



Ensino de Língua Portuguesa baseado em Competências *versus* a Formação Social do Indivíduo: que “contradição” é essa na BNCC?

Portuguese Language Teaching based on Competences *versus* the Social Education of the Individual: what is this contradiction in the BNCC?

Patrícia Fabiana BEDRAN* 

RESUMO: Tendo por base o referencial teórico da perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1999, 2010, 2011) e do modelo ideológico de letramento (Street, 1995; 2006), este artigo objetiva criar inteligibilidades sobre a proposta de *aprendizagens essenciais* de Língua Portuguesa da BNCC. De forma mais específica, almeja-se investigar como se constitui a proposta de formação do aluno, tendo em vista conceitos e pressupostos teóricos usados para fundamentar, organizar e sistematizar a apresentação do conteúdo curricular. Trata-se de uma pesquisa documental, de base qualitativa (Caulley, 1983), que tem o compromisso com a descrição e interpretação dos fatos (André, 2000). Os resultados obtidos evidenciam que o documento parece contemplar uma proposta de formação do aluno mais situada e contextualizada, de imersão em práticas sociais de uso de gêneros textuais, com base em uma concepção de língua de base enunciativo-discursiva, associada à construção de sua identidade, e na observância de fatores emocionais, que são contemplados e abarcados pelo modelo de Ensino baseado em Competências. A grande questão é que se trata de uma forma simplória e menos obstrutiva de incorporar questões tão caras para uma formação contemporânea, que deveria estar voltada para a superação de desigualdades sociais e econômicas, e que, intencionalmente, em atendimento às exigências neoliberais, além de não reequilibrar os elementos centrais do currículo, com vistas à manutenção das ideologias vigentes que constituem o processo educacional e o social, justifica as contradições que podem ser observadas ao longo do documento e exigem uma postura muito mais questionadora e reflexiva do educador-leitor.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Competências. Formação Social. Ensino de Língua.

ABSTRACT: Based on the theoretical reference of sociocultural perspective (Vygotsky, 1999, 2010, 2011) and the ideological model of literacy (Street, 1995; 2006), this article aims to create intelligibility surrounding the BNCC's proposal of *essential learning* of the Portuguese language. More specifically, it aims to investigate how the proposal of the student's education is constituted, considering theoretical concepts and assumptions used to support, organize and systematize the presentation of curricular content. It is a documentary research with a qualitative basis (Caulley, 1983), which is committed to the description and interpretation of facts (André, 2000). The obtained results demonstrate that the document seems to contemplate

* Doutora em Estudos Linguísticos. Docente da UNESP. patricia.bedran@unesp.br

a more situated and contextualized proposal of the student's education, one of immersion in social practices of the use of textual genres, one based on a conception of language with an enunciative-discursive basis, one associated with construction of the student's identity, and one in observance of emotional factors, which are contemplated and embraced by the model of Teaching based on Competencies. The main point is that it is a simple and less obstructive way of incorporating issues that are so important for a contemporary education, which should be focused on overcoming social and economic inequalities, and which, intentionally, in compliance with neoliberal demands, in addition to not recalibrating the central elements of the curriculum, and with a view to maintain the prevailing ideologies that constitute the educational and social processes, justifies the contradictions which can be observed throughout the document and demands a much more questioning and reflective posture from the educator-reader.

KEYWORDS: BNCC. Competencies. Social Education. Language Teaching.

Artigo recebido em: 18.07.2023

Artigo aprovado em: 18.09.2023

1 Breves considerações sobre a BNCC: delimitando o estudo

Basta ter um bom currículo e os problemas da educação, no Brasil, estarão resolvidos. Essa parece ser a concepção equivocada que justificou a criação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e, agora, tem servido como sustentação para o desenvolvimento de propostas e projetos didáticos que buscam atender às denominadas *aprendizagens essenciais*, que são impostas aos educadores, a partir da obrigatoriedade deste documento de caráter normativo. Distante de resolver os problemas educacionais, que são abrangentes e singulares, para além de uma questão apenas curricular, a BNCC é responsável por sobrecarregar e responsabilizar, equivocadamente, os educadores, pelas falhas no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que eles dispõem de um documento que, em tese, quando transposto de forma efetiva, seria suficiente para promover o tão esperado e sonhado êxito no sistema educacional brasileiro, a partir do princípio da uniformização e padronização de conteúdos.

Nesse processo de busca pela igualdade educacional, o enfoque recai sobre o conteúdo e a meta a ser atingida, e não sobre o aluno real. A busca pela uniformização no ensino, a partir de uma abordagem centrada no conteúdo, duramente criticada por especialistas da área (Gerhardt, 2022; Rajagopalan, 2022), porque pressupõe um modelo ideal de aluno e de formação do aluno, ao desconsiderar a realidade em que ele se encontra, no que diz respeito ao contexto social, seus anseios, necessidades, bem como seu nível de conhecimento real, parece atender a uma formação voltada para manutenção do *status quo* vigente, em um processo de ajuste e de adaptação do aluno a uma determinada sociedade, em atendimento às políticas de base neoliberal, que servem de interesse ao capital. O Ensino baseado em Competências, que fundamenta a BNCC, conforme pontua Gerhardt (2022), é parte dessa construção subjetiva neoliberal.

Tratado como “direito” do aluno, o desenvolvimento de competências está relacionado à ideia de transferência de conhecimento da sala de aula para instâncias mais amplas com a finalidade de, conforme discorre a autora, resolver os problemas propostos por outras pessoas, em mundo já construído, dado, sem qualquer ação de problematização de e sobre o seu processo de construção. Essa proposta é responsável por formar alunos para resolverem problemas e ascenderem socialmente. A única ressalva é que isto se dá a partir da manutenção e preservação das estruturas sociais do mundo (Gerhardt, 2022, p. 99). O ensino de Competências nitidamente caminha, portanto, na contramão de uma abordagem de formação social e holística de um sujeito empoderado, em que são contempladas suas dimensões identitárias e emocionais, e criadas condições, no que se refere ao processo de aprendizagem, para a formação do pensamento conceitual, que permite a compreensão, (re)construção e (trans)formação da realidade local e global, se tomarmos como base os fundamentos

da perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1999, 2010, 2011) e do modelo ideológico de letramento (Street, 1995; 2006).

Tendo por base o referencial teórico supracitado, este artigo objetiva criar inteligibilidades sobre a proposta de *aprendizagens essenciais* de Língua Portuguesa da BNCC, para o Ensino Fundamental e Médio. Para tanto, buscamos analisar, de forma mais específica, como se configura a proposta de formação do aluno, na área de Língua Portuguesa, tendo por base conceitos e pressupostos teóricos usados para organizar e sistematizar a proposta de apresentação do conteúdo curricular, e, aqui, destacamos o Ensino baseado em Competências e os campos de atuação social, propostos pela BNCC.

Trata-se de uma pesquisa documental, de base qualitativa, em que se buscou reunir fatos a partir da ideia geral do que se buscava investigar (Caulley, 1983), tendo em vista o compromisso com a descrição e interpretação dos fatos (André, 2000). Para realização do processo de análise do conteúdo, foi realizada leitura cuidadosa do documento, buscando nomear, a partir do uso de palavras-chave, ideias e conceitos relacionados (i) ao Ensino de Línguas baseado em Competências e (ii) à Formação social do Indivíduo, à luz de fundamentação teórica relevante. Em seguida, foram elaboradas asserções, no que diz respeito aos pressupostos teóricos utilizados pelo documento para organizar a proposta curricular, e selecionados excertos comprobatórios, extraídos do documento. Com as considerações aqui trazidas, esperamos desautomatizar o nosso olhar sobre a BNCC, na busca por uma melhor compreensão sobre como o documento se configura e sobre o nosso papel desafiador na condição de interlocutor da Base e responsáveis por ações educacionais direcionadas pelo documento.

