situações e a composição de seus protagonistas), o relato familiar, a carta (com suas variadas formas), a ordem militar padronizada, em sua forma lacônica e em sua forma de ordem circunstanciada, o repertório bastante diversificado dos documentos oficiais (em sua maioria padronizados), o universo das declarações públicas (num sentido amplo, as sociais, as políticas). (BAKHTIN, 1997, p. 280 e 281)

Ainda no âmbito do ensino da língua com foco nos gêneros textuais, objetiva-se o desenvolvimento de habilidades linguísticas e discursivas para atuação autônoma e competente em diversas esferas sócio-comunicativas,

[...] na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (BRASIL, 2018, p. 76)

Então, contemplar textos de diversos campos da atividade humana, pressupõe o uso de textos com considerável gama de variantes linguísticas, que expressam a vitalidade da língua, porém, o que se observa, no ensino de LP, é que as variantes são consideradas, mas ainda há o predomínio das de maior prestígio social, com a intenção de que sejam transmitidos conceitos estáveis para o domínio da norma culta e, sob esse prisma, não deveria existir entre elas atribuição de juízo de valor para a

fixação de padrões – unidade da língua -, pois estes, esterilizam tal vitalidade, Geraldi afirma que,

[...] seria preciso exercer sobre os falantes certa pressão para a estabilização das formas da língua. No entanto, a vitalidade da língua expressa-se no fato de que seu uso implica mudança. É esse movimento contraente entre estabilidade e instabilidade que torna a língua o que ela é: uma atividade com que organizamos nossas próprias experiências, sempre únicas e irrepetíveis. Entre a necessária padronização e a partilha há uma divisão que institui o certo e o errado em termos de língua. Desliza-se do padrão para a norma. O padrão se fixa, se imobiliza, como se sua vocação fosse a esterilização da vitalidade da língua. (2019, sem p.)

Mesmo se estabelecendo formas fixas, por meio do prestígio de determinadas variantes, os documentos oficiais consideram e utilizam os gêneros que se aproximam dos estudantes, porém, apenas como ponto de partida para verificação de conhecimentos prévios para se chegar em gêneros mais complexos - orientados pela variante formal.

Sendo assim, os gêneros não deveriam representar enunciados sobrepostos e hierarquizados, mas, como enfatiza Bakhtin (2006), como unidades de interação em constante diálogo, o que para o autor constitui o “dialogismo”, para o qual é indispensável a recepção ativa do discurso do outro, que em constante construção de resposta e complementação – réplica -, representam sujeitos sociais.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN, 2006, p. 125)

Neste movimento dialógico, os interlocutores dos discursos dispõem-se da linguagem, como forma de interação humana, para se posicionarem valorativamente e exporem seus enunciados, um frente ao outro, evidenciando, também, assim, a relação e o embate entre contextos.

É evidente que o diálogo constitui um caso particularmente evidente e ostensivo de contextos diversamente orientados. Pode-se, no entanto, dizer que toda enunciação efetiva, seja qual for a sua forma, contém sempre, com maior ou menor nitidez, a indicação de um acordo ou de um desacordo com alguma coisa. Os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto. (BAKHTIN, 2006, p. 109)

Sendo assim, o ensino de LP deve contemplar a utilização da linguagem, representando os diversos enunciados em constante diálogo, em sentido amplo, não como atividade normativa e prescritiva em que os textos são apenas pretextos, mas como parte dos sujeitos e suas vozes social e historicamente estabelecidas.

Então, pensando na dimensão pedagógica e epistemológica, o currículo de LP deve perpassar pela concepção freireana de linguagem, contemplada com sentidos e significados na expressão da existência dos indivíduos no mundo, de acordo com Geraldi, no texto “A Linguagem em Paulo Freire”, a linguagem:

[...] ultrapassa toda e qualquer perspectiva superficial: nós nos fazemos o que somos nas relações dialógicas que mantemos com a alteridade. Sem o outro, não há vozes. Sem o outro, não há ecos. O sujeito e o outro. Relações dialógicas que não se dão no vazio: são relações sociohistóricas, sobrecarregadas das condições de seu exercício, estando os interlocutores condicionados pelo caráter destes encontros que, não obstante suas determinações, são lugares e tempos de construção de novas condições. Sujeição e criação concomitantes, porque a dialogia se dá sobre o estável e sobre o instável da relação com a alteridade. É por isso que somos, numa voz, muitas vozes. (2005, p. 17)

Ainda na perspectiva do dialogismo, quando o diálogo é encoberto pela sobreposição de uma voz em relação às demais, constituem-se os gêneros ditos monofônicos, ou seja, observa-se, nestes gêneros, o “dialogismo monofônico”, porém,

Por mais monológico que seja um enunciado (uma obra científica ou filosófica, por exemplo), por mais que se concentre no seu objeto, ele não pode deixar de ser também, em certo grau, uma resposta ao que já foi dito sobre o mesmo objeto, sobre o mesmo problema, ainda que esse caráter de resposta não receba uma expressão externa bem perceptível. (BAKHTIN, 1997, p. 318)

Para contrapor o conceito de “monofonia”, Bakhtin conceitua o “dialogismo polifônico”, ou “polifonia”, em que as vozes refletem lutas de opiniões e ideologias, conferindo ao diálogo natureza inacabada sobre grandes questões. Nesse contexto, entende-se por vozes as consciências dos sujeitos, que não são individuais, por mais que reflitam percepções de mundo e índices de valor ideológicos:

O tema ideológico possui sempre um índice de valor social. Por certo, todos estes índices sociais de valor dos temas ideológicos chegam igualmente à consciência individual que, como sabemos, é toda ideologia. Aí eles se tornam, de certa forma, índices individuais de valor, na medida em que a consciência individual os absorve como sendo seus, mas sua fonte não se encontra na consciência individual. (BAKHTIN, 2006, p. 44)

Desse modo, o índice de valor social ideológico não deve fundar-se na auto-suficiência, que destitui o caráter da humildade para a pronúncia do mundo, pois as consciências individuais precisam articular-se para a construção do conhecimento, produzindo enunciados concretos, ou seja, que refletem as relações sociais concretas;

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. (FREIRE, 2004, p. 46)

O lugar de encontro entre os sujeitos faz-se por meio do diálogo, que, para Freire, tem como ponto de chegada a emancipação, por meio de práticas problematizadoras, e a dialogicidade, para que seja verdadeiramente polifônica, sem predomínio de vozes, exige a carnavalização dos enunciados, rompendo, assim, com a dominação instituída.

