

O ENSINO MÉDIO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E PRODUÇÃO TEXTUAL.

Maria Luciene Maia Freire¹

Resumo

Neste texto, que se ampara numa pesquisa de natureza documental de base qualitativa-interpretativa, busca-se refletir sobre a configuração teórica da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio sobre o ensino de produção textual escrita, discutindo-se os aspectos conceituais e estruturais que formam a BNCC e as implicações que ela terá para esse nível de ensino. Para dar embasamento a nossa pesquisa, buscamos as contribuições de Moreira (2008), Young (2010), Lopes (2011, 2012), Varela (2013), Campos (2017) e Ferreira (2018), na área do currículo. Já na área de linguagens, nos reportamos a Antunes (2003, 2009), Koch (2003, 2008), Soares (2009) e Benveniste (1989). Percebe-se nas leituras feitas que o texto da BNCC é formado por teorias que contemplam “a educação integral dos estudantes no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, p. 464). Assim é notado claramente em seu texto é ampla abordagem de conceito de Língua e texto, pautados na interação, no contexto, e na construção de sentidos. A referência a esta educação integral, a uma educação de qualidade está presente em outros documentos oficiais e se constitui em um direito de cada cidadão. O que é legítimo recuperar. No entanto, é preciso haver mudanças, mas elas precisam ir além das organizações curriculares.

Palavras-chave: Ensino de produção textual escrita. Língua Portuguesa. Base Nacional Comum Curricular.

Introdução

A Educação Básica tem sido o centro de muitos debates e discussões nos últimos anos, principalmente o ensino médio, devido as diversas dificuldades que enfrenta. Os debates que ocorreram nos anos de 2015, 2016 e 2017 foram determinantes para a elaboração de um novo modelo de ensino no contexto da educação básica. A elaboração da Base Nacional Comum Curricular-BNCC em 2015 e a reforma do ensino médio, anunciada pelo Ministério da Educação em 2016 e sancionada pela Lei 13.415 de fevereiro de 2017, expressam essas mudanças. Entretanto a busca por uma educação melhor em nosso país está presente desde longa data, nos documentos oficiais. A constituição de 1988, já fazia menção em seu texto, no

¹ Mestranda do Programa POSENSINO pela ampla associação da UERN, UFERSA e IFRN. Graduada em Letras pela UECE – FAFIDAM.

artigo 210, de uma Base Nacional Comum, com direitos e objetivos de aprendizagem para os alunos da Educação Básica, em que consistia em ser “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). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB, nº 9.394/1996 que, com base nos princípios da Constituição, determina o que é comum e o que é diverso:

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Seguindo a ordem cronológica dos documentos oficiais que preveem uma base, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais construídos entre 1997 e 2000 que em sua principal meta assegura o direito das crianças e jovens terem os conhecimentos necessários para o exercício da cidadania. O artigo 26 da LDB norteou as diretrizes nacionais feitas pelo Conselho Nacional de Educação, no que se refere “na concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e de seus alunados “(BRASIL, 2017, p. 11). Em 2010 a Conferência Nacional de Educação – CONAE foi palco de um espaço de discussão para elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE que tomaria forma em 2014, promulgado pela Lei 13.005/2014, que destaca a importância de

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa [União, Estados, Distrito Federal e Municípios], 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, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

Em 2010 houve também a promulgação pelo CNE, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, reforçando o conceito de contextualização “a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade”, conforme destaca o Parecer CNE/CEB nº 7/2010.

Com a mudança na LDB feita pela Lei nº 13.415/2017, passamos a ter em vigor, em nossa legislação duas nomenclaturas para as finalidades da Educação: “Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá *direitos e objetivos de aprendizagem* do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]” O artigo 35 usa a nomenclatura direitos e objetivos de aprendizagem, o artigo 36 faz menção a competências e habilidades: “Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o

caput e das respectivas *competências e habilidades* será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 20178) ”.

