

O LUGAR DA DIVERSIDADE NA BNCC PARA LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS NO ENSINO MÉDIO

Silvio Nunes da Silva Júnior¹
Universidade de Pernambuco (UPE)

RESUMO

Este trabalho objetiva investigar o lugar da diversidade na Base Nacional Comum Curricular para Linguagens e suas Tecnologias no ensino médio a partir da Análise Dialógica dos Discursos, enfatizando o emprego de tal tema nas competências gerais para a educação básica, no compromisso com a educação integral e nas competências específicas para linguagens e suas tecnologias. Em relação à base teórica, ancora-se nos pressupostos da Análise Dialógica dos Discursos (ADD) para definir questões como: língua/linguagem, discurso e tema; em concepções sobre diversidade, levando em conta vozes de diversas áreas do conhecimento; e na noção cultural de currículo, voltada à pedagogia crítica, para problematizar a perspectiva epistemológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa e de vertente documental, visando o desenvolvimento de reflexões sobre a BNCC numa perspectiva sócio-histórica, levando em conta o método sociológico oriundo da ADD. Como resultados, viu-se que o lugar da diversidade na BNCC ainda é pequeno tendo em vista as múltiplas possibilidades de esmiuçar o conceito de diversidade na educação brasileira.

Palavras-chave: Linguagem; Diversidade; Currículo; BNCC.

THE PLACE OF DIVERSITY IN BNCC FOR LANGUAGES AND THEIR TECHNOLOGIES IN HIGH SCHOOL

ABSTRACT

This work aims to investigate the place of diversity in the Common National Curriculum Base for Languages and their Technologies in secondary education from the Dialogical Analysis of Discourses, emphasizing the use of such a theme in the general competences for basic education, in the commitment to comprehensive education and specific skills for languages and their technologies. Regarding the theoretical basis, it is anchored in the assumptions of Dialogic Discourse Analysis (DDA) to define issues such as: language/language, discourse and theme; in conceptions about diversity, taking into account voices from different areas of knowledge; and in the cultural notion of curriculum, aimed at critical pedagogy, to problematize the epistemological perspective of the Common National Curriculum Base (BNCC). The research methodology has a qualitative approach and a documentary approach, aiming at the development of reflections on the BNCC in a socio-historical perspective, taking into account the sociological method derived from the ADD. As a result, it was seen that the place of diversity in the BNCC is still small in view of the multiple possibilities to scrutinize the concept of diversity in Brazilian education.

Keywords: Language; Diversity; Resume; BNCC.

¹ Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco (UPE), Garanhuns, Pernambuco, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Antonio Bonfim, 232, Centro, Maribondo, Alagoas, Brasil, CEP: 57670-000. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1753-399X>. E-mail: silvio.nunesj@upe.br

EL LUGAR DE LA DIVERSIDAD EN BNCC PARA LOS IDIOMAS Y SUS TECNOLOGÍAS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo indagar el lugar de la diversidad en el Currículo Nacional Base Común de Lenguas y sus Tecnologías en la educación media a partir del Análisis Dialógico de los Discursos, enfatizando la presencia de tal temática en las competencias generales para la educación básica, en la compromiso con la formación integral y habilidades específicas para los idiomas y sus tecnologías. En cuanto a la base teórica, se ancla en los presupuestos del Análisis Dialógico de los Discursos (ADD) para definir cuestiones como: lengua/lengua, discurso y tema; en concepciones sobre la diversidad, tomando en cuenta voces de diferentes áreas del conocimiento; y en la noción cultural de currículo, centrada en la pedagogía crítica, para problematizar la perspectiva epistemológica de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). La metodología de investigación tiene un enfoque cualitativo y un aspecto documental, con el objetivo de desarrollar reflexiones sobre la BNCC en una perspectiva sociohistórica, teniendo en cuenta el método sociológico derivado de la ADD. Como resultado, se vio que el lugar de la diversidad en la BNCC aún es pequeño frente a las múltiples posibilidades de escrutar el concepto de diversidad en la educación brasileña.

Palabras clave: Idioma; Diversidad; Plan de estudios; BNCC.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em decorrência da perspectiva tradicionalista de ensino na qual a educação escolar do Brasil esteve imersa por muitos anos, ainda existem discursos que acabam impedindo que nas práticas de ensino haja um trabalho pedagógico amplo e dinâmico que considere os diferentes temas que emergem das práticas sociais. De acordo com Silva Júnior (2019), a contemporaneidade tem exigido da educação uma postura reflexiva que leve em conta as possibilidades de mudança emergente frente às transformações sociais. O ensino de língua portuguesa, por exemplo, tem passado por ressignificações estimuladas por pesquisas acadêmicas em Educação e em Linguística Aplicada, as quais têm mostrado o potencial reflexivo que a língua tem nas práticas sociais, podendo implicar ações pedagógicas mais coerentes com a realidade (SILVA JÚNIOR; SANTANA, 2020). Isso permite compreender que os documentos norteadores do currículo escolar precisam conduzir Secretarias de Educação, instituições de ensino, professores e estudantes para uma abertura de horizontes em que a multiplicidade de vozes (termos de BAKHTIN, 1998) seja o ponto principal das abordagens pedagógicas, especialmente no que se refere ao trabalho com a linguagem nas suas variadas interfaces. Nesse âmbito, o tema diversidade tem tomado uma grande extensão em debates sociais diversos e causado polêmicas no que diz respeito aos modos de levar

esse elemento tão presente nas interações cotidianas para as práticas de professores dos diversos componentes curriculares.

No que se refere aos documentos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foco deste estudo, é uma política de Estado 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 aprendizagens e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 5). Para a definição desse conjunto, a BNCC se subdivide em competências e habilidades específicas que devem introduzir todos os parâmetros a serem abordados em cada componente curricular, seja na educação infantil, no ensino fundamental (BRASIL, 2017) ou no ensino médio (BRASIL, 2018). Em seu escopo, a BNCC traz alguns apontamentos que aproximam as suas concepções de língua/linguagem à perspectiva dialógica (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017). Entretanto, encontra-se uma discrepância entre os conceitos de competência e habilidade, frutos da chamada Pedagogia das Competências (PERRENOUD; MAGNE, 1999), e a visão dialógica de linguagem, que, na sua efetivação, precisa estar em consonância com as noções de ensino, aprendizagem e formação de professores. Mesmo diante dessa divergência epistêmica, a BNCC se concebe como a base para as ações pedagógicas em todo o Brasil e, por isso, merece ser problematizada pela pesquisa acadêmica.

Os órgãos responsáveis pela educação em estados e municípios, a partir de 2018, passaram a criar alternativas para levar a BNCC para as escolas públicas e privadas como um modo de as práticas dos professores responderem constantemente ao que cobra o citado documento. Esse processo vem sendo bastante questionado pela comunidade científica, pois, de formas variadas, o cumprimento restrito de obrigações curriculares criadas sem qualquer contextualização histórico-social coloca o professor numa posição de passividade, ou, como afirma De Certeau (2014), na categoria de dominado frente aos dominantes, representados pelas vozes institucionais locais e nacionais. Nessa perspectiva, os temas a serem levados para as salas de aula acabam sendo pré-determinados quando a BNCC é vista como um instrumento organizacional e regimental, deixando de lado variadas possibilidades de adequar o ensino às realidades

de cada professor, estudante, sala de aula e escola, o que não coaduna com a concepção dialógica, vinculada à Filosofia Marxista da Linguagem fundada pelo Círculo de Bakhtin.