2 Formação baseada em Competências *versus* Formação Social: o que nos diz a BNCC?

Como “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 (...)”, a BNCC (Brasil, 2018, p. 15) reconhece e enfatiza a influência que deverá exercer sobre a formação inicial e continuada dos educadores, bem como a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliação e os exames nacionais. De acordo com a Base, tais aprendizagens devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que concretizariam seus projetos de vida e a continuidade de seus estudos. No documento, competência é concebida “(...) 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” (p. 8).

No que concerne especificamente à Área da Linguagem, como afirmam Barbosa e Rojo (2019), desde o final da década de 1990, os documentos têm se orientado por uma concepção enunciativo-discursiva. Com a BNCC não é diferente. A Base afirma pautar-se em uma definição de linguagem já assumida por outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem (...) para os quais a linguagem é ‘uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história’ (Brasil, 1998, p. 20)” (Brasil, 2018, p. 67).

Para as autoras, tal forma de se entender a linguagem configura-se numa proposta de trabalho articulada em torno de práticas de linguagem, o que, em termos de orientação de concepção curricular, desloca a ênfase do ensino para a

aprendizagem, ou seja, a proposta de conteúdos advindos dos constructos das disciplinas, das tradições, e os objetivos de ensino cedem protagonismo para as necessidades de aprendizagem, tais como objetivos de aprendizagem, expectativas de aprendizagem, direitos de aprendizagem, habilidades/competências (Barbosa; Rojo, p. 272).

Produzida ao longo de dois governos e seus respectivos projetos educacionais, um voltado para um ideário mais neoliberal, e outro embasado por teorias críticas e pós-críticas, de base inclusiva, e comprometido com a compreensão e transformação da realidade social, a BNCC, como bem afirmam Barbosa e Rojo (2019, p. 272), foi “atravessada por essa disputa” e as expectativas de aprendizagem foram substituídas por habilidades e competências, o que fez com que o deslocamento do eixo do ensino para as aprendizagens “ainda que celebrado por muitos educadores”, não representasse “um uníssono”.

Apoiada no conceito de competência como um marco para a discussão pedagógica e social das últimas décadas, como orientação para a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos, e pela sua adoção nas organizações educacionais e nas avaliações internacionais, como as da OECD (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – sigla em inglês), a BNCC estabelece que “(...) as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências”. Para corroborar tal perspectiva, o documento apresenta uma pesquisa elaborada pelo Cenpec e afirma que 10 das 16 Unidades da Federação, que tiveram documentos curriculares analisados, “(...) explicitam uma visão de ensino por competências, recorrendo aos termos ‘competência’ e ‘habilidade’ (ou equivalentes, como ‘capacidade’, ‘expectativa de aprendizagem’ ou ‘o que os alunos devem aprender’” (Brasil, 2018, p. 13 - Nota de rodapé 8).

A aproximação e sobreposição de termos supracitados revelam uma dificuldade de definição coerente e universal do termo competência, o que tem sido considerado como uma das principais críticas à CBTE (Educação do Professor Baseada em Competências – sigla em inglês) (Day, 2017; Gervais, 2016; Le *et al.*, 2014; Whitty; Willmott, 1991 *apud* Ku; Liu, 2022). Para Ku e Liu (2022), uma explicação para a falta de uniformidade é que as conceituações e implementações de competências têm sofrido alterações ao longo do tempo. As pesquisas atuais entendem competência como algo mais complexo, que vai além da definição inicial relacionada à capacidade/habilidade para realizar tarefas, uma vez que competência incluiria não apenas habilidade, mas também conhecimentos, atitudes, valores e motivos (Chappell *et al.*; 1995; Whitty; Willmott, 1991 *apud* Ku; Liu, 2022, p. 41)¹. Nessa mesma perspectiva, Wang (2022, p. 13) afirma que “competência nos dias atuais envolve conhecimentos, habilidades, atitudes, valores, que constituem habilidades complexas para funcionar efetivamente nesta aldeia global”² e, baseando-se na OECD, apresenta um conceito de competência que vai além da aquisição de conhecimento e habilidades, envolvendo também a mobilização destes para atender às demandas complexas³.

¹ Many scholars point to two definitions of competency, with early definitions limited to competency as the *ability to perform tasks* and later definitions expanding competency to include not only skills but also *knowledge, attitudes, values, and motives* (Chappell *et al.*, 1995; Whitty; Willmott, 1991) (Ku; Liu, 2022, p. 41 – ênfase nossa).

² The word competency nowadays involves Knowledge, skills, attitudes, and values, which constitute complex abilities to function effectively in this global village” (Wang, 2022, p. 13).

³ Sobre “demandas”, para finalizar o documento *The Future of education and Skills Education 2030*, a OECD (2008, p.22) cita demandas crescentes enfrentadas pelas escolas, como a preparação de alunos para rápidas mudanças econômicas, ambientais e sociais, para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas e para problemas ainda não previstos: “Schools are facing increasing demands to prepare students for rapid economic, environmental and social changes, for jobs that have not yet been created, for technologies that have not yet been invented, and to solve social problems that have not yet been anticipated.”

A BNCC, que tem como principal crítica estar sob a regulação e fundamentos de políticas neoliberais e ação de instituições e organismos multilaterais como a OECD (2018), parece apresentar definições para competências e habilidades que vão ao encontro das concepções mais contemporâneas, trazidas por Wang (2002) e Ku e Li (2022). O documento compreende habilidades como aquelas que “(...) expressam aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 2) e competência como mobilização de conhecimento atitudes e valores, sendo indispensável no oferecimento de referências para fortalecer a ação docente de forma a assegurar aprendizagens “(...) 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)” (p. 13). A competência, portanto, estaria relacionada ao que o aluno deve saber e o que deve saber fazer e, sob uma ótica e conceito mais amplos, de mobilização no âmbito cognitivo e comportamental, abarcaria conhecimentos, atitudes, valores e habilidades, sendo esta última entendida como expressão das aprendizagens, revelando-se, a nosso ver, de forma mais prática e específica.

Para ilustrar tais definições, recorreremos à Competência Específica 1 e duas Habilidades (EM13LGG101 e EM13LGG102) na área de Linguagem e suas Tecnologias no Ensino Médio (2018, p. 491). Espera-se que, de acordo com a Competência Específica 1 de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio, durante este período escolar, o aluno seja capaz de compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais, bem como explorar e perceber os modos como as diversas linguagens se combinam, mobilizando conhecimentos para recepção e

produção de discursos, de forma a ampliar as formas de participação social e o aprendizado. A competência revela-se, portanto, sob um prisma mais amplo, como uma mobilização no âmbito cognitivo e comportamental. As habilidades, por sua vez, relacionadas à competência citada, dizem respeito a uma expressão, a uma espécie de performance, que envolve conhecimento cognitivo e emocional, mas de forma mais prática e específica, uma vez que sugere que os alunos devam (i) fazer escolhas, com relação ao processo de compreensão e análise da produção e circulação de discursos, pautadas em função de interesses pessoais e coletivos (Habilidade - EM13LGG101) e (ii) analisar visões de mundo, conflitos de interesses, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias (Habilidade - EM13LGG102).

Se por um lado, os conceitos de competência e habilidade podem ser definidos e diferenciados de tal forma, por outro, convém mencionar a necessidade de problematizar tais definições, de forma a criar inteligibilidades de conceitos que ainda não estão bem muito bem estabelecidos, o que tende a trazer implicações negativas e conflituosas para educadores que terão suas práticas e projetos norteados pelo documento. Os fatos históricos nos auxiliam nesse processo de compreensão. Baseado nos antecedentes históricos e teóricos, movida pela necessidade de compreender melhor o Ensino baseado em Competências (CBE - sigla em inglês) desde a década de 1970 até o século 21, Wang (2022), que traz à baila diretrizes curriculares de Taiwan (Moe, 2014) e organizações como a OECD (2014), retoma a origem do CBE como pano de fundo da competição militar entre a União Soviética e os Estados Unidos (Hodge, 2007 *apud* Wang, 2022). De acordo com a autora, várias teorias estiveram envolvidas no processo de descrição e fundamentação da CBE. Nos anos 60 e 70, esteve pautada em uma matriz ligada ao behaviorismo, Taylorismo e Fordismo com o intuito de enfatizar a eficiência (Du, 1994 *apud* Wang, 2022). Na educação de professores, prosperou na educação superior profissional em 1960 (Nodine, 2016 *apud* Wang, 2022)

e, em 1970, a adoção da CBE enfatizou a instrução baseada no desempenho em vez do conhecimento (Burke, 1989; Malan, 2000; Makulova *et al.*, 2015; Nodine, 2016 *apud* Wang, 2022).

