



PPGL
Programa de Pós-Graduação
em Letras

Josiane Boff

**A BNCC E SEUS DESAFIOS:
O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE
IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES NA PRÁTICA**

Passo Fundo, dezembro de 2022.

Josiane Boff

A BNCC E SEUS DESAFIOS:
O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE O PROCESSO DE
IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES NA PRÁTICA

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Doutora em Letras, sob orientação da Prof^a. Dra. Luciana Maria Crestani.

Passo Fundo

2022

CIP – Catalogação na Publicação

B673b Boff, Josiane
A BNCC e seus desafios [recurso eletrônico] : o discurso dos professores sobre o processo de implementação das diretrizes na prática / Josiane Boff. – 2022.
2.000 kB ; PDF.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana Maria Crestani.
Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Passo Fundo, 2022.

1. BNCC (Base Nacional Comum Curricular). 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino. 3. Ensino fundamental.
I. Crestani, Luciana Maria, orientadora. II. Título.

CDU: 37

Catálogo: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569



PPGL
Programa de Pós-Graduação
em Letras

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a tese

**“A BNCC E SEUS DESAFIOS: O DISCURSO DOS PROFESSORES SOBRE O
PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES NA PRÁTICA”**

Elaborada por

Josiane Boff

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito final para a obtenção do grau de Doutor em Letras, Área de concentração: Letras, Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso”

Aprovada em: 06 de dezembro de 2022

Pela Comissão Examinadora

Prof.ª Dr.ª Luciana Maria Crestani
Orientadora - Presidente

Prof.ª Dr.ª Daniervelin Renata Marques Pereira
UFMG

Prof.ª Dr.ª Maria Luceli Faria Batistote
UFMS

Prof.ª Dr.ª Patricia da Silva Valério
UPF

Prof.ª Dr.ª Gisele Benck de Moraes
Universidade de Passo Fundo - UPF

Prof.ª Dr.ª Claudia Stumpf Toldo Oudeste
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras

A mim;

Por não desistir, mesmo quando considerava
ser essa a única solução possível.

AGRADECIMENTOS

Muito ouvi dizer que o doutorado seria um período desafiador. Não estou aqui para negar, mas aproveito para expressar o quanto cresci neste processo! Tantas mudanças que até uma pandemia se fez presente e nos mostrou o que e quem são os que verdadeiramente importam.

À minha querida orientadora, Professora Doutora Luciana Maria Crestani, este percurso não teria sido tão leve e prazeroso sem o seu auxílio. Digo leve e prazeroso porque você sempre me fez enxergar a pesquisa, tanto no mestrado, quanto no doutorado, como algo a complementar a minha vida e não um fardo difícil de ser carregado. Obrigada, de todo meu coração, por me auxiliar em todos os momentos, por acreditar em mim e em nosso trabalho!

À minha família, em especial aos meus pais, Justina e Valdomiro, pelo incentivo diário, por entenderem que eu precisava criar meu próprio espaço para alçar voos mais firmes e por deixarem as portas de casa sempre abertas para quando eu quiser voltar. Vocês são o meu alicerce!

Às minhas colegas de doutorado, pelas trocas de conhecimento, momentos de alegria e empatia. A pandemia nos privou de alguns encontros presenciais, mas nos uniu tanto virtualmente que me sentia acolhida em cada mensagem. Vocês fizeram a diferença em minha vida acadêmica.

À minha querida colega e amiga Mariane Rocha Silveira, que maravilha ter encontrado você neste caminho! A rotina corrida fazia com que conversássemos menos, mas sabíamos que poderíamos chamar uma a outra em qualquer momento e para qualquer assunto. Que alegria está sendo compartilhar este momento tão especial contigo. Eu torço muito por ti e pelo teu sucesso, te admiro demais!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), pela concessão da bolsa de estudos, a qual foi primordial para a realização deste sonho profissional e pessoal, o Doutorado em Letras. Aos Professores de Língua Portuguesa que participaram desta pesquisa e possibilitaram o desenvolvimento deste estudo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo que passaram por mim e deixaram um pouquinho de si em cada aula e ensinamento. À Karine R. Castoldi que sempre me auxiliou no que fosse necessário, este período só fez com que meu carinho e admiração por ti aumentassem ainda mais.

Por fim, mas não menos importante, aquele que permitiu que tudo fosse possível: Deus!

Eu aprendi qual é o valor de um sonho alcançar
Eu entendi que o caminho pedras terá
Eu vi em campo aberto se erguer construção
E foi com muitas pedras, e foi com muitas mãos

Eu vi o meu limite vir diante de mim
Eu enfrentei batalhas que eu não venci
Mas o troféu não é de quem não fracassou
Eu tive muitas quedas, mas não fiquei no chão

E ao olhar pra trás, tudo que passou
Venho agradecer quem comigo estava
Ergo minhas mãos pra reconhecer

E hoje eu sou quem eu sou
Pois Sua mão me acompanhava
Mas eu sei, não é o fim, é só o começo da jornada
Eu abro o meu coração pra minha nova história

(Só o começo - Vocal Livre)

RESUMO

Este trabalho versa sobre o processo de implementação das propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas práticas de sala de aula. O objetivo geral deste estudo é compreender as dificuldades envolvidas na implementação das diretrizes da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A base teórico-metodológica da pesquisa está amparada em preceitos da teoria Semiótica Discursiva, principalmente, nos estudos de Greimas (1974, 2014), Greimas e Courtés (2013), Barros (2011, 2014) e Fiorin (2012, 2014). À luz desse referencial teórico-metodológico, defendemos a tese de que a mudança de perspectiva de ensino acontecerá quando os sujeitos do fazer compreenderem o saber-fazer necessário ao poder-fazer. Ou seja, é necessária a compreensão sobre *o que* deve ser feito diferente e *como* operacionalizar tal mudança. A Semiótica Discursiva perpassa, portanto, toda a pesquisa que ora se delineia, posto que é sob as lentes de tal teoria que concebemos a situação-problema como um texto possível de ser lido, descrito e analisado. O *corpus* deste trabalho é constituído por dois objetos de análise: a BNCC e o discurso de 22 professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental de 14 municípios do Rio Grande do Sul. Primeiramente, buscamos compreender a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa delineada na BNCC e, em seguida, coletamos e analisamos o discurso de professores de diferentes municípios através de um formulário eletrônico para compreender quais dificuldades eles apontam no que tange à implementação das diretrizes da BNCC em suas práticas de ensino. Quanto aos procedimentos metodológicos, esta corresponde a uma pesquisa de campo, de natureza aplicada e de abordagem qualitativa. A análise empreendida permite compreender que a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa inscrita na normativa se volta para o uso competente da língua nas práticas sociais, com vistas a aprimorar as competências de leitura e produção textual. À vista disso, importa que o aluno saiba utilizar a língua e suas estruturas para melhor agir no e sobre o mundo. O discurso dos sujeitos participantes revela discrepâncias quanto ao conhecimento e aplicação dos preceitos da BNCC. Enquanto alguns docentes possuem entendimento das propostas da BNCC e buscam implementá-las nas práticas de sala de aula, outros ainda demonstram fragilidade de conhecimentos quanto aos postulados da normativa, o que inviabiliza a transposição didática. Os resultados também revelam que as maiores dificuldades estão relacionadas às habilidades, tanto no que diz respeito à sua aplicação em aula, quanto em sua comprovação de utilização. Além disso, apresentam dificuldades e insegurança relacionadas às metodologias de trabalho com os objetos de conhecimento,

somados à falta de tempo para estudo e pouca compreensão do documento. O estudo evidencia a necessidade de formações voltadas ao trabalho prático em sala de aula atreladas aos preceitos da BNCC, para que efetivamente se efetuem as transformações almejadas.

Palavras-chave: BNCC; Ensino; Língua Portuguesa; Anos Finais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This work addresses the process of implementing proposals of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC – Common Core National Curriculum) in classroom practices. The general aim of this study is to understand the difficulties implicated in implementing the BNCC guidelines for the teaching of Portuguese to the Later Years of Basic Education. The theoretical-methodological framework of the research is grounded on principles of the Discursive Semiotic theory, mostly on studies by Greimas (1974, 2014), Greimas and Courtés (2013), Barros (2011, 2014) and Fiorin (2012, 2014). In view of such theoretical-methodological references, we sustain the thesis that a change in the perspective of teaching shall happen when teachers understand the know-how needed to the can-do. In other words, it is essential to understand *what* must be done differently and *how* to make such changes operational. Discursive Semiotics underlies, thus, the whole research, for it is under the views of such theory that we conceive the problem-situation as a text that can be read, described and analyzed. The *corpus* of this work is made up of two objects of analysis: the BNCC and the discourse of 22 Portuguese teachers at the Later Years of Basic Education from 14 cities in Rio Grande do Sul. Firstly, we tried to understand the perspective on the teaching of Portuguese outlined by the BNCC and, next, we collected and analyzed the discourse of teachers from different cities through an electronic form to understand which difficulties they point out when it comes to implementing the BNCC guidelines in their teaching practices. As for methodological procedures, this is a field research of applied nature and qualitative approach. The analysis leads to understand that the perspective of Portuguese teaching expressed in the guidelines focuses onto the competent use of language in social practices, aimed at improving the competence in reading and textual production. Therefore, it is important that the learner knows how to use the language and its structures to act better in and about the world. The analysis of the teachers' discourse showed significant discrepancy about knowing and applying the BNCC guidelines. While some teachers understand the BNCC proposals and try to apply them in classroom practices, others still lack knowledge of the norm postulates, which makes didactic transposition impracticable. Results also show that the greatest difficulties are related to the abilities, both with regard to applying them in class and assessing their usage. Furthermore, they have difficulties and lack confidence related to working methodologies with the objects of knowledge, which adds to the lack of time for studying and little understanding of the document. The study highlights the need of training

intended to practical work in classroom as linked to the principles of the BNCC, so that the desired changes may become effective.

Keywords: BNCC; Teaching; Portuguese; Later Years of Basic Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Entrelaçamento das competências	36
Figura 2- Das competências às habilidades	38
Figura 3 - Nível de formação dos professores	65
Figura 4 - Tempo de atuação profissional	68
Figura 5 - Formações sobre a BNCC.....	71
Figura 6 - Assuntos abordados nas formações	73
Figura 7 - Responsável pelos questionamentos referentes à BNCC.....	74

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Fases da narrativa	29
Quadro 2 - Campos de atuação e práticas de linguagem	39
Quadro 3 - Competências específicas de Língua Portuguesa	45
Quadro 4 - Questionário para Professores de Língua Portuguesa	60
Quadro 5 - Procedimento de análise	64
Quadro 6 - Realidade dos sujeitos	70
Quadro 7 - Categorias de análise e resultados depreendidos	89

LISTA DE ABREVIATURAS

AMAJA	Associação dos Municípios do Alto Jacuí
AMESNE	Associação dos Municípios da Encosta Superior do Nordeste
AMPLA	Associação de Municípios do Planalto
AMUNOR	Associação dos Municípios do Nordeste Riograndense
AMZOP	Associação dos Municípios da Zona da Produção
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAMURS	Federação dos Municípios do Rio Grande do Sul
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
PCN	Plano Nacional de Educação
PNE	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 SEMIÓTICA DISCURSIVA: UMA TEORIA PARA ANÁLISE DE DISCURSOS	22
2.1 A SEMIÓTICA DISCURSIVA	23
2.2 PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO	25
2.2.1 Nível fundamental	25
2.2.2 Nível narrativo	26
2.2.3 Nível discursivo	30
3 UMA EDUCAÇÃO CONSTITUÍDA PELA BASE: A BNCC.....	32
3.1 RETOMADA HISTÓRICA: COMO E QUANDO SURTIU A BNCC?	32
3.2 ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO DOCUMENTO NORMATIVO DE ENSINO ...	35
3.3 A BNCC E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	44
3.3.1 Um olhar às competências específicas de Língua Portuguesa.....	44
3.3.2 Um olhar às habilidades associadas ao componente de Língua Portuguesa.....	51
4 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA DE CAMPO	56
4.1 SOBRE A NATUREZA DA PESQUISA	57
4.2 A COLETA DE DISCURSOS: ESPAÇOS, SUJEITOS E INSTRUMENTOS	58
5 EM FOCO: O DISCURSO DOS PROFESSORES	64
5.1 REALIDADE DOS SUJEITOS	65
5.2 DISCURSOS SOBRE A BNCC	71
5.3 ENTRELACAMENTO DE DADOS.....	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICES	108

1 INTRODUÇÃO

“If you can dream it, you can do it.”

(Walt Disney)

Às vezes parece que o mundo é grande demais para os nossos sonhos. Às vezes parece que somos fracos para alcançá-los. Quando decidi sonhar com o “ser professora” eu nem imaginava o tamanho do mundo, muito menos pensava nos caminhos que eu poderia percorrer, nos momentos em que precisaria parar para descansar, recuperar o fôlego e retomar o percurso.

Lembro com carinho das primeiras vezes que escrevi num quadro de giz e tentava ensinar meu irmão a ler. A paciência já era testada naquele tempo (tanto a minha, quanto a dele), porque não é fácil fazer com que um menino de três ou quatro anos fique prestando atenção na irmã desenhando letras num quadrinho. Um tanto inocente, mas naquela época eu já sonhava em aprender e ensinar.

Depois disso, uma proposta diferente na escola e o sonho começou a ficar ainda mais presente em mim. Uma professora realizou um sorteio: dois alunos iriam lecionar para os colegas no dia do professor. Meu nome saiu num bilhetinho e, na 3ª série do ensino fundamental, eu “leccionei” português no lugar da minha professora. É claro que eu somente copieei um texto no quadro, no qual eu nem bem alcançava, mas ainda sinto meu coração pulsar mais forte quando lembro da primeira vez em que fiquei diante de uma sala de aula, embora ainda criança. Consideremos aqui como o papel do professor é importante em sala de aula, tenho certa convicção de que a ideia da minha professora, naquela época, não era a de construir sonhos e, mesmo sem querer, ela construiu e aqui estou!

Diferente de muitas colegas de profissão, não tive nenhum familiar no ramo da educação que pudesse me servir de estímulo, também não tive uma infância repleta de leituras e livros pela casa. Nada obstante, a ânsia por aprender e o desejo por ensinar passou a fazer parte dos meus dias. Desse modo, o caminho em direção ao meu sonho começou a ser realidade quando ingressei no Curso Normal – o magistério. Em seguida, a faculdade de Letras – Português/Inglês e, com isso, uma bagagem repleta de aprendizados, obstáculos e leituras. Na época já estava habilitada para trabalhar com a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, então dividia meu tempo entre lecionar e estudar.

Acredito que, enquanto professores, jamais deixamos de aprender pois todo dia há um novo desafio, conseqüentemente, uma nova aprendizagem. A seleção do mestrado aconteceu

quando eu estava finalizando a graduação. Foi um misto de sentimentos quando me vi diante de tamanhas responsabilidades, algumas barreiras, leituras teóricas e muita, muita pesquisa. Com isso, nascia outro sonho: o de pesquisadora.

Fazer pesquisa é aprender a partir das nossas inquietações. Não temos respostas para tudo, tampouco sabemos o que é “tudo”. No entanto, podemos direcionar nosso olhar para os dados que nos interessam e desvendar a ação de pesquisar. Em vista disso, na dissertação de mestrado, me detive a analisar como as escolhas enunciativas são empregadas no texto projetando diferentes efeitos de sentidos.

Quando defendi a dissertação, pensei que meu caminho na pesquisa acadêmica havia terminado; então foquei meus objetivos na área profissional. Nomeada em dois concursos municipais - Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais – não teria tempo para pensar em estudar. Ledo engano!

É com a experiência e na realidade do dia a dia que os questionamentos começam a ganhar ainda mais intensidade e se transformam em materialidade. À vista disso, o ensejo pela busca de conhecimento se deu em formato de doutorado no momento em que a Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC) começou a ganhar notoriedade em nosso território. Desse modo, um novo itinerário começou a permear meus dias: a tese de doutoramento.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas da Educação Básica. Esse documento faz parte do Plano Nacional da Educação (PNE), previsto na Constituição Federal de 1988. A primeira versão da BNCC foi redigida em 2014 e publicada em site próprio em setembro de 2015 para receber contribuições do público em geral. Após uma categorização dos dados obtidos pela consulta pública, a segunda versão do documento foi redigida em 2016 e disponibilizada para o Conselho Nacional de Educação (CNE).

Com uma mudança no cenário político do país (retirada de Dilma Rousseff da Presidência da República), a equipe de redação do documento das duas primeiras versões foi substituída por novos integrantes. Dessa forma, uma terceira versão da BNCC foi redigida, dessa vez, em duas partes: a primeira, relativa à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais, homologada em 20 de dezembro de 2017, e a segunda, referente ao Ensino Médio, homologada em 14 de dezembro de 2018 pelo Ministério da Educação (MEC). Foi estabelecido um prazo de dois anos para que ocorresse a implementação das diretrizes propostas pela BNCC. Nessa condição, ao final de 2019 e início de 2020 todas as

escolas deveriam estar desenvolvendo suas atividades de ensino e aprendizagem de acordo com as propostas da normativa.

No entanto, adequar-se às diretrizes da BNCC não vem sendo tarefa fácil - o que já antecipa o interesse pessoal em relação ao tema. Desde que a nova Base¹ começou a ser discutida nas escolas, a inquietação dos professores ganhou espaço, porque há muitas dúvidas em torno de como deve ser a “adequação” à normativa proposta.

No município em que leciono, localizado na região nordeste do Rio Grande do Sul, discussões sobre a BNCC tiveram relevância nas formações de professores nos anos de 2018 e 2019, mas perduraram muitas dúvidas sobre o que deveria ser feito para contemplar as diretrizes da BNCC e como desenvolver propostas de ensino de acordo com o documento. Isso tem gerado angústias na escola em que trabalho - e, cremos, em outras tantas que passam pelo mesmo processo. Não basta o professor ter em mãos um documento que determine as competências necessárias a serem desenvolvidas para que os alunos se tornem cidadãos críticos e efetivamente letrados. É fundamental que se compreendam as propostas do documento, reflita-se sobre como elas podem ser desenvolvidas em sala de aula e coloquem-se em prática ações que gerem resultados significativos.

As formações a respeito do tema têm sido pouco eficazes, gerando ansiedade nos professores, os quais pouco compreendem o que é preciso mudar em sua prática docente para estar de acordo com a normativa. Em muitas formações, o assunto BNCC era tratado como um conhecimento já adquirido pelos professores, quando, em sua grande maioria, eles nem haviam visto o documento, tampouco realizado sua leitura.

No início do ano letivo de 2019, recebemos a informação de que precisaríamos nos adaptar à BNCC, visto que o prazo para sua implementação estaria chegando ao final e, em 2020 teríamos que estar lecionando de acordo com a normativa. Neste momento, o impacto causado nos professores foi evidente, pois nos sentimos pressionados pelo curto prazo, e principalmente, por não estarmos compreendendo o que deveríamos fazer para que essa “adaptação” acontecesse. Ou seja, estávamos despreparados e sem nenhuma motivação para dar início ao estudo do documento que, em primeira mão, parecia ser um “bicho de sete cabeças”.

Diante dessa situação, muitos foram os comentários a respeito da normativa: “não vai mudar nada”; “ninguém explica direito o que precisamos fazer”; “é só mais um documento para

¹ A palavra Base, grafada com letras iniciais maiúsculas, faz alusão a Base Nacional Comum Curricular.

ficar arquivado na escola”; “como vamos fazer tudo isso?”; “o que precisamos fazer?”. O fato de ser professora e estar imersa nessa situação de inquietação e ansiedade, despertou o desejo – e a necessidade – de compreender por que o processo de implementação das propostas da BNCC tem sido difícil para os professores.