Essa pesquisa é de natureza documental com base qualitativa – interpretativa que busca refletir sobre a configuração teórica da BNCC, os aspectos conceituais e estruturais que a formam e as implicações que ela terá para o Ensino Médio, levando em consideração a área de Linguagens, especificamente de Língua Portuguesa, com destaque para a produção de texto escrito. Para dar embasamento teórico a nossa pesquisa buscamos as contribuições, na área do currículo de Moreira (2008), Young (2010), Lopes (2011, 2012), Varela (2013), Campos (2017) e Ferreira (2018). Na área de Linguagens nos reportamos a Antunes (2003, 2009), Koch (2003, 2008), Soares (2009) e Benveniste (1989).

Esse trabalho é composto por quatro tópicos: A Base Nacional Comum Curricular, em que se define o documento e busca junto aos teóricos do currículo refletir sobre as implicações que ela pode ter na Educação Básica; A produção de texto escrito no ensino médio, no contexto da BNCC, em que procuramos compreender com que perspectivas o texto escrito é lido dentro desse documento, quais as orientações e concepções adotadas; O componente curricular Língua Portuguesa em que se faz uma breve explanação de como está orientado o trabalho com a área de Linguagens, especialmente com Língua Portuguesa, e a concepção de Língua utilizada; Os desafios da BNCC no Ensino Médio em que se aponta alguns possíveis problemas e dificuldades para a implementação da BNCC na Educação Básica .

O que é a Base Nacional Comum Curricular

O Governo Federal, com a preocupação de propor uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, mobilizou pessoas e grupos, representantes de instituições, tendo como foco a construção deste documento. Assim, a BNCC aparece no cenário da educação como produto de uma discussão sobre a necessidade de um currículo comum para o país, propondo para cada área do conhecimento, os conteúdos que formarão o currículo das escolas. Ele está em sua terceira versão. Como definição desse documento, temos:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação

escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado na nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 7).

A Base Nacional Comum Curricular representa um documento que define o que todos os alunos devem aprender no decorrer da educação básica. E servirá como orientação para o currículo das escolas. Atualmente as escolas elaboram seus currículos de acordo com as diretrizes do Conselho Nacional de Educação – CNE, dos Conselhos Estaduais de Educação – CEE e dos Conselhos Municipais de Educação – CME.

A carga horária para os três anos do ensino médio é de 3000 horas. Desse total, 1.800 deverão ser guiadas pela BNCC. As 1200 restantes passarão a pertencer aos *itinerários formativos*, nos quais as escolas terão a possibilidade de oferecer uma formação acadêmica em uma ou mais área do conhecimento em detrimento das outras. Esses itinerários serão feitos pelos estados e escolas, o MEC não fará a definição de itinerários, mas um guia de orientação para apoiar estados e municípios.

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017, p. 467)

Quanto as competências abordadas pela BNCC, estão amparadas na LDB, conforme lemos em Brasil (2017):

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque 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), 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). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. (BRASIL, 2017, p. 13)

No decorrer de toda a Educação Básica, as aprendizagens essenciais, definidas na BNCC devem garantir o desenvolvimento de dez competências gerais que, dentro do campo

pedagógico representam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 2017)

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Toda proposta pedagógica representa o reflexo de um projeto político e cultural. Currículo pode ser entendido como o espaço no qual se ensinam-se e aprendem-se conhecimentos mais respeitosos dos indivíduos e das realidades em que vivem, e que podem contribuir na formação de um projeto coletivo que intensifique a busca por uma democracia radical como afirmam Laclau e Mouffe (MOREIRA, 2008).

O Brasil, no campo do currículo recebeu forte influência americana, principalmente nos anos 60 e 70. A transferência de teorias curriculares estrangeiras para o Brasil, teve como característica a adaptação instrumental do pensamento americano (MOREIRA e MACEDO, 2008). Ela ocorreu em dois momentos: o primeiro se deu no início dos anos 80 e o segundo no final dos anos 80. Com relação ao primeiro período observa-se que “nesse momento, a resistência à recepção do material foi pouco expressiva, em decorrência das interações das circunstâncias políticas, econômicas, culturais e educacionais do país com a dinâmica do contexto internacional em que as influências se processaram ” (MOREIRA e MACEDO, 2008).