De uma formação tradicional, que, na década de 1960, estava baseada em conteúdos, que se realizava por meio da “transmissão de conhecimento”, caminhamos para uma formação marcada por competências e habilidades nos anos 70. Em um processo de simplificação do ensino, conforme pontua Edwards (1973 *apud* WANG, 2022), a formação de professores baseada em competência (CBTE) esteve, nesta década, associada a testes de domínio, restringindo-se à distinção entre professores competentes e incompetentes, distanciando-se de uma concepção de ensino e formação como um procedimento complexo, em função de uma redução da aprendizagem em metas ou habilidades, que poderiam ser decompostas em unidades básicas e aprendidas pouco a pouco, com base em conceitos de atomismo e reducionismo (Ford, 2014; Wu; Chan, 2018 *apud* Wang, 2022). Os fatores interpessoais, situacionais, emocionais e intelectuais, que afetam a formação docente, são, portanto, ignorados (Ku; Liu, 2022).

A CBTE, que se configurava, como bem pontua Wang (2022, p.12), como uma exigência de atendimento a critérios pré-fixados, que desconsiderava o potencial dos futuros educadores, nas palavras da autora “(...) evoluiu quando diferentes teorias como o essencialismo, neoliberalismo, pragmatismo e construtivismo se misturaram”⁴. Diferentes teorias foram adotadas em diferentes programas de formação (Zeichner, 1983 *apud* Wang, 2022). No Brasil, não foi diferente. O termo competência ganhou força em 1990, a partir das políticas neoliberais, principalmente, conforme pontua Saviani

⁴ (...) cbe evolve when different theories such as essentialism, neoliberalism, pragmatism, and constructivism mixed in (Wang, 2022, p. 12).

(2013, p.124 *apud* Branco *et al.*, 2019), com as reformas educacionais que servem à reestruturação produtiva do capital. Em uma lógica de uma educação instrumental e adaptativa, as reformas se materializaram em políticas públicas com o modelo de Competências (Proença-Lopes; Zaremba, 2013).

Ao citar as 15 competências essenciais da OECD (2014), 8 competências-chave para aprendizagem ao longo da vida (EU, 2019) e as 9 competências essenciais anunciadas pelo ministro da educação de Taiwan (Moe, 2014), Wang (2022) destaca que as organizações parecem concordar que as competências essenciais estão relacionadas à aprendizagem ao longo da vida e à formação do indivíduo de forma independente e interdependente neste mundo de constante mudança. Parece estar justamente aí a CBE do século 21, a ênfase em habilidades ao longo da vida que transferem conhecimento para diferentes contextos, como define a autora, e, de forma mais específica, na Formação de Professores de inglês como Língua Estrangeira (EFL – sigla em inglês), área de atuação e pesquisa da autora, a ênfase incidiria em performances em cenários da vida real.

Ao resumir as competências essenciais, mencionadas acima (OECD, 2014; EU, 2019; Moe, 2014), Wang (2022, p. 13) apresenta três conjuntos de competências que são consideradas como fundamentais: (i) estratégias (para ser independente); (ii) comunicação (para alcançar o mundo) e (iii) habilidades sociais (para necessidades interdependentes). A BNCC parece corroborar uma formação condizente com tais fundamentos, quando prioriza a educação comunicativa, criativa e autônoma do indivíduo (aprender a aprender) e o aprendizado para conviver e aprender com as diferenças e diversidades, para atuar com discernimento e responsabilidade na sociedade e para resolver demandas complexas da vida cotidiana, da cidadania e do mundo do trabalho.

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, 2018, p. 8).

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (Brasil, 2018, p. 14).

Com base nos conceitos e fundamentos expostos acima, o documento apresenta 10 competências gerais da Educação Básica (Brasil, 2018, p. 9-10). O Ensino Fundamental está organizado em cinco áreas de conhecimento e, para cada uma delas, são estabelecidas competências específicas da área. Nas que abrigam mais de um componente curricular, como no caso da Linguagem, também são definidas competências específicas de cada componente. Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades relacionadas a diferentes objetivos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos), que estão organizados em unidades temáticas (p. 28). O Ensino Médio, por sua vez, está organizado em quatro áreas do conhecimento e, para cada uma delas, são definidas competências específicas articuladas às respectivas competências do Ensino Fundamental (p. 470). Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas da área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de habilidades, que representam as aprendizagens essenciais a serem garantidas no âmbito da BNCC a

todos os estudantes do Ensino Médio (p. 33). No caso da Língua Portuguesa, são contempladas habilidades específicas para este componente, as quais, como no Ensino Fundamental, são organizadas por campos de atuação social.

O ponto central, que aqui merece destaque, encontra-se justamente no enfoque dado, pelo modelo das Competências, ao desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como citados por Proença-Lopes e Zaremba (2013, p. 295), “(...) *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser (...)*”, que são contemplados pela BNCC, como podemos observar na citação anterior. A BNCC explicita a necessidade do desenvolvimento de competências para aprender a aprender, para o desenvolvimento da autonomia e para a busca por soluções (Brasil, 2018, p. 14). Podemos evidenciar, portanto, um enfoque no desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais que garantem a empregabilidade, a partir de uma formação que busque a adaptação do indivíduo ao sistema produtivo, advinda de padrões flexíveis, pautados na ideologia do Toyotismo, em contraposição a procedimentos rígidos, do Taylorismo e Fordismo, como bem pontua Gentili (2002 *apud* Proença-Lopes; Zaremba, 2013).

Nesse viés, no que concerne à área de currículo, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 253-254) observam que, em atendimento às novas demandas do mundo do trabalho e aos novos perfis exigidos, os currículos rígidos foram substituídos por currículos mais flexíveis com eixos temáticos mais amplos e diversificados, em atendimento a uma nova reforma da educação, impulsionada por países ricos e pelos organismos multilaterais. Dessa forma, os currículos voltam-se para o desenvolvimento de competências e capacidades, que são necessárias ao trabalhador polivalente e flexível - *criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável*, o que leva a uma individualização do sujeito com relação à responsabilização sobre sua trajetória escolar e profissional – *aprender a*

aprender e autonomia (Brasil, 2018, p.14 e p.465-466), de tal forma que ele possa “(...) inserir-se (...) em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidade para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se *adaptar* com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 2018, p. 465-466 – Ensino Médio – ênfase nossa).

Diante de uma formação com vistas à responsabilização, individualização e adaptação do sujeito, convém citar Tílio (2022), que traz reflexões pertinentes sobre pontos considerados por ele importantes na lista de competências gerais da educação básica da BNCC. Dentre os apontamentos evidenciados pelo autor, destacamos, de forma a alinharmos com as considerações aqui trazidas, as palavras *autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação*, encontradas na competência geral (n.10) da educação básica (Brasil, 2018, p. 9-10). Para o autor, há uma contradição entre determinação e resiliência, o que o faz questionar como um indivíduo pode ser autônomo e resiliente. Nas palavras de Tílio: “Ou será que só se pode ser autônomo e determinado até determinado ponto, ponto esse que deve dar lugar a resiliência em nome da responsabilidade e da flexibilidade? E se for assim, quem determina qual é esse ponto?” (p. 17). Ainda para o autor, na competência 6, que aborda a valorização da diversidade de saberes e vivências culturais, o foco parece estar no chamado “mundo do trabalho” e as escolhas “alinhadas ao exercício da cidadania” parecem requerer do indivíduo determinadas escolhas que estão alinhadas às consideradas “corretas” por outros indivíduos.