Entretanto, investigar sobre tal processo em todas as etapas da Educação Básica e em todos os componentes curriculares se tornaria praticamente impossível em relação ao período de estudo. Desta maneira, optamos por realizar a pesquisa com professores do componente de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Inicialmente, a pesquisa seria feita apenas na escola em que atuo como professora, pois foi nesse local em que me deparei com as primeiras inquietações a respeito da implementação da BNCC. Contudo, no decorrer do processo de estudo e após a qualificação deste trabalho, percebemos que poderíamos estender nossa pesquisa a fim de compreender se colegas professores de outros municípios também possuem inquietações similares. Ampliamos, então, nossa pesquisa, contemplando 22 professores de 14 municípios do estado do Rio Grande do Sul que lecionam Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino.

Este estudo, vinculado à linha de pesquisa “Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso”, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, justifica-se na medida em que pode trazer respostas sobre aspectos limitadores das mudanças almejadas no ensino. Sabemos que se espera uma mudança com a implantação dos pressupostos da BNCC. Mas que mudança é essa e como operacionalizá-la? Que dificuldades se configuram na transposição de preceitos da BNCC às práticas de ensino em sala de aula? O que dizem os professores quanto à adaptação/adequação de suas práticas de ensino aos preceitos da BNCC? São essas respostas que procuramos elucidar em nossa pesquisa. Nesse sentido, cremos que ela pode lançar luzes a outras escolas que também buscam respostas sobre o que devem ajustar/adaptar e como isso deve ser feito para atender às normativas da BNCC.

Embora muito se fale sobre BNCC nos últimos anos, o assunto ainda é relativamente novo no que tange a pesquisas acadêmicas, conforme levantamento realizado em bases de pesquisa como Scholar (Google Acadêmico), Plataforma Sucupira, SciELO (Scientific Electronic Library Online) e o Catálogo de Dissertações e Teses da Capes. Nesse levantamento de dados não foi encontrada nenhuma pesquisa que articule sobre o processo de implementação das propostas da BNCC nas práticas de sala de aula. Filtrando um pouco mais as pesquisas, foram encontrados artigos sobre os desafios de implementação da BNCC no aspecto da gestão

escolar e educação infantil, mas nada que verse sobre os desafios no ensino de Língua Portuguesa, tampouco sobre o discurso dos professores dessa disciplina.

Ao fazer pesquisa é imprescindível a utilização de um embasamento teórico para dar suporte ao trabalho. A Teoria Semiótica Discursiva faz parte da minha caminhada acadêmica desde a graduação. Acredito que somos frutos das teorias que lemos e com que nos identificamos; no mestrado, aprofundei meus estudos enfocando o nível discursivo e, desde então vejo o mundo pelas lentes da semiótica. As inquietações referentes à implementação da BNCC me fazem enxergar todo esse processo como um grande texto, possível de ser lido e analisado pelo viés da Semiótica Discursiva. Assim sendo, são preceitos de tal teoria que embasam a pesquisa.

À luz da semiótica, neste processo há um *sujeito destinador* (no caso o governo/MEC) que busca um objeto valor e age sobre outros sujeitos (escola/professores) para que realizem a transformação que os coloquem em conjunção com aquilo que desejam. O objeto valor, neste caso, parece estar associado à competência dos alunos do Ensino Básico para o uso da língua nas práticas sociais. Para que isso aconteça, é preciso que os professores efetuem uma mudança (uma *performance*) no que tange aos objetos de ensino e ao modo de abordá-los em sala de aula. No entanto, para que se efetive a transformação, os *sujeitos do fazer* (no caso os professores) precisam ter o *saber-fazer*, logo, precisam saber como operacionalizar as mudanças desejadas. Nos termos da semiótica, os sujeitos do fazer precisam do *saber-fazer* para *poder-fazer*, não basta apenas terem o *dever-fazer*. Sem o *saber-fazer*, nenhuma transformação ocorre e não se modifica o estado inicial. Nesse viés, para que a *performance* efetivamente aconteça, é preciso compreender dois aspectos essenciais: qual a transformação esperada e o que é necessário aos sujeitos para poder operacionalizá-la.

A tese que aqui defendemos é a de que a mudança de perspectiva de ensino acontecerá quando os sujeitos do fazer compreenderem o saber-fazer necessário ao poder-fazer. Ou seja, é necessária a compreensão sobre *o que* deve ser feito diferente e *como* operacionalizar tal mudança.

Posto isso, a pergunta principal desta investigação é: o que dizem os professores sobre a implementação das diretrizes da BNCC em suas práticas?

Essa pergunta se desdobra em outras essenciais a esta pesquisa:

- a) os professores reconhecem as mudanças propostas para o ensino de Língua Portuguesa e conseguem efetivá-las?

- b) que concepções acerca de ensino de língua materna se configuram na BNCC? E assim, qual é o *objeto valor* final que se deseja atingir com o ensino de Língua Portuguesa?
- c) qual é a *performance* que se espera dos sujeitos do fazer?
- d) que estratégias estão sendo implementadas para que os professores possam efetivar as mudanças previstas? Ou seja, que *objetos modais* são fornecidos aos *sujeitos do fazer* para que obtenham a *competência* necessária para realizar a *performance*?

As hipóteses que permeiam este estudo são de que:

- a) o *objeto valor* inscrito na BNCC é a competência dos alunos para o uso da língua nas práticas sociais e isso implica uma mudança expressiva acerca dos objetos de conhecimento a serem explorados e do modo como explorá-los no ensino de Língua Portuguesa;
- b) as dificuldades de adesão à nova BNCC estão relacionadas ao *não-saber* quais são, efetivamente, as mudanças que devem ocorrer no ensino de Língua Portuguesa e a *como* operacionalizar o ensino na perspectiva proposta no documento.

Por conseguinte, o objetivo geral deste estudo é compreender as dificuldades envolvidas na implementação das diretrizes da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

São objetivos específicos:

- a) explicitar a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa que se configura na BNCC, nos Anos Finais do Ensino Fundamental;
- b) identificar, a partir do discurso dos professores, as principais dificuldades relacionadas à realização da *performance* (implementação das propostas da nova BNCC).

Como suporte teórico-metodológico, utilizaremos a Semiótica Discursiva, tomando como base, principalmente, estudos de Greimas (1974, 2014), Greimas e Courtés (2013), Fiorin (2012, 2014) e Barros (2011, 2014). A teoria Semiótica Discursiva postula que os textos/discursos se estruturam em forma de um percurso gerativo de sentido organizado em três níveis: fundamental, narrativo e discursivo. O nível fundamental contém as categorias semânticas que estão na base do texto, é o mais profundo e abstrato dos três níveis. A categoria semântica fundamenta-se numa oposição entre dois termos; um termo será valorado positivamente (eufórico) e o outro negativamente (disfórico). O nível narrativo se configura como um simulacro das ações dos homens sobre o mundo e sobre os outros homens. Ele permite ler a situação-problema que ora expomos como um programa narrativo e auxilia na

compreensão quanto às formas de manipulação que ocorrem entre sujeitos na busca pelos valores que desejam, às mudanças de estado esperadas, os papéis dos sujeitos nessa transformação e às competências necessárias para efetuar-las. O nível discursivo concretiza os elementos do nível narrativo e permite depreender dos discursos analisados quem são os sujeitos, quais as transformações esperadas, os objetos valores, as competências implicadas para realização da performance e as dificuldades para sua realização. A Semiótica Discursiva, portanto, perpassa toda a pesquisa que ora se delinea, posto que é sob as lentes de tal teoria que, desde o início, concebemos a situação-problema como objeto de análise, como um texto que pode ser lido, descrito e analisado.

Para alcançar os objetivos da pesquisa, utilizamos dois objetos de análise: voltamos nosso olhar à BNCC, buscando compreender as perspectivas de ensino de Língua Portuguesa delineadas no documento e coletamos o discurso de 22 professores - de 14 municípios -, para compreender quais dificuldades e potencialidades eles apontam no que tange à implementação das diretrizes da BNCC nas suas práticas de ensino.

Se a vida é constituída por sonhos e caminhos, convém aqui traçar um mapeamento deste trabalho que, além da introdução, será composto por quatro capítulos. O capítulo dois, “*Semiótica Discursiva: uma teoria para análise dos discursos*” abordará a leitura de textos na perspectiva da Semiótica, apresentando os principais conceitos teóricos. Tais conceitos teóricos nos auxiliarão na leitura e análise da BNCC e do discurso dos professores sobre o processo de implementação das diretrizes da normativa nas práticas de ensino de Língua Portuguesa.

No capítulo três, “*Uma educação constituída pela base: a BNCC*”, serão discutidos aspectos importantes sobre a constituição de tal documento, como o surgimento da BNCC, sua organização e questões referentes ao ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Essa etapa é essencial porque, como parte da pesquisa, analisamos a BNCC com vistas a compreender a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa nela inscrita e as possíveis dificuldades que vêm se configurando na adesão à normativa.

Nossa pesquisa envolve sujeitos e espaços, desse modo, no capítulo quatro, “*Contextualizando a pesquisa de campo*”, serão descritos os passos realizados para a coleta de dados, as regiões participantes e as categorias de análise dos discursos dos professores.

No capítulo cinco: “*Em foco: o discurso dos professores*” será realizada a análise dos discursos dos professores. Em seguida, serão tecidas as considerações finais e as referências bibliográficas.

Tudo (ou quase tudo) na vida inicia por um sonho; percorremos caminhos para que eles se tornem realidade. Que esta pesquisa seja, então, um pequeno passo para uma educação com mais respostas, soluções e ensejos de conhecimento.

2 SEMIÓTICA DISCURSIVA: UMA TEORIA PARA ANÁLISE DE DISCURSOS

“A sintaxe narrativa deve ser pensada como um espetáculo que simula o fazer do homem que transforma o mundo. [...]

A semiótica parte dessa visão espetacular da sintaxe e propõe duas concepções complementares de narrativa: narrativa como mudança de estados, operada pelo fazer transformador de um sujeito que age no e sobre o mundo em busca dos valores investidos nos objetos [...].

As estruturas narrativas simulam, por conseguinte, tanto a história do homem em busca de valores ou à procura de sentido quanto a dos contratos e dos conflitos que marcam os relacionamentos humanos”.

(BARROS, 2011, p. 16)

Neste capítulo, descreveremos os pressupostos teóricos da Teoria Semiótica Discursiva, considerando que com base nela analisaremos a BNCC e o discurso dos professores sobre a implementação das diretrizes em práticas de ensino de Língua Portuguesa, visto que entendemos todo esse processo como um grande texto possível de ser lido e analisado. A semiótica é, antes de tudo, uma teoria da significação (GREIMAS; COURTÉS, 2013), que busca entender e explicar os sentidos dos textos-objetos. Diante disso, é pelas lentes da semiótica que apreendemos a situação-problema de nosso estudo, direcionamos o olhar para os diferentes discursos que compõem o *corpus* de análise e buscamos respostas às perguntas que nos inquietam. Para tanto, daremos ênfase ao percurso gerativo de sentido, o qual estabelece três níveis para diferentes graus de abstração do sentido: fundamental, narrativo e discursivo.

2.1 A SEMIÓTICA DISCURSIVA

A Teoria Semiótica Discursiva tem como precursor Algirdas Julien Greimas, por isso também é conhecida como Semiótica Greimasiana. Barros (2014) aponta que a teoria foi introduzida no Brasil nos anos 60 e 70 por professores e pesquisadores que foram alunos na Escola de Altos Estudos em Paris ou estudaram a *Sémantique Structurale*. O grupo de pesquisadores publicou textos desse curso e assim foi dado início ao processo de formação de semioticistas no Brasil e de institucionalização da semiótica discursiva nos cursos de Letras.

A Semiótica Discursiva define-se como “estudo do significado” ou “teoria da significação”. De acordo com Barros (2014, p. 11), a Semiótica é uma “teoria que leva à construção dos sentidos do texto – daquilo que o texto diz – e dos procedimentos para que ele diga o que diz, caracterizada como uma teoria que procura dar conta dos processos de significação e dos mecanismos de construção dos sentidos”.

Destarte, essa teoria concebe que o sentido de um texto se constrói a partir de engendramentos de elementos pertencentes a diferentes patamares de concretização do dizer. Nesse aspecto, concebe-se como texto toda e qualquer forma de expressão da linguagem, por assim dizer, o texto é a manifestação do discurso. “A manifestação é a presentificação da forma numa dada substância, o que significa que o discurso é do plano do conteúdo, enquanto o texto é do plano da expressão” (FIORIN, 2012, p. 148). Nessa conjuntura, a distinção entre texto e discurso se faz necessária, pois o mesmo discurso é possível de ser manifestado em diferentes textos. Observemos:

- a) Pedro nunca gostou de maracujá.
- b) Pedro tem aversão a maracujá.
- c) Pedro se nega a comer qualquer coisa que tenha sabor de maracujá.

Os três exemplos, embora escritos de formas diferentes, apresentam o mesmo discurso: Pedro não gosta de maracujá.

A Semiótica postula que um texto nasce da união entre um plano de conteúdo (o discurso) e um plano de expressão (aquilo que materializa o conteúdo). Um mesmo plano de conteúdo pode ser representado por diferentes planos de expressão. O discurso de um romance, por exemplo, terá um plano de conteúdo (o que é dito) e poderá se manifestar em diferentes planos de expressão: em livros, poesias, músicas, novelas, filmes, peças de teatros, etc. Enfim, as possibilidades de manifestação de um mesmo discurso são diversas e, com isso, pode ser

representado através da linguagem verbal (escrita ou oral), não verbal (fotografias, pinturas, monumentos, etc.) ou sincrética (concebidos pela junção das linguagens verbal e não verbal).

Conforme explica Schwartzmann (2018), o projeto greimasiano era mais amplo que o de uma teoria do texto ou do discurso, ele buscava estabelecer os alicerces de uma ciência do sentido, homologado à significação. O texto era o nível de pertinência para as análises da semiótica, pois se podia ver as estruturas significantes manifestadas. “E esse foi o exercício da semiótica até meados dos anos 1990, em que o nível por excelência da análise era o texto” (SCHWARTZMANN, 2018, p. 03).

O *slogan* greimasiano “Fora do texto, não há salvação!” (GREIMAS, 1974, p. 10) indica que a semiótica tem “uma relação concreta com o sentido, uma tenção voltada a tudo o que tem sentido. O que pode ser um *texto*, naturalmente, como também qualquer outra manifestação significante: um logotipo, um filme, um comportamento” (FLOCH, 1990, p. 03 apud SCHWARTZMANN, 2018, p. 04, grifo do autor). Consequentemente, novos objetos foram se assomando como fontes de estudo da semiótica, de modo que os comportamentos, os fatos ocorridos, e as situações vivenciadas também foram sendo tomadas como objeto de análise, uma vez que podem ser lidas e analisadas pelos preceitos da semiótica.

Nesse tangente, a semiótica passa a

analisar os comportamentos, os discursos, os objetos, as visões de mundo e suas evoluções segundo essa problemática constitui hoje uma das vias possíveis – convencionalmente chamada *sociosemiótica* – para entender e explicar o modo como, na diversidade das culturas, o “sentido da vida” se constrói. (LANDOWSKI, 2017, p. 152).

Landowski (2017, p. 169) ainda esclarece que a abordagem semiótica de assuntos como “a vida política, as práticas cotidianas, a moda, as ‘comunicações de massa’, o esporte ou ainda o direito [...] seria o grupo de semiótica do ‘social’”. É por esse viés Semiótico que entendemos o processo de implementação da BNCC como um acontecimento ainda em curso, possível de ser lido como um grande texto analisado através dos pressupostos teóricos da Semiótica Discursiva.

Para entender e explicar o sentido dos textos/discursos, Greimas propôs um modelo de produção de sentido, denominado Percurso Gerativo de Sentido, o qual apresenta diferentes graus de abstração e se estabelece em três níveis: fundamental, narrativo e discursivo. É a esses níveis que, a seguir, voltamos nossa atenção

2.2 PERCURSO GERATIVO DE SENTIDO²

O Percurso Gerativo de Sentido é concebido como um caminho para compreender a estruturação do texto e dele extrair o que há de mais importante: o sentido. Para compreender o sentido do texto, o leitor faz um percurso inverso ao do autor do texto. O autor parte do nível fundamental, o mais abstrato, em direção ao nível discursivo, o mais concreto. O leitor, por sua vez, precisa partir do nível discursivo, manifestado na materialidade do texto, e ir em direção do nível fundamental para compreender o que subjaz nessa estrutura, que é a mais abstrata do discurso. Dessa maneira, o percurso gerativo é um simulacro metodológico que busca explicar como se constroem os sentidos do texto, seja sob a perspectiva do autor, seja sob a do leitor. O percurso gerativo de sentido é composto por três níveis: fundamental, narrativo e discursivo. Discorreremos sobre eles a seguir.

2.2.1 Nível fundamental

O primeiro nível do percurso gerativo de sentido é o nível fundamental e é estabelecido como o nível mais abstrato. A estrutura semântica deste nível comporta dois termos opostos pertencentes ao mesmo eixo semântico, ou seja, a categoria semântica de base desse nível sempre será apresentada por uma oposição, por exemplo, vida *versus* morte, verticalidade *versus* horizontalidade, liberdade *versus* submissão. Ao longo do texto, um desses termos opostos será valorado positivamente, eufórico, e o outro, negativamente, disfórico. Essa valorização sempre será dada através do texto. Fiorin (2014, p. 23) explica que

cada um dos elementos da categoria semântica de base de um texto recebe a qualificação semântica /euforia/ versus /disforia/. O termo ao qual foi aplicada a marca /euforia/ é considerado um valor positivo; aquele a que foi dada a qualificação /disforia/ é visto como um valor negativo. [...] Euforia e disforia não são valores determinados pelo sistema axiológico do leitor, mas estão inscritos no texto.

Desse modo, diferentes textos podem apresentar a mesma categoria semântica, porém, se forem atribuídos valores diferentes a cada um dos seus termos, o resultado será textos com pontos de vistas distintos. Em um texto que defenda a alimentação saudável, por exemplo, o

²Alguns exemplos apresentados nesta seção são fragmentos da dissertação de mestrado da pesquisadora, intitulada: “Notícias *on-line*: estratégias enunciativas de apelo ao sensível”.

termo orgânico será eufórico e industrializado, disfórico. Já em outro, que discorde de tal situação, esses valores serão invertidos e, portanto, os pontos de vista serão opostos.

Em um texto, são apresentadas sequências discursivas de negação e de asserção/afirmação. Logo, o esquema de organização fundamental de um texto será sempre composto pela afirmação de um termo A negação deste termo A e afirmação de um termo B, ou vice-versa. O nível fundamental, por conseguinte, contempla as oposições semânticas de base e aponta o percurso de organização destas para afirmar um termo (eufórico) e contestar outro (disfórico). Passaremos agora ao segundo nível do percurso gerativo de sentido, o narrativo.

2.2.2 Nível narrativo

O nível narrativo é um simulacro das ações do homem no mundo e dos homens sobre os outros homens (BARROS, 2011). Esse nível comporta enunciados de estado e de fazer (indicam ação), mostrando as transformações operadas pelos sujeitos ao longo do texto na busca pelos valores (objeto valor) que desejam.

Grande parte da concretização das estruturas do nível fundamental acontece no nível narrativo, uma vez que é neste nível que os sujeitos assumem relação com o objeto valor e atuam sobre ele. Como afirma Fiorin (2014, p. 29), “não se pode confundir sujeito com pessoa e objeto com coisa. Sujeito e objeto são papéis narrativos que podem ser representados num nível mais superficial por coisas, pessoas ou animais”.