Já no segundo momento devido as várias perspectivas de ordem políticas e econômicas tanto nacionais quanto internacionais houve uma alternância “entre a tentativa de rejeição pura e simples da experiência americana e a adaptação crítica dessa e de outras experiências, na busca de um desenvolvimento mais independente do campo do currículo” (MOREIRA e MACEDO, 2008). Essa segunda perspectiva no final da década de 1980, tornou-se hegemônica.

O problema de um currículo oficial, de uma base é que ele é construído a partir de uma escolha por uma alternativa, por um ato de poder e não por uma racionalidade, e o fato da decisão de uma escolha deixará sempre outras não contempladas, negadas, e as vezes nem enunciadas.

Sabemos que existem diferentes conceitos do que seja currículo, portanto ao abordamos esse termo, faz-se necessário explicar nossa concepção deste. Segundo Contreras (1990, p. 177-179), para se definir currículo tem-se que passar por algumas perguntas essenciais:

O currículo deve propor o que se deve ensinar ou aquilo que os alunos devem aprender?

O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou é também o que se ensina e aprende na prática?

O currículo é o que se deve ensinar e aprender ou inclui também a metodologia (as estratégias, métodos) e os processos de ensino?

O currículo é algo especificado, delimitado e acabado que logo se aplica ou é de igual modo algo aberto que se delimita no próprio processo de aplicação?

Portanto dependendo das concepções ideológicas, pedagógicas, filosóficas, políticas terá-se respostas diferentes para essas perguntas, e conseqüentemente para o conceito de currículo. Achamos oportuno trazer aqui a definição de Ferraço sobre currículo (2017, p.531)

Pensamos em currículo então como movimento, como fluxo e não apenas como forma, ou produto que pode ser objetificado, medido e comercializado [...]. Apostamos na ideia de currículo como intensidades produzidas em meio às relações de poder que colocam-se nos planos lisos e estriados dos cotidianos das escolas.

Bem como a de Pacheco (2001, p. 20)

[...] um projeto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino-aprendizagem. Mais ainda, o currículo é uma prática pedagógica que resulta na interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, sociais escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas (Pacheco, 2001, p. 20).

Segundo, Silva (2000) *o que ensinar* relaciona-se incontestavelmente ao *que eles ou elas devem ser, ou tornar-se* em função do currículo prescrito, implementado e avaliado, o que reflete ao tipo de ser humano e de sociedade desejada, motivo pelo qual se correlacionam fortemente, o currículo, a ideologia e o poder.

De acordo com Lopes e Macedo (2011) citando Dewey e Teixeira, a construção do currículo é um processo do qual professores e mesmos alunos devem participar em diferentes momentos. Sendo a dinâmica curricular formada por dois momentos: a produção e a implementação do currículo, em que sobre esse segundo, dado o caráter científico do primeiro, quando ocorrem insucessos recaem geralmente sobre as escolas e os docentes. Acerca disso, nota-se em vários discursos uma ênfase na implementação da BNCC, tendo, portanto, uma posição acrítica com relação ao diagnóstico e quanto as soluções encontradas no documento para a educação no Brasil, isso converge para um sentido de política que se limita as ações do estado. Essa concepção tem recebido críticas por parte dos teóricos do campo do currículo, especialmente os que contemplam as contribuições de Ball (2001), apresentando uma perspectiva em que “o Estado não é o único contexto produtor de políticas,

as escolas e universidades são contextos nos quais as políticas são igualmente produzidas e reconfiguradas. “ (FERREIRA e PAIM, 2018, p. 107)