Podemos evidenciar que, conforme aponta Tílio (2022, p.17), a BNCC apresenta um interesse em cidadãos resilientes para o mundo neoliberal, camuflado por um discurso favorável à formação cidadã e crítica. Tais considerações nos direcionam a um olhar menos ingênuo para o tipo de aluno que a BNCC deseja formar, com base na sua definição de educação e competência, o que nos leva aos conceitos de

“autonomia”, “aprender a aprender”, “exercício da cidadania”, inserção “(...) de forma ativa, crítica e responsável em um mundo do trabalho (...)” (Brasil, 2018, p. 8, 14 e 465) e para o reconhecimento da educação com “(...) compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, *afetiva*, *social*, ética, moral e simbólica” (p.19 – ênfase nossa).

Há de se considerar, portanto, que não se trata de negar a importância e necessidade de preparar os indivíduos para o trabalho ou a organização dos currículos baseados em competências e habilidades (Branco *et al.*, 2019). A questão que se coloca é que tipo de preparação está sendo ofertada, ou que se sugere ofertar, e a exclusão de preceitos que busquem o desenvolvimento social, a equidade e emancipação do indivíduo, como bem pontuam os autores, na observância do desenvolvimento de competências e habilidades que atendam aos interesses do capital, em um processo de subordinação, adaptação e assimilação. Ademais, os pressupostos teóricos-base, ao longo da história, que dão origem e fundamentam o Ensino com base em Competências, permitem que não apenas façamos essa leitura, que restringe à formação do indivíduo ao desenvolvimento do capital, mas nos convida a uma postura crítico-reflexiva, diante da observância de conceitos e definições mais contemporâneos que parecem ir além da formação mercadológica, se levarmos em consideração que as conceituações e implementações de competências sofreram mudanças ao longo do tempo, como apontam Ku e Liu (2022).

Na observância de conceitos mais contemporâneos, fazemos alusão ao reconhecimento, pela BNCC, de uma educação que parece prezar por uma formação e desenvolvimento humano global do indivíduo, bem como destacamos a preocupação, por exemplo, com as dimensões identitárias, afetivas e emocionais, que são, de certa forma, abarcados e incorporados pelo modelo de Competência, que orienta o currículo. Para ilustrar, citamos a Competência 1 de Língua Portuguesa para

o Ensino Fundamental, que traz uma concepção de língua de base enunciativo-discursiva, associada à construção de identidade - “Compreender a língua como *fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades* de seus usuários e da comunidade a que pertencem (Brasil, 2018, p. 87 – ênfase nossa) e a Competência Geral 8 para a Educação Básica, que reconhece as emoções na formação do indivíduo - “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e *emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e a dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.*” (p. 10 – ênfase nossa).

A questão identitária salta ainda mais aos olhos na orientação para construção do projeto de vida no Ensino Médio, uma vez que tende a contribuir para fundamentar o desenvolvimento do projeto de vida do e para o aluno “O projeto de vida é (...) uma construção que *acompanha o desenvolvimento de identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos.*” (p.46 – ênfase nossa). Se por um lado, encontramos, no documento, uma ênfase na linguagem como construção social e um enfoque em aspectos sociais que orientam o processo de aprendizagem, por outro é importante questionarmos se seriam suficientes, uma vez que partimos do pressuposto de que “(...) o que fazemos quando intentamos educar pessoas é efetivar práticas pedagógicas que irão constituir sujeitos e identidades” (Libâneo, 2005, p. 2) e de que estes conceitos, voltados para uma formação mais social e holística do indivíduo, parecem não reequilibrar ou reconceitualizar os elementos centrais de um currículo voltado para o Ensino de Competências.

Como afirmam Ku e Liu (2022), ao trazer considerações sobre o contexto de formação docente, essa seria uma forma menos obstrutiva de incorporar a identidade ao CBTE, porque mantém a estrutura original baseada em competências, enquanto

acrescenta novas e revisa competências existentes – dessa forma, identidade não é concebida conceitualmente igual, ou seja, de forma equiparativa, à competência. É importante que tenhamos esse olhar menos ingênuo não apenas para a maneira como os conceitos estão organizados no currículo, mas também como são trazidos e postulados, de forma a evitar a simplificação, e até mesmo modismos, que esvaziam a complexidade dos termos, devido à falta de definições e embasamento mais consistentes e às contradições conceituais e ideológicas presentes na BNCC. Nesse sentido, evidenciamos que (novamente) parece haver, no documento, um enfoque no processo de “desenvolvimento de identidade” pelo indivíduo (Brasil, 2018, p. 46), o qual precisa ser compreendido de forma mais aprofundada, pelo leitor, levando-se em consideração a compreensão e a concepção da língua como de fundamental relevância e necessidade para construção de identidade, bem como do processo de “conhecer”, “lidar”, “reconhecer”, “apreciar” e “cuidar” de sentimentos e emoções (Brasil, 2018).

Partindo da necessidade de problematizar, ampliar e ressignificar as definições de identidade e emoções, a partir de embasamento teórico e contemporâneo da literatura da área, para não correremos o risco da simplificação, se consideramos inclusive o viés de formação mercadológica do trabalhador polivalente e flexível, contemplados pela BNCC, adotamos o embasamento teórico da perspectiva sociocultural e questionamos, com base em Clarke (2008), a visão essencialista que pressupõe que indivíduos e sociedades sejam autossuficientes, estáticos e generalizáveis. Tal pressuposto caminha na contramão de uma formação instrumental, competitiva e de acomodação, ao concebermos a construção de identidades como uma articulação de múltiplos fatores, necessariamente indissociáveis da linguagem e do discurso, conforme pontuam Varghese *et al.* (2005) e, acrescentamos, interdependentes de fatores afetivos e emocionais (Barbosa; Bedran, 2018).

Ao ressaltarmos os aspectos social, dinâmico e transformativo da identidade, com base em Varghese *et al.* (2005), Norton (2000) e Moita Lopes (2002, 2002a), entendemos que, sob uma perspectiva sociocultural, ela é “(...) (re)construída na relação do *eu* com o *outro* e consigo mesmo – e os contextos social, cultural e histórico em que o indivíduo está inserido, ou seja, se dá em uma relação dialética entre o indivíduo e o social, em um processo de (re)construções e (re)negociações, constante e contínuo de tornar-se, conforme aponta Moita Lopes (2002)” (Barbosa; Bedran, 2016, p. 5). Assumir o conceito de identidade como de natureza fragmentada, contraditória e processual (Moita Lopes, 2002a) implica a necessidade de o professor conceber o aluno como um sujeito em constante processo de (re)construção e (re)negociação, em sua relação do “eu” com o “outro”, uma vez que essas diferentes faces do mesmo sujeito estão em constante processo de transformação. Tal concepção “(...) escapa da ótica do 'somos isto ou aquilo' (homens ou mulheres, brancos ou negros, heterossexuais ou homossexuais etc.), que se apoia na ideia de que há somente dois únicos lugares para se ocupar no mundo social, com diferenças bem-marcadas e determinadas entre eles, e com um único espaço entre os dois que os demarca.” (Moita Lopes; Bastos, 2002, p. 10).

A busca pelo sentido encontra-se, portanto, “(...) nos espaços opacos, nos meandros pouco claros, nas fronteiras em que as ideias, as pessoas e as culturas em fluxo se entrecruzam e se misturam” (idem). Nesse viés, as emoções são extremamente necessárias, complexificando e diversificando o comportamento do homem, ou seja, a interação entre organismo e o meio (Vygotsky, 2011), o que nos leva, de acordo com o autor, ao ideal de educação emocional contrário ao debilitamento das emoções, consideradas fortemente biológicas e inúteis, ou seja, a um processo de desenvolvimento e orientação das emoções direcionadas a um determinado objetivo. Assim sendo, “conhecer”, “lidar”, “reconhecer”, “apreciar” e “cuidar” de sentimentos

e emoções (Brasil, 2018) devem ser compreendidos e desenvolvidos não como repressão de sentimentos - leitura possível, se considerarmos uma formação voltada para adaptação do indivíduo - mas sim “subordinação dos sentimentos e sua vinculação às demais formas de comportamento, sua orientação voltada para um fim” (Vygotsky, 2011, p. 147).