Como já apontamos na introdução, a análise deste trabalho implica um sujeito destinador que deseja uma mudança, então esse sujeito manipula outros sujeitos a *fazer* algo para que aconteça a transformação. Entendemos como sujeito destinador aquele que determina o que deve ser feito, neste caso, o governo que estabeleceu a implementação da BNCC; os professores, enquanto escola, são os sujeitos manipulados, isto é, aqueles que devem operacionalizar a transformação. No entanto, para que essa mudança seja realizada, é necessário que os sujeitos manipulados possuam os objetos-modais, que são vistos neste trabalho como as competências de *poder-fazer* e *saber-fazer*. Acreditamos que os sujeitos manipulados, os professores, possuem o *poder-fazer* porque eles podem fazer com que essa mudança aconteça, mas para isso, eles necessitam o *saber-fazer* para então poder operacionalizar tal transformação.

Greimas e Courtés (2013, p. 487) explicam que sujeito “remete a um ‘ser’, a um ‘princípio ativo’ suscetível não apenas de possuir qualidades, mas igualmente de efetuar atos”.

Isto é, o sujeito, para a Semiótica, é quem, ou aquilo que, no texto, vai em busca do que deseja. Esse sujeito, no nível narrativo, implica o aparecimento de um antissujeito “a quem ele tem de enfrentar” (GREIMAS; COURTÉS, 2013, p. 289).

Fiorin (2014, p. 36-37) explica que

a semântica do nível narrativo ocupa-se dos valores inscritos nos objetos. Numa narrativa, aparecem dois tipos de objetos: objetos modais e objetos de valor. Os primeiros são os de querer, o dever, o saber e o poder fazer, são aqueles elementos cuja aquisição é necessária para realizar a performance principal. Os segundos são os objetos com que se entra em conjunção ou disjunção na performance principal.

O termo objeto valor é definido por Greimas e Courtés (2013, p. 347) como o “lugar de investimento dos valores (ou das determinações) com as quais o sujeito está em conjunção ou disjunção”. Desse modo, o objeto valor é aquilo que o sujeito deseja e, para atingi-lo, os sujeitos manipulam uns aos outros. Faz parte de nossa situação-problema compreender qual é *objeto valor* que se deseja atingir com o ensino de Língua Portuguesa pela perspectiva da BNCC.

Enquanto o objeto valor é a concretização final de um desejo, o objeto modal é aquele necessário para se obter o objeto valor. Fiorin (2014) exemplifica essas duas modalidades de objeto utilizando os exemplos do Tio Patinhas e de uma pessoa que deseja comprar uma casa. Em ambos os casos aparecem o mesmo objeto-concreto “dinheiro”. No caso do Tio Patinhas, o dinheiro é a manifestação do objeto valor *riqueza*, já que este é o desejo último desse sujeito, que busca a conjunção com a riqueza. No segundo caso, o dinheiro representa o objeto modal, já que o dinheiro representa a concretização do *poder comprar* a casa.

Quando o sujeito consegue o que deseja, dizemos que ele entra em conjunção com seu objeto valor, isto é, conseguiu o que desejava. Caso ele não consiga, fica em disjunção com seu objeto valor, ou seja, fica em estado de privação dele. É importante ressaltar que o objeto valor pode ser qualquer coisa que o sujeito deseje ou necessite, por exemplo, felicidade, saúde, dinheiro, entre outros.

[...] o objeto não é apenas um conceito sintático, termo final de nossa relação com o mundo, mas também, e ao mesmo tempo, um dos termos do enunciado elementar que é um simulacro semiótico que representa, sob a forma de um espetáculo, essa relação com o mundo. [...] O reconhecimento de um valor permite, portanto, pressupor que o objeto é o local sintático de sua manifestação. Quando a enunciação produz um enunciado, ela faz surgir um valor que manifesta e determina um objeto, e isso independentemente do modo de lexicalização do próprio valor. (GREIMAS, 2014, p. 35).

Desse modo, o nível narrativo busca retratar condições humanas e entre elas estão perdas, frustrações, pois nem sempre o objeto valor é obtido. Por retratar ações do homem no mundo, esse nível contempla enunciados de estado e de fazer. Conforme Fiorin (2014, p. 28), os enunciados de estado são aqueles que estabelecem relação de junção (disjunção ou conjunção) entre sujeito e objeto; já os enunciados de fazer são aqueles que mostram transformações ao longo da narrativa, quando retratam mudanças de estado do sujeito em relação ao objeto de desejo (objeto valor).

Os enunciados de estado marcam situações de conjunção (posse) ou de disjunção (privação) com seu objeto valor. Em contrapartida, os enunciados de fazer apresentam uma transformação ao longo do texto, visto que o sujeito muda sua posição porque entra em conjunção ou em disjunção com o seu objeto valor. Conforme Greimas (2014, p. 40)

[...] pode-se definir essa função como uma *junção* que, sendo uma categoria sêmica, se articula em dois termos contraditórios: *conjunção* e *disjunção*, que assim originam dois tipos de *enunciado de estado*:

Enunciados conjuntivos = $S \cap O$

Enunciados disjuntivos = $S \cup O$,

Sendo que a passagem de um enunciado a outro só pode se dar por meio da somação de um metassujeito operador cujo estatuto formal é explicitado apenas no âmbito de um *enunciado de fazer* do tipo :

F transformação ($S_1 \rightarrow O_1$)

em que S_1 é o sujeito que opera a transformação e O_1 é o enunciado de estado resultante.

Exemplificando, se uma pessoa está bem de saúde, seu estado é de conjunção com o objeto valor (saúde). Entretanto, se estava saudável e fica doente, passa de um estado de conjução para um estado de disjunção com a saúde, desencadeando uma transformação de estados, operada por um sujeito do fazer, “uma vez que as relações de conjunção e disjunção são contraditórias, toda transformação que age sobre um estado de conjunção só pode produzir uma disjunção entre o sujeito e o objeto” (GREIMAS, 2014, p. 41). Importa destacar que o contrário também pode ocorrer.

Sobre os textos, Fiorin (2014) explica que são narrativas complexas, sendo que uma série de enunciados de ser e de fazer estão organizados hierarquicamente. Essas narrativas estruturam-se em quatro fases: a manipulação, a competência, a performance e a sanção. Vejamos:

Quadro 1- Fases da narrativa

ETAPA	O QUE ACONTECE
Manipulação	Um sujeito age sobre o outro para levá-lo a <i>querer e/ou dever fazer</i> algo.
Competência	O sujeito que realizará a transformação central é dotado de um <i>saber e/ou poder fazer</i> .
Performance	Fase de transformação de um estado para outro.
Sanção	Fase em que se constata que a performance foi ou não realizada e também em que se reconhece o sujeito que operou a transformação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Fiorin. (2014).

A fase da manipulação, segundo Greimas e Courtés (2013, p. 300), “caracteriza-se como uma ação do homem sobre outros homens, visando a fazê-los executar um programa dado”. Em outras palavras, o sujeito manipula o outro a *fazer-fazer*. Diante disso, quando um professor determina que o aluno redija uma redação, ocorre uma manipulação e o aluno passa a ser um sujeito segundo o dever, embora não necessariamente segundo o querer. A seguir, apresentaremos os quatro tipos de manipulação mais utilizadas, acompanhadas por exemplos:

Tentação – “Se você comer, ganha um refrigerante”;
 Intimidação – “Se você não comer, não vai assistir televisão”;
 Sedução – “Pus essa comida no seu prato, porque você é grande e é capaz de comer tudo”;
 Provocação – “Pus essa comida no seu prato, mas eu sei que, como você é pequeno, não consegue comer o que está aí”. (FIORIN, 2014, p. 30).

Na fase da competência, o sujeito que realiza alguma mudança na narrativa é dotado de um saber e/ou poder fazer, isto é, ele possui competência, pode e sabe o que deve fazer (GREIMAS; COURTÉS, 2013). Fiorin (2014) destaca que a competência, nos contos de fada, por exemplo, pode aparecer representada sob a forma de um objeto mágico que dá ao príncipe o poder de vencer o dragão. Esse objeto mágico pode ser figurativizado ora por um anel mágico, ora por uma espada mágica. Desta maneira, a competência está associada aos objetos modais de que o sujeito dispõe - ou que lhe são dados - para que consiga realizar a performance.

A performance “é a fase em que se dá a transformação (mudança de um estado a outro) central da narrativa. Libertar a princesa presa pelo dragão é a performance de muitos contos de fada” (FIORIN, 2014, p. 31).

Na fase da sanção, ocorre a constatação de que a performance se realizou. Nesta fase o sujeito bom é reconhecido e recompensado de alguma forma, e o sujeito mau é julgado pelas maldades e então é punido (BARROS, 2011). Como exemplo, podemos citar a história Branca de Neve, no final a madrasta recebe a sanção negativa e o príncipe recebe a sanção positiva por ter salvo a vida da Branca de Neve.

Nem sempre as quatro fases serão descritas explicitamente nos textos, mas uma fase pressupõe a outra, trata-se de um simulacro teórico. Além disso, há textos que se concentram em apresentar uma das fases apenas, como é o caso dos artigos de opinião, que geralmente focam a sanção. Também nem sempre as fases se apresentam nessa ordem organizacional, a exemplo dos filmes que iniciam pelo desfecho (sanção) e, depois, vão traçando o desenrolar dos acontecimentos. A seguir, discorreremos sobre o nível discursivo.

2.2.3 Nível discursivo

O nível discursivo concretiza as formas mais abstratas do percurso gerativo de sentido. As estruturas narrativas, de acordo com Barros (2011) convertem-se em estruturas discursivas quando são assumidas por um sujeito da enunciação. No nível discursivo, o sujeito faz suas escolhas de pessoa, tempo, espaço, temas, figuras e transforma a narrativa em discurso. “O discurso nada mais é, portanto, que a narrativa ‘enriquecida’ por todas essas opções do sujeito da enunciação, que marcam os diferentes modos pelos quais a enunciação se relaciona com o discurso que enuncia” (BARROS, 2011, p. 53).

Para exemplificar a concretização das formas abstratas no nível discursivo, pensemos num discurso que, no nível fundamental, funda-se na oposição riqueza *versus* pobreza. No nível narrativo, esse discurso pode estabelecer-se da seguinte forma: há um sujeito que estava em conjunção com a riqueza e passou a estar em disjunção com ela. No nível discursivo, esse sujeito receberá um investimento figurativo (homem, mulher, empresa, etc.); a disjunção com a riqueza poderá ser representada pela quebra de uma empresa, pelo endividamento do sujeito, etc.; o trabalho duro pode ser tematizado como a forma de buscar novamente o objeto valor riqueza e assim por diante. Conforme Barros (2011 p. 68), “os valores assumidos pelo sujeito da narrativa são, no nível do discurso, disseminados sob a forma de percursos temáticos e recebem investimentos figurativos”, ou seja, no nível discursivo, os elementos dos níveis fundamental e narrativo tomam concretude, manifestando-se por meio dos temas e figuras eleitos pelo enunciador.

Por ser o mais próximo da manifestação textual, é no nível discursivo que se concentram os estudos da enunciação. É nesse nível que se manifestam todas as escolhas enunciativas do sujeito produtor do texto, pois sabemos que nada se diz por acaso, visto que, escolhemos o que queremos dizer e a forma como queremos dizer de acordo com a situação de interação. Isto posto, as estratégias argumentativas, as formas de enunciar, as linguagens que entram na construção do texto, os efeitos de sentido, são mecanismos enunciativos que se manifestam no nível discursivo. Por isso, é através do nível discursivo que conseguimos explicar a complexidade dos discursos que lemos e ouvimos.

Sobre a tematização dos discursos, Barros (2011, p. 68) explica que ela é organizada em percursos que são “constituídos pela recorrência de traços semânticos ou semas, concebidos abstratamente”. De modo a estudar os percursos, é necessário “empregar princípios da análise semântica e determinar traços ou semas que se repetem no discurso e o tornam coerente” (BARROS, 2011, p. 68). O procedimento de figurativização ocorre por meio do revestimento dos percursos temáticos, dessa maneira, os temas são recobertos por figuras e ganham concretude.

Em nosso estudo, analisaremos os temas recorrentes no discurso da BNCC e no discurso dos professores. No primeiro caso, para depreender a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa proposta no documento; no segundo, para compreender se há fragilidades na implementação dos preceitos da normativa nas práticas de sala de aula.

No próximo capítulo, abordaremos aspectos atinentes à BNCC.

3 UMA EDUCAÇÃO CONSTITUÍDA PELA BASE: A BNCC

“A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

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”.

(BRASIL, 2018, p. 14).

Neste capítulo, discorreremos sobre a BNCC. Apresentaremos uma contextualização histórica sobre o documento, trataremos a respeito de sua estrutura bem como sobre a proposta de ensino de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Esse percurso é essencial para que possamos compreender a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa inscrita no documento e as possíveis dificuldades que se configuram na adesão à normativa.

3.1 RETOMADA HISTÓRICA: COMO E QUANDO SURTIU A BNCC?

A BNCC não surgiu por acaso; ela vem sendo pensada desde a Constituição Federal de 1988. Em conformidade com os artigos 210 e 214, já se delineava a ideia de fixar conteúdos mínimos de maneira a assegurar uma formação básica comum estabelecendo também um Plano Nacional da Educação (PNE):

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 1988, s.p.).

No ano de 1997, o Ministério da Educação publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que são referenciais abertos e não obrigatórios para subsidiar a renovação e a reelaboração da proposta curricular das escolas e a formação de professores. Por muitos anos esses foram os documentos que orientaram os professores. Em 2010, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que eram normas obrigatórias para a Educação Básica com o objetivo de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Apesar da obrigatoriedade, nenhum desses documentos foi apresentado com força de lei.

No entanto, em 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), sob a Lei de nº 13.005/2014, que estabelece diretrizes e metas para o desenvolvimento nacional, estadual e municipal da educação. Dentre as vinte metas e estratégias de implementação propostas no PNE que devem ser cumpridas no prazo de dez anos (2014-2024), destacamos a estratégia 7.1 que propõe

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (BRASIL, 2014, s.p.).

Após várias modificações, em 20 de dezembro de 2017 a BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental – foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Em 14 de dezembro de 2018, o ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou a BNCC para a etapa do Ensino Médio. A partir dessa data, o Brasil passou a ter um documento com as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica. À vista disso, a BNCC é o documento mais recente que aborda a questão da educação brasileira e é designada 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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7, grifo nosso).

Isso quer dizer que, por possuir caráter normativo, esse documento tem de ser seguido em âmbito federal, estadual e municipal. Além disso, a BNCC define as aprendizagens essenciais, ou seja, aquelas que são imprescindíveis e que os alunos têm direito. Prevê ainda a conquista de competências e habilidades desenvolvidas ao longo da Educação Básica.

Nesse documento são abordadas as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio. São apresentadas na normativa dez competências gerais que se inter-relacionam e desdobram-se para as três etapas da Educação Básica, articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e formação de valores e atitudes.

A BNCC foi embasada em marcos legais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) e o Plano Nacional da Educação. Dessa forma, ela apresenta muitas semelhanças com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs³), sendo que ainda na década de 90 os documentos já propunham que

toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. (BRASIL, 1998, p. 23)

Em consonância a isso, Roxane Rojo (2017a), em entrevista para a Revista Nova Escola, elogiou a última versão do documento e apontou que

³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram publicados em etapas e anos distintos: Ensino Fundamental I (1997), Ensino Fundamental II (1998), Ensino Médio (2000) e Educação Infantil (2006).

A Base consolida alguns conceitos que já estavam contemplados nos PCNs, como a importância de se basear o estudo da língua nas práticas de linguagem. Por outro lado, ela traz componentes novos, relacionados ao impacto da tecnologia, às competências e habilidades que precisarão ser desenvolvidas nesse novo contexto. E a inclusão dos novos gêneros expressa isso. Na minha opinião, a Base traz posicionamentos, nas competências e habilidades, condizentes com o momento histórico e social que estamos vivendo. (ROJO, 2017a, s.p.).

Na etapa do Ensino Fundamental, o componente de Língua Portuguesa também dialoga com orientações curriculares e documentos produzidos nas últimas décadas. Isso ocorre com o intuito de atualização em relação às pesquisas mais recentes da área, inclusive às transformações das práticas de linguagem decorrentes, em grande parte, do desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (BRASIL, 2018).

Por conseguinte, no novo cenário mundial, reconhecer-se como indivíduo no contexto histórico e cultural requer muito mais que o simples acúmulo de informações. Conforme o documento, é necessário

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 09).

Em outras palavras, também é dever da escola auxiliar o aluno a tornar-se um ser social e competente. Saber decodificar letras, decorar regras e nomenclaturas não é o suficiente para que o aluno se reconheça como sujeito social e saiba solucionar conflitos pertencentes ao seu cotidiano. Desse modo, cabe ao componente de Língua Portuguesa proporcionar aos alunos “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67-68). Na próxima seção apresentaremos como a BNCC está estruturada a fim de compreendê-la melhor.

3.2 ESTRUTURA COMPOSICIONAL DO DOCUMENTO NORMATIVO DE ENSINO

A BNCC define as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica: a Educação Infantil; o Ensino Fundamental Anos Iniciais; o

Ensino Fundamental Anos Finais e o Ensino Médio. Ao evidenciar as aprendizagens essenciais, o documento não pretende restringir o conhecimento, mas propor um nível de aprendizagens mínimas para que os alunos possam atingir durante o processo da Educação Básica.

Essas aprendizagens essenciais estão imbricadas nas competências a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Básico. Competência, segundo a BNCC (BRASIL, 2018, p. 08), é 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”.

As competências gerais da BNCC inter-relacionam-se e desdobram-se entre as competências específicas de cada área do conhecimento e competências específicas de cada componente curricular, conforme é possível observar através da figura 1.

Figura 1- Entrelaçamento das competências



Fonte: Elaborado pela pesquisadora. (2022).

No documento, estão previstas dez competências gerais que perpassam por todas as etapas e componentes curriculares da Educação Básica. A etapa do Ensino Fundamental é composta pelos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e pelos Anos Finais (6º ao 9º ano) e está organizada em cinco grandes áreas do conhecimento, para cada uma delas são estabelecidas competências específicas que “explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas” (BRASIL, 2018, p. 28). Para as áreas que amparam mais de um componente curricular, que é

o caso da área de Linguagens, também são definidas competências específicas do componente, as quais devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo dessa etapa de escolarização (BRASIL, 2018).

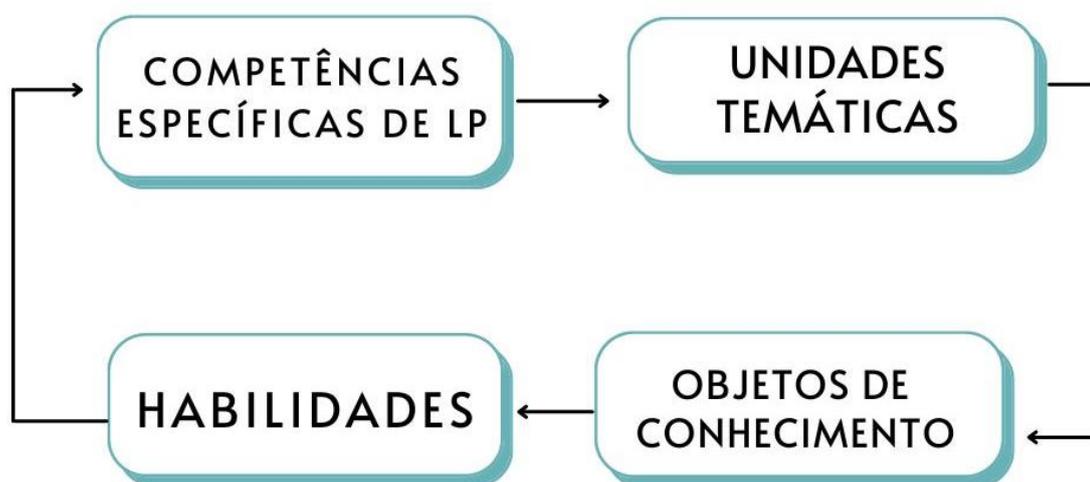
A área de Linguagens é composta pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. São apresentadas seis competências específicas de Linguagens e dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental⁴. De acordo com o documento,

as competências específicas possibilitam a *articulação horizontal* entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares e, também a *articulação vertical*, ou seja, a *progressão* entre o *Ensino Fundamental – Anos Iniciais* e o *Ensino Fundamental – Anos Finais* e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades. (BRASIL, 2018, p. 28, grifo nosso).