A produção de texto escrito no ensino médio no contexto da BNCC

O Ensino Médio representa a fase final da Educação Básica. Segundo a BNCC² (2017, p. 470), nessa etapa “o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens. ” Entendendo-se por autonomia um conjunto de capacidades para atuar nos espaços públicos e privados, em consonância com os valores sócio-culturais, construindo seu espaço através do exercício do julgamento, da exposição de opinião, da tomada de decisões e da resolução de conflitos. Desse teor acerca das Linguagens, referido na BNCC, nos remete a uma concepção de Língua interacional, dialógica, “na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais e o texto para a ser considerado o próprio lugar da interação. ” (KOCH, 2003, p. 17) “A área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC de Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa” (BRASIL, p. 470) buscando atender a necessidade de formação geral do educando, possibilitando o prosseguimento dos estudos posteriores conforme LDB, art. 35:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV – a compreensão dos fundamentos científico - tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Inserido na concepção de língua como espaço de interação, cabe ao sujeito que utiliza essa língua uma atitude ativa, que constrói sua subjetividade em interação com outros sujeitos. Conforme Benveniste (1989, p. 286) é “na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito. ” Assim, ainda nas palavras de Benveniste (1989, p. 286), a subjetividade é definida “como a unidade psíquica que transcende a totalidade das

² Para esta pesquisa utilizamos a 3ª versão da BNCC, presente no site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência”. Portanto por meio do ensino da Língua Portuguesa, de modo interdisciplinar, a escola pode proporcionar um empoderamento linguístico que assegure ao educando exercer sua cidadania nos vários espaços sociais, o crescimento como pessoa humana, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e seu poder de criticidade.

Os gêneros textuais mostram a complexidade das realizações linguísticas que são multiformes, mutáveis de acordo com a variação dos fatores contextuais e dos valores pragmáticos que incluem, e ao mesmo tempo são padronizadas, não estáveis, em função da natureza social das instituições a que servem. Como os textos são autoria das pessoas, os gêneros resultam de convenções históricas e sociais, criadas, modificadas ou deixadas de lado. No que se percebe a natureza complexa da linguagem que por um lado é regida por modelos e padrões e ao mesmo tempo é passível de mudanças e alterações. (ANTUNES, 2003)

Segundo Koch e Elias (2008) leitura é uma atividade interativa que envolve autor-texto-leitor. Nesse processo é necessário levar em conta a materialidade linguística, por meio da qual ocorre a interação, e os conhecimentos do leitor, fundamentais para que ocorra a interação e que determinará a durabilidade, intensidade e qualidade.

No processo de leitura são ativados: lugar social, vivências, relação com o outro, conhecimentos textuais, valores da comunidade (KOCH e ELIAS 2008). Desse modo ler diferentes tipos de texto ajuda o aluno na sua formação leitora, no desenvolvimento do seu senso crítico, no enriquecimento de sua expressividade escrita e oral e a reflexão sobre a própria linguagem. Há ainda que ser considerado *o contexto de uso e contexto de produção* (KOCH e ELIAS, 2008) na construção de sentido na leitura.

A escrita dentro de uma concepção interacionista de linguagem pressupõe que existe o outro, o tu no processo de produção do texto, e é imprescindível que mesmo que não haja a presença simultânea de autor e leitor no texto, esse último seja considerado como parâmetro para a construção textual. Assim, toda escrita corresponde a um propósito funcional e possibilita a realização de uma atividade sociocomunicativa, dentro dos contextos sociais em que os indivíduos atuam. Sendo, o texto escrito, um difícil exercício da faculdade da linguagem. (ANTUNES, 2003)

A BNCC propõe uma abordagem integrada das linguagens e de suas práticas, por campos de atuação social diversos em que os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem (BNCC, 2017), capaz de ajudar o educando tornar-

se um sujeito leitor e escritor que analisa, toma posicionamentos, argumenta, questiona e age no mundo em que vive, assim,

cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 2017 p. 490)

Assim a BNCC ao orientar o trabalho com as linguagens, leitura e escrita, o faz numa perspectiva de interação, percebendo o texto como produto sócio-histórico-cultural, produzidos interativamente em diversas situações de comunicação.