Subordinar os sentimentos e vinculá-los às demais formas de comportamento, denominado pelo autor de educação das emoções, significa “(...) incluí-las na rede global do comportamento quando elas estiverem estreitamente ligadas a todas as outras emoções e não se expressarem em seu processo de modo perturbador e destrutivo” (Vygotsky, 2011, p. 146). Dominar os sentimentos é dominar sua expressão externa, ou seja, as reações ligadas a tais sentimentos. Considerar as emoções como organizadora do comportamento significa entender, como pontua o autor, que nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto as que estão ligadas às emoções, portanto, “(...) se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre de nos preocupar com que essas reações deixem vestígio emocional nesse aluno.” (p. 143). As emoções, distantes de ser um agente menor do que o pensamento, precisam, necessariamente, estar vinculadas a novos conhecimentos, sendo “todo resto (...) saber morto (...)” (p. 144). Sob uma perspectiva sociocultural, assim como o processo de construção de identidade, entendemos que as emoções vão sendo desenvolvidas conforme inserção e interação do sujeito em formas socializadas do mundo, que são constitutivas e constituídas pela linguagem (Barbosa, 2011).

O aspecto social é condição imprescindível para o desenvolvimento da cognição humana de nível superior. Conforme pontuam Johnson e Golombek (2016), os processos psicológicos são derivados socialmente e individualmente únicos, o que justifica, a nosso ver, na área de educacional, a relevância da perspectiva sociocultural,

que (re)significa a forma como concebemos o ensino-aprendizagem de língua, a partir de práticas que estejam voltadas para a construção do sujeito e suas identidades em contraposição a práticas que focalizam e priorizam o ensino a partir das competências.

3 A elaboração de propostas pedagógicas voltadas para uma prática social de uso da Língua Portuguesa: é possível com a BNCC?

Os pressupostos teóricos sobre fatores biológicos e sociais no desenvolvimento psicológico do indivíduo têm sido usados para compreender o processo de ensinar-aprender e a formação do professor a partir de um viés mais contemporâneo, fundamentados na abordagem sociocultural da mente (Johnson, 2009, Johnson; Golombek, 2016, Dellagnelo; Vieira-Abrahão, 2020), que evidencia o aspecto social como fator fundamental para o desenvolvimento social e cognitivo do ser humano (Vygotsky, 1987, 1999, 2010; Salomão; Bedran, 2022). Partimos do pressuposto sociocultural de que o conhecimento ensinado na escola não pode ser 'transmitido' como tal aos alunos; deve ser dado com o objetivo de incitar um 'saber fazer' constituído pelos próprios alunos (Friedrich, 2012). A realização de tal empreendimento em termos práticos decorre da tradição wittgensteiniana, que distinguia conceitualmente 'saber que' e 'saber como'. Friedrich (2012) argumenta que o conhecimento requer necessariamente a função de um instrumento psicológico e, assim que o aluno se torna capaz de entrelaçá-lo entre si e o mundo, significa que ele é capaz de um 'saber fazer'. Isso é diferente do 'saber que', na forma de manuais e definições, pois são apenas conhecimentos 'conhecidos' e 'reditos' (Salomão; Bedran, 2022).

O "saber fazer", por sua vez, a nosso ver, deveria estar respaldado no entendimento de uma educação que tem como princípio criar condições para que o aluno, conforme pontua Libâneo (2005, p. 33), ao expor considerações sobre educação

inclusiva, “(...) aprenda a pensar teoricamente, a dominar ações mentais conectadas com os conteúdos, a adquirir instrumentos e procedimentos lógicos pelos quais se chega aos conceitos e ao desenvolvimento cognitivo.” A aprendizagem exige, portanto, medições culturais para que possa acontecer, distanciando-se de uma apropriação direta de conhecimentos, recursos e habilidades. Tem-se aqui uma questão de extrema relevância que precisa ser compreendida: a complexidade que envolve o “saber fazer”, que desconstrói a leitura simplória e equivocada do termo, como apropriação direta de conhecimento, a partir da exposição a modelos e atividades didáticas, que se configuram num verbalismo vazio⁵. O “saber fazer” não pode ser reduzido à “transmissão” de conceitos para capacitar o indivíduo na sua aplicação a determinadas e específicas situações, porque isso incorre numa ilusória sensação de apreensão do conhecimento, de forma a negligenciar o real desenvolvimento cognitivo que exige a construção do pensamento conceitual, a partir da relação dialética entre conceitos cotidianos e científicos⁶.

Focar na meta de ensino-aprendizagem a ser atingida, a partir da elaboração de propostas pedagógicas que não partem, prioritariamente, de uma preocupação com o aluno - a realidade do aluno - mas com atendimento às competências – “ser capaz de” – contribui para a manutenção da concepção reducionista sobre o “saber fazer”. A BNCC (2018, p. 18) nos direciona para a elaboração deste tipo de proposta pedagógica ao explicitar que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências, as quais oferecem referências para fortalecimento

⁵ Verbalismo Vazio – cf. Vygotsky (2010).

⁶ Conceitos cotidianos são generalizações aprendidas por meio das experiências ao longo da vida, experiências práticas, sem sistematização para sua aprendizagem. Conceitos científicos são aprendidos por meio da sistematização e estão fundamentados em princípios gerais (Vygotsky, 1987, 2010; Friedrich, 2012). É importante mencionar que, conforme pontua Vygotsky (2012, p.244), “O curso do desenvolvimento dos conceitos científicos nas ciências sociais transcorre sob as condições do processo educacional (...)”.

de ações para assegurar as aprendizagens essenciais, por meio da indicação do que o aluno deve “saber” e, sobretudo, do que deve “saber fazer”. O verbo “mobilizar”, usado no conceito de competência, apresentado pela BNCC, também contribui para a manutenção reducionista do “saber fazer” – “(...) a mobilização de conhecimentos (...) para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). A “mobilização” pressupõe um conhecimento já dado, “adquirido”, indo, portanto, na direção oposta a conceitos como a construção de conhecimento, com base na teoria social da mente. Elaborar, portanto, propostas pedagógicas que se centram nas competências e habilidades, como metas a serem atingidas, é partir do pressuposto de um conhecimento “dado”, “adquirido”. É contemplar um processo ensino-aprendizagem baseado na “transmissão” direta de conceitos, negligenciando, portanto, todo o processo de construção do pensamento conceitual.

“A atividade de aprendizagem, ao apropriar-se da experiência sociocultural, assegura a formação do pensamento teórico-científico dos indivíduos, mediante atividades socioculturais, já que as ações individuais ocorrem em contextos socioculturais e institucionais” (Libâneo, 2005, p. 31). Nesse sentido, ensino-aprendizagem passa a ser caracterizado como um processo de mediação dialógica, no qual conceitos (cotidianos ou não) são explicitados e refletidos e conceitos científicos são introduzidos em atividades significativas e intencionais com o intuito de possibilitar o desenvolvimento de habilidades cognitivas dos aprendizes (Johnson, 2009). É exatamente aí que estaria a preparação e emancipação do indivíduo, a partir da formação do pensamento teórico-científico de e para uma educação contextualizada que visa à compreensão, problematização e (trans)formação social.

‘Não se separam as pessoas que atuam e o mundo social e cultural em que realizam sua atividade’ (Chaiklin, 2003 *apud* Libâneo, 2005, p. 31). Tal pressuposto

sobre e para pensar o ensino-aprendizagem parece reafirmar a necessidade de enfatizar, conforme pontuam Barbosa e Rojo (2019, p. 275), as práticas sociais de uso das linguagens. Isso não significa, conforme bem pontuam as autoras, considerar as práticas sociais de linguagem - leitura, produção de texto, fala e escuta - como habilidades, o que é extremamente comum, principalmente na área de ensino de língua estrangeira, e sim “considerar as habilidades a partir das práticas, atravessadas/constituídas por gêneros do discurso e contextualizadas pelas esferas de atividade humana”⁷.