Embora as competências estejam desdobradas, elas devem ser vistas e perpassadas em todos os componentes curriculares de forma linear. Com a intenção de garantir o desenvolvimento das competências específicas, os componentes curriculares apresentam um conjunto de habilidades. “Essas habilidades estão relacionadas a diferentes *objetos de conhecimento* – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos - que, por sua vez, são organizados em *unidades temáticas*” (BRASIL, 2018, p. 28, grifo nosso).

⁴ Não nos deteremos nas competências gerais da BNCC pois elas perpassam por todas as etapas da Educação Básica e componentes curriculares e, neste estudo, nosso intuito é focalizar no componente de Língua Portuguesa na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Figura 2- Das competências às habilidades



Fonte: Elaborado pela pesquisadora. (2022).

Conforme apresentado na Figura 2, a organização dos conhecimentos está imbricada nas unidades temáticas que, por sua vez, definem uma combinação dos objetos de conhecimento adequando-se às especificidades de cada componente curricular. Na BNCC não aparece uma categoria específica denominada “conteúdos”, mas eles estão implicados nos objetos de conhecimento e nas habilidades de cada componente, pois os objetos de conhecimento “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29). Logo em seguida, relacionadas aos Objetos de Conhecimento, aparecem descritas as habilidades que são um indicativo sobre o quê e como explorar tais Objetos de Conhecimento. Dessa maneira, as habilidades orientam o professor sobre como abordar os Objetos de Conhecimento de modo a desenvolver as competências previstas.

Convém destacar que, embora as habilidades venham apresentadas no documento de forma sequencial, elas não necessitam ser trabalhadas em sala de aula em ordem cronológica, mas sim de acordo com os avanços de aprendizagem dos alunos. Desse modo, a BNCC deixa o professor livre para trabalhar a habilidade e o objeto de conhecimento que melhor se adequar à sua turma em determinada situação. Sendo assim,

[...] os agrupamentos propostos *não devem ser tomados como um modelo obrigatório para o desenho dos currículos*. A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a *clareza*, a *precisão* e a *explicitação* do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica [...] (BRASIL, 2018, p. 31, grifo nosso).

Conseqüentemente, as escolas têm autonomia para criar seus currículos de acordo com particularidades regionais e locais, visto que a BNCC fornece orientações para a elaboração dos currículos que podem – e devem – ser adequados aos diferentes contextos. Mesmo que esse documento seja normativo, ele não busca engessar as escolas numa determinada forma, por conseguinte, deixa aberta inúmeras possibilidades a serem trabalhadas nas salas de aula. Sob esse viés, a configuração da BNCC permite que cada professor possa conduzir sua aula com autonomia, de acordo com as reais necessidades dos alunos, pois não há uma ordem fixa de conteúdos (Objetos de Conhecimento).

Por outro lado, esse pode ser um dos fatores que dificultam o processo de adaptação ao documento, pois há uma prática consolidada nas escolas de se seguir uma “lista de conteúdos” para cada ano e componente curricular e nem sempre as propostas de abordagem desses conteúdos são pensadas à luz do desenvolvimento de competências comunicativas. Nesse tangente, a adaptação às propostas da BNCC exige que se compreenda, antes, a perspectiva de ensino de língua imbricada no documento. Entender o que se espera do ensino de língua é o primeiro passo para se repensar metodologias e práticas de sala de aula.

A nova Base prevê uma aprendizagem progressiva do aluno. Percebemos isso porque inicialmente são apresentadas as competências gerais da Educação Básica, isto significa dizer que o aluno passa por um processo de conhecimentos desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

O componente curricular de Língua Portuguesa é subdividido em quatro campos de atuação: Campo Jornalístico/Midiático, Campo de Atuação na Vida Pública, Campo de Atuação das Práticas de Estudo e Pesquisa e Campo Artístico-Literário. Cada um desses campos é composto pelas Práticas de Linguagem, Objetos de Conhecimento e as Habilidades. As práticas de linguagem abarcam quatro eixos de integração: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Para melhor compreensão, visualizemos o quadro a seguir:

Quadro 2- Campos de atuação e práticas de linguagem

LÍNGUA PORTUGUESA 6º AO 9º ANO		
CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO		
Práticas de Linguagem		
Leitura		

Produção de textos Oralidade Análise linguística/semiótica	Objetos de Conhecimento	Habilidades
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA		
Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Leitura Produção de textos Oralidade Análise linguística/semiótica		
CAMPO DE ATUAÇÃO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA		
Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Leitura Produção de textos Oralidade Análise linguística/semiótica		
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO		
Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimento	Habilidades
Leitura Produção de textos Oralidade Análise linguística/semiótica		

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2018, p. 140-191).

Conforme exposto no quadro, essas são as subdivisões direcionadas para as turmas de 6º ao 9º ano. Os objetos de conhecimento ali mencionados podem ser explorados nesses níveis. Além dessas, também são apresentadas na BNCC as práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades específicas voltadas para 6º e 7º anos e 8º e 9º.

O ensino de Língua Portuguesa segue pautado nos gêneros discursivos com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências de uso da língua. Os campos de atuação apresentados na BNCC marcam a inter-relação entre as práticas sociais e os gêneros discursivos propostos por Bakhtin (2011, p. 261), considerando que “todos os diversos campos da atividade

humana estão ligados ao uso da linguagem”. Em outros termos, toda comunicação humana é dada através de enunciados e “evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros discursivos*” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifo nosso). O fato de o ensino estar organizado por campos de atuação é um dos principais aspectos que aponta uma perspectiva de ensino de língua voltado às práticas sociais de interação, tendo como intuito a formação de um leitor e produtor de textos competente.

É na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental que os alunos participam com maior criticidade em diversas situações comunicativas. Nessa conjuntura, “a continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em *práticas de linguagens realizadas dentro e fora da escola*” (BRASIL, 2018, p. 136, grifo nosso). No componente curricular de Língua Portuguesa, o contato dos alunos com os gêneros textuais é ampliado e os textos devem estar relacionados a vários campos de atuação “partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências” (BRASIL, 2018, p. 136).

Em cada prática de linguagem, como já apontamos, são estabelecidos quatro eixos norteadores de ensino - leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica - aos quais estão relacionados os objetos de conhecimentos e as habilidades do componente curricular. Dessa forma, compreende-se que as competências específicas de Língua Portuguesa são detalhadas de forma com que se estabeleçam as habilidades e também os objetos de conhecimentos. Sobre isso, o documento esclarece que

[...] nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, *as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem* que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. (BRASIL, 2018, p. 139, grifo nosso).

Nesse mesmo ponto de vista, Neves (2011, p. 37) argumenta que “usar a linguagem não constitui um fato puramente linguístico, mas cada instância de comunicação é, em primeiro lugar, um evento humano e, a partir daí, social e cultural”. Em outros termos, é necessário que o aluno compreenda a língua em uso e estabeleça relações de sentido entre uso da linguagem e práticas do cotidiano. A BNCC reforça que

os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão *não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem*, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua nos contextos dessas práticas. (BRASIL, 2018, p. 139, grifo nosso).

Importam as competências discursivas, ou seja, o saber-fazer uso das linguagens, – implicadas também as diferentes semioses – nas diferentes situações de comunicação/interação social. A propósito, a BNCC traz lado a lado análise linguística e semiótica, o que está diretamente associado às práticas sociais, em que diferentes signos se mesclam na construção de sentidos. O documento faz várias menções à importância do trabalho com textos multissemióticos, inclusive ampliando o conceito de leitura de modo a contemplar as outras linguagens:

leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p. 72).

Isso aponta o quão importante é trabalhar com textos que unem as linguagens verbais e não verbais, ajudando o aluno a perceber que a associação de linguagens cria diferentes efeitos de sentidos, pois é através desse olhar que o aluno se tornará um leitor mais competente para as práticas sociais. Vejamos a seguinte habilidade:

(EF67LP08)⁵ Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, *gifs*, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, *sites* na internet etc.

⁵ Todas as habilidades descritas na BNCC são identificadas por um código alfanumérico. Exemplificando: o primeiro par de letras indica a etapa de ensino (EF – Ensino Fundamental); o primeiro par de números indica o ano (01 a 09) a que se refere essa habilidade, ou, no caso, ao bloco de anos (67 – 6º e 7º anos); o segundo par de letras indica o componente curricular (LP – Língua Portuguesa) e o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos. Segundo esse critério, o código EF67LP08, refere-se à oitava habilidade proposta em Língua Portuguesa no bloco relativo ao 6º e 7º anos do Ensino Fundamental.

Nesse exemplo, observamos uma habilidade que prevê a formação de um leitor capaz de compreender diferentes linguagens e estabelecer correlações entre os elementos sógnicos que compõem um texto, assim como identificar efeitos de sentido a eles associados. O foco dessa habilidade é, então, o desenvolvimento de competência de leitura e de produção de diferentes gêneros textuais presentes nas práticas sociais. Isso não significa dizer que conteúdos “gramaticais” não serão mais abordados, mas sim que eles precisam ser apresentados de forma significativa para o aluno, suscitando a reflexão sobre os mecanismos linguísticos e a percepção sobre o modo como diferentes estruturas constroem diferentes sentidos nos textos. A própria expressão “análise linguística” ensina essa ideia. Nesse aspecto,

[...] a prática de análise linguística não propõe uma análise da língua em si e por si, isto é, o objetivo de estudar os elementos linguísticos não visa apenas ao reconhecimento, classificação ou memorização de formas, mas sim deve estar relacionado diretamente aos objetivos comunicativos do indivíduo e como os textos lidos e/ou produzidos se configuram a partir desses objetivos. (SOUSA; SERAFIM, 2019, p. 5).

Conforme a BNCC, o ensino da gramática deve ser abordado com vistas a aprimorar a relação entre práticas sociais e linguagem, enfocando a utilização social da língua, sendo que “assume-se na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos” (BRASIL, 2018, p. 139). Em suma,

[...] a proposta é que a gramática seja compreendida em seu funcionamento e que não seja tratada como um conteúdo em si, de maneira descontextualizada das práticas sociais. A memorização de regras deve ser substituída pela compreensão das formas de uso, de acordo com a situação. Em resumo: a ideia é que a gramática seja discutida junto aos textos. (NOVA ESCOLA, 2020, s.p.).

Sabemos que documentos anteriores à BNCC já propunham os gêneros discursivos como elementos principais nas aulas de Língua Portuguesa, mas em muitos casos⁶ não é essa a prática corrente. Nesse sentido, parece haver uma dificuldade imbricada no fazer docente relacionada ao não saber como fazer, em não saber como operacionalizar propostas que contemplem reflexões sobre o emprego das estruturas linguísticas e dos sentidos a elas atrelados. A prática de análise linguística ainda se confunde com a classificação de fatos da

⁶ Podemos perceber isso em *blogs* de Língua Portuguesa em que atividades de interpretação de texto reincidentemente propõem exercícios de classificação gramatical.

língua, apesar de o objetivo não ser “o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo” (GERALDI, 2011a, p. 74).

Na próxima seção, faremos a análise e a correlação entre as competências específicas e habilidades inscritas na normativa para depreender a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa na etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

3.3 A BNCC E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Para depreender a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa inscrita na BNCC, realizamos a leitura do documento, buscando nele identificar princípios sobre os quais se estruturam as propostas de ensino de língua. Em seguida, voltamos nosso olhar às competências e habilidades, demarcando recorrências discursivas que remetem ao mesmo tema. Nessa leitura de mapeamento de recorrências, foi possível constatar que a BNCC se alicerça sobre pilares dos multiletramentos, apresentando uma perspectiva de ensino de língua voltada para o uso, para as práticas sociais, como já mencionamos na seção anterior e buscaremos melhor explicar nesta.

Antes, porém, é válido lembrar que o termo multiletramentos (*multiliteracies*), de acordo com Rojo (2012a), surgiu de um grupo de pesquisadores da área de educação e letramentos de Nova Londres em 1996. Esse grupo, que ficou conhecido como Grupo Nova Londres (GNL), expôs a necessidade de a escola posicionar-se diante dos novos letramentos que surgiram na contemporaneidade. O conceito estruturado pelo Grupo já apontava para duas práticas de letramentos: *multiculturalidade da sociedade* e *multimodalidade dos textos*. A primeira prática é caracterizada pela pluralidade e pela diversidade cultural e a segunda, pela multiplicidade de linguagens, “semioses” e “mídias”. A fim de abranger esses dois “multi”, o grupo cunhou o termo “multiletramentos”. De tal maneira, a pedagogia dos multiletramentos propõe que a escola tome para si o trabalho com a multiplicidade semiótica, cultural e tecnológica envolvidas nas práticas sociais.

3.3.1 Um olhar às competências específicas de Língua Portuguesa

Na BNCC (BRASIL, 2018) são apresentadas dez competências específicas no componente de Língua Portuguesa que instigam os multiletramentos na escola. Passemos, então, à análise dessas competências:

Quadro 3- Competências específicas de Língua Portuguesa

COMPETÊNCIA	DESCRIÇÃO DA COMPETÊNCIA
1	Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2	Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3	Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4	Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5	Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6	Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7	Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.

8	Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9	Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10	Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC (BRASIL, 2018, p. 87).

O termo multiletramento⁷ não aparece explicitamente nas competências específicas da disciplina de Língua Portuguesa, mas o diálogo com a teoria se dá por meio de expressões e temas que remetem aos estudos desse campo, em diferentes seções do documento. Em outras palavras, as competências de Língua Portuguesa fazem alusão aos três grandes enfoques dos multiletramentos: multiplicidade cultural, multiplicidade semiótica e tecnologias.

No que tange à multiplicidade de culturas, Rojo (2012a) ressalta que é preciso observar que à nossa volta o que vemos são “produções culturais letradas em efetiva circulação social [...] desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”. (ROJO, 2012a, p. 13). Isso significa dizer que cada pessoa é responsável pela criação de sua própria “coleção”, visto que vivemos em um mundo com múltiplas culturas. Ou seja, não possuímos todos os mesmos gostos, não falamos somente uma língua ou um dialeto, não lemos apenas um gênero discursivo, mas somos feitos e vivemos em uma sociedade de ricas diversidades.

Nesse aspecto, a primeira competência específica de Língua Portuguesa é “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

⁷ Embora o termo “multiletramento” não apareça nas competências específicas, em outras situações desse componente curricular o termo é utilizado de maneira explícita.

da comunidade a que pertencem” (BRASIL, 2018, p. 87). Dessa forma, as aulas de Língua Portuguesa devem propiciar momentos em que o aluno possa se reconhecer por meio da língua, “esse tipo de reflexão fornecerá ao estudante ferramentas que contribuirão para o entendimento da importância da língua(gem) e das suas *possibilidades de uso*” (SOUSA FILHO; MOURA, 2020, p. 81, grifo nosso). Para isso, é necessário levar em consideração as diferentes culturas, visto que em nosso país a variedade cultural é heterogênea e a migração é constante - em escolas do Rio Grande do Sul, por exemplo, recebemos alunos do nordeste do país. O aluno necessita se reconhecer como indivíduo participante da realidade em que está inserido para construir sua própria identidade.

Aliado a isso, destacamos as competências 4 e 5 (BRASIL, 2018, p. 87) que apontam, respectivamente: “compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos” e “empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.”

Nesses casos, depreende-se o conceito de multiplicidade cultural na medida em que ocorre o fenômeno da variação linguística, posto que isso geralmente acontece em detrimento das diferenças culturais e locais. Embora seja pertinente que o aluno compreenda e aceite as diferenças linguísticas, também é importante que ele saiba utilizar a linguagem em diferentes situações comunicativas. Reitera-se a finalidade de um ensino que se volte à língua em uso, a língua viva para as práticas sociais, considerando que

[...] o ensino da variação linguística e a valorização desse tema nas salas de aula caminham para o despertamento de habilidades que resultarão na formação de cidadãos conscientes das questões sociais que os envolvem e também críticos em relação a sua própria linguagem, estando esta presente em todos os acontecimentos da vida. (SOUSA FILHO; MOURA, 2020, p. 82).

No que se refere à multiplicidade semiótica, Rojo (2012a) esclarece que é o que tem sido abordado também como multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos, que demandam de multiletramentos para sua compreensão. Isto é, são “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. (ROJO, 2012a, p. 19).

Nas aulas de Língua Portuguesa, de acordo com a competência 3, é preciso instigar o aluno a “ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em

diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo” (BRASIL, 2018, p. 87). Com isso, entende-se que a variedade de textos que circula em nossa esfera social deve ser trabalhada em sala de aula a fim de que o aluno compreenda os efeitos de sentidos que diferentes estratégias (verbais e não verbais) produzem em textos por meio dos quais se comunica com os outros e com o mundo e, a partir desse entendimento, seja capaz de produzir seus próprios enunciados para partilhar ideias, opiniões, sentimentos. Sob esse viés, Sousa; Serafim (2019, p. 8) apontam que

ao propor um conjunto de conhecimentos que possibilitem a ampliação dos letramentos dos indivíduos, a BNCC deixa transparecer a necessidade de um ensino de língua materna que articule *todas* as formas de manifestação da linguagem. Essa postura vem exigir um estudante que não só (re)conheça os recursos linguísticos que se encontram a seu dispor para a sua plena participação nas diferentes interações comunicativas, como vem requerer também um sujeito que reflita sobre o funcionamento desses recursos com vistas a atender seus propósitos comunicativos.

A competência 7 incentiva “reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (BRASIL, 2018, p. 87). Grande parte dos textos que manifestam essas negociações são constituídos por diferentes linguagens. São exemplos disso as capas de revistas que unem linguagens verbal e não verbal para atrair a atenção do leitor e fazer com que ele leia o seu conteúdo, as propagandas em *outdoor* e até mesmo aquelas que são apresentadas na televisão com o intuito de atrair consumidores para sua marca e também os memes, que circulam nas redes sociais, e necessitam que o leitor abstraia os sentidos presentes neles. Nesses e em muitos outros textos a multiplicidade de linguagens se faz presente. Por isso, é inegável a relevância deles nas aulas de Língua Portuguesa considerando que a escola é o ambiente propício para aprender a ler e compreender o que o texto diz.

Em vista disso, a competência 8 prevê “selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.)” (BRASIL, 2018, p. 87). Para que o aluno seja capaz de selecionar textos de acordo com seus interesses e gostos pessoais, é importante que o professor apresente e trabalhe com a diversidade de gêneros em sala de aula a fim de propiciar maior conhecimento e possibilidades de escolhas aos alunos.

Em relação às tecnologias digitais, Rojo (2013, p. 08) aponta que

se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramento atuais não podem ser as mesmas. Hoje, é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia.

Nesse tangente, a décima competência específica de Língua Portuguesa evidencia a necessidade de “mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais” (BRASIL, 2018, p. 87).

Atrelada a isso, a competência 6 sugere “analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais” (BRASIL, 2018, p. 87).

Por meio dessas competências, entende-se que a necessidade vai além de apresentar textos pertencentes à cultura digital. É imprescindível que o aluno compreenda o conteúdo temático dos textos e que ele saiba posicionar-se criticamente a respeito deles. Além disso, importa que o aluno possa interagir através das novas tecnologias, é preciso deixar de lado “o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas” (ROJO, 2013, p. 08).