No mundo em que vivemos não basta somente saber ler e escrever, é preciso dar conta das demandas sociais exigidas quanto a leitura e a escrita. “É preciso fazer uso do ler e do escrever para responder as exigências que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2009, p. 20). Dentro desse contexto temos a palavra letramento, que etimologicamente vem do inglês literacy, que veio do latim littera (letra), com o sufixo -cy, que indica qualidade, condição, estado. Assim, de acordo com Soares (2009, p, 16) “literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever”. Palavras novas aparecem, ou as já conhecidas ganham novo sentido quando surgem novas ideias, fatos ou maneiras novas de compreender os fenômenos. É importante destacar que “Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la.” (SOARES, 2009, p. 16). De tudo o que foi dito acima, nos faz convergir para a definição de letramento, dada por Soares (2009, p 18): “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Há assim, conforme Soares (2009) diferentes tipos e níveis de letramento que dependem das demandas do indivíduo, do seu meio, do contexto social e cultural, mencionados na BNCC:

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor. (BRASIL, 2017 p. 490)

A sociedade hoje funciona a partir de uma diversidade de linguagens, de mídias e de uma diversidade de culturas e precisam ser tematizadas na escola, por isso fala-se em

letramentos, multiletramentos, multilinguagens, multiculturas, que precisam ser incorporadas no trabalho pedagógico da escola. A BNCC contemplou uma necessidade e exigência da sociedade em que vivemos, “potencializando os estudantes para as possibilidades de novas construções de sentidos, também no espaço escolar”. (BNCC, 2017, p. 479)

A pedagogia dos multiletramentos pensam que, em primeiro lugar, a escola deveria partir do mundo de vida do aluno, ou seja, da cultura local que esse aluno traz para sala de aula que deve ser, além de valorizada, incorporada no tratamento dos objetos de ensino, preparando para a vida do trabalho, o exercer da cidadania e a vida pessoal. Os níveis de letramento dos grupos sociais se relacionam essencialmente com as condições culturais, econômicas e sociais. É necessário que haja condições para o letramento. Citamos, conforme Soares (2009, p. 58), algumas delas: A primeira condição é que haja escolarização real e efetiva da população, pois, “só foi percebida a necessidade do letramento quando o acesso à escolaridade se ampliou e tivemos mais pessoas sabendo ler e escrever, passando a aspirar a um pouco mais do que simplesmente aprender a ler e a escrever”. A segunda condição diz respeito à disponibilidade de material de leitura, sendo necessário

criar condições para que os alfabetizados passassem a ficar imersos em um ambiente de letramento, para que pudessem entrar no mundo letrado, ou seja, num mundo em que as pessoas têm acesso à leitura e à escrita, têm acesso aos livros, revistas e jornais, têm acesso às livrarias e bibliotecas, vivem em tais condições sociais que a leitura e a escrita têm uma função para elas e tornam-se uma necessidade e uma forma de lazer. (SOARES, 2009, p. 59-59)

Com relação a dimensão social do letramento ele não é um atributo fundamentalmente pessoal, mas também uma prática social, ou seja, ele é também “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. (SOARES, 2009, p. 72)

O componente curricular Língua Portuguesa

Com relação a área de a área de linguagens a BNCC mantém uma estreita relação com os PCNs, o qual representa uma concepção de linguagem pautada na interação com o mundo. Ela representa uma continuação ou aprofundamento das competências e habilidades trabalhadas no ensino fundamental:

A Base Nacional Comum Curricular da área de Linguagens e suas Tecnologias busca consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC de Ensino Fundamental nos componentes Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. Para tanto, define competências específicas e habilidades a ser exercitadas e constituídas

no Ensino Médio, que integram conhecimentos desses diferentes componentes curriculares. (BRASIL, 2017, p. 473)

No que diz respeito a Língua portuguesa, assim como Matemática deve ser ofertado nos 3 anos do ensino médio, conforme a Lei nº13.415/2017. Não haverá indicação de seriação, mas esse componente será estruturado por campos de atuação social. Para a área de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC, no ensino médio destaca cinco campos de atuação: o campo da vida pessoal; o campo das práticas de estudo e pesquisa; o campo jornalístico-midiático; o campo de atuação na vida pública; o campo artístico.