Na BNCC, os denominados “campos de atuação” organizam o componente de Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e apresentam uma função similar às esferas ou campos de atividade humana ou de circulação dos discursos, tendo como base os conceitos de Rojo (2014, p. 108-109 *apud* Barbosa; Rojo, 2019, p. 275). Ao tecer considerações sobre a Língua Portuguesa, no Ensino Fundamental, o documento explicita que os campos de atuação são responsáveis por organizar as práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), o que “(...) aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.” (Brasil, 2018, p. 84). No Ensino Médio, eles correspondem aos mesmos considerados pela área. Na página 485 do documento, em que são tecidas considerações sobre Língua Portuguesa no Ensino Médio, temos a primeira menção ao termo completo com acréscimo da palavra “social” - “campos de atuação social” - “Assim sendo, as habilidades desse componente são apresentadas

⁷ Aqui, torna-se importante definirmos e diferenciarmos esferas de atividade, práticas sociais e gêneros do discurso. Para tanto, cf. Rojo (2014, p.108-109 *apud* Barbosa; Rojo, 2019, p. 275).

adiante, organizadas por *campos de atuação social*, como no Ensino Fundamental, mas sem indicação de seriação.” (Brasil, 2018, p.485 – ênfase nossa).

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais, para cada campo de atuação, tem-se os objetos de conhecimento e as habilidades que estão organizados a partir das práticas de linguagem. No Ensino Médio, o eixo de integração são as práticas de linguagem consideradas no Fundamental, e as habilidades do componente Língua Portuguesa estão organizadas em cinco campos de atuação, que seguem abaixo, e estão a serviço de competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias. A ilustração a seguir apresenta os campos de atuação.

Quadro 1 – Os campos de atuação social.

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BNCC (2018, p. 501).

Levando-se em consideração que estamos diante de um documento que tem como base o Ensino a partir de Competências e Habilidades, não podemos incorrer no simplismo de, conforme pontuam Barbosa e Rojo (2019, p.297), ignorar o tratamento contextualizado das práticas de linguagens (e letramentos) nos campos de atuação com vista à construção de currículos que se reduzem a um quadro de gêneros e habilidades. Romper com a realização de leituras e o desenvolvimento de práticas reducionistas, que são permitidas e direcionada pelo próprio documento, de forma o

objetificar o gênero textual, configura-se, portanto, como uma tarefa árdua. Para tanto, faz-necessário, conforme sinalizam as autoras, a necessidade de reflexão sobre letramentos e gêneros contemplados nos campos de atuação.

Para iniciarmos tal reflexão, trouxemos, para exemplificação, o campo jornalístico midiático, em que se revela a necessidade, de acordo com a BNCC, de ampliar e qualificar a participação dos alunos nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião. Nas palavras do documento, o que se pretende é:

(...) propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (Brasil, 2018, p. 140 – Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano).

Neste caso, sobre os vários gêneros possíveis de serem contemplados, além dos já trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o documento sugere outros gêneros e aqui destacamos os multimodais, próprios da cultura digital, na qual muitos alunos estão imersos, bem como trazemos habilidades que dizem respeito à diferenciação entre liberdade de expressão e discurso de ódio (EF69LP01e EF69LP02), de forma a instigar o posicionamento do aluno e possível denúncia, quando for o caso, bem como a análise e comparação de peças publicitárias, com vistas à apreensão de características específicas das várias mídias e questões relacionadas ao lugar social de produção do gênero (Brasil, 2018, p. 141 – Língua Portuguesa 6º ao 9º ano).

No ensino médio, há uma continuação e aprofundamento das questões trazidas no Ensino Fundamental no campo jornalístico/midiático, de forma a contemplar maior complexidade, aprofundamento e análise crítica mais consistente. Merece destaque também, ao tecermos considerações sobre o campo no Ensino Fundamental e Médio, a imersão em práticas sociais de uso dos gêneros textuais de forma contextualizada e significativa, ao experienciar diferentes papéis que envolvem a circulação de informação e opinião, como podemos verificar nos excertos a seguir.

(...) as práticas que têm lugar nas redes sociais têm tratamento ampliado. Além dos gêneros propostos para o Ensino Fundamental, são privilegiados gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário etc.) e com a opinião (crítica da mídia, ensaio, vlog de opinião etc.). Textos, vídeos e podcasts diversos de apreciação de produções culturais também são propostos, a exemplo do que acontece no Ensino Fundamental, mas com análises mais consistentes, tendo em vista a intensificação da análise crítica do funcionamento das diferentes semioses (BRASIL, 2018, p. 503 – Língua Portuguesa – Ensino Médio).

Possibilitar que, ao longo dos anos, os estudantes experimentem, de forma significativa, diferentes papéis envolvendo a circulação de informação e opinião: repórter, fotorrepórter, editor, comentarista, articulista, curador, leitor (que compartilha, comenta e avalia), crítico de produções culturais, booktuber, vlogger e outro (Brasil, 2018, p.519 – Língua Portuguesa – Ensino Médio - Parâmetros para a organização/progressão curriculares).

O exemplo sobre o campo jornalístico midiático ilustra como a organização do componente Língua Portuguesa, a partir dos campos de atuação, sustenta uma proposta de tratamento mais situado e contextualizado das práticas de linguagem. Ao se considerar o ensino-aprendizagem como prática socialmente situada, é necessário observar que o papel do professor, do aluno e o objetivo do ensino-aprendizagem de língua são (re)conceitualizados, a partir de uma concepção crítica, que tem como

objetivo promover a conscientização sobre como as relações de poder são construídas (Hawkins; Norton, 2009), atrelada a uma perspectiva sociocultural que enfatiza a (re)construção de conhecimento em função do contexto e das relações sociais estabelecidas (Vygotsky, 1987, 1999, 2010; Johnson, 2009) (Bedran, 2016). Isso nos conduz aos estudos do letramento, em sua dimensão social, relacionado a uma concepção política e ideológica (Street, 1995; Hamilton, 2000; Soares, 2002; Rojo, 2013).

Com base nesta visão ideológica e social (Street, 1995; 2006), os letramentos, na contramão de um modelo autônomo, voltados para aquisição de habilidades e para o privilégio de práticas de letramento já dominantes, são considerados como plurais e estão sujeitos aos contextos sociais, em que se deve ressaltar o papel predominante das relações de poder associadas a diferentes personalidades e identidades (Street, 2006, p. 470). Essa perspectiva mais ideológica e social nos impulsiona a uma prática menos ingênua com relação à organização e desenvolvimento de projetos e atividades pedagógicas, tendo em vista os campos de atuação, e incitam um olhar mais crítico sobre as competências e habilidades da BNCC que fazem alusão a uma possível formação mais crítica e social dos alunos, tais como “(...) ampliar suas possibilidades de *participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva* (Competência 2- Específicas de Linguagem para o Ensino Fundamental, p. 65 – ênfase nossa) e) e “Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista (...), *atuando criticamente* frente a questões do mundo contemporâneo” (Competência 3- Específicas de Linguagem para o Ensino Fundamental, p. 65 – ênfase nossa).

Ao tecer considerações com relação às interpretações conflitantes sobre a natureza da dimensão social do letramento, que estão alinhadas ao *modelo ideológico* e ao *modelo autônomo*, Soares (2004, p. 72) evidencia a chamada *versão fraca* e *versão forte* do modelo de letramento. Fundamentado em um conceito liberal, funcional, no que se

refere às relações entre letramento e sociedade, a *versão fraca* de sua dimensão social diz respeito às “(...) habilidades necessárias para que indivíduo *funcione* adequadamente em um contexto social (...)” – o que dá origem, de acordo com a autora, ao termo *letramento funcional* ou *alfabetização funcional*. Trata-se, portanto, do desenvolvimento de habilidades de escrita e leitura para atendimento às exigências sociais. Conforme pontua a autora, subjacente ao conceito liberal, funcional de letramento, encontra-se a crença em consequências positivas que advém desse processo e que estão relacionadas ao progresso social e individual, que, na BNCC, advém de um Ensino de Competências voltado para inserção e adaptação do aluno à sociedade – “(...) competências que possibilitem aos estudantes (...) *resolver demandas complexas* da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (...)” (Brasil, 2018, p.13 – destaque nosso) e, especificamente no Ensino Médio, *inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável* em um mundo do trabalho (...) de modo a *ser capazes de se adaptar com flexibilidade* a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento (...)” (Brasil, 2018, p. 465-466 – destaque nosso).