A multiplicidade tecnológica, quando inserida na escola, auxilia o aluno no processo de compreensão das informações que tanto são divulgadas nas mídias sociais. Em tempos em que a informação se propaga rapidamente, é necessário ensinar a diferenciar, por exemplo, as pistas que tornam um texto confiável ou não para não ser vítima das tantas *fake news* difundidas nesses meios.

De acordo com Rojo,

trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do aluno (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos, valorizados (como é o caso dos trabalhos com hiper e nanocontos) ou desvalorizados (como é o caso do trabalho com picho). (ROJO, 2012b, p. 08).

Ademais, a importância da linguagem para as práticas sociais propicia que o aluno possa interagir nos diferentes campos de atuação da vida a fim de construir seus conhecimentos com autonomia e protagonismo. De acordo com a competência 2 da BNCC, é fundamental

apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018, p. 87).

Sendo assim, a BNCC requer uma atualização na maneira de abordar os conteúdos em sala de aula. Conforme a normativa (BRASIL, 2018, p. 61), “os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil”.

Reconhecemos que a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa está pautada nos multiletramentos, sendo que a análise linguística/semiótica se volta à reflexão acerca das estruturas linguísticas e semióticas com vistas a aprimorar as competências de leitura e produção textual. Percebe-se, portanto, que a escola passará por desafios a fim de cumprir seu papel no que tange ao saber-fazer relacionado à abordagem dos objetos de conhecimento, isto é, ao modo de como devem ser trabalhados os conteúdos ditos “gramaticais” até então. No entanto, é imprescindível adaptar e incorporar essas novas linguagens, tecnologias e culturas em sala de aula a fim de promover o uso democrático e consciente dessas ferramentas.

A BNCC (BRASIL, 2018) aponta que as práticas de linguagem da atualidade envolvem, além de novos gêneros – textos multimidiáticos e multisemióticos –, também novas formas de produzir, de replicar e de interagir por meio desses textos. Em outras palavras, o texto que está sendo apresentado aos estudantes não se restringe a um único e exclusivo modelo, mas a uma variedade deles e que continuam se modificando. Conforme a Base, “[...] compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença” (BRASIL, 2018, p. 68).

Nesse quesito, as aulas de Língua Portuguesa devem enfatizar a análise de textos, considerando a multiplicidade de ofertas da cibercultura e dos variados “artefatos de linguagem próprios das sociedades contemporâneas, a escola precisa desenvolver métodos que deem conta do caráter multissensorial e das potencialidades significantes dos textos em circulação. (TEIXEIRA; FARIA; SOUSA, 2014, p. 317).

Rojo (2017b, p. 04) afirma que

as escolas devem incluir a leitura e escrita de gêneros discursivos multissemióticos (compostos por todas essas linguagens ou semioses, para significar e funcionar) e os multiletramentos e novos letramentos requeridos pelas práticas letradas em que eles estão inseridos.

Novos gêneros carecem de ser ensinados e melhor estudados nas aulas de Língua Portuguesa enquanto objeto de produção de sentidos. Também é fundamental que o aluno relacione o modo de articulação das diferentes linguagens (verbo visual, por exemplo) para a significação final.

Sobre isso, Lima (2019, p. 183) aponta que análises desse universo promoverão “[...] o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, para a ampliação de sua competência de leitura e de sua conscientização sobre sua participação social nas redes”. Nesse tocante, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 87) propõe como competência específica de Língua Portuguesa “reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias”. No entanto, para que ocorra esse reconhecimento de sentidos e valores, faz-se necessário compreender os gêneros discursivos/textuais como prática social.

Se desejamos desenvolver competências para a vida prática, para melhor interação dos sujeitos em sociedade, é essencial que pensemos efetivamente no uso da língua, mais do que na classificação dos elementos dela. Os quatro eixos das práticas de linguagem – leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica – precisam estar a serviço do desenvolvimento de tais competências. Isso implica, essencialmente, investimento na formação continuada de professores com vistas a reavaliar práticas cristalizadas e a propor novas formas de abordagem dos “conteúdos” – agora denominados “objetos de conhecimento”.

Na sequência, voltamos nosso olhar para as habilidades citadas no documento, buscando delinear caminhos para (re)pensar propostas de ensino de Língua Portuguesa.

3.3.2 Um olhar às habilidades associadas ao componente de Língua Portuguesa

O componente de Língua Portuguesa, conforme já mencionado, é composto por quatro campos de atuação: jornalístico/midiático, atuação na vida pública, atuação das práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário. Observar todos esses campos tornaria o trabalho exaustivo e a leitura enfadonha, já que nos diferentes campos se propõe o desenvolvimento de

habilidades voltadas ao uso da língua nas práticas sociais. Consequentemente, vamos trazer recortes das habilidades atinentes ao Campo Jornalístico/Midiático proposto para as turmas de 6º ao 9º ano, verificando se neles se reitera a perspectiva posta nas competências. A escolha por esse recorte se justifica na medida em que os textos desse campo são muito presentes em nosso cotidiano e, também, porque ele se estende para todas as turmas dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

De acordo com a BNCC, o campo jornalístico/midiático trata de

[...] ampliar e qualificar a *participação* das crianças, adolescentes e jovens nas *práticas relativas ao trato com a informação e opinião*, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de *construir conhecimentos e desenvolver habilidades* envolvidas na *escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo*, 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*, 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*. [...] A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se *gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação*, gêneros mais típicos dos *letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis*. [...] Ainda com relação a esse campo, trata-se também de *compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e “vender” uma ideia*, entre anúncio publicitário e propaganda. (BRASIL, 2018, p. 140-141, grifo nosso).

Como se vê, a finalidade desse campo é preparar o aluno para as práticas sociais a partir dos gêneros pertencentes a essa esfera social. O intuito é que os estudantes saibam ler, interpretar e produzir textos pertencentes a esse campo. Os multiletramentos aparecem de forma expressiva a partir das expressões destacadas que dizem respeito à multiplicidade semiótica, cultural e tecnológica. Para dar conta dessas necessidades, o eixo da leitura apresenta algumas habilidades, sendo que uma delas é

(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes. (BRASIL, 2018, p. 141).

Para que os alunos possam identificar e analisar efeitos de sentido em determinados textos, é fundamental que eles tenham domínio de leitura. Essa habilidade prevê que, a partir

de gêneros publicitários, o aluno aprenda a inferir os sentidos causados por meio de elementos linguísticos. Em outras palavras, a gramática serve para compreender o texto e não como pretexto para ensinar nomenclaturas. Como explica Geraldi (2011a, p. 70), saber a língua é “dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados adequados aos diversos contextos, percebendo as dificuldades entre uma forma de expressão e outra”.

No eixo sobre produção de textos, uma das habilidades propõe

(EF69LP06) *Produzir e publicar* notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, *podcasts* noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como *vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay*, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, *spots*, *jingles* de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, *vivenciando* de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de *booktuber*, de *vlogger* (vlogueiro) etc., como forma de *compreender as condições de produção* que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas *práticas de linguagem* do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da *Web 2.0*, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. (BRASIL, 2018, p. 143, grifo nosso).

Destaca-se, nesse eixo, que, além de saber produzir um texto, importa a circulação dele no meio social. Na habilidade em questão, demarca-se a necessidade de publicar, levando em conta o meio de divulgação do gênero. Sobre isso, Travaglia (2005, p. 101) evidencia que

o ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa [...]. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como formas “corretas” e “boas” a serem imitadas na expressão do pensamento. Nas aulas há uma ausência quase total de atividades de produção e compreensão de textos.

Nesse quesito, é fundamental que o aluno estabeleça a relação entre a produção de um texto e a importância de tal texto para ele ou para a comunidade em que vive. Ao compreender as condições de produção e vivenciar experiências de forma significativa, a aprendizagem da língua se torna concreta para o aluno e não algo distante e de difícil compreensão.

No que tange ao eixo da oralidade, o documento propõe “(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles” (BRASIL, 2018, p. 143). Convém destacar aqui a utilização de

diferentes gêneros e linguagens e não a priorização do texto escrito tão comum e presente nas aulas de Língua Portuguesa. Além disso, cabe salientar a necessidade de posicionamento dos estudantes diante das situações apresentadas. À vista disso, as atividades devem propiciar a expressão oral dos alunos, levando em conta diferentes opiniões para que eles aprendam a se expressar com clareza e a posicionar-se criticamente na sociedade.

O último eixo proposto diz respeito à análise linguística/semiótica. Uma das habilidades desse eixo é

(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens). (BRASIL, 2018, p. 145).

Essa habilidade reitera a ideia de que o ensino de Língua Portuguesa deve partir do texto (leitura) e voltar para o texto (produção). Como argumenta Geraldi (2011b, p. 37), “[...] as atividades devem girar em torno do ensino da língua e apenas subsidiariamente se deverá apelar para a metalinguagem, quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua, em sua variedade padrão”. No entanto, conforme Moura (2021, p. 91)

observa-se o uso demasiado da metalinguagem no ensino de gramática teórica com o intuito de identificar e classificar as categorias, as relações e as funções dos elementos linguísticos, aspectos estes caracterizadores de um ensino descritivo. A metalinguagem, portanto, tem tomado parcela considerável do tempo destinado às aulas, pela utilização dos mesmos tópicos gramaticais, tais como: classificação de palavras e flexões, análise sintática do período simples e composto, bem ainda noções de processo de formação de palavras e regras de regência e concordância, acentuação e pontuação.

A leitura detalhada do campo jornalístico/midiático permite perceber que a finalidade principal do trabalho em sala de aula é fazer com que o aluno compreenda e saiba produzir textos atinentes a tal campo discursivo, utilizando os conhecimentos linguísticos e semióticos nas práticas do dia a dia, mediadas pela linguagem e pelos gêneros próprios dessa esfera. Não foi encontrada nenhuma habilidade que sugerisse a classificação de nomenclaturas gramaticais.

Isso não significa que elas não possam ser utilizadas, mas não são elas – ou pelo menos não deveriam ser – o foco das aulas de Língua Portuguesa. Os pilares que sustentam os multiletramentos – multiplicidade semiótica, cultural e tecnológica – estão muito presentes nas habilidades propostas nesse campo de atuação.

Como fomos apontando ao longo da análise, a BNCC destaca a necessidade de trabalhar com tecnologia, multiplicidade semiótica e multiplicidade cultural para que o aluno atinja as competências gerais e específicas de cada componente curricular ao longo da Educação Básica. A análise empreendida permite compreender que a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa inscrita no documento se volta para o uso competente da língua/linguagens nas práticas sociais.

As competências específicas de Língua Portuguesa enfocam a competência discursiva nas diferentes situações de interação. O componente curricular postula os gêneros textuais como base para o trabalho em sala de aula, sendo que as atividades devem levar em conta as práticas de linguagem e os eixos integradores: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Importa que o aluno saiba utilizar a língua e suas estruturas para melhor agir no/sobre o mundo.

É preciso dizer, ainda, que são raros os enunciados contendo verbos que remetam à abordagem gramatical com vistas à “classificação” de fatos de língua. Os aspectos gramaticais estão contemplados nos objetos de conhecimento, mas com um viés diferenciado de abordagem, determinado pelas habilidades e competências a serem desenvolvidas. As recorrências mapeadas durante a análise apontam que as reflexões linguísticas precisam se voltar ao desenvolvimento de habilidades de leitura e produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) de forma gradativa, buscando-se atingir níveis proficientes de uso da língua em diferentes práticas sociais. A análise das estruturas da língua será desenvolvida com o objetivo de explicar/problematizar/refletir sobre os diferentes efeitos de sentido que as estruturas assumem em diferentes situações de uso da língua, com vistas a melhorar o desempenho do estudante enquanto leitor e produtor de textos.

A necessidade de mudança no modo de trabalhar com Língua Portuguesa em sala de aula está imbricada no documento, mas não há na BNCC um roteiro que ensine *como* abordar os Objetos de Conhecimento com vistas ao desenvolvimento das habilidades e competências propostas, tampouco o documento se propõe a fazer isso. Isso pode ser uma das dificuldades de implementação do documento. Por outro lado, um olhar para as competências e habilidades permite compreender o que a BNCC destaca como prioridade no ensino de língua, dando

liberdade ao professor para desenvolver suas próprias propostas e conduzir sua aula de maneira a atender as necessidades do seu alunado e, ao mesmo tempo, às determinações do documento.

Também é pertinente destacar a complexidade implicada na leitura da BNCC. Em primeiro lugar, tal complexidade se deve às diversas subdivisões que o documento apresenta e que exigem um olhar atento às inter-relações entre elas. Em segundo, pelos termos que nele se apresentam (*vlogs, spots, jingles, booktuber, podcasts, etc.*), nem sempre familiares aos docentes. Nesse sentido, para que a BNCC tenha o efeito que dela se espera, há necessidade de se propiciar formação continuada voltada às perspectivas de ensino e aprendizagem ali inscritas, auxiliando docentes na compreensão do documento e na elaboração de atividades à luz dos princípios que ele postula.

No próximo capítulo, teceremos informações pertinentes à metodologia da pesquisa de campo.

4 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA DE CAMPO

“A teoria semiótica examina a enunciação enquanto instância pressuposta pelo discurso, em que deixa marcas ou pistas que permitem recuperá-la. Chega-se ao sujeito pelo

caminho do discurso, reconstrói-se a enunciação por meio da análise interna do texto: certos procedimentos do texto marcam, nos diferentes patamares do percurso gerativo, a relação entre o discurso e a enunciação pressuposta”.

(BARROS, 2011, p. 82).

Neste capítulo, contextualizaremos a pesquisa de campo. Inicialmente abordaremos sobre a natureza da pesquisa, delimitando-a no que tange a sua natureza, dos objetivos, abordagem do problema e procedimentos técnicos. Em seguida, explicaremos sobre a coleta de dados, definindo os espaços, sujeitos e instrumentos que serão utilizados na pesquisa.

4.1 SOBRE A NATUREZA DA PESQUISA

Nosso estudo parte de indagações pessoais e que afetam grande parte dos professores da Educação Básica, logo, buscamos trazer contribuições para essa área. A natureza deste estudo é aplicada e, de acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 51), esse tipo de pesquisa “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”.

Do ponto de vista dos objetivos, é descritiva, posto que nesse tipo de pesquisa “os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem que o pesquisador interfira sobre eles, ou seja, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

No que tange à abordagem do problema, esta pesquisa é qualitativa, visto que pretendemos analisar dados de modo que o foco principal fica por conta do processo e da significação, diferenciando-se, portanto, da abordagem quantitativa, que utiliza dados estatísticos como prioridade para numerar ou medir unidades na análise de um problema (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Na pesquisa científica, os procedimentos técnicos dizem respeito à maneira pela qual são obtidos os dados necessários para a elaboração do estudo. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 54),

[...] podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de papel (pesquisa bibliográfica e pesquisa documental) e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas (pesquisa experimental, pesquisa ex-

post-facto, o levantamento, o estudo de caso, a pesquisa-ação e a pesquisa participante).

Nesse viés, esta pesquisa é classificada como bibliográfica, uma vez que busca fundamentos em estudos e materiais já publicados que tratam de temas abordados neste trabalho. É uma pesquisa documental, pois analisamos a BNCC, que é um documento norteador de ensino e, também, é uma pesquisa de campo. Conforme Prodanov e Freitas (2013, p. 59),

pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los.

A coleta de dados é a fase da pesquisa que tem o objetivo de adquirir informações da realidade. Nessa etapa, definimos onde e como realizaremos a pesquisa, isto é, “reunimos dados através de técnicas específicas” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 97). Neste estudo, a coleta de dados se deu através de formulário eletrônico encaminhado a professores de diferentes municípios. Explicaremos detalhadamente sobre isso na seção seguinte.

4.2 A COLETA DE DISCURSOS: ESPAÇOS, SUJEITOS E INSTRUMENTOS

Tudo que é novo ou desconhecido pode gerar angústia, medo e aflições. Foi dessa maneira que as inquietações que motivaram o início deste trabalho surgiram no ambiente de trabalho da pesquisadora, uma escola municipal. No momento em que o assunto sobre a implementação da BNCC começou a ganhar notoriedade na escola, no município e nas formações de professores, a ânsia por saber o que deveria ser feito e como isso deveria ser feito também começou a ganhar relevância.

A escolha pelo espaço em que a pesquisa seria realizada ocorreu em meio às inquietações debatidas na sala dos professores e nos momentos conjuntos de formação, através de motivações pessoais e profissionais. Por estar imersa na situação e vivenciar o processo de implementação e ajustamento das diretrizes propostas pelo documento norteador de ensino, o espaço priorizado para a realização deste estudo foi delimitado ao ambiente de trabalho da pesquisadora. No entanto, durante o processo de estudo e após a qualificação do trabalho,

percebemos que poderíamos estender nossa pesquisa a outros municípios, a fim de compreender os desafios enfrentados por outros colegas professores na implementação das diretrizes da BNCC ao ensino de Língua Portuguesa.

O estado do Rio Grande do Sul é composto por 497 municípios. A Famurs (Federação dos Municípios do Rio Grande do Sul), a Casa do Municípios, é composta por 27 Associações Regionais que representam todas as cidades gaúchas – reunindo prefeitos, vice-prefeitos, secretários, técnicos e órgãos da gestão pública municipal. Desse modo, ampliamos nossa pesquisa para professores de 14 municípios do estado do Rio Grande do Sul que lecionam Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental em rede municipal de ensino. Chegamos a esse número de cidades em decorrência da proximidade com secretários municipais de educação, que facilitaram o acesso aos professores e também pelos contatos obtidos através do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. À vista disso, atingimos 14 municípios de 5 Associações Regionais:

- AMESNE - Associação dos Municípios da Encosta Superior do Nordeste
- AMUNOR- Associação dos Municípios do Nordeste Riograndense
- AMAJA - Associação dos Municípios do Alto Jacuí
- AMZOP - Associação dos Municípios da Zona da Produção
- AMPLA - Associação de Municípios do Planalto

A coleta de dados ocorreu através de um formulário eletrônico. Inicialmente fizemos contato com as Secretarias de Educação, explicamos a pesquisa e perguntamos do interesse em participar. Às que manifestaram interesse, pedimos que indicassem o contato de 2 a 3 professores de Língua Portuguesa de cada cidade para os quais poderíamos enviar o convite para participação na pesquisa. Limitamos o número de participantes de cada município com o intuito de manter uma quantidade favorável para a análise dos discursos.

Enviamos o formulário eletrônico aos professores e aguardamos um período de 30 dias para recebimento das respostas. Recebemos ao todo, respostas de 22 professores⁸ de Língua Portuguesa que lecionam nos Anos Finais do Ensino Fundamental em 14 municípios do estado Rio Grande do Sul. O formulário ora proposto, era composto por 12 questões: 5 dissertativas e 7 de múltipla escolha.

⁸ A fim de manter a privacidade dos sujeitos participantes, não solicitamos o nome dos professores em nenhum momento. Conseqüentemente, faremos referência a eles utilizando o termo “professor” acrescido do número correspondente a sua resposta no formulário, por exemplo, “Professor 01”.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve pessoas, o projeto desta pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Passo Fundo, por meio da Plataforma Brasil e foi aprovado pelo parecer de número 3.761.891. De acordo com o projeto aprovado pelo CEP, esta pesquisa não oferece risco aos participantes, uma vez que suas identidades serão totalmente resguardadas e não serão citadas, em nenhum momento, nos relatos da pesquisa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁹ foi enviado no início do formulário eletrônico. Após a leitura, os professores que concordaram com o TCLE responderam o formulário. Ao participar da pesquisa, os participantes tiveram os seguintes benefícios:

- a) refletir sobre as mudanças propostas pela nova BNCC no ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental;
- b) emitir suas opiniões acerca do tema da pesquisa;
- c) contribuir para a compreensão acerca das dificuldades de implantação das diretrizes da nova BNCC;
- d) auxiliar no processo de adaptação/ajustamento de outros sujeitos/escolas às propostas da nova BNCC para o ensino de Língua Portuguesa.