Na concepção de Bakhtin a carnavalização não é um esquema externo e estático que se sobrepõe a um conteúdo acabado, mas uma forma flexível de visão artística, uma espécie de princípio holístico que permite descobrir o novo e o inédito. O carnaval na concepção do autor é o locus privilegiado da inversão, onde os marginalizados apropriam-se do centro simbólico, numa espécie de explosão de alteridade, onde se privilegia o marginal, o periférico, o excludente. (SOERENSEN, 2011, p. 320)

Sendo assim, os conceitos bakhtinianos e freireanos dialogismo e dialogicidade devem ser realmente contemplados no currículo de LP, para que orientem práticas comprometidas. Dessa forma, estas categorias relacionam-se com o conceito de gênero do discurso, pois refletem as interações sociais, cerne do processo de constituição dos enunciados - expressos por meio da linguagem humana.

3.4 Síntese das concepções da categoria diálogo para Bakhtin e Freire: aproximações e distanciamento

Diante do exposto, tanto Bakhtin quanto Freire concebem a linguagem de forma dialógica, cujos enunciados concretos constituem-se de unidades complexas que refletem relações sociais concretas, para os dois autores, a interação de um sujeito com o outro deve ocorrer de maneira não hierarquizada, cujas vozes discursam e se comunicam sócio ideologicamente em constante recepção e resposta - representativas de sujeitos sociais.

Para ambos, os contextos são evidenciados nos diálogos, porém, para Freire, refletem a visão de mundo do educando, na qual estão imbricadas denúncias das contradições sociais, que se configuram como objeto de investigação, e devem ser desveladas no sentido da transformação da realidade, dessa maneira, pode-se dizer que os diálogos são mediados pela realidade concreta. Já para Bakhtin, o contexto não faz a mediação do diálogo, apenas é refletido nele, o que faz a mediação é a linguagem, expressa por meio de enunciados concretos com posicionamentos de valor, que trazem, nos discursos, consciência coletiva, ou seja, várias vozes.

Observa-se que, para Freire, a monofonia constitui-se de um obstáculo epistemológico para o diálogo, já para Bakhtin, mesmo em enunciados monofônicos, pode-se dizer que há diálogo, porém, com predomínio de vozes.

Quadro 1 – Síntese da concepção da categoria diálogo a partir de Bakhtin e Freire:

	Bakhtin	Freire
Termo relacionado	Dialogismo	Dialogicidade
Dimensões	Linguística e sócio-cultural. Reflete o contexto concreto.	Pedagógica e epistemológica. Reflete o contexto concreto, orienta a construção do conhecimento e transformação da realidade.
Mediação	Linguagem	Realidade
Contexto	Em relação de interação e conflito.	Em relação de interação e conflito.
Vozes	Monofonia – sobreposição de uma voz; Polifonia – vozes não hierarquizadas e/ou sobrepostas.	Não existe sobreposição de vozes. Há a tensão entre vozes/visões de mundo, que busquem superação.
Palavra	Fenômeno ideológico; Condição para o diálogo.	Fenômeno ideológico; Condição para o diálogo; Práxis – ação e reflexão.

Fonte: Elaborado pela autora.

3.5 Análise Dialógica do Discurso – relação teórico-metodológica

Em Linguística, a Análise Dialógica do Discurso (ADD), denominada assim por Beth Brait (no Brasil), parte de uma leitura das obras do Círculo de Bakhtin¹³ e, como

¹³ Grupo russo de estudiosos da linguagem humana – décadas de 1920 e 1930. Entre seus membros, destacam-se Bakhtin, Volochinov e Medvedev.

a própria designação sugere, investiga as acepções dos textos concretos, por meio da análise das relações dialógicas entre os discursos. Sabe-se que Bakhtin e o Círculo não propuseram uma teoria para analisar os discursos, porém, são evidentes os aportes destes autores para o campo da linguagem,

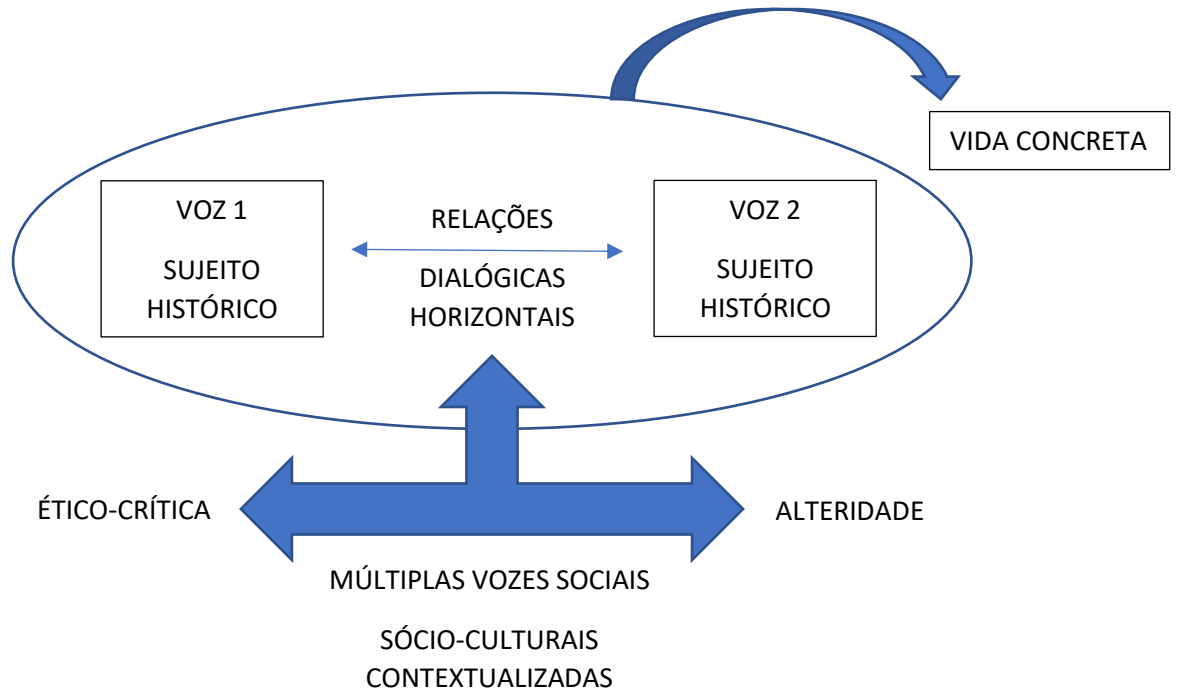
[...] mesmo consciente de que Bakhtin, Volochinov, Medvedev e outros participantes do que atualmente se denomina Círculo de Bakhtin jamais tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada” ainda que “o conjunto das obras do Círculo motivou o nascimento de uma análise / teoria dialógica do discurso [...] (BRAIT, 2006, p. 10)

Para Brait, o estudo da linguagem, pautado nos preceitos do Círculo de Bakhtin, é compreendido como conjunto de ideias que absorve o conhecimento de maneira dinâmica, cujas produção e recepção se dão em contextos histórico-culturais específicos.