Resolver demandas complexas e ser capaz de adaptar-se à sociedade configuram o que Lankshear (1987, p. 64 *apud* Soares, 2004, p. 76) intitula de estado mínimo, no sentido negativo e passivo, ou seja, ‘(...) é ser *capaz de estar à altura* das pequenas rotinas cotidianas e dos comportamentos básicos dos grupos dominantes na sociedade contemporânea’. Diferentemente da interpretação liberal e progressista, contempladas e definidas pela *versão fraca*, a *versão forte*, que diz respeito, de acordo com Soares (2004), a uma interpretação radical e ‘revolucionária’ das relações entre letramento e sociedade, assume um potencial transformativo de práticas e relações sociais injustas na sociedade, ou seja, “(...) é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita (...) responsáveis por

reforçar *ou* questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais' (Soares, 2004, p. 74-75).

De um lado, temos, portanto, a visão mais crítica, de enfoque ideológico e da visão paulo-freiriana, que parecem sustentar e configurar a *versão forte*, e que, conforme trazido por Rojo (2009, p.100), com base em Souza Santos (2005), volta-se "(...) para resgate de autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes (empoderamento, *empowerment*) dos agentes sociais, em sua cultural local, na cultura valorizada, na contra-hegemonia global (Souza Santos, 2005)" – o que leva em conta letramentos valorizados ou não e os locais e globais; de outro, a *versão fraca*, que está ligada a um enfoque autônomo, é (neo)liberal e diz respeito aos mecanismos de adaptação da população às exigências sociais do uso de leitura e escrita de funcionamento do indivíduo na sociedade.

Na tentativa de rompermos com os pressupostos que configuram a *versão fraca* de letramento, entendemos, assim como Barbosa e Rojo (2019), que usar as habilidades da BNCC como norteadoras da organização curricular e do plano para apresentação e desenvolvimento do conteúdo em sala seria equívoco. A adoção do gênero parece também não ser o melhor caminho '(...) numa instituição de ensino que prioriza as atividades analíticas, a elevação do gênero a elemento estruturante do currículo pode resultar na sobreposição de mais de um conjunto de descrições metalinguísticas a ser aprendido, em vez de resultar numa matriz sócio-histórico [o gênero] que guie as ações dos jovens' (Kleiman, 2006, p. 33 *apud* Kleiman, 2008, p. 507-508), o que acaba culminando na priorização da forma e da norma em termos de ensino-aprendizagem da língua. Há necessidade de considerar a prática social como estruturante da atividade docente. Para Kleiman (2008, p. 508), quando a prática social estrutura as atividades em sala, o eixo do planejamento é a ação. A necessidade de agir determina o gênero a ser utilizado e ensinado; não o contrário – trata-se de agir e fazer sentido

por meio da linguagem. “Quando se age por meio da linguagem em diversas situações sociais, os gêneros são mobilizados segundo necessidades imediatas de comunicação, assim como determinantes macrosociais” (Kleiman, 2008, p. 508).

Sistematizar e organizar o ensino desta forma não significa, em hipótese alguma, desconsiderar o conteúdo (estratégias, procedimentos e saberes conceituais). Como bem pontua a autora, o conteúdo continua sendo alvo do ensino, a questão é que não estrutura a atividade, que vai da prática social ao conteúdo, ou seja, no que se refere ao ensino da língua, o constructo formal teórico, seja ele textual, enunciativo ou discursivo não fica de forma do currículo, mas cede lugar como princípio organizador do currículo para a prática social. A incompreensão desta questão pode gerar concepções e práticas equivocadas, que ignoram os aspectos mais linguísticos e formais no ensino de língua. Conforme aponta Tinoco (2008 *apud* Kleiman, 2008, p. 509), é importante frisar que “Não há risco de algum elemento do currículo ficar de fora, porque a aprendizagem da leitura e da produção de qualquer texto de qualquer gênero de escrita sempre envolve capacidades de articular o gênero à situação social e as capacidades de textualização para agir e fazer sentido por meio da escrita. Essas capacidades constituem, em última instância, o objetivo final de todo programa de letramento escolar.”

4 Considerações Finais

A ampliação de conceito, descrita neste artigo, que evidencia uma evolução da proposta de Ensino baseado em Competências, abordada por pesquisadores da área, como Wang (2022), e que parece estar contemplada na BNCC (2018), na realidade, sinaliza uma necessidade do novo capitalismo. Para Gee (2000 *apud* Szundy, 2022, p. 129), o novo capitalismo se apropriou do progressismo político para agregar novos valores aos seus produtos, dentre os quais se incluem os educacionais. Assim sendo,

questões caras às ciências sociais, como diversidade cultural, igualdade social, questões de raça e gênero, entre outras, as quais, de acordo com Gee, integram agendas de estudos que se identificam como pós-estruturalistas, pós-modernistas, pós-colonialistas, mesclam-se a uma perspectiva mais instrumental contemplada no Ensino de Competências e Habilidades. Neste estudo, podemos observar, a despeito de tal consideração, conceitos de extrema relevância à abordagem social da mente (Vygotsky, 1987, 1999, 2010; Johson, 2009; Friedrich, 2012; Johnson; Golombek, 2016; Dellagnelo; Vieira-Abrahão, 2020) e aos estudos de letramentos (Street, 1995; 2006; Soares, 2005; Rojo, 2013). Tais perspectivas, direta ou indiretamente, ajudam a orientar e a construir uma proposta de formação do aluno que se pauta numa concepção de língua de base enunciativo-discursiva, associada à construção de sua identidade, bem como na observância de fatores emocionais e de práticas sociais no processo de ensinar e aprender, que estão contemplados e são abarcados pelo modelo de Competências, proposto pelo documento.

O ponto nevrálgico é que se trata de uma forma simplória e menos obstrutiva de incorporar questões de extrema relevância para uma formação contemporânea, que deveria estar voltada para a superação de desigualdades sociais e econômicas, e que, intencionalmente, em atendimento às exigências neoliberais, além de não reequilibrar os elementos centrais do currículo, com vistas à manutenção das ideologias, que constituem o processo educacional e o social, justifica as contradições que podem ser observadas ao longo do documento. Se por um lado, temos um currículo baseado em habilidades cognitivas e comportamentais, que individualizam o processo e exigem uma postura de responsabilização, resiliência e polivalência, que garantiriam a empregabilidade e ascensão social, na medida em que direciona o indivíduo para a adaptação ao sistema vigente, em um modelo de formação mais instrumental; por outro, temos menção a uma educação mais global do indivíduo, em suas dimensões

mais afetivas, sociais e identitárias, que configuram-se não como modelo, proposta de formação, mas como competências, que devem, imprescindivelmente, ser asseguradas aos alunos, na medida em que reorientam o sistema de ensino, as redes escolares e as escolas.

Ademais, de forma a ampliar e intensificar o coro das contradições, evidenciamos, para o componente de Língua Portuguesa, a proposta de organização das práticas de linguagem, no Ensino Fundamental e Médio, em “campos de atuação”, o que revela pressupostos teóricos de uma formação mais situada e contextualizada, de imersão em práticas sociais de uso de gêneros textuais, fundamentados pela perspectiva sociocultural e pelos estudos sobre letramento. Tal forma de organização e apresentação das *aprendizagens mínimas* para a área de Língua Portuguesa conduz a um planejamento educacional que tem a ação como eixo estruturante e norteador, como bem pontua Kleiman (2008). Para implementação de tal proposta, a realidade social, cultural e de conhecimento do aluno deveria tornar-se central na elaboração de atividades pedagógicas: prática, no mínimo, conflitante com a proposta de atendimento às competências que, por configurarem-se como base, na formulação de metas, do processo de reorientação curricular na BNCC, tem se tornado ponto de partida que estrutura a prática docente e o planejamento curricular nas instituições de ensino.