A seguir, é possível visualizar o formulário enviado aos professores.

Quadro 4 - Questionário para Professores de Língua Portuguesa
Questionário para professores de Língua Portuguesa –
Anos Finais do Ensino Fundamental

Olá!

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre o processo de implementação das propostas da BNCC nas práticas de sala de aula, sob a responsabilidade da pesquisadora Josiane Boff. Essa pesquisa consiste no trabalho de tese de Doutorado em Letras, na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, sob a orientação da Prof^a. Dra. Luciana Maria Crestani.

⁹ Apêndice A.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na tese de Doutorado, em possíveis eventos científicos e em trabalhos acadêmicos da pesquisadora. Sua identidade será mantida em sigilo, não sendo divulgado seu nome nem qualquer outra informação que permita identificá-lo(a) individualmente na análise. Dessa forma, você possui a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados, bem como a certeza de que suas respostas não serão alteradas.

Ao responder o formulário, você estará concordando com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) que se encontra disponível para leitura em: <https://drive.google.com/file/d/1xmtxuS4ZMW2YFp-X7JHDDUi115tnXHvR/view?usp=sharing>

Ficamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas através dos e-mails: josianeboff@gmail.com e lucianacrestani@upf.br

Agradecemos muito a sua participação!

1) Qual é a sua formação?

- Ensino Superior
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

2) Sua graduação foi:

- Presencial
- EAD

3) Em qual(is) rede(s) de ensino você trabalha?

(É possível assinalar mais de uma resposta)

- Rede municipal
- Rede estadual
- Rede privada

4) Em qual(is) município(s) você leciona?

5) Há quanto tempo você leciona Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II?

- Menos de 5 anos
- Entre 5 e 10 anos
- Entre 10 e 15 anos
- Mais de 15 anos

6) Em suas aulas, você utiliza algum sistema de ensino ou livro didático? Qual?

7) A respeito das formações sobre a BNCC na rede municipal de ensino:

- Não houve formações
- Houve poucas formações e não foram esclarecedoras
- Houve poucas formações e foram esclarecedoras
- Houve muitas formações e foram esclarecedoras

8) Nas formações, foram trabalhadas:

(É possível assinalar mais de uma resposta)

- Competências Gerais
- Competências / habilidades específicas de Língua Portuguesa
- Metodologias / formas de trabalhar com os Objetos de Conhecimento de Língua Portuguesa
- Não houve formações

9) Em sua escola/município, há alguém que auxilie nos questionamentos referentes à BNCC?

<ul style="list-style-type: none">○ Sim○ Não
<p>10) O que mudou na sua forma de trabalho em sala de aula a partir da implementação da BNCC na sua escola?</p> <hr/> <hr/>
<p>11) Quais dificuldades você sentiu/ sente para elaborar suas aulas à luz das propostas da BNCC?</p> <hr/> <hr/>
<p>12) O que você percebe que mudou no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa a partir da implementação da BNCC?</p> <hr/> <hr/>

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Organizaremos nossa análise em três tópicos principais, que se subdividirão em subtópicos de modo a melhor apresentar os elementos abordados. O primeiro tópico será sobre a “Realidade dos sujeitos”. Nele apresentaremos os sujeitos participantes da pesquisa, quantos são, qual é o nível de formação e tempo de atuação em escola, em quais redes de ensino lecionam e se utilizam ou não algum Sistema de Ensino.

No segundo tópico, “Discursos sobre a BNCC”, analisaremos o discurso dos 22 professores buscando compreender se os sujeitos demonstram estar ou não adaptados ou em sintonia com preceitos do documento. Para isso, analisaremos as respostas dos professores como um conjunto de discursos a fim de mapear, através das recorrências temáticas do nível

discursivo, se tais discursos estão ou não condizentes com a perspectiva pressuposta pela BNCC.

No terceiro e último tópico, “Entrelaçamento de dados”, faremos o cruzamento entre os dados obtidos nos dois primeiros tópicos, juntamente com os dados do capítulo “*Uma educação constituída pela base: a BNCC*”, com vistas a correlacionar o discurso dos professores com preceitos da normativa.

Para ilustrar o percurso de nossa análise, segue o quadro 5 - um resumo dos procedimentos de análise.

Quadro 5 - Procedimento de análise

Sequência da análise	Categorias de análise
1- Realidade dos sujeitos	<ul style="list-style-type: none"> • Número de sujeitos participantes da pesquisa • Formação e tempo de atuação dos sujeitos • Rede de ensino em que atuam • Utilização ou não de sistema de ensino ou livros didáticos
2- Discursos sobre a BNCC Análise de recorrências temáticas com vistas a identificar:	<ul style="list-style-type: none"> • Ausência / presença de formações e sua efetividade • Práticas de ensino em consonância/dissonância aos preceitos da BNCC (recorrências de temas da BNCC nos discursos) • Dificuldades x facilidades de adequação a preceitos da normativa • Alterações x inalterações nas práticas/metodologias de ensino
3- Entrelaçamento de dados	<ul style="list-style-type: none"> • Discursos da BNCC e discursos dos sujeitos: aproximações x distanciamentos

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

No próximo capítulo, apresentaremos a análise do *corpus*.

5 EM FOCO: O DISCURSO DOS PROFESSORES

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

(BRASIL, 2018, p. 63).

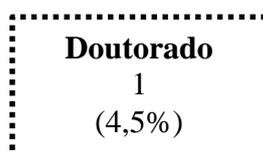
Neste capítulo, analisaremos o discurso dos professores sobre o processo de implementação das diretrizes da BNCC na prática. Inicialmente, teceremos informações sobre a realidade dos sujeitos. Em seguida, analisaremos os discursos dos professores sobre a BNCC e, por fim, faremos o entrelaçamento dos dados apresentados.

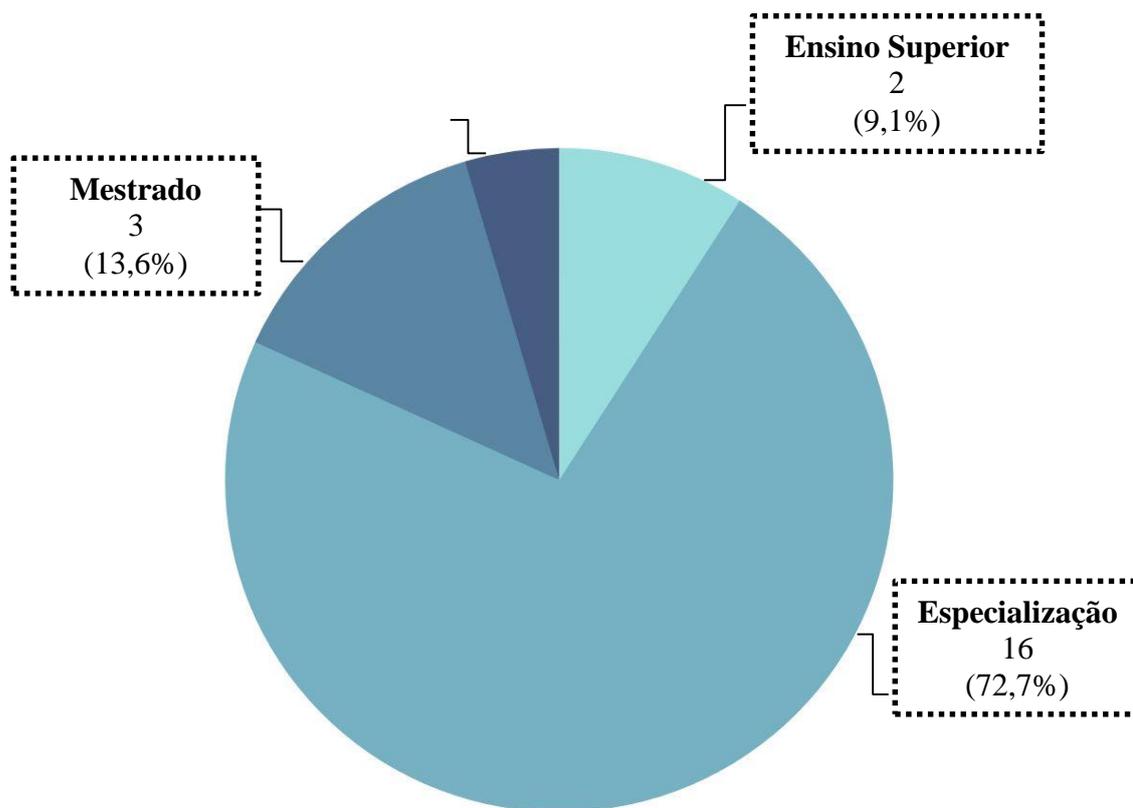
5.1 REALIDADE DOS SUJEITOS

O estado do Rio Grande do Sul é composto por 497 municípios que se agrupam em 27 Associações Regionais. A pesquisadora leciona numa Escola Municipal que faz parte da AMESNE (Associação dos Municípios da Encosta Superior do Nordeste) e a orientadora desta pesquisa é Secretária da Educação de um município pertencente a AMUNOR (Associação dos Municípios do Nordeste Riograndense). Além disso, possuímos contatos, através do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, com professores de outras regiões, tais como: AMAJA (Associação dos Municípios do Alto Jacuí), AMZOP (Associação dos Municípios da Zona da Produção) e AMPLA (Associação de Municípios do Planalto). Por meio dos 22 professores que participaram desta pesquisa, atingimos 14 municípios de 5 diferentes Associações Regionais.

A fim de conhecer o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa, a primeira pergunta do formulário era sobre o nível de formação deles e foi descrita da seguinte forma: “1) Qual é a sua formação?”; obtivemos as seguintes respostas:

Figura 3 - Nível de formação dos professores





Fonte: Dados coletados através do formulário. (2022).

Dos 22 professores que responderem o formulário, 16 possuem Especialização (72,7%), 3 possuem Mestrado (13,6%), 2 possuem Ensino Superior (9,1%) e 1 possui Doutorado (4,5%). Com isso, fica evidente que grande parte dos professores busca pela Especialização, mas poucos dão seguimento a níveis mais avançados, como é o caso da modalidade *stricto sensu*¹⁰.

Sabemos que os professores necessitam de formação continuada e o avanço para diferentes níveis de ensino traz discussões sobre a temática. Apenas 4 professores buscaram por Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Essa realidade fez com que refletíssemos sobre os motivos que levam os professores a buscarem pela etapa da Especialização e não avancarem seus estudos, considerando que o aperfeiçoamento dos docentes impacta positivamente tanto na sua vida pessoal e profissional quanto na vida dos estudantes. Destacamos alguns fatores como a falta de incentivo para estudos acadêmicos, dificuldade em conciliar tempo de estudo, trabalho e planejamentos, remuneração salarial pouco rentável para investir em estudos de longa duração

¹⁰ De acordo com o MEC, as pós-graduações *stricto sensu* se referem aos programas de Mestrado e Doutorado. Já as pós-graduações *lato sensu* são os programas de Especialização e incluem também os cursos designados como MBA.

e com baixo retorno financeiro. Além disso, ainda é necessário pensar no deslocamento para outras cidades, visto que os cursos *stricto sensu*, em geral, são ofertados na modalidade presencial (até o momento, pois a pandemia de Covid-19 e as adaptações exigidas ao ensino durante tal período vêm impulsionando mudanças nesse sentido).

A segunda pergunta referia-se à modalidade de ensino da graduação dos participantes e todos responderam ter cursado a modalidade presencial.

A questão três: “Em qual(is) rede(s) de ensino você trabalha?”, tinha a possibilidade de assinalar mais de uma alternativa e as opções eram: rede municipal, rede estadual e rede privada. Através do questionário verificamos que:

- 10 professores trabalham nas redes municipal e estadual de ensino;
- 9 professores trabalham somente na rede municipal de ensino;
- 2 professores trabalham na rede municipal e privada de ensino;
- 1 professor trabalha nas três redes de ensino: municipal, estadual e privada.

Todos os professores envolvidos nesta pesquisa lecionam em escolas municipais. Não é nosso intuito elencar a melhor rede de ensino, mas a pesquisa aponta que os professores com maior formação acadêmica lecionam em escolas municipais e estaduais. Talvez isso demonstre que o desejo por conhecimento parte, primordialmente, pelo professor e não por exigência da rede de ensino.

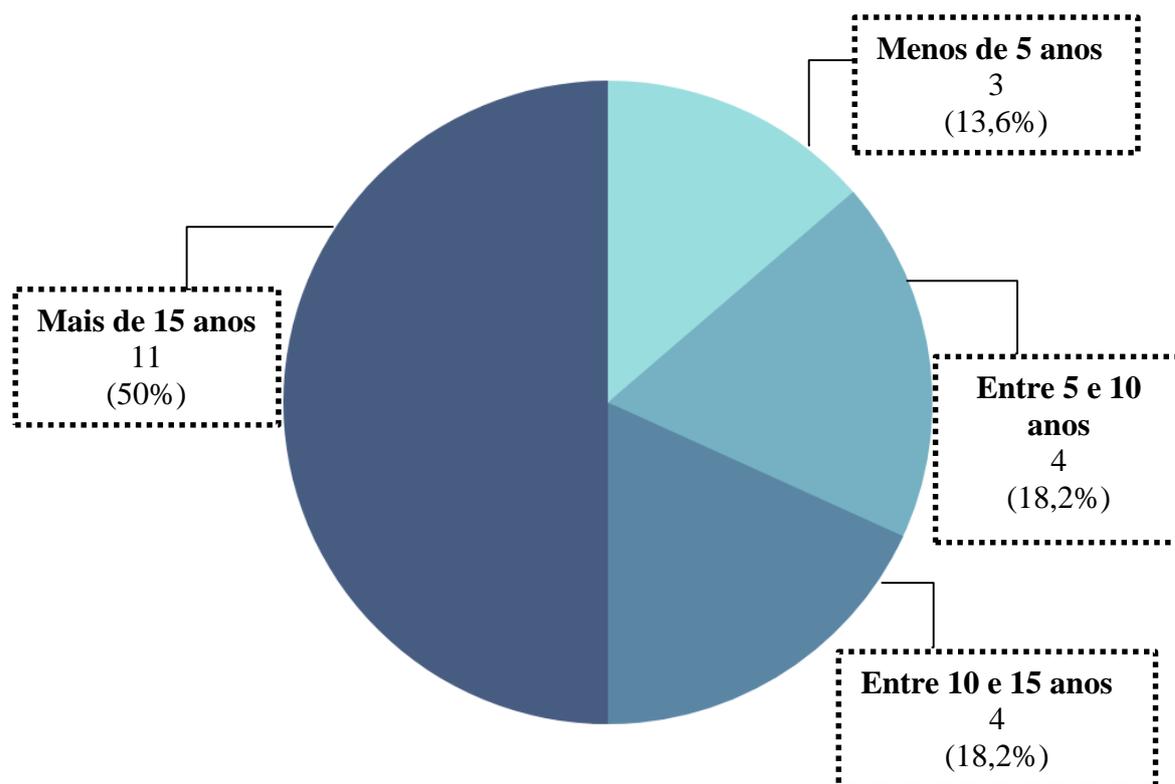
Percebemos também que a maioria desses professores trabalham em duas redes de ensino: municipal e estadual. Isso indica que a carga horária desses profissionais é extensa, em geral de 40 horas semanais, fator que dificulta a formação continuada. Somado a esse fator, é preciso considerar que, para formação continuada em nível *stricto sensu*, há a necessidade de deslocamento desses profissionais para centros maiores onde as universidades estão situadas, posto que a maioria dos cursos de mestrado e doutorado são presenciais. Nesse viés, considerando os turnos de aulas e de deslocamento necessário para assisti-las, os professores que desejam seguir se qualificando precisam se ausentar por alguns turnos da sala de aula, o que também implica algumas limitações, inclusive pela necessidade de um professor substituto para assumir as aulas quando da ausência do professor na escola.

Em seguida, voltamos nosso olhar para o tempo de atuação desses profissionais, sendo que a pergunta de número cinco¹¹ era: “Há quanto tempo você leciona Língua Portuguesa para

¹¹ Por questões éticas, optamos por não descrever as respostas da pergunta de número quatro “Em qual(is) município(s) você leciona?”, já que a partir da nomeação deles poderíamos estar, de alguma forma, identificando os sujeitos participantes da pesquisa.

o Ensino Fundamental II?”. Constatamos que 50% dos participantes dessa pesquisa (11 professores) trabalham com Língua Portuguesa há mais de 15 anos. Na sequência, 4 professores lecionam entre 10 e 15 anos (18,2%), 4 professores lecionam entre 5 e 10 anos (18,2%) e 3 professores lecionam há menos de 5 anos (13,6%). Podemos visualizar os dados através da figura 4.

Figura 4 - Tempo de atuação profissional



Fonte: Dados coletados através do formulário. (2022).

Por meio de análise individualizada dos dados, verificamos que dos 3 professores que lecionam há menos de 5 anos, 2 possuem Especialização e apenas 1 se manteve na etapa do Ensino Superior. Dos 4 professores que lecionam entre 5 e 10 anos, 3 possuem Mestrado e 1 possui Especialização. Esses dados evidenciam que os professores que estão há menos tempo no mercado de trabalho estão buscando mais por aperfeiçoamento.

No entanto, dos 4 professores que lecionam entre 10 e 15 anos; apenas 1 possui Doutorado e os demais possuem Especialização. Dos 11 professores que lecionam há mais de 15 anos; 1 possui apenas Ensino Superior e os demais, Especialização.

Um dado interessante que esta pergunta divulga é que a maioria dos professores possui Especialização, mas ainda há poucos com formação *stricto sensu*. Uma hipótese que levantamos associada a tal dado é o fato de haver muitas Especializações em nível *lato sensu* ofertadas em modalidade EAD, facilitando a realização por conta da flexibilidade de horários e ausência de deslocamento.

Outro aspecto evidenciado nas respostas coletadas é que conforme o tempo de atuação na área profissional passa, a busca por formação em nível *stricto sensu* diminui. Lembramos que dos 11 professores que atuam há mais de 15 anos, não há nenhum com formação em nível *stricto sensu*.

A questão de número seis menciona sobre Sistema de Ensino. A fim de garantir ações educativas eficientes, muitas escolas de educação básica, pública e privada, têm adotado um Sistema de Ensino, que engloba soluções diversas e complementares – de artefato didático a dispositivo pedagógico-administrativo – que norteiam os processos de ensino e aprendizagem. O Sistema de Ensino não é ofertado pelo governo, ou seja, os municípios – ou escolas privadas – devem investir no programa para ter acesso aos seus benefícios. São exemplos de Sistemas de Ensino ofertados no Brasil: Aprende Brasil, FTD, Positivo, SM Educação, entre outros.

O Sistema de Ensino vai além do material didático, uma vez que ele conta com outras soluções integradas como: tecnologia educacional, plataforma virtual de aprendizagem, assessoria pedagógica, formação para professores, atualização constante dos conteúdos, exemplos de atividades, processo de avaliação facilitado (tanto para alunos quanto para professores), padronização de metodologia de ensino para as turmas e disciplinas, suporte para gestão escolar e recursos que facilitam a comunicação entre escola e família.

Em virtude disso, nosso formulário trazia como questão de número seis: “Em suas aulas, você utiliza algum Sistema de Ensino ou livro didático? Qual?”. As respostas obtidas foram as seguintes:

- 7 professores utilizam o Sistema de Ensino Aprende Brasil;
- 2 professores utilizam o Sistema de Ensino FTD;
- 5 professores disseram que utilizam o livro didático e citaram os livros Tecendo Linguagens e Se liga na língua.
- 5 professores relataram que utilizam livro didático como complemento
- 1 professor relatou utilizar “internet, retroprojeter e computador”;
- 1 professor respondeu “às vezes”.
- 1 professor respondeu “não”.