A BNCC mantém as concepções de linguagens e subjetividade, existentes nos PCNs, há um avanço nas especificações dos diferentes usos de linguagens nos diversos campos de atuação, tornando mais palpável o trabalho com a linguagem.

Tendo em vista a autonomia dos estudantes, supostamente ganha nas etapas anteriores de estudo, a BNCC de Língua Portuguesa para o ensino médio define a progressão das aprendizagens e habilidades considerando:

- a complexidade das práticas de linguagens e dos fenômenos sociais que repercutem nos usos da linguagem;
- a consolidação do domínio de gêneros do discurso/gêneros textuais já contemplados anteriormente e a ampliação do repertório de gêneros, sobretudo dos que supõem um grau maior de análise, síntese e reflexão;
- o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses;
- o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre os textos e práticas e por processos de compreensão;
- a atenção maior nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos;
- o incremento da consideração das práticas da cultura digital e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação;
- a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc.;
- a inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa. (BRASIL, 2017, p. 491-492)

Há uma infinidade de gêneros orientados para serem usados em sala de aula, o que remota a uma inviabilidade de seu emprego, já que dar conta da escrita e do uso desses gêneros implica em atividades interativas, contextualmente situada e funcionalmente definida. Estudar os gêneros fora de um contexto significa ir na mão contrária do uso da linguagem teorizada sob a concepção da interação, conforme afirma Antunes (2009, p. 29) “escrever, na perspectiva da interação, só pode ser uma atividade cooperativa. Uma atividade em que dois

ou mais sujeitos agem conjuntamente para a interpretação de um sentido (o que está sendo dito), de uma intenção (por que está sendo dito)”. Ou seja, “escrever, a outros e de forma interativa, é, pois, uma atividade contextualizada. Situada em algum momento, em algum espaço, inserida em algum evento cultural.” (ANTUNES, 2009, p. 29)

Os desafios da implementação da BNCC no ensino médio

O ensino médio tem sido foco de debate constante por causa dos problemas estão presentes em sua estrutura. Como ele representa a etapa final da Educação Básica, os problemas existentes nas etapas anteriores são trazidos também para ele. Explicitaremos alguns dos problemas enfrentados por essa etapa de ensino (FERREIRA e PAIM, 2018, p. 13): “Ideb estagnado desde 2011; desempenho em português e matemática é menor atualmente que em 1997; 1,7 milhão dos jovens de 15 a 24 anos não estuda nem trabalha; o ensino médio virou preparação para o Enem”.

Esses são exemplos dos problemas presentes na etapa final da Educação Básica, contudo a Base Nacional Comum Curricular não é garantia de solução para os problemas da Educação, é necessário a continuação de longos debates para que se possa encontrar o caminho para a melhoria e qualidade na Educação do país, para a formação de uma cidadania plena, de uma sociedade mais democrática e justa. A sua implementação suscita muitas questões a serem discutidas e resolvidas. Assim, enumeramos como desafios:

A flexibilidade dos currículos nos municípios que só possuem uma escola de ensino médio, no sentido de implementação dos itinerários formativos; adequação da carga horária dos docentes e de sua formação em função do remanejamento necessário para a implementação dos itinerários; definição dos itinerários formativos a partir da capacidade instalada, demanda dos estudantes e arranjos produtivos locais; adequação e revitalização da infraestrutura física para implementação de laboratórios direcionados a cada itinerário; garantia de equidade de oportunidades e mobilidade entre as escolas de ensino médio; complexidade de articular parcerias para oferta do ensino técnico e outros itinerários formativos; recursos e infraestrutura adequada para efetivação das escolas de ensino médio em tempo integral. (FERREIRA e PAIM, 2018, p. 18)

A melhoria da qualidade da educação depende de um investir na formação continuada de professores ao longo prazo, com o acompanhamento das escolas e um efetivo avanço nas condições reais do trabalho dos profissionais da educação. É verdade que o ensino médio não

atende as demandas dos jovens de nossa sociedade, e é preciso haver muitas mudanças, no entanto as modificações curriculares é apenas um aspecto da concretização dessas mudanças.