Pensando na ADD, os sujeitos constroem-se dialeticamente e historicamente a partir e por meio um do outro, desta forma, no âmbito da pesquisa, ao realizar uma análise, o pesquisador coloca-se em posição dialógica em relação ao objeto, dos quais os discursos constituem-se e são constituídos, por meio de uma postura não neutra, porém, não isenta de conduta ética.

Sendo assim, a visão do pesquisador é fundamentada e justificada a partir da utilização de base científica que corrobora com seus preceitos ideológicos.

Esquema 1 - Síntese dos conceitos da ADD e Freire, utilizada para a análise dos discursos na BNCC



Fonte: Elaborado pela autora a partir da ADD e de Freire

4 CAPÍTULO III – METODOLOGIA

O objetivo deste capítulo é apresentar o caminho metodológico adotado para a realização desta pesquisa, iniciaremos pela contextualização do objeto, em seguida, realizaremos a exposição da metodologia utilizada e finalizaremos com a definição do método de pesquisa empregado.

4.1 Contextualização do objeto de pesquisa

5 O objeto de estudo desta pesquisa é a BNCC de LP para as séries finais do EF, iniciaremos esta seção com a contextualização, a princípio, da parte introdutória da área de Linguagens e, posteriormente, da parte específica de Língua Portuguesa.

Na apresentação da área de Linguagens, o documento traz os componentes curriculares constituintes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; em seguida, expõe a finalidade do estudo das linguagens e a importância da apropriação destas pelo estudante.

Esta parte do documento, também mostra o foco da ação pedagógica para as séries iniciais do EF – alfabetização, inserção na cultura letrada, autonomia e protagonismo – e para as séries finais – ampliação e aprofundamento de práticas de linguagem.

Na sequência, é exibido um quadro com as “Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental”, referência para todos os segmentos.

A parte específica, que se refere ao ensino da nossa língua materna, a BNCC aponta as atualizações em relação aos documentos anteriores e justifica a centralidade no texto.

A principal mudança em relação aos PCN, indicada no documento, é a inserção das novas tecnologias de informação, o que exige práticas de linguagens contemporâneas e utilização das novas ferramentas digitais – justificadas pela

aquisição de habilidades, repertório de experiências e práticas e domínio de ferramentas, que possam favorecer os estudantes profissionalmente.

Em continuidade, são exibidos e detalhados os eixos de integração – já reconhecidos em documentos da Área anteriores – a saber: “Eixo de Leitura”, “Eixo da Produção de Textos”, “Eixo da Oralidade e Eixo da Análise Linguística/Semiótica”.

Depois, são demonstrados os 5 (cinco) “campos de atuação”, onde as práticas de linguagem se realizam – apontam para a contextualização do conhecimento escolar -, “Campo da vida cotidiana” (somente anos iniciais), “Campo artístico-literário”, “Campo das práticas de estudo e pesquisas”, “Campo jornalístico-midiático” (somente séries finais) e “Campo de atuação na vida pública” ou, apenas, “Campo da vida pública” (para as séries iniciais).

Logo após, é exposto um quadro com as “Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental”, que se articulam, tanto com as gerais da Educação Básica, quanto com as específicas da área de Linguagens.

A seção “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimentos e habilidades” não será aqui detalhada, pois este segmento não está delimitado no objeto desta pesquisa.

Já a seção “Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades” versa sobre os objetivos do componente para o EF II e aborda, também, a ampliação e aprofundamento das práticas de linguagem por meio do aumento do contato com gêneros mais variados - há a especificação dos gêneros a serem trabalhados nos campos de atuação.

Em seguida, a BNCC de LP para o EF II apresenta quadros de referência contendo “Práticas de Linguagem” (eixos de integração) e “Objetos de Conhecimento” para cada campo de atuação, de modo geral, sem os dividir ano-a-ano “Língua Portuguesa – 6º ao 9º Ano”.

Finalizando a parte específica, o documento traz quadros de referência contendo as “Práticas de Linguagem” (eixos de integração) e “Objetos do Conhecimento” para cada campo de atuação, para cada ano final do EF: “Língua Portuguesa – 6º e 7º Ano” e “Língua Portuguesa – 8º e 9º Ano”.

4.2 Procedimentos metodológicos

O caminho metodológico desta pesquisa parte da abordagem qualitativa, pois a preocupação central, não restrita a representações por meio de números e modelos únicos, é compreender e explicar aspectos reais – não quantificáveis – levando em conta os fenômenos como um todo - que produzam informações e ilustrações não reduzidas a operacionalizações. Optamos pela utilização desta abordagem em oposição à positivista, que utiliza instrumentos quantificáveis, divide a realidade em partes mensuráveis, centra os estudos no objeto para a construção do conhecimento, é objetiva e pressupõe a neutralidade do pesquisador.

A expansão na pesquisa educacional da chamada abordagem qualitativa veio no bojo de uma busca de métodos alternativos aos modelos experimentais, às mensurações, aos estudos empiricistas numéricos, cujo poder explicativo sobre os fenômenos educacionais foi posto em questão, como se pôs em questão os conceitos de objetividade e neutralidade embutidos nesses modelos. Mas, a opção quase total no universo dos pesquisadores em educação pelas abordagens qualitativas não esteve isenta de uma perspectiva que identificou essas abordagens como sendo as revolucionárias, as únicas transformadoras, condenando ao exílio do conservadorismo os tratamentos quantitativos. (ANDRÉ; GATTI, 2008, p. 7)

Foi realizada a análise do documento para que sejam sanadas as questões relativas ao problema da pesquisa, esta técnica possibilita a apreensão do social em determinado tempo, ou seja, contextualizado sócio historicamente.