As três últimas respostas nos fazem refletir sobre uma possível falha de entendimento por ambiguidade da questão, talvez esses sujeitos tenham interpretado a questão como metodologia de ensino. Desse modo, consideramos que estes não utilizam Sistema de Ensino em suas aulas. Com isso, dos 22 professores, 9 utilizam Sistema de Ensino e 13 não utilizam.

Os Sistemas de Ensino, em geral, oferecem formações aos professores, inclusive para implementação das apostilas e funcionamento dos recursos tecnológico-educacionais. Tendo em vista a necessidade de estarem de acordo com as proposições do documento normativo do ensino, a BNCC, o material do professor normalmente traz uma estruturação prévia que orienta sobre as competências, habilidades e objetos de conhecimento de acordo com a BNCC.

Além disso, os livros didáticos, que são distribuídos gratuitamente às escolas públicas pelo governo, também precisam estar de acordo com a BNCC. Muitos desses materiais trazem já na capa dizeres de adequação à normativa e, em diferentes espaços dentro da obra, indicam habilidades que são exploradas com as atividades propostas. A atualização dos materiais didáticos à BNCC e o fato de trazerem explicações sobre as habilidades implicadas nas atividades com os Objetos de Conhecimentos, se configuram como um suporte ao professor que, estando atento, vai percebendo princípios norteadores do fazer docente no ensino de Língua Portuguesa.

Convém salientar que dos 22 professores, 19 utilizam livros didáticos ou Sistema de Ensino, esse dado demonstra a importância desses materiais estarem, efetivamente, de acordo com os pressupostos da BNCC e de trazerem orientações aos professores, pois na medida em que vão trabalhando nessa perspectiva, vão repensando os Objetos de Conhecimentos e as metodologias de abordagem de ensino.

A seguir, apresentaremos um quadro resumo da realidade dos sujeitos participantes da pesquisa:

Quadro 6 - Realidade dos sujeitos

Sujeitos participantes	<ul style="list-style-type: none"> • 22 Professores de Língua Portuguesa que lecionam nos Anos Finais do Ensino Fundamental • 14 municípios do Rio Grande do Sul
-------------------------------	--

	<ul style="list-style-type: none"> • 5 diferentes Associações Regionais
Formação e tempo de atuação	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os professores cursaram Letras na modalidade presencial • 16 professores possuem Especialização • 11 professores lecionam há mais de 15 anos
Rede de ensino em que atuam	<ul style="list-style-type: none"> • Todos os professores atuam na Rede Municipal de Ensino • 13 professores atuam em mais de uma Rede de Ensino
Sistema de Ensino utilizado	<ul style="list-style-type: none"> • 13 professores não utilizam Sistema de Ensino • 9 professores utilizam Sistema de Ensino

Fonte: Elaborado pela autora. (2022).

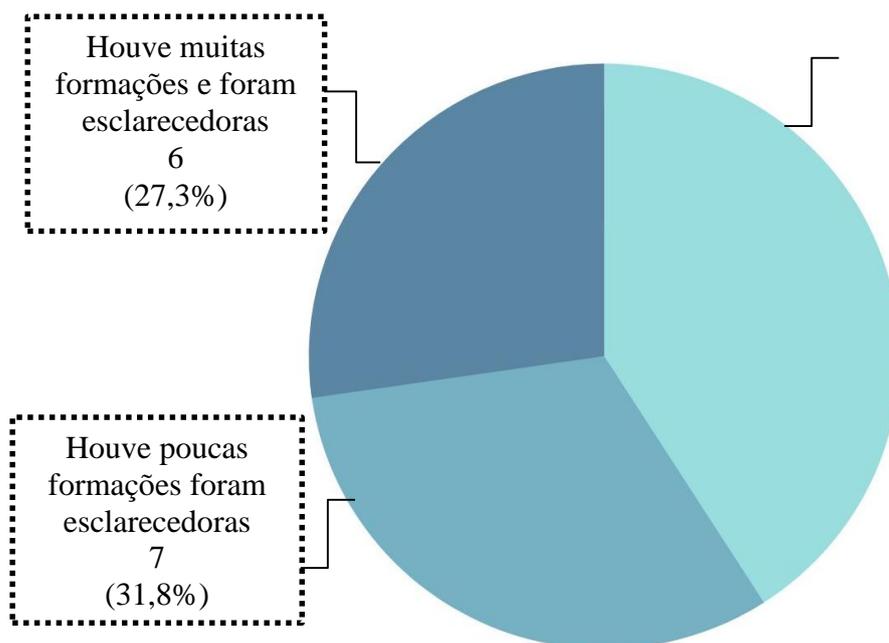
A seguir, analisaremos as questões relacionadas à BNCC.

5.2 DISCURSOS SOBRE A BNCC

Na pergunta sete, questionamos os professores sobre a relevância das formações voltadas à BNCC nas redes municipais de ensino. A pergunta de múltipla escolha foi descrita da seguinte forma: “A respeito das formações sobre a BNCC na rede municipal de ensino”; as alternativas eram: “não houve formações”; “houve poucas formações e não foram esclarecedoras”; “houve poucas formações e foram esclarecedoras e houve muitas formações e foram esclarecedoras”. Na sequência, podemos visualizar as respostas obtidas:

Figura 5 - Formações sobre a BNCC

<p>Houve poucas formações e não foram esclarecedoras 9 (40,9%)</p>
--



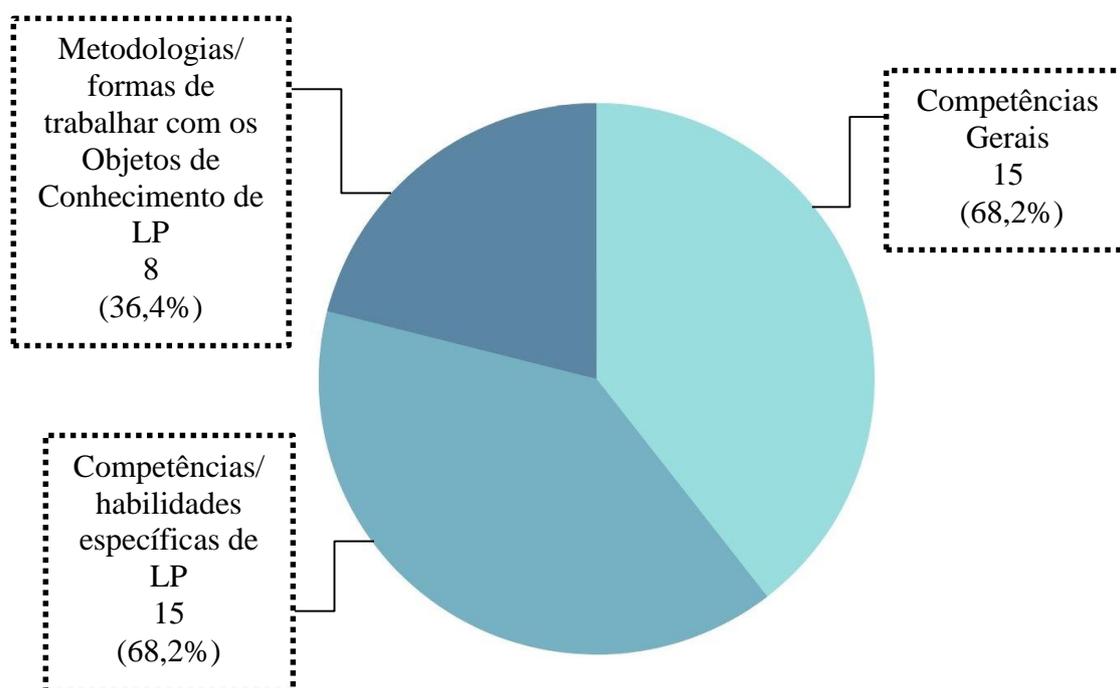
Fonte: Dados coletados através do formulário. (2022).

Mediante as informações apresentadas, 9 professores relataram que “houve poucas formações e não foram esclarecedoras” (40,9%); 7 professores responderam que “houve poucas formações e foram esclarecedoras” (31,8%) e 6 professores marcaram que “houve muitas formações e foram esclarecedoras” (27,3%). Nesse tangente, 13 professores apontaram que as formações foram esclarecedoras e 9 professores manifestaram que as formações não foram esclarecedoras.

Embora a maioria dos professores tenha relatado que as formações foram esclarecedoras (59%), ainda há muitos professores (40%) manifestando o contrário. Esse levantamento demonstra que apesar de a BNCC ser única, algumas formações têm tido melhor impacto que outras. Além do mais, tais informações reforçam as angústias iniciais desta pesquisa, quando em 2019 as formações sobre a normativa se mostravam pouco eficazes. Agora, em 2022, após a Base já ter sido implementada nas escolas, os professores ainda expressam carência nas formações acerca da BNCC.

Na pergunta de número oito: “Nas formações, foram trabalhadas: ”; as opções eram: “competências gerais”; “competências/habilidades específicas de Língua Portuguesa”; “metodologias/formas de trabalhar com os Objetos de Conhecimento de Língua Portuguesa”; “não houve formações”. A seguir, podemos visualizar as respostas dos professores:

Figura 6 - Assuntos abordados nas formações



Fonte: Dados coletados através do formulário. (2022).

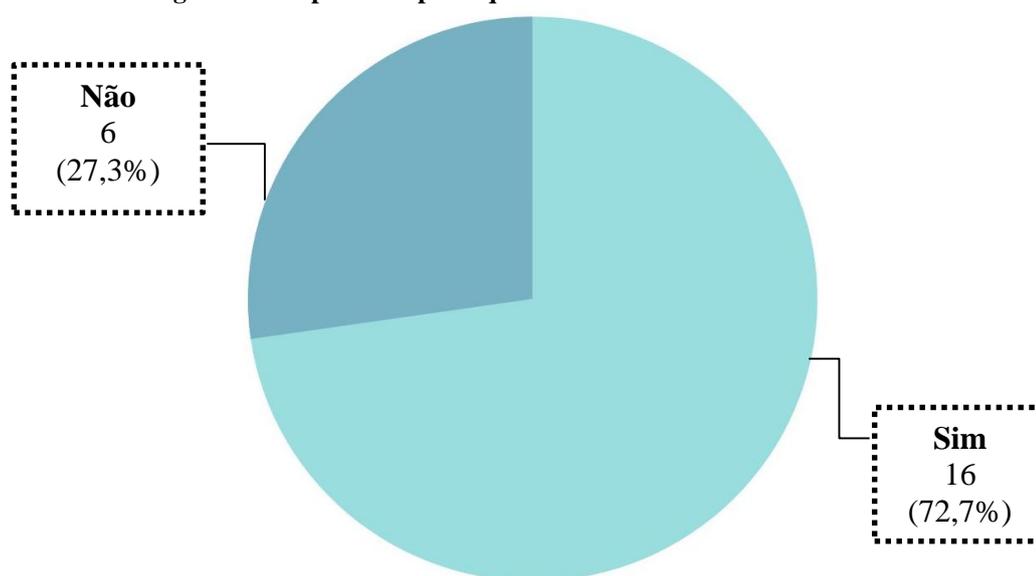
Nessa questão, havia a possibilidade de marcar mais de uma alternativa. À vista disso, foram computadas 38 respostas. Percebemos que as “Competências Gerais” e “Competências / habilidades específicas de Língua Portuguesa” foram os assuntos mais abordados nas formações sobre a BNCC, sendo que ambas opções foram assinaladas 15 vezes (68,2%). Na sequência, 8 vezes (36,4%), a temática sobre “Metodologias / formas de trabalhar com os Objetos de Conhecimento de Língua Portuguesa”. A alternativa “Não houve formações” não foi assinalada.

Esses dados apontam que as formações de professores que trabalham questões de metodologias de ensino e formas de trabalhar com os Objetos de Conhecimento são a minoria, apenas 8 professores marcaram essa alternativa. Muitas vezes os professores possuem o desejo de mudança, mas não sabem o modo como isso pode acontecer. Em sala de aula, à medida que são dados exemplos aos alunos, mais fácil se torna a compreensão e utilização do assunto no dia a dia. Nos parece que o mesmo deveria acontecer nas formações de professores, visto que, nesses momentos, os professores se tornam alunos. Em outras palavras, acreditamos que formações que mostrem aos docentes exemplos de aplicação de atividades, modo de trabalhar com as habilidades específicas e integrá-las aos Objetos de Conhecimento são primordiais para que eles compreendam o *que* e *como* precisam executar em suas práticas de sala de aula.

Na questão três, analisamos que grande parte dos professores lecionam em mais de uma rede de ensino, logo, a carga horária é ampla e eles não dispõem de (tanto) tempo para aprofundar seus conhecimentos. Desse modo, enxergamos as formações continuadas como um momento de estudo que poderia ser mais explorado de maneira a auxiliar os professores na transposição didática.

A pergunta de número nove era: “Em sua escola/município, há alguém que auxilie nos questionamentos referentes à BNCC?”. Vejamos:

Figura 7 - Responsável pelos questionamentos referentes à BNCC



Fonte: Dados coletados através do formulário. (2022).

Dos 22 professores participantes da pesquisa, 16 (72,7%) responderam que há alguém que auxilie nos questionamentos referentes à BNCC e 6 (27,3%) professores disseram que não. Esses dados geram as seguintes reflexões: por que alguns municípios contam com profissionais que auxiliam nos questionamentos sobre a BNCC e outros não? Que formações esses profissionais tiveram para poder auxiliar os professores? Através dos discursos dos professores foi possível diagnosticar que, embora se esteja falando de municípios de um mesmo estado, as informações, formações e assistências às escolas estão chegando de maneiras distintas.

Além das perguntas de múltipla escolha, também foram realizadas três perguntas dissertativas¹² específicas sobre o trabalho com a BNCC. Por meio delas, buscamos analisar as respostas com vistas a compreender como tem sido a adequação das práticas de ensino à BNCC.

Neste momento, faremos a análise do nível discursivo. Observaremos as respostas dos professores como um conjunto de discursos, sendo que, através deles, mapearemos as recorrências temáticas manifestas no nível discursivo. Na seção seguinte, *5.3 Entrelaçamento de dados*, faremos a correlação dos dados para identificar se tais discursos estão ou não condizentes com a perspectiva pressuposta pela BNCC e faremos a análise dos níveis narrativo e fundamental.

A pergunta de número dez foi a seguinte: “O que mudou na sua forma de trabalho em sala de aula a partir da implementação da BNCC na sua escola?”. Partimos do pressuposto de que os professores passaram por alguma mudança em sua forma de trabalho. Esperávamos, portanto, compreender quais foram essas mudanças a partir da implementação da BNCC.

Percebemos, no entanto, que nem todos os sujeitos passaram por esse processo de mudança. O Professor 01, por exemplo, responde à questão de forma breve: “Nada”. Esse discurso, apesar de ser extremamente sucinto, é rico em significados, pois afirma que não houve mudanças em sua maneira de ensinar, tampouco expressa indícios de possíveis alterações em sua metodologia ou interesse em fazer algo diferente do que costuma executar.

Por outro lado, o Professor 07 aponta que “foi necessário se reinventar”, o que evidencia que ele percebe que uma mudança foi ou deveria ter sido realizada, ou seja, algo de diferente aconteceu após a implementação da BNCC. Ele também salienta que “as disciplinas precisam e devem trabalhadas de maneira interligada, visto que os conhecimentos se complementam”. Esse recorte faz alusão à interdisciplinaridade, que é abordada na normativa, considerando que o documento prevê conhecimento complementar:

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação (BRASIL, 2018, p. 16).

O Professor 07 ainda argumenta que “a Língua Portuguesa serve de caminho para a leitura, compreensão, interpretação, produção, aspectos indispensáveis para o aprendizado

¹² As respostas dissertativas podem ser visualizadas em sua totalidade nos apêndices - Apêndice B. É importante salientar que as respostas dos professores não foram editadas a fim de manter total veracidade de seus discursos. Desse modo, podem haver supressões de palavras, erros de digitação ou problemas de ortografia.

nas demais áreas do conhecimento”. Desse modo, esse professor faz menção aos eixos de integração da BNCC, correspondentes às Práticas de Linguagem de leitura e produção de textos. A seguir, o discurso do Professor 07 na íntegra:

Professor 07

“Foi necessário se reinventar, buscar novas formas de agregar o conteúdo às diferentes realidades da sala de aula. Compreender que as disciplinas precisam e devem trabalhadas de maneira interligada, visto que os conhecimentos se complementam. Assim, a Língua Portuguesa serve de caminho para a leitura, compreensão, interpretação, produção, aspectos indispensáveis para o aprendizado nas demais áreas do conhecimento. Hoje, essa disciplina é o fio condutor do aprendizado e com essa concepção elaboro cada nova aula”.

Mediante seu discurso, depreendemos que o Professor 07 possui propriedade discursiva sobre a normativa. Além de trazer termos que são utilizados na BNCC, ele mostra, através de sua resposta, que houve uma transformação e que ela se faz imprescindível nesse novo processo educacional.

O Professor 08 diz que passou a observar de forma “diferente” as habilidades. Tal discurso reporta uma mudança de atitude dele mesmo acerca do ensino. Ele não evidencia o que fez de diferente, mas aponta ter acontecido uma transformação durante o processo de ensino.

Professor 08

“Passei a observar de forma diferente as habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes”.

O Professor 17, semelhantemente, manifesta em seu discurso uma mudança na maneira de conduzir as aulas, considerando que traz à tona diferentes temáticas propostas na normativa, tais como: contextualização dos assuntos, o aluno como protagonista de sua própria aprendizagem e a tecnologia em sala de aula. A normativa prevê

contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (BRASIL, 2018, p. 16).

De outro modo, os assuntos abordados em sala de aula devem estar conectados com a realidade em que os alunos estão inseridos a fim de tornar a aprendizagem mais significativa e passível de representatividade em seu entorno. Consideremos a resposta do Professor 17:

Professor 17

“Acredito que tenha sido a forma de conduzir as aulas, a contextualização dos assuntos e conteúdos, a questão do protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, a inserção das tecnologias nas aulas e no processo educativo (que se fez necessária em função da pandemia). Também posso citar a preocupação na busca do desenvolvimento de aulas que vão de encontro ao interesse do educando, suas reais necessidades, dificuldades ou preferências, para que de fato ocorra a aprendizagem e ele possa desenvolver e aprimorar o que é proposto”.

O Professor 17 diz que a inserção das tecnologias “se fez necessária em função da pandemia”. Tal discurso evidencia a necessidade de introduzir as tecnologias a serviço do aprendizado, considerando que, nos momentos de isolamento social causado pela pandemia do Covid-19, a educação não parou por conta das facilidades advindas da tecnologia. Alunos e professores precisaram se adaptar rapidamente ao novo modo de ensino e aprendizagem, mas se ela não estivesse presente, como teria sido esse período de pandemia no que tange à educação?

Fomos todos obrigados a viver a nova era digital, no entanto, a BNCC já previa a inserção das tecnologias nas salas de aula. A tecnologia digital é muito citada na normativa. A 6ª competência específica de linguagens para o Ensino Fundamental postula:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir

conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 65).

Partindo da premissa de que a Base é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais ao longo de toda Educação Básica, supõe-se que haverá igualdade no ensino. Logo, “a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2018, p. 15, grifo do autor). Tal discurso se fez presente na fala de um dos docentes entrevistados, que acredita que esse foi um ponto positivo do documento, considerando que, dessa forma, os estudantes terão o mesmo nível de ensino. Observemos:

Professor 15

“Creio que a aula ficou mais organizada, pois se todos trabalharem a BNCC corretamente, os estudantes terão o mesmo nível de ensino de outras instituições”.

Contudo, enquanto o Professor 15 demonstra confiança em seu discurso, o Professor 03 exprime insegurança:

Professor 03

“Estamos ainda aperfeiçoando... mas requer muita pesquisa, muita dedicação e tempo... está sendo complicado...”