Na Filosofia Marxista da Linguagem, que tem como representantes Bakhtin, Volóchinov e outros teóricos, há uma compreensão viva e histórica da língua/linguagem, permitindo compreender que, nos variados contextos de interação sociodiscursiva, é necessário que a multiplicidade de vozes e visões seja levada em consideração para que os sujeitos que integram as situações de ensino evidenciem, a cada ação realizada, seus papéis ativos e refletivos diante dos acontecimentos sociais. Na defesa dessa perspectiva, toma-se como base o pensamento de Zozzoli (2012), para a qual a aprendizagem da língua precisa se dá na sua realidade viva e não por meio de meras abstrações. A mesma autora (ZOZZOLI, 2016) advoga que, nas práticas de sala de aula, os professores precisam envolver temas diversos que possam estimular os alunos a debaterem, cruzarem concepções e constituírem novos olhares para questões em alta nas práticas sociais, a exemplo da diversidade de gênero, cor, orientação sexual etc. Nesse ínterim, num país que direciona as bases para o currículo escolar da educação básica, cabe-se estabelecer um olhar específico para o tratamento dos temas que documentos como a BNCC consideram necessários para as abordagens nas salas de aula brasileiras.

Ao considerar as subjetividades que compõem um documento com uma significativa extensão, é preciso que haja um estudo aprofundado acerca da abordagem da diversidade na BNCC, num cruzamento entre os discursos da base e as considerações da Filosofia Marxista da Linguagem, mais especificamente, por meio da área atualmente conhecida como Análise Dialógica dos Discursos (ADD) (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2016). Dada a existência de dois desdobramentos da proposta da BNCC: um para o ensino fundamental e um para o ensino médio, o foco deste trabalho é o documento voltado ao ensino médio e, especialmente, ao eixo Linguagens e suas Tecnologias, no qual ficam inseridas as direções curriculares para a Língua Portuguesa.

Com isso, o objetivo geral do estudo é o de investigar o lugar da diversidade na Base Nacional Comum Curricular do ensino médio a partir da Análise Dialógica dos Discursos. Os objetivos específicos são:

- estudar a presença e o emprego do tema diversidade nas competências gerais para a educação básica;
- compreender como, no tópico sobre educação integral, a BNCC se compromete com a diversidade; e
- problematizar se, nas competências específicas para linguagens e suas tecnologias, há algum indício da relevância de se levar o tema diversidade para o ensino de Língua Portuguesa.

Para tanto, o trabalho estrutura-se nas seções: Considerações iniciais; Análise Dialógica dos Discursos, Diversidade e Currículo; Metodologia; Reflexões sobre a diversidade na BNCC; e Considerações Finais.

REFERÊNCIAL TEÓRICO

No escopo brevemente referenciado nas considerações iniciais alguns pontos são previamente apresentados. Tais questões são ampliadas neste espaço teórico para que se observem as articulações entre as perspectivas teóricas escolhidas para este estudo e as possibilidades de ampliação de olhares a partir dessas articulações em inter-relação com os dados a serem coletados para a realização do trabalho a posteriori. Diante disso, a fundamentação teórica do presente trabalho engloba ponderações sobre: língua/linguagem, discurso e tema, a partir da Análise Dialógica dos Discursos; concepções sobre diversidade, levando em conta vozes imbricadas nos estudos culturais; e a noção de currículo, voltada à pedagogia crítica, para problematizar a perspectiva epistemológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A Análise Dialógica dos Discursos (ADD) parte, como mencionado anteriormente, de uma visão marxista, a qual critica concepções de linguagem restritas e limitadas a noções de expressão de pensamento e abstração dos signos linguísticos. Dentro do que se conhece por Teoria Dialógica da Linguagem, a ADD investiga os discursos a partir de sua realização viva e dinâmica, o que desconsidera qualquer percepção limitada e homogênea de língua e de linguagem. De acordo com Volóchinov (2017, p. 218-219),

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua.

Dessa maneira, uma prática discursiva vai estar sempre interligada a outros discursos, produzidos em situações histórico-sociais distintas, as quais ultrapassam o tempo e o espaço. Por essa razão, para analisar discursos é necessário que haja um aprofundamento significativo dos contextos em que esses discursos são produzidos, os quais podem deixar perceptíveis os elos estabelecidos nos processos de interação entre dois ou mais sujeitos. Assim, “A comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta.” (VOLOCHINOV, 2017, p. 220). A partir dessa premissa, o discurso é socialmente orientado e, mesmo que produzido numa situação de produção imediata, possui sempre um tom avaliativo que se articula aos sujeitos, ao contexto e aos temas que norteiam dado momento de interação humana. Nessa perspectiva, todo discurso, produzido em forma de enunciado, “responde a algo e orienta-se para uma resposta” (VOLOCHINOV, 2017, p. 184-185). A resposta do sujeito perante um ou mais discursos é, segundo Bakhtin (2016), sempre responsiva ativa, uma vez que existem variados modos de o sujeito responder a um discurso a ele direcionado, e, a cada interação, os graus de compreensão e de resposta vão ser oscilantes de gradativos. Para Bakhtin (2016, p. 26),

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados.

A organização complexa na qual se imbrica o discurso está atravessada por ideologias próprias de cada sujeito, vinculado a contextos variados. Assim, a prática discursiva, como afirma Bakhtin (2016), não vai ser compreendida ou responsiva levando em conta somente a sua materialização linguística, mas, principalmente, a sua realização discursiva, pois os elos entre os discursos que são enunciados se tornam

responsáveis pela continuidade da interação, seja ela verbal ou não-verbal. Nessa dinâmica, Bakhtin (2016, p. 57) compreende que “Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva”, e, portanto, “Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]: ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta” (BAKHTIN, 2016, p 57, *itálico do autor*).

Nessa linha de pensamento, as interligações entre os discursos são diversas e cada situação de interação torna-se única e eventual. Com isso, não há como uma prática discursiva ser repetida ou compreendida da mesma forma em acontecimentos sociais distintos. A interação vai ser sempre única, mesmo que compostas pelos mesmos sujeitos num mesmo contexto de vivência e/ou atuação social. A partir desse entendimento, fica nítido o poder da palavra no processo de interação discursiva, visto que, por mais que ela seja proferida linguisticamente visando a repetição, essa possibilidade é totalmente banida e desconsiderada pela ADD. Complementando essa reflexão, Volóchinov (2017, p. 205) pontua que “A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor”. Diante disso, “O sentido da palavra é inteiramente determinado pelo seu contexto. Na verdade, existem tantas significações para uma palavra quanto contextos de seu uso” (VOLOCHINOV, 2017, p. 195-196).

A multiplicidade de sentidos, como se pode observar, contribui para que cada acontecimento e processo discursivo seja único e vivo nas interações estabelecidas entre os sujeitos. Os sentidos e significações emergem dos contextos, e estes “não se encontram lado a lado, como se não percebessem um ao outro, mas estão em estado de interação e de embate tenso e ininterrupto” (VOLOCHINOV, 2017, p. 197). Dessa maneira, não há como se pensar no encerramento de uma interação discursiva no momento em que os sujeitos se distanciam fisicamente, uma vez que a ADD leva em consideração a atividade e a consciência psíquica do sujeito após o acontecimento discursivo do qual ele participa. De modo que o sujeito permanece pensando e

estabelecendo elos e avaliações a respeito do que produziu e ouviu, há uma avaliação social que dá continuidade a interação, mesmo que fisicamente distante do seu interlocutor. Sobre isso, Medviédev (2016, p. 184) infere que se chama de “avaliação social [...] essa atualidade histórica que reúne a presença singular de um enunciado com abrangência e a plenitude do seu sentido, que individualiza o sentido e compreende a presença sonora da palavra aqui e agora”. O aqui e o agora podem representar a iniciação de uma interação, porém essa iniciação não precisa ter um fim previsível.