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANE, 2009, p. 2)

A metodologia utilizada nesta pesquisa é o materialismo histórico-dialético, teoria empregada para se compreender a prática e, posteriormente, ressignificá-la, por meio da percepção do mundo em constante movimento e transformação. Parte

das ideias de Marx e Engels, que afirmam que os conflitos motivam o movimento do mundo – concepção dialética-, ao longo da história – histórico. O termo materialismo deve-se ao papel dos seres humanos em relação a suas forças geradoras dos conflitos e a identidade dos mesmos é compreendida em classes.

Marx e Engles, partem de pressupostos culturais e políticos para analisar criticamente e historicamente a sociedade e suas relações humanas, para José Paulo Netto:

Uma compreensão teórica rigorosa da sociedade só é possível à medida que o ser social pode aparecer aos homens como algo específico, isto é, como uma realidade que, necessariamente ligada à natureza (ao ser natural, orgânico e inorgânico), tem estrutura, dinâmica e regularidades próprias, (2009, p. 16)

No materialismo histórico-dialético, fundamentam a concepção de mundo as dimensões: antológica – dialética -; antropológica – práxis - e a epistemológica – concreto-pensado, sendo assim, esta concepção de mundo é entendida por uma “totalidade concreta”, ou seja,

Não é um "todo" constituído por "partes" funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é "simples"-o que as distingue é o seu grau de complexidade [...] (PAULO NETTO, 2011, p. 56).

Então, o concreto é a síntese entre o empírico e o essencial ou subjetivo e, por ser uma totalidade concreta, o real não se finda na aparência, no que é sensível, quantificável, experimental, material, tangível e, também, existe independente da consciência que se tenha dele.

Ainda sob esse aspecto, a totalidade é um conjunto de fenômenos que envolve o objeto, determinando-o e sendo determinante, também, e o real é a síntese dessas múltiplas determinações, no âmbito desta pesquisa, esta metodologia, denominada por J. P. Netto “método”, foi escolhida, pois o objeto pesquisado – fenômeno – não se explica por si mesmo,

Os fatos, a cada nova abordagem, se apresentam como produtos de relações históricas crescentemente complexas e mediatizadas — podendo ser contextualizados de modo concreto e inseridos no movimento maior que os engendra. É um método, portanto, que, em aproximações sucessivas ao real, agarra a história dos processos simultaneamente às suas particularidades internas. Um método que não se forja independentemente do objeto que se pesquisa — o método é uma relação necessária pela qual o sujeito que investiga pode reproduzir intelectualmente o processo do objeto investigado. (PAULO NETTO, 2009, p. 31).

Em suma, o materialismo histórico-dialético define o ser humano como produtor do real por meio de suas forças próprias – “tudo é construção humana” -, o presente – reflexo do encontro entre o passado (existente) e o futuro (projetado) – como totalidade em que o ser humano produz a realidade e, concomitantemente, produz-se – práxis - e a maneira de compreensão da realidade e do mundo como instâncias em constante movimento – dialética, de acordo com José Paulo Netto,

O materialismo dialético é uma teoria geral do ser que, em contraposição à "metafísica", privilegia o movimento e as contradições e toma o mundo material como o dado primário que, na consciência, dado secundário, aparece como reflexo. O materialismo histórico é a aplicação dos princípios do materialismo dialético ao estudo da sociedade. (2012, p. 54)

Na presente pesquisa, para se contemplar o materialismo histórico-dialético, foi optada pela utilização da ADD, já exposta no capítulo 2. A utilização desta vertente como proposta para análise dos discursos expressos na BNCC apresentou-nos como uma alternativa viável, pois relacionamos dialeticamente os discursos presentes no documento com a esfera social e suas múltiplas vozes, para tanto, o radical -dialog foi selecionado com a intenção de se avaliar em que medida foi utilizado em uma perspectiva bakhtiniana e freireana.

5 CAPÍTULO IV – PRESENCAS E AUSÊNCIAS DE BAKHTIN E FREIRE NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

O escopo deste capítulo é apresentar uma de análise de evidências das categorias dialogicidade e dialogismo, a partir do radical -dialog, na BNCC de LP para o EF II e investigar se os sentidos expressos no discurso do documento contemplam as acepções dessas categorias preconizadas pelos seus respectivos precursores: Freire e Bakhtin.

5.1 BNCC de Língua Portuguesa – análise do documento

As categorias dialogismo (Bakhtin) e dialogicidade (Freire) serão utilizadas nesta análise, ambas partem do diálogo entre enunciados, que é um instrumento social de interação entre sujeitos, inseridos em contextos sócio-culturais em constante confronto.

Antes de iniciar a análise, foi realizado um levantamento da incidência de palavras com o radical -dialog na Base Nacional Comum Curricular, independente de constar em substantivos -diálogo/dialogia; em verbos - dialogar – no infinitivo, conjugado, ou na forma nominal - representando a ação relativa ao substantivo diálogo; ou em adjetivos – dialógico(a); as palavras ocorreram 80 vezes.

Na parte geral do documento, incide 1 vez, na competência número 9; na introdução à etapa do Ensino Fundamental, aparecem 3 vezes; na introdução à área de Linguagens verificamos 2 vezes; na introdução à parte específica de Língua Portuguesa, incidem 5 vezes; em Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental - anos finais -, ocorrem 4 vezes. As outras 65 incidências de palavras com o radical -dialog não foram detalhadas, pois não serão consideradas objeto de análise desta pesquisa (Educação Infantil; disciplinas: Arte, Educação Física e Língua Inglesa, da área de linguagens; disciplinas das áreas de Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso e BNCC para o Ensino Médio).

Ao analisar as ocorrências da categoria ao longo do documento, conforme detalhamos acima quanto às partes que cabem nesta análise, percebemos contradições no que se referem às intencionalidades contempladas na parte geral do documento, em relação aos conceitos das palavras com o radical -dialog verificados, e às mesmas palavras encontradas na parte específica do documento para a Língua Portuguesa.

Serão analisados, também, os sentidos implícitos das categorias elencadas nesta pesquisa, além de seus desdobramentos conceituais, explicitados no desenvolvimento da fundamentação teórica do trabalho, pois o diálogo e a dialogicidade, pensados no âmbito da educação como processo, perpassam o projeto social educacional que é a transformação da realidade, o que não se dá sem a construção compartilhada e contextualizada do conhecimento, sem a problematização das contradições para a conscientização e sem a transformação individual que conduza práticas coletivas que, efetivamente, transformem o social.

Desta forma, analisar a BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, anos finais, exigiu-nos lançar o olhar para a construção do conhecimento enquanto processo, como se dá o ensino-aprendizagem, e não apenas enquanto produto, ou seja, somente em relação ao que se intenciona.