É notório que a BNCC tem como propósito atenuar as desigualdades que são tão grandes em nosso país, propondo uma universalização do ensino, mesmo sendo o Brasil um imenso país e cheio de diversidade (cultural, étnica, linguística, social, econômica) embora como relata Lopes (2013, p. 708) “toda e qualquer representação provisória da sociedade ou de qualquer outro fenômeno social é um processo metonímico, em que uma parte – uma fixação parcial – é tomada como sendo o todo a ser significado”, esperamos que essa universalização não silencie vozes, e que ao contrário do proposto, não acentue ainda mais as desigualdades. E que haja espaços alternados de poder, e de escuta para que a educação não seja sinônimo do que nos diz

Michael Young:

Os que estão em posições de poder tentarão definir o que se deverá entender como conhecimento, o grau de acessibilidade ao conhecimento de diferentes grupos e quais as relações aceites entre as distintas áreas de conhecimento e entre os que a elas têm acesso e as tornam disponíveis. (1971, p. 52)

Ponderamos, (junto com muitos pesquisadores e estudiosos) se não seria melhor ao invés de mudanças contínuas dos documentos oficiais, um aproximar-se do chão da escola da realidade que a constitui, e desse convívio real, construir um diálogo que possa ser frutífero no sentido de encontrar um caminho para a melhoria da qualidade da educação.

Considerações Finais

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo propositivo muito significativo para a Educação Básica no Brasil, ele se propõe a ser um guia no planejamento, execução e avaliação dos processos pedagógicos e do currículo a ser construído pelas escolas. Percebemos em nossas leituras que é formado por teorias que contemplam “a educação integral dos estudantes no que concerne aos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, p. 464). Assim é notado claramente em seu texto é ampla abordagem de conceito de Língua e texto dialógicos pautados na interação, no contexto, e na construção de sentidos. Aponta que o sujeito deve interagir com o mundo, com outros sujeitos, buscando construir sua autonomia e seu espaço no mundo, ou seja,

a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço e aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14)

A referência a esta educação integral, a uma educação de qualidade está presente em outros documentos oficiais, como já mencionado no decorrer do texto, ela se constitui um direito de cada cidadão. O que é legítimo recuperar. No entanto, como já foi dito, é preciso haver mudanças, mas elas precisam ir além das organizações curriculares. É necessário haver mais valorização do profissional da educação, mais investimento financeiro nas estruturas físicas das escolas, na formação continuada de professores, na revitalização das bibliotecas, dentre outras. Ou seja, precisará haver por parte do Governo Federal uma grande responsabilidade no sentido de prover recursos para a implementação que somente a União tem condições para tal.

Finalmente esperamos que ao se falar em competências e habilidades não tenhamos e ao se trabalhar com elas, a visão de educação como uma mercadoria que pode ser negociada, e aquelas que por ventura não deem o resultado esperado sejam deixadas para trás, como algo que não apresenta valor.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**; tradução de Eduardo Guimarães; revisão técnica da tradução de Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1989.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, **Base Nacional Curricular Comum**, MEC/SEB, 2017.

CAMPOS, Marília Andrade Torales; SILVA, Monica Ribeiro da (org.). **Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique (org.). **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore G. Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. **Democracia nas políticas de currículo**. Cadernos de Pesquisa. v. 42, n. 147, p.700-715, set. /dez. 2012^a

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo: Políticas e práticas**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MOUFFE, Chantal. **Democracia, cidadania e a questão do pluralismo**. Política & Sociedade. n. 3, p. 11-26, out. 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

VARELA, Bartolomeu Lopes. **O currículo e o desenvolvimento curricular: concepções, práxis e tendências**. Praia, Cabo Verde: Edições UNICV, 2013.

YOUNG, Michael F. D. **Conhecimento e Currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto: Porto editora, 2010.