Com base nisso, dentre os outros variados elementos que compõem os processos de interação discursiva, este trabalho carece de um olhar para a noção de tema. Para Zozzoli (2016, p. 115-116),

os temas são muito frequentemente intrincados uns aos outros no diálogo social. Eles não pertencem a um domínio preciso, a lugares, a culturas ou a épocas precisas, mas podem ser mais ou menos frequentes em determinadas circunstâncias, de acordo com as oscilações das tendências sócio-históricas numa escala global (mundial) ou numa escala nacional ou local, assim como os acontecimentos.

Nessa direção, os acontecimentos sociais estão sempre permeados por temas variados que emergem dos processos de interação. Neste estudo, considera-se a diversidade como um tema relevante para as abordagens de ensino ancoradas na BNCC do ensino médio para Linguagens e Tecnologias. Dada a amplitude da noção de tema, que se relaciona fortemente com o que se entende por acontecimento, a discussão se volta, a partir deste momento, para a concepção de diversidade, para a qual recorre-se a diversas áreas de conhecimento. Acerca disso, Abramowicz e Rodrigues (2016, p. 17) entende que “o uso indiscriminado da diversidade pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, pluralidades esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política”.

Nesse sentido, há muitas discussões sobre diversidade no território científico nacional e internacional, porém as abstrações relacionadas a esse tema impedem o avanço de olhares mais concretos acerca do respeito às diferenças e desigualdades, uma vez que “a diversidade se constitui um entrelaçamento de culturas, saberes, linguagens, práticas, experiências dos diversos sujeitos, construídas na interação com o

meio social e cultural e, ao discuti-la” (ALVES, 2019, p. 42). Com essa percepção, compreende-se que pensar em diversidade nos dias atuais é algo bastante complexo, pois tem sido difícil o processo de elaboração de uma proposta concreta de implementação de redes de força que promovam a amplitude de olhares sobre a diversidade. Assim, “Imigração, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião e língua são os principais fatores que desencadearam um processo de mobilização e discussão sobre a diversidade” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2011, p. 87).

Ao considerar esses fatores, surge uma concepção de diversidade que parte da necessidade de “entendê-la dentro de um contexto político, econômico, social, de relações de poder e desigualdades de oportunidades produtoras de diferenças” (ALVES, 2019, p. 42). Sob essa ótica, Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2016, p. 18), pontuam que no “manto da diversidade, o reconhecimento das várias identidades e/ou culturas é atravessado pela questão da tolerância, tão em voga, já que pedir tolerância ainda significa manter intactas as hierarquias do que é considerado hegemônico”. Diversidade e tolerância são temas que precisam caminhar juntos nas práticas sociais, visto que a ação social de pregar a diversidade em diferentes contextos corrobora para atitudes de tolerância por parte de sujeitos dentro de contextos marcadamente tradicionais e com dificuldades de adaptação a uma visão mais global e intercultural de sociedade. Considerando essas questões, este trabalho parte de uma noção de diversidade como um espaço de construção de saberes socioculturais, políticos, econômicos, dentre outros, que está inter-relacionada à tolerância em ambientes diversos, a exemplo do campo escolar.

O tema diversidade, no século XXI, tem causado grande impacto em discussões na área da Educação, principalmente quando se leva em conta a multiplicidade de visões que os sujeitos constroem ao longo do tempo sobre essa questão. Visões arcaicas acabam limitando os horizontes dos temas em diversas abordagens, como, por exemplo, as que estão imersas nas práticas pedagógicas. Para pensar em diversidade, deve-se levar em conta uma noção ampla de cultura, a qual seja relacionada a um “conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das

letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças” (DUDC, 2001, s/p). Por meio dessa definição de cultura, proposta pela Declaração Universal de Diversidade Cultural, percebe-se que há alguns anos tem-se considerado uma perspectiva múltipla e até mesmo transdisciplinar acerca da diversidade cultural nas sociedades, o que permite compreender que essa diversidade vai muito além dos elementos culturais elencados.

Ainda segundo a Declaração Universal de Diversidade Cultural,

A cultura adquire formas diversas através do tempo e do espaço. Essa diversidade se manifesta na originalidade e na pluralidade de identidades que caracterizam os grupos e as sociedades que compõem a humanidade. Fonte de intercâmbios, de inovação e de criatividade, a diversidade cultural é, para o gênero humano, tão necessária como a diversidade biológica para a natureza. Nesse sentido, constitui o patrimônio comum da humanidade e deve ser reconhecida e consolidada em benefício das gerações presentes e futuras (2001, s/p).

Com base nisso, elementos culturais são sempre diversos. Para que haja uma ampliação de olhares de sujeitos imbuídos em diferentes situações histórico-sociais, é de suma necessidade que a diversidade de culturas, gêneros e identidades seja comentada, debatida e problematizada, pois é através dessas ações que se pode propor mudanças num mundo que apresenta realidades desafiadoras, principalmente no que diz respeito ao preconceito com culturas, identidades e diversos modos de viver em sociedade. Diante disso, “torna-se indispensável garantir uma interação harmoniosa entre pessoas e grupos com identidades culturais a um só tempo plurais, variadas e dinâmicas, assim como sua vontade de conviver” (DUDC, 2001, s/p). Sob essa ótica, temas como gênero social, raça, cor, feminismo, dentre outros, são altamente importantes para que se constitua uma amplitude horizontal de discussão sobre as diversidades que povoam as interações sociais, uma vez que “o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida” (DUDC, 2001, s/p).

Colaborando para tal discussão e com vistas ao tratamento da diversidade no ambiente escolar, Gomes (2003, s/p), infere que

O ambiente escolar é um local que exerce influência intelectual e cidadã [...], vindo a afetar a formação da identidade dos alunos. Identidade a qual é definida pelos comportamentos, atitudes e costumes de um indivíduo e se modifica com a convivência entre sujeitos, ou seja, se constrói tendo o Outro como referência (GOMES, 1996), no entanto, podemos observar que não é bem assim que as coisas funcionam, pois somos integrantes de um modelo econômico capitalista que estimula a competitividade e o acúmulo de bens materiais. Logo, somos movidos pelo desejo de sermos sempre melhor do que o outro, o que nos leva a obcecação de que devemos nos posicionar em um patamar sempre acima do outro.