Antes de iniciar a análise da área específica, cabe analisarmos as intenções da BNCC. O documento, como um todo, possui especificidade prescritiva e universalizante, considerado referência nacional de garantia de um “patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes”,

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...] (BRASIL, 2018, p. 7)

Na “Apresentação” do documento, observa-se a fala do ministro da Educação Rossiele Soares da Silva, “Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro.” (BRASIL, 2018, p. 5), nela, já podemos evidenciar uma contradição no que se refere à

contextualização e à construção do conhecimento a partir do diálogo, pois, em um país com a extensão territorial do Brasil e as diversidades cultural, social e econômica, é difícil pontuar demandas, definidas como conjunto de aprendizagens essenciais, sem generalizar o que deve ser ensinado e ignorar indivíduos e comunidades e suas contradições sociais específicas.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 2004, p. 47)

Ainda acerca da generalização em relação aos conteúdos impostos e à definição de demandas do estudante, percebe-se a subtração do que Bakhtin conceitua como “convergência apreciativa (emocional)”, que parte do discurso/diálogo interior, ou seja, da definição dos sujeitos enquanto indivíduos, representativos de um grupo social de maneira afunilada e não genérica (para uma nação toda), pois os sujeitos delinham-se pelos seus repertórios específicos em uma época e grupo social – refletidos na comunicação sócio-ideológica de

[...] concatenação de diálogos [...] e numa estreita dependência das condições históricas da situação social e de todo o curso pragmático da existência. Somente a explicitação das formas que as enunciações completas tomam e, em particular, as formas do discurso dialogado, pode esclarecer as formas do discurso interior e a lógica particular do itinerário que elas seguem na vida interior. (BAKHTIN, 2006, P. 46)

Então, a partir destes princípios verificados na “Apresentação” e “Introdução” do documento, podemos afirmar que as abordagens de sujeito e conhecimento, preconizadas pela BNCC, apresentam-se de maneira contrária ao que se intenciona na educação para a construção de uma sociedade justa, objetivo da educação que o próprio documento traça, pois os indivíduos, que deveriam assumir postura ativa, tornam-se objetos, ou seja, recebem passivamente os conteúdos pré-definidos, e o conhecimento, que deveria ser construído coletivamente, não recebe o trato transformador que lhe cabe, mas, sim, acumulativo e sem sentido efetivo e social.

Retomando o caráter normativo e com aprendizagens pré-definidas da BNCC, outra contradição discursiva verificada no documento encontra-se na primeira competência geral da educação básica:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Ao afirmar que os conhecimentos historicamente construídos têm a finalidade de entender e explicar a realidade, assume-se a ideia de passividade frente aos conteúdos e de aceitação ao que é imposto socialmente, então, quando se pressupõe uma aceitação, pode-se dizer que a mesma implica adaptação às condições sociais, diferentemente do que enfatiza a competência no que se refere à “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, que, para tal, teria como exigência uma transformação.

Por isso, mais uma vez, a abordagem da BNCC, no que tange ao conhecimento, desvincula-se de uma construção com vistas à transformação e de maneira dialógica, ou seja, pela comunicação entre pensares para conferir sentido a própria vida humana,

Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação. Por isto, o pensar daquele não pode ser um pensar para estes nem a estes imposto. Dai que não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos de uma realidade. (FREIRE, 2004, p. 37)

Este trecho de Freire, aparenta corroborar com os princípios acima destacados da BNCC, porém, o autor avança no sentido de que, para além de compreender a realidade, educador-educando devem inserir-se nela de maneira crítica, ou seja, não apenas para entendê-la e explicá-la, daí a importância da problematização:

[...] o papel do educador problematizador é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da “doxa” pelo verdadeiro conhecimento, o que se dá, no nível do “logos”.

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade. (FREIRE, 2004, p. 40)

Quando abordamos a inserção passiva na realidade, podemos comparar os sujeitos aos personagens da ficção analisados por Bakhtin, cujas almas são representadas pela introdução de algo falso, sem autonomia e com a óptica do real turva, que representam o outro possível, porém,

Na realidade, quando contemplo minha imagem externa naquilo que a faz viver e participar de um todo exterior vivo- pelo prisma dos valores da alma do outro possível, essa alma do outro, despojada de autonomia, essa alma-escrava, introduz algo de falso e de totalmente alheio ao acontecimento-existência ético: não é uma geração produtiva e enriquecedora na medida em que carece de qualquer valor autônomo, é um produto fictício que turva a pureza óptica da existência; nesse caso opera-se como que uma substituição óptica, cria-se uma alma sem lugar, um participante sem nome e sem papel. (BAKHTIN, 2006, p. 52)

Então, no que se refere à educação estabelecida pela BNCC, não são considerados os sujeitos como autênticos, autônomos e críticos, pois, na realidade, observa-se que são manipulados para a assunção papéis, como na ficção, ou seja, sujeitam-se ao que lhes é imposto, desta forma, contrariando, também, a competência geral número 6, que afirma:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 9)

Voltando, agora, o olhar para o que se afirma em relação ao pleno exercício da cidadania, também observamos uma manipulação de atitudes, pois, atuar como cidadãos, pressupõe que os sujeitos devem orientar-se para o que lhes cabe enquanto direitos e deveres socialmente construídos, ou seja, seguindo princípios impostos pelo sistema ao qual estamos submetidos, para a manutenção do *status quo*, que sugere alinhamento, principalmente ao mundo do trabalho, observamos, então, que tal intencionalidade da BNCC continua prezando pela subserviência não crítica ao que se exige para que os sujeitos atuem domesticados em prol de algo que não abarca o bem comum – pressuposto de uma sociedade justa.

Porém, não se incita, aqui, uma desobediência aos princípios sociais, mas uma atuação crítica no sentido da revisão de valores éticos, políticos e estéticos, voltando-os para a subjetivação dos indivíduos, conscientização e reflexão, culminando em prática socialmente engajada, daí sim, contempla-se o bem comum, caminhando para uma sociedade, de fato justa, e, por fim, direcionada à transformação.

Seguindo a linha de análise, para o viés da transformação da sociedade, a BNCC corrobora com o que alega o Caderno de Educação em Direitos Humanos em relação à educação, que deve “[...] afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013)¹⁴.