Ao promover uma discussão sobre os pressupostos teóricos e concepções que fundamentam a BNCC e que são responsáveis por construir uma proposta de *aprendizagens mínimas*, pautada em contradições importantes, no que se refere ao ensino-aprendizagem de língua, este artigo buscou contribuir com a desautomatização do olhar de educadores, em prol do desenvolvimento de uma postura mais crítica e reflexiva, de fundamental relevância para que se repense a responsabilização que se atribui ao próprio educador pelo insucesso e fracasso escolar

e para a formação de um educador-leitor que seja capaz de encontrar, nas contradições conceituais e no entrecruzamento de diferentes ideologias, as brechas necessárias para realização de propostas curriculares e atividades pedagógicas que busquem promover uma formação voltada para o ensino da leitura e da escrita como um meio de subversão, de libertação e de mudança social. Justo?

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Diferentes tipos de pesquisa qualitativa. *In: Etnografia da Prática Escolar*. 4. ed. Campinas: Papires, 2000.

BARBOSA, M. V. Sujeito, Linguagem e Emoção a partir do diálogo entre Bakhtin e Vigostki. *In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (org). Emoção, Memória e Imaginação: a constituição do desenvolvimento humano na história e na cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

BARBOSA, J. P.; ROJO, R. Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC. *In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (org.). Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios*. Campinas: Pontes, 2019.

BARBOSA, S. A. D.; BEDRAN, P. F. Perspectiva sociocultural e questões identitárias: breves considerações no âmbito da formação de professores. *The ESpecialist*. São Paulo, v. 37, n. 2, p. 1-18, dez 2016.

BARBOSA, S. A. D.; BEDRAN, P. F. The Education of Teachers in Brazilian Context(s) under a Socio-Cultural Perspective: The Influence of emoticons and (Co)construction of Professional Identity in the Autobiographical Narrative(s). *Journal of Teaching and Education*, v. 8, n. 2, p. 75–98, 2018.

BARBOSA, S. M. A. D.; BEDRAN, P. F. 'Serei Professor de Inglês ou Português?': um olhar para as escolhas profissionais à luz de questões identitárias e emocionais na formação do professor de língua materna e estrangeira. *In: SILVA, A. P. P.; SANTOS, L. I. S.; Phillipsen, N. I. (org.). Formação, Docência e Práticas Pedagógicas em Linguagens: Diferentes Contextos em Diálogo*. 1ed. v. 1. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 205-229.

BEDRAN, P. F. Letramento digital e a formação do professor de língua na contemporaneidade. **EntreLínguas**, Araraquara, v. 2, n. 2, p. 225-247, jul/dez 2016. DOI <https://doi.org/10.29051/el.v2i2.8614>

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. BNCC: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 155-171, set-dez 2019. DOI <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2019v11n25p155-171>

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasil: Ministério da Educação, 2018.

CAULLEY, D. N. Document Analysis in Program Evaluation. **Evaluation and Program Planning**, v. 6, p. 19-29, 1983. DOI [https://doi.org/10.1016/0149-7189\(83\)90041-1](https://doi.org/10.1016/0149-7189(83)90041-1)

CLARKE, M. **Language Teacher Identities: Co-constructing Discourse and Community**. Clevedon: Multilingual Matters, 2008. DOI <https://doi.org/10.21832/9781847690838>

DELLAGNELO, A. C. K.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. (org). **Estudos sobre ensino-aprendizagem e formação de professores de línguas de uma perspectiva sociocultural**. Ed.1. Campinas: Pontes, 2020.

FRIEDRICH, J. **Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológica**. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

GERHARDT, A. F. L. M. Concepções de aprendizado na BNCC: bases ideológicas e efeitos no ensino de português. *In*: GERHARDT, A. F. L.; AMORIM, M. A. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. ed. 2. Campinas: Pontes, 2022.

HAMILTON, M. **Sustainable literacies and the ecology of lifelong learning**. London: 2000.

HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. *In*: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. (org.). **The Cambridge guide to second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. DOI <https://doi.org/10.1017/9781139042710.006>

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education: a sociocultural perspective**. New York: Routledge, 2009. DOI <https://doi.org/10.4324/9780203878033>

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. **Mindful L2 Teacher Education: a Sociocultural Perspective on Cultivating Teachers' Professional Development**. New York, NY: Routledge, 2016. DOI <https://doi.org/10.4324/9781315641447>

KLEIMAN, A. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, v.8, n. 3, p. 487-517, set/dez 2008. DOI <https://doi.org/10.1590/S1518-76322008000300005>

KU, E. K.; LIU, Y. Integrating Language teacher Identity into Competency-based Language Teacher education. *In*: WANG, A. Y. (ed.). **Competency-Based Teacher Education for English as a Foreign Language: Theory, Research, and Practice**. New York: Routledge, 2022. DOI <https://doi.org/10.4324/9781003212805-4>

LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/Espacodoaluno/PET-ProgramadeEducacaoTutorial/Pedagogia/capitulo-libaneo.pdf>. Acesso em: jun. 2022.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. ed 10. São Paulo: Cortez, 2012.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidade em sala de aula de leitura de L1: a construção da diferença. *In*: SIGNORINI, I. **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2002a.

MOITA LOPES, L. P.; BASTOS, L. C. **Identidades: recortes multi e interdisciplinares**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2002.

NORTON, P. B. **Identity and Language learning: Gender, Ethnicity and Educational change**. Edinburgh: Pearson Education, 2000.

OECD. **The future of education and skills. Education 2030**. 2018. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). Acesso em: jan 2023.

PROENÇA-LOPES, L.; ZAREMBRA, F. A. O discurso de crise da educação: crítica ao modelo de competências desde a epistemologia da educação. **Rev.hist.edu.lationam** – v. 15, n. 21, p. 283-304, jul-dez 2013. DOI <https://doi.org/10.19053/01227238.2474>

RAJAGOPALAN, K. Reforma Curricular e Ensino. *In*: GERHARDT, A. F. L.; AMORIM, M. A. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. ed. 2. Campinas: Pontes, 2022.

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

ROJO, H. R. *et al.* (org). **Esc@la conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SALOMÃO; A. C. B.; BEDRAN, P. F. Competency-based teacher education and sociocultural theory: exploring connections. *In*: WANG, A. Y (ed.). **Competency-based Teacher Education for English as Foreign Language**. New York: Routledge: 2022.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008100008>

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. ed.2. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

STREET, B. V. **Social literacies: critical approaches to literacy in development, ethnography and education**. Harow: Pearson, 1995.

STREET, B. V. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Trad. Marcos Bagno. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 8, p. 465-488, 2006. DOI <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v0i8p465-488>

SZUNDY, P. T. C. A base nacional comum curricular e a lógica neoliberal: que língua(gens) são (des)legitimadas? *In: GERHARDT, A. F. L.; AMORIM, M. A. A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. ed. 2. Campinas: Pontes, 2022.

TILIO, R. A base nacional comum curricular e o contexto brasileiro. *In: GERHARDT, A. F. L.; AMORIM, M. A. A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. ed. 2. Campinas: Pontes, 2022.

VARGHESE *et al.* Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of Language, Identity, and Education*, v. 6, n. 4, p. 21-44, 2005. DOI https://doi.org/10.1207/s15327701jlie0401_2

VYGOSTKY, L. V. **Pensamento e Linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOSTKY, L. V. **A formação social da mente**. Tradução de José Cippola Neto *et al.* 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VYGOSTKY, L. V. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

VYGOSTKY, L. V. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. ed.3. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

WANG, A. Y. Developing Competency-based Teacher Education with School-University Partnership: A case in Taiwan. *In: WANG, A. Y. (ed.). Competency-Based Teacher Education for English as a Foreign Language: Theory, Research, and Practice*. New York: Routledge, 2022. DOI <https://doi.org/10.4324/9781003212805-7>