A multiplicidade de identidades sociais que são construídas continuamente durante a vida escolar e social no geral é um conceito relevante para que se possa defender o papel de abordagens sobre diversidade em todo e qualquer componente curricular. Nessa linha de pensamento, ao pensar na diversidade em contextos de ensino e aprendizagem, especialmente da língua portuguesa, deve-se, desde a construção curricular, levar em conta o pluralismo cultural, uma vez que, segundo Lopes e Macedo (2011), as construções curriculares não devem tratar a cultura apenas como objeto de ensino ou somente como produção cotidiana da vida social. Para esses autores, “Estamos operando com uma compreensão mais ampla de cultura como aquilo mesmo que permite a significação. O currículo age como cultura e a cultura é a própria produção de sentidos dentro de um sistema de significação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203). Nesse sentido, a noção de currículo já abarca uma forte herança cultural que precisa estar imbricada nas propostas curriculares, em especial na educação básica. De acordo com Silva (2007, p. 7-8),

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

O olhar de Silva (2007) para a questão do currículo estimula variados questionamentos acerca dos jogos de poder e suas respectivas relações em documentos oficiais, a exemplo da BNCC. Por mais que a BNCC seja um documento composto por diferentes professores, pesquisadores e estudiosos da educação e de outros campos do conhecimento, há muitos interesses envolvidos, os quais podem ser

decisivos nas escolhas temáticas e nas articulações entre os temas no seu desenvolvimento. Dessa maneira, há a necessidade de observar a BNCC como um direcionador curricular e, para tanto, precisa deixar claro o seu caráter plural que pode ser reconfigurado e ressignificado a partir de características específicas que estão imersas nas localidades e práticas sociais diversas.

O currículo atua, assim, como um espaço de choque de objetos de ensino, temas e interesses educacionais diversos. Para tanto, o currículo precisa ser adaptável e palpável aos diferentes acontecimentos sociais. Sobre isso, Moreira e Candau (2007, p. 36) assinalam que

O que estamos propondo é que se evidenciem, no currículo, a construção social e os rumos subseqüentes dos conhecimentos, cujas raízes históricas e culturais tendem a ser usualmente “esquecidas”, o que faz com que costumem ser vistos como indiscutíveis, neutros, universais, intemporais. Trata-se de questionar a pretensa estabilidade e o caráter aistórico do conhecimento produzido no mundo ocidental, cuja hegemonia tem sido incontestável. Trata-se, mais uma vez, de caminhar na contramão do processo de transposição didática, durante o qual usualmente se costumam eliminar os vestígios da construção histórica dos saberes.

Dessa maneira, discutir currículo é ir além de determinações e destacar a pluralidade de vozes e visões dentro de práticas escolares sempre variadas. Mediante o que foi apresentado neste tópico teórico, o estudo em tela leva em conta uma concepção dialógica e, conseqüentemente, se vincula à ADD como um modo de problematizar reflexivamente a BNCC para investigar de que modos a diversidade é apresentada como tema para permear as abordagens de ensino de língua portuguesa no ensino médio. Assim, não se pretende, com a pesquisa proposta, criar um novo currículo para o ensino de língua portuguesa no Brasil, mas, sim, expandir as discussões sobre a diversidade no currículo, observando os interesses diversos das vozes que compõem a BNCC, as quais podem ser a favor ou contra a abordagem da diversidade na sala de aula.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa aqui proposta foram utilizados os pressupostos da abordagem qualitativa de pesquisa, dado o seu caráter interpretativista que compactua com as características já apresentadas acerca da ADD, que problematiza os discursos e

reflete sobre eles e suas respectivas realidades de produção vivas e dinâmicas. De acordo com Rees (2009, p. 258),

A pesquisa qualitativa, ao afirmar que a realidade é dinâmica e construída, postula a impossibilidade da objetividade. A subjetividade é considerada um fator integral de qualquer pesquisa humana. Ao observar de forma participativa, a dualidade cartesiana de “observador” e “observado” é rompida. O investigador se torna parte do ambiente que está sendo investigado. Como a subjetividade faz parte dos trabalhos qualitativos, é preciso refletir sobre sua representação, ao permitir que as vozes, tanto do pesquisador/observador quanto dos participantes/observados, sejam ouvidas.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa atua como um veículo favorável para a crítica social. Ela ajuda os pesquisadores a problematizarem a vida social como um modo de reclamar transformações que se adequem às realidades dos sujeitos que integram as interações discursivas no cotidiano. Diante disso, Peshkin (2000, p. 12) considera que “uma razão importante para que se reflita sobre o desenvolvimento de uma interpretação é mostrar a maneira como a personalidade do pesquisador, ou a sua identidade na situação, se entrelaça com seu objeto de investigação”. A abordagem qualitativa, com isso, se torna um espaço de partilha de ideologias, valores e concepções, o que pressupõe uma atividade altamente reflexiva por parte do pesquisador inserido no seu âmbito. Em diálogo com essas considerações, a ADD propõe, para as análises realizadas no seu escopo, as premissas a seguir:

- a) estudar as formas da língua e as situações de interação verbal a partir das condições sociais em que se realizam essas formas e essas situações;
- b) investigar as formas dos diferentes enunciados em ligação com a situação de interação de que constituem seus elementos;
- c) examinar, a partir daí, as formas da língua na sua interpretação habitual (VOLÓCHINOV, 2017, p. 128-129).

Dessa maneira, o movimento de ultrapassar as barreiras estruturais da língua e pensar nas implicações que têm os discursos nos mais variados contextos de produção, a ADD atribui espaço para os processos de interpretação que são caros à abordagem qualitativa. Comumente a pesquisa qualitativa é desenvolvida por meio de discursos produzidos por sujeitos em diferentes situações histórico-sociais, o que vai sempre depender da vertente de pesquisa em que o estudo se insere. No caso deste trabalho, utiliza-se uma vertente de pesquisa qualitativa que não abarca a necessidade de se trabalhar em campo, uma vez que o foco maior é um documento específico, mais

especificamente a Base Nacional Comum Curricular do ensino médio para Linguagens e suas tecnologias.

Diante disso, opta-se por uma vertente de pesquisa documental e, conseqüentemente, reflexiva e interpretativa. Sobre ela, Evangelista (2012) explica que parte da premissa de que documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Para a mesma autora, os documentos expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discussões; são constituídos pelo e constituintes do momento histórico-social (EVANGELISTA, 2012).

Frente a isso, a análise a posteriori parte dos focos a seguir:

- a diversidade nas competências gerais da educação básica e no compromisso com a educação integral, foco em que se investigará o espaço da diversidade na seção em que o documento esclarece o perfil de aluno que quer formar no ensino médio; e
- a diversidade nas habilidades para o ensino da Língua Portuguesa no ensino médio, foco em que será observado se o tema diversidade se faz presente no espaço da BNCC em que se determinam algumas habilidades específicas para as atividades de ensino de língua portuguesa.

Os focos servem para um direcionamento específico das análises, permitindo uma condução linear e reflexiva com base na BNCC do ensino médio para Linguagens e suas tecnologias.

ANÁLISES E RESULTADOS

Empreender uma análise discursiva é sempre uma tarefa complexa frente às tantas ideologias que compõem as práticas sociais numa perspectiva bastante ampla. Neste espaço, traz-se considerações acerca da presença do tema diversidade nas competências gerais da educação básica e no compromisso com a educação integral, bem como o emprego do mesmo tema nas questões relacionadas às Linguagens e suas tecnologias, foco maior desta pesquisa. Para nortear os posicionamentos aqui construídos, procura-se estabelecer uma constante inter-relação com as bases da Análise Dialógica do Discurso e com as demais discussões apresentadas sobre

diversidade, cultura e currículo, dado o caráter plural da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A DIVERSIDADE NAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO INTEGRAL

A educação básica, como anuncia a adjetivação, concebe-se com os princípios para o oferecimento de uma formação concreta e abrangente que pode remeter o sujeito ao ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho. A denominação educação básica surgiu com a promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e, para Cury (2008, p. 294),

veio esclarecer e administrar um conjunto de realidades novas trazidas pela busca de um espaço público novo. Como um princípio conceitual, genérico e abstrato, a educação básica ajuda a organizar o real existente em novas bases e administrá-lo por meio de uma ação política conseqüente.