Desta maneira, no trecho acima, não se pressupõe a transformação a partir de uma construção dialógica, o documento não faz inferências à reflexão acerca de valores e ações por meio de práticas que primem pelo diálogo entre educadores e educandos – que contemplem a problematização e conscientização (libertação) -, mas, mais uma vez, pela imposição do que se aplica ao que está ideologicamente construído, buscando, apenas, afirmação e estímulo. Observa-se, assim, a sectarização do que se presume ser ideal para a sociedade, ou seja, uma obrigação fanática, então,

[...] a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela

¹⁴ BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Caderno de Educação em Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva.

A sectarização, porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada. (FREIRE, 2004, p. 13)

Ainda no âmbito da transformação por meio do encadeamento de discursos dos indivíduos, Bakhtin enfatiza a importância das palavras, entendidas aqui como diálogo, pois representam a tecitura de uma vastidão de “fios ideológicos”, que penetram as relações entre os sujeitos

[...] e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. (BAKHTIN, 2006, p. 32)

Na seção de introdução à área de Linguagens, a primeira evidência de que há um discurso que o diálogo está implícito encontra-se no trecho abaixo:

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. (BRASIL, 2018, p. 59)

Quando se afirma que os indivíduos interagem-se por meio de práticas sociais mediadas pela linguagem para se constituírem como sujeitos, esta interação suporta a denominação de diálogo, porém, nota-se a vulnerabilidade do trato com o termo, pois pode denotar uma prática hierarquizada, que mistifica a realidade, ou seja, não dialógica, que, para Freire constitui “domesticação” – adaptação – e não percepção da realidade concreta, que, transpondo para o contexto da educação, apresenta uma concepção bancária, que se contrapõe ao conceito de educação problematizadora,

Mais uma vez se antagonizam as duas concepções e as duas práticas que estamos analisando. A “bancária”, por óbvios motivos, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmitificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a segunda tem nele a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade.

A primeira “assistencializa”; a segunda, critica. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a “domestica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora. (FREIRE, 2004, p. 41)

Então, pensando em uma educação problematizadora, cujo diálogo se apresenta *sine qua non*, deve-se conceber a interação entre os enunciados, em que os sujeitos relacionam-se ativamente em um contexto, o que Bakhtin denomina “união entre interlocutores”, que significa a contraposição constante de palavras, e encontra significado na tensão entre visões de mundo, ou seja,

É como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos. Aqueles que ignoram o tema (que só é acessível a um ato de compreensão ativa e responsiva) e que, procurando definir o sentido de uma palavra, atingem o seu valor inferior, sempre estável e idêntico a si mesmo, é como se quisessem acender uma lâmpada depois de terem cortado a corrente. Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra a luz da sua significação. (BAKHTIN, 2006, p. 127)

Retomando o que a BNCC afirma em relação às práticas sociais mediadas pela linguagem, por não expor o sentido que intenciona em relação a adoção de tais práticas, abre margem a interpretações que podem levar ao equívoco prático e conceitual, impulsionando, muitas vezes propositalmente, ações refreadoras de um diálogo autêntico, não dirigido, e transformador e que, de fato, represente as tensões de mundo, que levem à reflexão e conscientização.

Dando sequência à análise, o parágrafo da BNCC abaixo versa sobre a finalidade da área de Linguagens:

A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 2018, p. 59)

Por práticas de linguagem, entende-se a utilização da língua em contextos de interação social, ou seja, novamente o conceito de diálogo está implícito, porém, ao anunciar que objetiva apenas a ampliação das capacidades expressivas elencadas, pressupõe a recepção passiva do discurso, pois o que está pré-estabelecido como finalidade das práticas de linguagens contradiz-se com a concepção bakhtiniana de dialogismo, a qual preconiza a interação entre os enunciados como uma atividade em constante construção, ou seja, resposta e complementação. Esta constante interação representa a síntese entre a vida interior e a vida exterior, na qual se revelam as contradições sociais.

Em suma, em toda enunciação, por mais insignificante que seja, renova-se sem cessar essa síntese dialética viva entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior. Em todo ato de fala, a atividade mental subjetiva se dissolve no fato objetivo da enunciação realizada, enquanto que a palavra enunciada se subjetiva no ato de descodificação que deve, cedo ou tarde, provocar uma codificação em forma de réplica. Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. (BAKHTIN, 2006, p. 58)

Além disso, observa-se, no trecho da base em evidência, que a concepção freireana de dialogicidade também não é considerada, pois não prevê o diálogo entre os sujeitos para a transformação do mundo – prática colaborativa -, é tido como ação prescritiva com objetivo pré-definido.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2004, p. 45)

Atrelado às concepções de diálogo conceituadas por Bakhtin e Freire, observa-se a importância do contexto para a emissão e recepção de enunciados, para o primeiro, no sentido de extrapolar o domínio da linguagem, para o segundo, no sentido de compreensão da realidade e das contradições nela presentes. Evidencia-se que, na BNCC de LP, também se dá ênfase ao contexto no processo ensino-aprendizagem:

Por sua vez, no Ensino Fundamental – Anos Finais, as aprendizagens, nos componentes curriculares dessa área, ampliam as práticas de linguagem conquistadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, incluindo a aprendizagem de Língua Inglesa. Nesse segmento, a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social. (BRASIL, 2018, p. 63 e 64)

Porém, a abordagem de contexto percebida no documento abarca a ideia de aprofundamento de práticas de linguagem apenas, não prevê atitude de resposta aos enunciados, nem a ideia de interação social entre os sujeitos. Não contemplando, assim, o dialogismo preconizado por Bakhtin, que apresenta o contexto no enunciado como viabilizador da aquisição de novas formas de percepção do mundo, no documento, o contexto não é colocado em relação dialógica, que reflete as lutas e confrontos de grupos, ele é ponto de partida para a ampliação de conhecimentos acerca da linguagem, da forma linguística, entretanto, tal forma

[...] sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2006, p. 88)

Ainda acerca da parte do documento em questão, apesar de afirmar que tais práticas se constituem e constituem a vida social, o contexto apresenta característica de ilustração para apreensão de conteúdos, o que, para Freire, configura a educação “bancária”, “em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los” (2004, p. 33), ou seja, não contempla o diálogo para a construção do conhecimento. Ao não contemplar o diálogo, em sentido freireano, a BNCC não proporciona a identificação das injustiças sociais e construção de conhecimentos socialmente relevantes, pelo contrário, legitima estas injustiças, e não avança para a conscientização e humanização dos sujeitos. Então, pode-se dizer que o documento se contradiz, pois apresenta na primeira competência geral da Educação Básica a intenção de se construir uma sociedade justa por meio da valorização e utilização do conhecimento:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 9)

Quando se comparam os sentidos das categorias com o radical explícito -dialog, nos discursos da BNCC, observamos que, na parte comum a todas as áreas, a ocorrência do termo contempla o sentido da promoção da interação entre os indivíduos, como se evidencia na competência geral para a Educação Básica número 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, cultur

as e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018, p. 10)

Ao iniciar a parte do documento destinada à Etapa do Ensino Fundamental, especificamente onde discorre sobre os anos finais, a base corrobora com os DCN (BRASIL, 2010), citando o trecho abaixo, em que, novamente observa-se o enfoque dado à importância do diálogo entre os sujeitos, porém, não está explícito o diálogo

enquanto construção social, histórica e compartilhada, mas, sim, no sentido do educador apenas compreender as formas de expressão dos jovens.