Nessa perspectiva, no plano da educação básica, para que haja o engajamento com vistas à educação integral do sujeito, é necessário que sejam levados em conta os contextos sociais, culturais, políticos e econômicos de cada aluno que constrói e compartilha seus saberes em abordagens de ensino diversas. Dessa maneira, como um modo de reclamar a importância de um construto sólido que possa alargar uma compreensão de educação, ensino e aprendizagem, surgem outros documentos oficiais, a exemplo da BNCC, que fundamenta a presente análise. Pensando na pluralidade que deve existir quando se remete à multiplicidade de elementos que circunda a educação básica no Brasil, a inquietação que estimulou esse tópico analítico é a presença da diversidade nas partes da BNCC que tratam das competências gerais da educação básica e da educação integral.

Dentre as competências gerais da educação básica está

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

Na competência em tela, observa-se um foco bastante amplo da BNCC para a valorização da questão cultural e diversa, o que engloba, naturalmente, a questão da

diversidade. Entretanto, alguns conceitos são mencionados de modo geral e acabam propiciando uma infinidade de interpretações, uma vez que, considerando o que Bakhtin (1998) conceitua como multiplicidade de vozes, é possível que haja um choque de visões sobre o termo autonomia, por exemplo, levando-o para o plano da autonomia desregrada, que, muitas vezes, engloba práticas que não dialogam com uma concepção humana de educação. Além disso, o exercício da cidadania é um elemento que deve ser explorado, neste caso, no quadro do próprio ensino, pois há, também, concepções diversas sobre o que caracteriza uma formação cidadã. Destaques como estes são relevantes dentro de uma concepção de língua/linguagem como um processo de contínuas respostas ativas, em menor ou maior grau (BAKHTIN, 2016). Desse modo, as respostas da própria educação para a base tendem a ser variadas e, sobretudo, arriscadas, quando se toma o princípio de que o sentido da palavra é inteiramente determinado pelo seu contexto (VOLÓCHINOV, 2017).

É perceptível, na competência apresentada, uma flexibilidade do próprio discurso da BNCC para os professores e as instituições de uma maneira geral, o que dialoga com a Duda (2001) quando destaca a necessidade de se explorar os traços culturais e identitários dos sujeitos em situações diversas. Fica à cargo especialmente dos professores o enxugamento de ideias da BNCC para as suas salas de aula. Porém, reafirma-se que essa é uma tarefa que engloba políticas públicas específicas que devem se voltar para a formação desses professores, uma vez que a função do documento é curricular e, por isso, carrega um conjunto de relações de poder (SILVA, 2007) que nem sempre possuem vinculação com elementos particulares das salas de aula. A tão discutida autonomia do professor acaba não dando conta da amplitude tomada pelo documento oficial, corroborando para uma compreensão responsiva em menor grau (BAKHTIN, 2016) de muitos sujeitos que contactam com a BNCC e não possuem formação suficiente para articulá-la ao contexto situado de trabalho pedagógico.

Ainda em se tratando das competências gerais da educação básica na BNCC, o documento destaca a necessidade de “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, 2018, p. 10). Percebe-se um avanço significativo da base ao trazer à baila questões tão

caras à vivência social dos sujeitos, principalmente no que se refere ao desenvolvimento do plano emocional que tão bem se articula ao tema diversidade, englobando as diferentes ramificações que esse conceito possui. Ao ressaltar a autocrítica e a capacidade de lidar com o eu e o outro, o trecho em destaque compactua com o pensamento de Medviédev (2016) em relação à avaliação social, que está interligada à atualidade histórica e a presença singular do sujeito em qualquer que seja o momento da vida. Em outros momentos, a exemplo do que consta na seção de Ciências Humanas, a BNCC abre espaço para diversos outros termos que remetem à diversidade, como aceitação, restringindo-se a este termo, pois as maneiras de combate ao preconceito relacionado à diversidade não são destacadas. Os ecos e as ressonâncias possibilitados pelo enunciado (BAKHTIN, 2016), ao pontuar o reconhecimento das emoções nos diálogos travados com os outros mostra que o campo do ensino deve estar aberto ao choque de cultura e ao respeito às realidades num contínuo movimento de significar e ressignificar a vida. Essa compreensão contribui, ainda, para o próprio objetivo da educação básica quando se trata da organização (CURY, 2008) da escola ao real, o qual carrega consigo toda uma carga ideológica social, política etc., que se volta, também, ao caráter cultural do currículo (LOPES; MACEDO, 2011).

É a partir dessas questões que fica nítida a relevância de se considerar o aprendizado de uma língua a partir da sua realização viva (ZOZZOLI, 2012). Somado a isso, acredita-se que pensando nas práticas sociais situadas é possível empreender ações pedagógicas coerentes com as realidades, num cruzamento discursivo entre diferentes temas². Sob essa ótica, ao refletir sobre as implicações dos discursos apresentados, surge a inquietação sobre como promover, na educação básica, espaços para o engajamento dos sujeitos através das abordagens de ensino que, considerando a lógica tradicional na qual muitas salas de aula estão imersas, tornam-se excludentes e, em alguns casos, discriminatórias quando leva-se em conta a desconexão entre o ensino e as demais práticas sociais. Desse modo, em meio a leitura das competências gerais da educação básica, pensando no caráter intrínseco entre os temas no diálogo social (ZOZZOLI, 2016), destaca-se um trecho que, quando remetido aos acontecimentos de

² Aqui, como já mencionado, não há uma relação hierárquica entre os temas nem a limitação de um tema a uma realidade específica.

sala de aula e da educação em geral, especificando o caráter humanístico dessa política pública. A BNCC ressalta, nesse contexto, a importância de se

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

Diante disso, há uma aproximação entre o trecho apresentado com o destaque feito anteriormente para as questões subjetivas e intersubjetivas que permeiam a constituição dos sujeitos. A menção que a BNCC faz ao diálogo no processo de ensino relaciona-se com a posição de Bakhtin (1998) sobre o diálogo social que é parte constituinte das interações discursivas, enfatizando que a realidade efetiva da linguagem não se dá de forma abstrata (VOLÓCHINOV, 2017). Com isso, há um reconhecimento das diferentes e possíveis identidades culturais que se constroem no fluxo dialógico da vida. Essa percepção se torna relevante para que se perceba o caráter plástico das práticas sociais e as singularidades de cada aluno que vivencia os acontecimentos de sala de aula e, especialmente na educação básica, leva todo esse conjunto construído na coletividade para sua vida, visto que o ambiente escolar exerce uma função intelectual e cidadã (GOMES, 2003). Quando se trata de valorização de saberes, a BNCC articula-se ao pensamento de Zozzoli (2016), para a qual existem dois tipos de saberes que circulam pelos ambientes de ensino: os saberes valorizados e os saberes não-valorizados. Os valorizados, que englobam até mesmo gêneros discursivos secundários (BAKHTIN, 2016), ou seja, que possuem construções composicionais, estilos e temas favoráveis à norma padrão e aos interesses da classe dominante, são disseminados como um modo de elitizar os conhecimentos escolares. Os não-valorizados, comumente inseridos em gêneros discursivos primários (BAKHTIN, 2016), emergem de situações de vivência social dos sujeitos que compartilham saberes desprivilegiados, o que é compatível com a discussão de Moreira e Candaú (2007), autores que observam o esquecimento das raízes históricas nas construções curriculares.

Com isso, a valorização dos saberes numa escala global se torna imprescindível para que realmente haja reconhecimento e respeito às culturas e às diversidades em

toda e qualquer localidade possível, considerando que o processo de ensino “é mais eficaz quando o educando participa [...] da construção do ‘seu’ conhecimento e não apenas ‘aprende’ o conhecimento” (GADOTTI, 1992, p. 70). Nessa linha de pensamento, a BNCC não espera que o professor possua todo tipo de conhecimento e dissemine todo esse conjunto na sala de aula. O que se propõe é que sejam estabelecidos espaços para que os alunos tenham papel ativo para compartilhar saberes e, de alguma forma, contribuam para as abordagens de ensino com focos diversos, a exemplo das questões relacionadas aos temas escolhidos para as situações de produção de textos orais e escritos, no ensino da língua portuguesa. Essas alternativas implicam concretamente uma compreensão de educação integral, a qual, na BNCC, vem com a reflexão a seguir.

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).

Dentre as características voltadas à educação integral há de se ressaltar o potencial de um direcionador curricular que defende a ação social pensando no contexto histórico-cultural, na criatividade do sujeito, na colaboração e na resiliência. Entretanto, outros termos aguçam questionamentos, como o adjetivo *responsável* para o sujeito imerso numa educação integral. Na perspectiva bakhtiniana, Sobral (2009) destaca que a responsabilidade está situada no sujeito e envolve sua valoração/avaliação de seus próprios atos, como o elemento unificador de todo o seu agir. Nesse sentido, não há ato irresponsável, dada a responsabilidade que cada sujeito atue mesmo que seu ato seja incoerente com o contexto histórico-cultural e, conseqüentemente, com a situação sócio-histórica, como diz Volóchinov (2017). Com isso, a visão de responsabilidade defendida pela BNCC ainda se limita ao que seria responsável *versus* o que se tem por irresponsável. Tal concepção acaba comprometendo até mesmo o conceito de criatividade primado pelo documento oficial, correndo o risco de haver uma elitização do que se entende por criação e por sujeito

criativo em meio à diversidade cultural que também é mencionada no escopo da BNCC. É perceptível, ainda, que a presença do termo diversidade é vaga quando este se apresenta na BNCC, uma vez que, nas relações de sentido empreendidas, não se vê qualquer explicação sobre qual diversidade está sendo defendida e tratada pelo documento. Como ilustração da ausência de uma definição mais clara de diversidade está o termo “gênero”, o qual, em todos os momentos em que aparece na BNCC para Linguagens e suas Tecnologias, está voltado à questão do gênero textual/discursivo.

Outro elemento pertinente para esta discussão é a noção de aplicação de conhecimentos, que, na própria construção semântico-discursiva, corrobora para uma visão restrita de conhecimento escolar. Essa afirmativa se justifica por, numa concepção dialógica de língua/linguagem e de vida social, acreditar-se na produção contínua de conhecimento, que impede possíveis aplicações, mas se abre para possíveis *implicações*. Assim, entende-se que o conhecimento construído no plano do ensino, visando a aprendizagem, deve implicar práticas sociais distintas, possibilitando um olhar acurado do sujeito para o mundo, o que vai leva-lo, por exemplo, a aprender a aprender, como consta no pensamento que se está analisando. Compreende-se que há uma divergência no emprego do termo, uma vez que o documento em toda a sua dinâmica não parece defender uma visão aplicacionista e, ainda, por propagar que “a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14). No entanto, mesmo com essa defesa, há de se considerar uma política de estado como a BNCC precisa propagar práticas concretas de respeito e tolerância da diversidade nos contextos sociais, para que o uso do termo diversidade não funcione como uma estratégia política (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2013)

A postura que se espera de um direcionador curricular com forte ideologia política é a de uma visão ampliada e, sobretudo, democrática, que entenda o mundo dentro de uma pluralidade, imersa num entrelaçamento (ALVES, 2009) de saberes, os quais não se limitem ao plano dos objetos de conhecimento próprios de cada componente curricular. Acima de qualquer outra denominação, a menção que se faz ao respeito é essencial para que exista um olhar acurado para as particularidades de sujeitos e grupos sociais distintos. Ao estar comportado nas competências gerais para a

educação básica, que abarca uma série de elementos decisivos para as práticas sociais, o respeito precisa ser cada vez mais enfatizado, para a junção de forças em busca de um mundo mais justo. É necessário que se introduza, na BNCC e nas salas de aula, uma visão expandida de respeito e, principalmente, de respeito às diversidades. De acordo com o que foi mencionado até este lugar de análise, considera-se que a BNCC, por mais que peque em algumas colocações, ressalta o papel do respeito às diversidades nas competências gerais da educação básica, bem como quando estabelece questões para uma compreensão ampla de educação integral.

Dessa maneira, saindo do quadro mais geral e adentrando no específico, segue-se com um olhar para o lugar da diversidade nas competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio.

A DIVERSIDADE NAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO MÉDIO

No discurso oficial e no senso comum, o ensino da língua portuguesa no Brasil é alvo de diferentes olhares, dada a sua relevância para a formação escolar e social do sujeito em contextos sócio-históricos distintos. Os saberes sobre a língua materna, mesmo que muitas vezes esteja direcionado apenas ao ensino da gramática, são bastante visados, estando em equipolência com os conhecimentos matemáticos, isso numa perspectiva geral. Nesse sentido, as reflexões acerca da presença do tema diversidade nas competências específicas para as linguagens e suas tecnologias da BNCC para o ensino médio revelam que estudar a língua no contexto escolar é mais que apreender regras do sistema linguístico, mas, também, compreender a língua na sua realização viva (ZOZZOLI, 2012), o que abarca diversas práticas e, conseqüentemente, temas variados. No que se refere à diversidade, encontra-se menção a ela na competência específica 2, na qual o documento compreende que a escola deve preservar

os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 481).

Na competência apresentada, a BNCC abre espaço para reflexões pertinentes para o ensino da língua portuguesa, assim como para um olhar acurado sobre a atuação do sujeito nas práticas sociais. O termo pluralidade é relevante por considerar, complementando as competências gerais da educação básica e da educação integral, a diversidade de ideias possíveis dentro de um mesmo contexto de ensino. Sob essa ótica, pluralidade e diversidade são questões que caminham juntas e ressaltam o potencial ideológico que o ensino pode ter quando possibilita o choque de culturas e o próprio pluralismo cultural de que trata a Declaração Universal de Diversidade Cultural (DUDC, 2001). Nessa linha de pensamento, admitir as relações de poder que estão por trás das práticas sociais de linguagem é algo significativo para o currículo (SILVA, 2007). O currículo não deve ser algo fechado ou padronizado. Da mesma forma, o trabalho com temas como a diversidade não deve se restringir a um contexto ou a um grupo, pois os temas são intrincados uns aos outros e não são limitados a tempos nem a espaços (ZOZZOLI, 2016). Levando em conta que todo sujeito é um respondente em menor ou maior grau (BAKHTIN, 2016) e que as práticas de sala de aula devem ser sensíveis a ponto de deixar perceptíveis a gradação entre as respostas dos sujeitos, depreende-se que a competência específica 2 para as linguagens e suas tecnologias da BNCC cumpre sua função social por alertar para a multiplicidade de vozes (BAKHTIN, 1998) e defender uma relação não conflituosa entre os participantes do diálogo social, compactuando com a preocupação de Abramowicz e Rodrigues (2016) com a questão da tolerância.