[...] observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e também pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas (BRASIL, 2010)

Dando sequência aos sentidos das categorias na Base Nacional, ainda no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, o documento, ao pontuar o compromisso da escola com a formação integral dos indivíduos, ressalta a importância do diálogo entre as culturas, o que pressupõe acordo entre partes:

[...] tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (BRASIL, 2018, p. 61)

Contra-pondo-se ao sentido expresso no trecho acima evidenciado, Freire relaciona o diálogo, não ao acordo entre partes, mas ao encontro entre os sujeitos para a pronúncia do mundo:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronúncia-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue. (FREIRE, 2004, p. 45)

Quando analisamos o próximo excerto, em que o radical -diálogo também ocorre, ainda na parte comum a todas as áreas – etapa do EF (anos finais) -, observamos que

a categoria já é contemplada em sentido mais complexo, pressupondo a construção de saberes por meio da interação entre os indivíduos, ou seja, do diálogo,

Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa. (BRASIL, 2018, p. 61 e 62)

Porém, outra contradição discursiva na BNCC verifica-se ao comparar as orientações desta parte geral, que deveriam balizar o documento como um todo, com a parte específica de LP, em que são apresentadas orientações referentes ao ensino da língua e quadros de referência denominados “Práticas de Linguagens” e “Objetos do conhecimento”, que têm a finalidade de direcionar as práticas docentes e os conteúdos. Nestas orientações e quadros, as 9 incidências das palavras com o radical -dialog fazem alusão somente a questões que se limitam à instrumentalização do diálogo (ferramenta de ensino), a questões linguísticas relativas às características dos gêneros textuais que serão estudados, a aproximações e adaptações e às relações entre textos, ou seja, em todos os casos não se pressupõe uma construção compartilhada de conhecimento, por meio do diálogo entre educandos e educadores, com a finalidade de transformar a realidade.

Quadro 2 – Ocorrências e sentidos das categorias na BNCC de Língua Portuguesa

Trecho da BNCC de LP	Sentido do emprego da categoria
“O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século [...]” (BRASIL, 2018, p. 67)	Intertextualidade, relações de alinhamento e complementação de discursos entre os documentos oficiais.
“Dialogia e relação entre textos (BRASIL, 2018, p. 73)” – no Eixo da Leitura; “Dialogia e relação entre textos (BRASIL, 2018, p. 77)” – no Eixo da Produção de Textos	Identificação, reflexão e usos das vozes - discurso direto, indireto, indireto livre etc. -, no âmbito específico do estudo dos gêneros
“O Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista [...]” (BRASIL, 2018, p. 78)	Instrumentalização – ferramenta para o ensino da LP.
“Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer).” (BRASIL, 2018, p. 83) – no Eixo da Análise Linguística/Semiótica	Percepção e usos das estruturas dos gêneros em prosa e de elementos gráficos para identificar o diálogo nos textos -definição dos turnos de falas.
“[...] destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente. (BRASIL, 2018, p. 137)” – Campo artístico-literário	Aproximação que permite o contato com elementos culturais diversos por meio da arte e da literatura, para o desenvolvimento do respeito e valorização do diferente.
“Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos. (BRASIL, 2018, p. 157)” – Habilidades de Leitura	Desenvolvimento de competências discursivas no âmbito dos gêneros textuais da oralidade.
“[...] participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes.” (BRASIL, 2018, p. 181) e “Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.” (BRASIL, 2018, p. 181) – Habilidades da Oralidade	Instrumento não espontâneo para representação de turnos de falas planejadas no gênero textual debate.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em suma, a partir do exposto no quadro 2 e de toda a análise realizada nesta pesquisa, verificamos que os empregos dos termos com radical -dialog implícita ou explicitamente e os seus desdobramentos conceituais, mostram-se no documento por meio de discursos incoerentes e distantes de uma visão crítica e transformadora da

realidade no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, não corrobora com as perspectivas freireanas (dialogicidade) e bakhtinianas (dialogismo) de diálogo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu da análise da Base Nacional Comum Curricular – versão final para o Ensino Fundamental promulgada em 2018 –, documento oficial que orienta a construção dos currículos nos âmbitos federal, estaduais e municipais. Tal documento, de caráter universalizante e normativo, foi criado conforme o que já previam a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira de 1996.

A intenção deste estudo foi a de investigar se o documento apresenta coerência teórico-metodológica, pois a base afirma partir de uma concepção de ensino contextualizada, comprometida com dimensões éticas, políticas e estéticas e voltada para a transformação social e para a construção de uma sociedade justa.

Para isto, utilizamos como categoria de análise o diálogo, que parte do conceito de Paulo Freire de dialogicidade e do de Mikhail Bakhtin de dialogismo. Com a intenção de ampliarmos as evidências da categoria nos discursos expressos pela BNCC, além das ocorrências explícitas da palavra diálogo, analisamos seus desdobramentos conceituais, as incidências implícitas da categoria e a ocorrência de outras palavras derivadas do radical -dialog. Sendo assim, buscamos compreender se as abordagens que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem partem de pressupostos linguísticos e pedagógicos críticos, freireanos e bakhtinianos, respectivamente.

Construímos ao longo desta pesquisa, uma fundamentação teórica que partiu de bases históricas referentes aos documentos oficiais que orientaram e orientam a construção das políticas curriculares brasileiras, no âmbito geral e no específico de Língua Portuguesa, foi realizada uma descrição detalhada do objeto de estudo, além do desenvolvimento dos conceitos das tendências curriculares críticas e não-críticas, foram apresentados, também, o currículo crítico-dialógico freireano, o histórico do ensino de Língua Portuguesa e as contribuições de Bakhtin para a área.