Algo que também chama atenção na competência específica 2 é a apresentação de termos que possuem diferentes significações a depender da formação do sujeito que contacta com o documento. Esse movimento ficou da mesma forma evidenciado na discussão sobre as competências gerais da educação básica e no compromisso com a educação integral. Os termos que se destacaram na competência em tela foram *resolução de conflitos* e *democracia*. Percebe-se a ausência, no corpo da BNCC, de esclarecimentos por mais simples que sejam sobre de que premissas está se partindo para definir esses conceitos, mesmo que, diante do que vem sendo levantado no presente trabalho, as significações possam ser remetidas a uma visão social e múltipla

dessas questões. A preocupação com os processos identitários é pertinente por se voltar aos movimentos responsivos possíveis, corroborando para o emprego do documento a uma perspectiva dialógica de linguagem, que compreende as transformações pelas quais o sujeito pode passar nas interações discursivas das quais participa. Frente a essas reflexões, a competência específica 2 elenca algumas habilidades a serem trabalhadas no ensino médio. Dentre elas está a importância de se “(EM13LGG203) Analisar os diálogos e conflitos entre diversidades e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas” (BRASIL, 2018, p. 484).

A habilidade EM13LGG203 se mostra altamente válida para o ensino da língua portuguesa no nível médio, uma vez que a legitimação é um elemento amplo para as discussões com alunos que tenham uma visão do social mais completa. Tal habilidade é um rico pressuposto para que se constituam espaços de ampliação dos horizontes sobre os usos sociais da língua materna, envolvendo os processos contínuos de mudança linguística, de variação local, regional, geográfica, dentre outras, e, sobretudo, de apagamento das práticas de preconceito linguístico que ainda são frequentes nos ambientes escolares de educação básica. Nessa perspectiva, a legitimação das práticas de linguagem se configura como um aspecto que precisa ser trazido para o quadro da formação dos professores para que se possa promover práticas de ensino que não deslegitimem determinados usos da língua por diferentes sujeitos, englobando “formas de articulação das ações ensejadas pela atuação compartilhada em grupos de trabalho, o que aponta para a horizontalidade nas relações intersubjetivas” (NONATO, 2018, p. 236). Por mais que seja de forma indireta, essa legitimação é um avanço cultural significativo que, ao valorizar todo um conjunto de questões linguísticas e discursivas, colabora para a ressignificação da compreensão de cultura para os alunos, visto que muitos deles, nas vivências com os outros, acabam desconsiderando elementos próprios de suas comunidades sociais e culturais.

Em articulação entre a competência específica 2 e a habilidade apresentada, vê-se que a legitimação das práticas de linguagem se inclui no diálogo e na cooperação,

primados pela competência específica 2. Como desdobramentos pedagógicos, essas considerações podem frutificar práticas de leitura que não se prenda à decodificação, atividades de escrita que vão além da noção de texto como produto, de oralidade como um elemento relevante para que se discuta sobre os temas diversos e a gramática como um eixo que está imbricado em todos os outros. Nesse contexto, a habilidade EM13LGG203 representa uma preocupação com a situação concreta de produção discursiva da qual os sujeitos participam na sala aula, compactuando com o que defende Volóchinov (2017), pois o enunciado deve ser compreendido como um elo entre o eu e o outro (VOLÓCHINOV, 2017). Noutro momento, a diversidade se apresenta na competência específica 5, na qual se objetiva “Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade” (BRASIL, 2018, p. 482).

Alguns dos aspectos que compõem a competência específica 5 para linguagens e suas tecnologias coadunam com a competência específica 2, porém a questão da produção de sentidos e da cultura corporal trazem para esta discussão novas reflexões. No que tange à produção de sentidos, a BNCC deixa claro que, no ensino de língua portuguesa, deve-se levar em conta a multiplicidade de sentidos e de vozes (BAKHTIN, 1998) nas ações pedagógicas no ensino médio. Isso significa pensar na língua dentro de sua realização viva e, de modo mais específico, na diversidade de pontos de vista, opiniões e percepções quando se atribui ao aluno o papel ativo que ele precisa para ser um componente participativo do seu próprio processo de aprendizagem. Elementos como os valores, as identidades e os sentidos na procura pelo respeito à diversidade, quando articulados, tornam-se relevantes partindo do princípio da cooperação, tratado anteriormente. Desta feita, uma pluralidade cultural (SILVA, 2007) numa construção curricular é relevante por estimular o sujeito a refletir sobre o seu papel social no mundo e, a partir daí, produzir textos e realizar leituras de mundo com potencial para favorecer transformações sociais diversas. Além disso, há um foco que ultrapassa os limites do trabalho pedagógico com a língua portuguesa e abarca o ensino de artes visuais e plásticas.

Pela amplitude conceitual que existe na competência específica 5, entende-se ser necessário o desenvolvimento de uma habilidade específica para o respeito à diversidade no escopo dessa competência, o que, infelizmente, não ocorre, mas se apresenta, logo depois, na competência específica 6, na qual se intenta

Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (BRASIL, 2018, p. 482).

Dessa vez, a diversidade se volta à multiplicidade de expressões artísticas que estão em constante diálogo com o ensino de língua portuguesa. A visão dialógica aqui defendida não restringe a língua ao plano verbal, visto que a noção se expande para a linguagem, a qual se manifesta, também, pelo não-verbal. A diversidade das expressões artísticas também implica um olhar mais dinâmico da BNCC para as práticas sociais porque existem diversas expressões artísticas e culturais que ainda são julgadas como questões à margem na sociedade. Nesse sentido, o documento vem alertar para a pertinência de se difundir conhecimentos que tocam às artes e, ao mesmo tempo, às identidades, os elementos religiosos, emotivos, étnicos, dentre outros, que atravessam a constituição dos sujeitos na e pela linguagem, visando sempre a formação escolar e cidadã (GOMES, 2003). Como continuidade desse pensamento, a competência específica 6 carrega a habilidade “(EM13LGG601) Apropriar-se do patrimônio artístico e da cultura corporal de movimento de diferentes tempos e lugares, compreendendo a sua diversidade, bem como os processos de disputa por legitimidade” (BRASIL, 2018, p. 488). Assim como a competência, a habilidade se volta ao patrimônio cultural brasileiro como algo caro às sociedades e ao ensino das linguagens e suas tecnologias, podendo ser ponto de partida para desdobramentos pedagógicos diversos, a depender do contexto sócio-histórico em que se encontram os sujeitos alunos e professores.

Apesar dos contributos que conseguiu-se instituir neste espaço de discussão, ainda é possível considerar apagado o emprego da diversidade na BNCC, tanto nas competências gerais para a educação básica e no compromisso com a educação integral como no quadro das linguagens e suas tecnologias, reforçando a necessidade de

revisão e de um aprofundamento concreto da BNCC em relação à expansão do tema diversidade nos contextos de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa e outros componentes curriculares. É dever de uma política de estado prezar por uma ótica contextual e que leve em consideração dois aspectos altamente relevantes: a realidade preocupante da educação escolar brasileira, em todos os seus aspectos estruturais e subjetivos, e a formação do professor para que este não se sinta cercado por determinações curriculares nacionais, mas que possa, a partir de suas realidades, promover mudanças objetivando uma educação integral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui desenvolvido representa apenas uma parcela do que pode ser discutido sobre a composição subjetiva de um documento oficial como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dada toda a sua amplitude pedagógica, conceitual e, sobretudo, social, considerando que ela implica diretamente práticas de ensino de diversos professores, bem como processos de aprendizagem de muitos alunos em instituições de ensino básico em todo o território nacional. A investigação sobre as raízes socioideológicas da BNCC deixou claro que há muito o que se avançar no Brasil no que diz respeito às abordagens sociais no ensino. Algo relevante para as práticas de pesquisa social, fundamentalmente qualitativas e interpretativas, é o envolvimento do pesquisador com a temática apresentada, o que pode frutificar possibilidades mais reais e fiáveis de compreensão sobre o lugar da diversidade na BNCC, com ênfase nas competências gerais da educação básica e da educação integral e nas competências específicas para as linguagens e suas tecnologias no ensino médio.

Observou-se que a Análise Dialógica dos Discursos (ADD) contribuiu para que termos específicos encontrados na base fossem problematizados na dimensão semântico-discursiva, mostrando possibilidades de alargar as direções curriculares da BNCC para as realidades situadas das salas de aula. A noção de tema, imbricada, também, na perspectiva dialógica, foi fundamental para que não houvesse limitação da diversidade para um ou outro contexto específico. Assim, considerar os temas como elementos que oscilam em tempos e espaços distintos (ZOZZOLI, 2016) deu base necessária para que se considere, neste momento, que a BNCC precisa enfatizar de

modo mais específico algumas questões, a exemplo da noção de democracia, para que haja um engajamento favorável de sujeitos na busca por uma educação que vise a equidade e a cooperação. Percebeu-se, também, que as discussões sobre diversidade, especialmente àquelas destacadas pela Declaração Universal de Diversidade Cultural (DUDC, 2001), compactuam com diferentes trechos da BNCC que se voltam ao pluralismo cultural tão necessário para a formação humana e integral. Apesar disso, acredita-se na necessidade de se implementar o termo “tolerância” junto à diversidade, para que a abordagem tenha mais fôlego nas diferentes práticas sociais em que a diversidade se faça presente, uma vez que não adianta restringir a diversidade a uma armadilha conceitual (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; CRUZ, 2016).

Da mesma forma, o viés cultural do currículo escolar (SILVA, 2007), que se faz presente nos trechos analisados na BNCC, corrobora para uma articulação sempre direta dos objetos de ensino com as realidades sociais. Diante do que foi observado no escopo do documento analisado, tem sido frequente a preocupação das políticas educacionais com essa inter-relação. Há muitos anos, a desconexão entre as abordagens escolares e as vivências dos alunos trouxe para a educação resultados negativos e preocupantes, que devem servir de estímulo para a reelaboração de diretrizes, as quais são tão decisivas nas ações pedagógicas em todos os níveis de ensino. É importante que se reflita sobre essas questões como um modo de ressaltar que essa preocupação não acaba por aqui e que ainda há muito o que investir e promover sobre o pluralismo cultural nas escolas e, também, nos contextos de formação inicial e continuada de professores, não só de língua portuguesa, mas de todos os componentes curriculares no ensino fundamental e no ensino médio.

Observou-se, em linhas gerais, que o lugar da diversidade na BNCC ainda é pequeno tendo em vista as múltiplas possibilidades de esmiuçar o conceito de diversidade na educação brasileira. As competências e as habilidades que deram corpo às análises desenvolvidas mostraram que a presença da diversidade se dá de maneiras distintas e que ainda cabe muitos esclarecimentos sobre quais significações atravessam a BNCC quando mencionam algumas questões. Dessa forma, os debates sobre esse tema estão em alta e precisam ser cada vez mais ampliados. Conseqüentemente, a

pesquisa desenvolvida serve como uma provocação para novos pesquisadores/leitores que comungam da preocupação com o lugar da diversidade em documentos oficiais e materiais didáticos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Profa. Dra. Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira, pela orientação do trabalho de monografia do qual este artigo é fruto, e à Universidade de Brasília (UnB), arena dialógica que possibilitou o aprimoramento de conhecimentos necessários para a construção da pesquisa aqui apresentada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, v. 8, n 16, jul./dez., 2016.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, Departamento de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, n. 2, p. 85-97, jul/dez., 2011.

ALVES, E. F. G. **Concepções de diversidade na Base Nacional Comum Curricular: anos iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, 2019.

BAKHTIN, M. **Gêneros do Discurso**. Tradução por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução do russo por Aurora F. Bernadini, José P. Júnior, Augusto G. Júnior et al. 4. ed. São Paulo: Ed. Unesp/Hucitec, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago., 2008.

DE CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. 8. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2014.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

GOMES, N. L. Educação e Diversidade Étnico cultural. In: RAMOS, M. N.; ADÃO, J. M.; BARROS, G. M. N. (Orgs.). **Diversidade na Educação: Reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 67-76.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MEDVIÉDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução por Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Contexto, 2016.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre o Currículo: currículo, conhecimento e cultura**. MEC/SEB, Brasília, 2007.

NONATO, S. Processos de legitimação da linguagem oral no ensino de língua portuguesa: panorama histórico e desafios atuais. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 38, n. 105, p. 222-239, maio/ago., 2018.

PERRENOUD, P.; MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PESHKIN, A. The nature of interpretation in qualitative research. **Educational Researcher**, v. 29, n. 9, p. 5-10, 2000.

REES, D. K. Considerações sobre a pesquisa qualitativa. **Signótica**, v. 20, n. 2, 253-274, 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA JÚNIOR, S. N. **As tecnologias digitais e o livro didático de língua portuguesa: o desvelar de táticas dentro de uma perspectiva dialógica de linguagem**. Monografia (Especialização em Linguagens e Educação a Distância), Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

SILVA JÚNIOR, S. N.; SANTANA, W. K. F. Abordagem dialógica no ensino de língua portuguesa: táticas para se desviar do método formal. **Humanidades & Inovação**, v. 7, p. 284-293, 2020.

SOBRAL, A. U. O conceito de ato ético de Bakhtin e a responsabilidade moral do sujeito. **Bioethikós** (Centro Universitário São Camilo), v. 3, n. 1, p. 121-126, 2009.

UNESCO. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural**. 2001. Disponível em: www.unesco.org.br. Acessado em 23. Mar. 2021.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, Notas e Glossário Sheila Grillo; Ekaterina V. Américo. Ensaio introdutório Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZOZZOLI, R. M. D. Diálogo social: cruzamentos discursivos a partir de um enunciado-acontecimento-tema. In: RODRIGUES, R. H.; ACOSTA-PEREIRA, R. (Orgs). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos, SP: Pedro João Editores, 2016. p. 109-128.

ZOZZOLI, R. M. D. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 7, p. 253-269, 2012.

HISTÓRICO

Submetido: 09 de Abr. de 2023.

Aprovado: 15 de Jun. de 2023.

Publicado: 04 de Set. de 2023.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

SILVIO NUNES DA SILVA JÚNIOR, S. N. S. O lugar da diversidade na bncc para linguagens e suas tecnologias no ensino médio. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v.27, n.55, 2023, eISSN: 2526-8449