Como metodologia da pesquisa, foram utilizados a abordagem qualitativa e o materialismo histórico-dialético, que, para ser contemplado, partiu das propostas da Análise Dialógica do Discurso.

A partir da realização da análise dos trechos da BNCC, parte geral do documento, geral da área de Linguagens e específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – anos finais -, em que evidenciamos a incidência direta ou indireta da categoria elencada, concluímos que os sentidos que ela apresenta ao longo da base são contraditórios, ora aproximam-se de concepções críticas pautadas nos preceitos freireanos e bakhtinianos, ora aproximam-se de acepções não críticas, principalmente nos trechos referentes à parte específica de Língua Portuguesa.

Quando o documento afirma que uma das funções da educação é a transformação da sociedade e que o ensino-aprendizagem deve se dar de maneira contextualizada, há incoerência discursiva, pois o documento possui caráter prescritivo e universalizante, ou seja, com conteúdos pré-definidos, o que configura uma educação bancária, em que o estudante assume postura passiva – recebe o conhecimento -, então, o processo se dá de forma não dialógica. Não havendo a interação dialógica entre os sujeitos, dificulta-se a percepção das condições dos indivíduos e das sociedades e suas contradições, implicando, desta maneira, um ensino não contextualizado.

Então, concluímos ainda que, na maioria das vezes, as categorias com radical -dialog são empregadas na direção de motivar acordo entre enunciados e de incitar conformidade e adaptação, contradizendo com outros discursos do documento que utilizam as categorias em sentido mais amplo.

Considerando novas perspectivas e aprofundamentos revelados no decorrer desta pesquisa, apresenta-se a possibilidade da realização de trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ANDRÉ, M.; GATTI, B. A. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil**: origens e evolução. 2008. Disponível em <<https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii/%40%40download/file+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>> Acesso em: 25 de nov. 2018.

ARANHA, M. L. A; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: Introdução à Filosofia. São Paulo: Moderna, 1995.

AZEREDO, J. C. de. **Ensino de português**: fundamentos, percursos, objetos. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Â. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin - outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constuicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 25 de nov. de 2018.

_____. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 10 de maio de 2019

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1998 (a).

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Língua Portuguesa.** Brasília: MEC/SEF, 1998 (b).

FARACO, C. A. **Linguística Histórica:** uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. Norma-Padrão Brasileira. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

_____; CASTRO, G. **Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom).** Educar em Revista, Curitiba, n. 15, p. 179-194, 1999.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler:** em três artigos que se completam. 23ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 39ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, L. C. de. **Uma BNCC à procura do magistério.** Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2018/08/26/uma-bncc-a-procura-do-magisterio/>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

GERALDI, J. W. **A Gramática na Escola.** 2019. Disponível em: <<http://blogdogeraldi.com.br/a-gramatica-na-escola/>>. Acesso em: 13 de jun. 2019.

_____. **A Linguagem em Paulo Freire.** 2005. Disponível em: <<http://www.ipfp.pt/cdrom/Confer%EAncias%20Plen%E1rias/wanderleygeraldi.pdf>>. Acesso em: 05 de set. 2018.

_____. **A produção dos Diferentes Letramentos.** Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago./Dez. 2014. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a03v9n2.pdf>> Acesso em: 10 de set. 2018.

GIROUX, H. A. **Os Professores como Intelectuais.** Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1997.

MAAR, W. L. **Educação Crítica, Formação Cultural e Emancipação Política na Escola de Frankfurt.** In PUCCI, B. (org.) Teoria Crítica e Educação. A questão da formação cultural na Escola de Frankfurt. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.

MACEDO, E. F. de. Parâmetros curriculares nacionais: falácia de seus temas transversais. IN: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: Políticas e práticas.** Campinas: Papyrus, 1999.

MOREIR, A. F. B.; CANDAU, V. L. Indagações sobre Currículo. **Currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em <<https://cdnbi.tvescola.org.br/contents/document/publicationsSeries/1426101400598.pdf#page=20>> Acesso em: 13 de mar. 2020

MOREIRA, A.F.B. **Currículos e Programas no Brasil.** 13ª ed. Campinas: Papyrus, 2006

_____. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão.** Educação & Realidade, v. 21 nº 1, p. 9-23, 1996.

_____. **Propostas Curriculares alternativas: Limites e avanços.** Educação e Sociedade, ano XXI, no. 73. Brasília – DF, 2000, p. 109-138.

_____; SILVA, T. T. **Currículo, Cultura e Sociedade.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2008

MOREIRA, J. **Conscientização Freireana e Liberdade Sartreana: Reflexões para os Efeitos de Subjetivação da educação popular.** 2012. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-1560_int.pdf> Acesso em: 19 de jun. 2019.

NOBRE, M. **A Teoria Crítica.** São Paulo: Zahar, 2004.

OLIVEIRA, I. A. de. **A Dialogicidade na Educação de Paulo Freire e na Prática do Ensino de Filosofia com Crianças.** Movimento – Revista de Educação, nº 7, 2017. Disponível em <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/414>> Acesso em: 17 de jun. 2019.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PAULO NETTO, J. **O que é Marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PETTER, M. Língua, Língua, Linguística. In: FIORIN, J. L. (Org) **Introdução à Linguística**. I – Objetos teóricos, p. 18-19. São Paulo: Contexto, 2003.

PIMENTEL, M. **Breve história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil**. 2017. Disponível em <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/12148-breve-hist%C3%B3ria-do-ensino-de-l%C3%ADngua-portuguesa-no-brasil>> Acesso em: 18 de jun. 2019.

RODRIGUES, A. D. Problemas Relativos à Descrição do Português como Língua Padrão no Brasil. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANE, J. F. **Pesquisa Documental: pistas teóricas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, ano I nº 1, 2009. Disponível em <<https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/view/6/pdf>> Acesso em: 10 de abr. 2019.

SANTOS, C. F. **O ensino da leitura e a formação em serviço do professor**. Revista Teias, Rio de Janeiro, ano 3, v. 05, n. jan/jun, p. 29-34, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32ª ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1999.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da Educação: Construindo a Cidadania**. São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, A. F. G. da. **A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica: das Falas Significativas às Práticas Contextualizadas**. 2004. 405f. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

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

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SOERENSEN, C. **A Carnavalização e o Riso Segundo Mikhail Bakhtin.**

Travessias, v. 5, nº 1, 2011. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4370>> Acesso em: 20 de jul. 2019.