O uso de reticências em sua fala demonstra incertezas e, de certa forma, a falta de credibilidade de que ocorram mudanças no cenário da educação, embora se esteja falando de um documento normativo em nível nacional. Além disso, ele reporta estar havendo dificuldades na implementação dos postulados da BNCC. Outro aspecto que chama atenção nesta resposta é a necessidade de tempo e de estudos para adaptação às propostas da BNCC. Como já mencionamos anteriormente, a falta de tempo para dedicar-se aos estudos, sejam eles de capacitação ou de formação continuada, evidencia-se como sendo uma das principais

dificuldades dos professores. Nesse sentido, otimizar os momentos de formação, enfocando preceitos da BNCC e metodologias de trabalho nos parece ser uma boa alternativa, posto que todos os municípios têm obrigatoriedade de fornecer cursos de capacitação aos profissionais, ao longo de cada ano letivo.

Os Professores 19 e 21 são breves em suas respostas e mencionam a interdisciplinaridade e, conforme abordamos anteriormente, essa é uma temática presente na normativa. Vejamos:

Professor 19

“Consigo trabalhar mais a interdisciplinaridade.”

Professor 21

“Trabalho por área do conhecimento.”

O Professor 04 aponta que a mudança está no método de ensino, que agora está voltado “em seguir o livro didático”. Isso pode indicar que antes da implementação da BNCC ele utilizava outros métodos de ensino e agora se atém ao livro didático.

Professor 04

“O método de ensino que resumiu-se, basicamente, em seguir o livro didático”.

Essa resposta nos leva a refletir sobre a utilização do livro didático. Sabemos que os materiais que chegam às escolas possuem as habilidades e competências descritas nas atividades. Estariam os professores considerando estar de acordo com a normativa simplesmente pelo fato de passar as atividades propostas pelos livros didáticos já que elas trazem as habilidades relacionadas? Seguir o livro didático, por ele apresentar os códigos alfanuméricos nas atividades, pode ser considerado “estar propondo práticas de acordo com a normativa”? A Base não é um documento engessado que limita o professor, mas isso tem denotado diferentes concepções aos professores.

O Professor 02, por exemplo, detém-se aos conteúdos, o que remete à ideia cristalizada de que é necessário seguir e/ou vencer uma lista de conteúdos previstos ao longo do ano letivo. Além disso, a concepção é de que o ensino é circular, que representa algo que volta sempre ao ponto de partida e complementa seu raciocínio dizendo que os conteúdos nunca são aprofundados.

Professor 02

“O ensino é circular, “vemos” os mesmos conteúdos em diversos anos, isso ocorre de forma mais fragmentada, diferente do que acontecia anteriormente”.

Entendemos que os Objetos de Conhecimento podem se repetir ao longo dos anos, mas isso acontecerá de forma gradativa. Nada impede que a mesma crônica seja trabalhada de 6º a 9º ano do Ensino Fundamental, desde que as finalidades sejam condizentes com a realidade e nível de competência linguística de cada turma. A BNCC não apresenta lista de conteúdos, mas Objetos de Conhecimentos que podem ser trabalhados com autonomia pelo professor conforme a realidade de seus alunos. Independentemente disso, percebemos que grande parte dos professores continua preso à ideia de conteúdo, verificamos tal constatação nas respostas a seguir:

Professor 05

“Mudou os conteúdos”.

Professor 06

“Ajudou no aperfeiçoamento e na fundamentação dos conteúdos trabalhados”.

Professor 12

“Abordagem de conteúdos, sequências”.

Professor 14

“A organização dos conteúdos visando mais a aprendizagem”.

Em suma, os discursos referentes à pergunta dissertativa: " O que mudou na sua forma de trabalho em sala de aula a partir da implementação da BNCC na sua escola?", denotam que a maioria dos professores parece ter algum entendimento sobre a BNCC, pois eles utilizam termos do documento - protagonismo do aluno, interdisciplinaridade, competências e habilidades - e alguns indicam ter mudado sua forma de trabalho. Por outro lado, há ainda vários discursos que indicam insegurança na transposição didática e mesmo inércia para efetuar transformações.

Partindo da hipótese de que os professores ainda sentem ou sentiram dificuldades durante a implementação da BNCC, a pergunta de número onze foi apresentada da seguinte maneira: "Quais dificuldades você sentiu/ sente para elaborar suas aulas à luz das propostas da BNCC?".

A partir dessa pergunta, esperávamos identificar, por meio dos discursos dos professores, quais estão sendo as dificuldades de adesão ao documento na prática. Dos 22 professores que responderam o formulário, dois professores responderam que não sentiram dificuldades durante o processo de implementação da normativa.

O Professor 02 relatou que não sentiu muitas dificuldades "pois o livro didático já veio com essas modificações", o que reforça a ideia de que, por haver a descrição nos livros de que eles estão de acordo com a BNCC, alguns educadores consideram que seguir esse material didático é o suficiente para estar de acordo com o documento.

Professor 02

"Não tive grandes dificuldades, pois o livro didático já veio com essas modificações".

O Professor 14 também disse que não sentiu tantas dificuldades "afinal ela estava intrinsecamente presente". Essa assertiva indica que este professor possui consciência de que a BNCC traz semelhanças com documentos educacionais propostos anteriormente. Apesar disso, aponta como adversidade a forma de confirmar a utilização da normativa: "hoje precisamos confirmar, de uma forma mais burocrática, o uso da BNCC como norteadora do ensino".

Similarmente, o Professor 17 pontua “o registro das atividades trabalhadas estar em consonância com a prática aplicada”. Esse discurso instiga a ideia de que primeiramente são aplicadas as aulas e, em seguida, são observadas as habilidades “adequadas” às atividades propostas. Nesse contexto, o Professor 01 relata que “a teoria é muito linda, mas na prática não são bem assim que as coisas acontecem” e complementa que muitas vezes trabalha atividades em sala de aula e depois não encontra a habilidade condizente na BNCC, desse modo acaba modificando-a.

A seguir, os discursos dos Professores 14, 17 e 01:

Professor 14

“Não há grandes dificuldades, afinal ela estava intrinsecamente presente. Hoje precisamos confirmar, de uma forma mais burocrática, o uso da BNCC como norteadora do ensino”.

Professor 17

“Posso afirmar que mais tenha sido mais a mudança/ adaptação inicial e o registro das atividades trabalhadas estar em consonância com a prática aplicada”.

Professor 01

“Penso que a teoria é muito linda, mas na prática não são bem assim que as coisas acontecem. Muitas vezes me deparo com atividades que trabalho em sala de aula, respeitando a realidade do meu aluno e acabo não encontrando na Bncc, ou encontro, mas muito complexo e acabo mudando um pouco”.

Em síntese, os discursos dos Professores 14, 17 e 01 retrataram as habilidades sendo uma das maiores dificuldades no processo de implementação da normativa, tanto na maneira de abordá-las suas aulas, quanto no momento de realizar os registros nos diários de classe.

A falta de tempo, condições de trabalho e a mudança de conteúdos são outros fatores mencionados pelos professores. O Professor 15 diz que sentiu dificuldades “no momento em que surgiu a nova BNCC em razão dos conteúdos serem realocados nos anos escolares, pois alguns conteúdos que antes eram vistos em anos posteriores, hoje são habilidades de outros anos”. De certa forma, a ideia da lista de conteúdos continua imbricada no discurso dos

professores, no entanto, a normativa não aborda os Objetos de Conhecimento dessa maneira, mas como um processo de aprendizagem interligado às habilidades.

Observemos os discursos em sua totalidade:

Professor 03

“Falta de tempo e condições de trabalho”.

Professor 05

“Adequação aos conteúdos”.

Professor 08

“Contemplar todas as exigências no dia a dia em sala de aula”.

Professor 10

“Encaixar os conteúdos”.

Professor 15

“Dificuldade com relação ao tempo e algumas mudanças de conteúdos. Creio que existem muitas habilidades para serem trabalhadas em cada ano e que as vezes fica difícil desenvolver com qualidade todas elas. Também senti dificuldades no momento em que surgiu a nova BNCC em razão dos conteúdos serem realocados nos anos escolares, pois alguns conteúdos que antes eram vistos em anos posteriores, hoje são habilidades de outros anos”.

Ainda relacionado aos Objetos de Conhecimentos, alguns professores mencionam que os alunos não possuem o nível de informação exigido no documento a fim de realizar as competências e que elas não contemplam as necessidades específicas das turmas, “pois parte-se de um pressuposto inexistente no conhecimento científico”. Averiguemos:

Professor 04

“Não contemplar as necessidades específicas da turma, pois parte-se de um pressuposto inexistente no conhecimento científico”.

Professor 16

“Os alunos não tem o conhecimento exigido para realizar as competências”.

A partir do documento, compreende-se que as competências deverão ser desenvolvidas com os alunos ao longo das etapas da Educação Básica de maneira com que eles desenvolvam, gradativamente, conhecimentos que exigem habilidades mais complexas. Os alunos dificilmente chegarão em sala de aula com o mesmo nível de compreensão, desse modo as habilidades e competências são apresentadas na normativa com intuito de construir a aprendizagem. Nesse viés, os Professores 09 e 11 apontam como dificuldade o processo de fazer com que os alunos sejam protagonistas de sua aprendizagem, a fim de desenvolver o “pensamento crítico, científico e criativo”.

Professor 09

“Algumas dificuldades em fazer dos alunos protagonistas, devido também ao período de aulas remotas, falta de um bom acesso a tecnologia nas escolas e por parte de alguns alunos”.

Professor 11

“Acredito que a maior dificuldade esteja em elaborar e trabalhar com pensamento crítico, científico e criativo”.

Sob outra perspectiva, o Professor 22 relata que a maior dificuldade está relacionada à compreensão, da comunidade escolar em geral, de que houve mudanças que são importantes para o processo educacional, no entanto, ainda há falas que negativizam essa transformação. Nesse sentido, o Professor 18 comenta sobre a “necessidade de mais cursos”, o que auxiliaria na melhor compreensão e implementação da normativa nas escolas.

Professor 22

“A maior dificuldade está relacionada à compreensão por parte da comunidade escolar, direção, professores e demais envolvidos no processo educativo que houve mudanças, que elas têm importância na escola, que são mudanças importantes para todo o processo. Há muitas falas no sentido de "manter aquela escola antiga e seus métodos".

Professor 18

“Penso a necessidade de mais cursos”.

Em síntese, os discursos dos professores sobre a pergunta dissertativa: “Quais dificuldades você sentiu/ sente para elaborar suas aulas à luz das propostas da BNCC?”, apontam que as maiores dificuldades estão relacionadas às habilidades, tanto no que diz respeito à sua aplicação em aula, quanto em sua comprovação de utilização, isto é, no momento de registro das aulas. Também são mencionadas questões de adaptação aos Objetos de Conhecimento, falta de tempo para estudo e pouca compreensão da BNCC.

A última pergunta do formulário, de número doze, foi a seguinte: “O que você percebe que mudou no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa a partir da implementação da BNCC?”.

Através dos discursos relacionados a essa questão, averiguamos que os Professores 14, 19 e 22 percebem que a mudança no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa está relacionada ao uso da língua, com enfoque maior na compreensão e interpretação de textos e menos preocupação com as regras gramaticais. Em outros termos, demonstram compreender que a BNCC enfatiza o uso da língua em detrimento das nomenclaturas gramaticais.

Professor 14

“O foco mais na compreensão e interpretação de textos do que em regras gramaticais.”

Professor 19

“As áreas do conhecimento estão mais próximas. Consigo abordar temáticas e enfoques diferente nas aulas, antes voltada apenas para a gramática.”

Professor 22

“Maior foco em habilidades e competências, ou seja, o que faço (o aluno) com todos os recursos disponíveis, diversidade da língua, além de maior variedade de possibilidades de trabalhos com textos autênticos.”

Percebemos, nos discursos acima, uma consonância com os postulados da BNCC, uma vez que, segundo a normativa, “o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (BRASIL, 2018, p. 67).

Aliado a isso, os Professores 15 e 17 relataram que a BNCC permite que o aluno seja protagonista de sua própria aprendizagem, a fim de desenvolver um pensamento crítico, voltado ao meio social e preparado para vida. O Professor 17 salienta sobre a contextualização do ensino e propostas de trabalho globalizadas, o que permite a “possibilidade de serem trabalhados e abordados vários aspectos sobre um mesmo assunto”. Além disso, os discursos de ambos os professores indicam que eles têm a percepção de que o foco da aprendizagem está voltado para a língua em uso. Nesse aspecto, o Professor 15 diz que: “O ensino também passou a ser mais contextualizado, tendo relação com o dia a dia do aluno e preparando ele para a vida futura”. O Professor 17 aponta que: “De maneira geral, o desenvolvimento dos conteúdos, proposição de atividades e tarefas está mais voltado ao meio, cotidiano e valorização/construção do aluno como ser humano e cidadão”.

Professor 15

“As habilidades que a BNCC nos trouxe permitiu que colocássemos o aluno mais no centro de nosso ensino, agindo mais como protagonista de seu aprendizado e tendo um pensamento mais crítico. O ensino também passou a ser mais contextualizado, tendo relação com o dia a dia do aluno e preparando ele para a vida futura.”

Professor 17

“As propostas de trabalho estão sendo apresentadas de maneira mais globalizada, tendo-se a possibilidade de serem trabalhados e abordados vários aspectos sobre um mesmo assunto. De maneira geral, o desenvolvimento dos conteúdos, proposição de atividades e tarefas está mais voltado ao meio, cotidiano e valorização/ construção do aluno como ser humano e cidadão.”

Os Professores 03 e 07 também destacaram que “a análise da língua agora é feita de maneira contextualizada às práticas sociais” e que “os alunos assumiram uma posição de protagonistas, que buscam pelo aprendizado com maior autonomia”.

No entanto, eles reforçam que não é dessa maneira que as coisas acontecem na prática. O discurso do Professor 03 exprime um desabafo e, ao mesmo tempo, esperança de mudança: “Por enquanto está complicado, mas vamos acreditar num futuro mais promissor...”. O Professor 07 enaltece o documento normativo, mas expõe que “muitas vezes nos falta ir além por não conhecer totalmente a BNCC” e sugere que “é necessário que mais formações e cursos sejam ofertados para que a BNCC aconteça na prática e da forma como foi programada”. Observemos os discursos dos Professores 03 e 07:

Professor 03

“A análise da língua agora é feita de maneira contextualizada às práticas sociais... A ênfase para a oralidade, leitura, produção e análise é perfeita, mas na prática, está meio utópica, porque no vestibular por exemplo, não é assim que funciona! Por enquanto está complicado, mas vamos acreditar num futuro mais promissor...”

Professor 07

“Nós, professores, temos um material ótimo em mãos, mas muitas vezes nos falta ir além por não conhecer totalmente a BNCC. Os alunos assumiram uma posição de protagonistas, que buscam pelo aprendizado com maior autonomia do que anteriormente, mas ainda com muitas carências oriundas de tempos passados. Assim, é necessário que mais formações e cursos sejam ofertados para que a BNCC aconteça na prática e da forma como foi programada.”

Esses discursos confirmam nossa hipótese de que as dificuldades de adesão à nova BNCC estão relacionadas ao não saber quais são, efetivamente, as mudanças que devem ocorrer no ensino de Língua Portuguesa e a como operacionalizar o ensino na perspectiva proposta no documento.

Nesse sentido, os Professores 08 e 11 apontam que há necessidade de mudança no que tange ao modo de ensinar, caso contrário, tudo ficará igual. O Professor 11 diz que “depende do professor, pois quem já tinha um modelo de trabalho focado em gêneros, práticas contextualizadas e participação significativa dos alunos, não percebeu mudança”. Em razão disso, aqueles que já trabalhavam com pensamentos alinhados aos documentos anteriores, não estão com tantas dificuldades de adaptação à BNCC. Consideremos:

Professor 08

“Na prática, as coisas seguem praticamente na mesma. Têm muitos professores que se recusam a mudar. Há de uma mudança nas metodologias a necessidade de ensino e aprendizagem, caso contrário tudo continuará como no século passado. Na minha atuação procuro sempre me atualizar e fazer o que considero mais adequado e pertinente aos educandos.”

Professor 11

“Não percebo muita mudança, acredito que depende do professor, pois quem já tinha um modelo de trabalho focado em gêneros, práticas contextualizadas e participação significativa dos alunos, não percebeu mudança. E quem não trabalhava dessa forma, pela observação de "corredor", também não mudou em nada”.

Por outro lado, alguns professores responderam que não houve mudanças no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa a partir da implementação da BNCC nas escolas. Os discursos apontam que as mudanças aconteceram somente no papel e que na prática nada mudou. Mencionam que “os conteúdos são repetidos ano a ano, mas nunca de modo

aprofundado” e que “a disciplina foi distanciada dos alunos, parecendo ser artificial e pouco eficaz”. Vejamos alguns discursos nesse sentido:

Professor 01

“Sinceramente, não vi muitas mudanças (na prática), só no papel.”

Professor 02

“Superficialidade, pois os conteúdos são repetidos ano a ano, mas nunca de modo aprofundado.”

Professor 04

“A disciplina foi distanciada dos alunos, parecendo ser artificial e pouco eficaz.”

Professor 16

“Nada”.

À vista disso, os discursos referentes à pergunta doze: “O que você percebe que mudou no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa a partir da implementação da BNCC?”, apontam que alguns professores perceberam mudanças na perspectiva de ensino, sendo que agora o foco está voltado ao uso da língua, o aluno é protagonista da sua aprendizagem e as aulas mais contextualizadas. Em contrapartida, ainda há professores que não reconhecem quais mudanças ocorreram ou deveriam ocorrer a partir da implementação da normativa nas escolas.

A seguir, apresentaremos um quadro resumo dos discursos sobre a BNCC:

Quadro 7 – Categorias de análise e resultados depreendidos

<p>Ausência x presença de formações e sua efetividade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presença de formação • Formações em níveis divergentes • 13 professores apontam que as formações foram esclarecedoras e 9 relatam que não foram esclarecedoras • Os professores ainda expressam carência nas formações
--	---

	acerca da BNCC
Práticas de ensino em consonância/dissonância aos preceitos da BNCC (recorrências de temas da BNCC nos discursos)	<ul style="list-style-type: none"> • Os professores demonstram entendimentos sobre a BNCC em graus diferentes, alguns apresentam conhecimentos mais aprofundados sobre as propostas, outros menos • Alguns docentes utilizam determinados termos presentes na Base, tais como protagonismo do aluno, interdisciplinaridade e referem-se às competências e habilidades • Alguns indicam ter mudado sua forma de trabalho • Ainda há vários discursos que indicam insegurança na transposição didática e mesmo inércia para efetuar transformações
Dificuldades x facilidades de adequação a preceitos da normativa	<ul style="list-style-type: none"> • As maiores dificuldades estão relacionadas às habilidades, tanto no que diz respeito à sua aplicação em aula, quanto em sua comprovação de utilização • Adaptação aos Objetos de Conhecimento¹³ • Falta de tempo para estudo da normativa/adequação das atividades • Não compreensão da perspectiva de ensino de Língua Portuguesa imbricadas na BNCC
Alterações x inalterações nas práticas/metodologias de ensino	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns professores mencionaram mudanças nas práticas (aulas mais contextualizadas, interdisciplinaridade, foco da aprendizagem no uso da língua e protagonismo do aluno) • Outros professores disseram que não mudou nada • Há, ainda, professores que não reconhecem quais mudanças ocorreram ou deveriam ocorrer a partir da

¹³ Apenas um professor utilizou o termo “Objeto de Conhecimento”, os demais utilizaram “conteúdo”. Essa constatação é um indício de que os termos da BNCC não estão recebendo a atenção necessária.

	implementação da normativa nas escolas
--	--

Fonte: Elaborado pela autora. (2022).

Na próxima seção, faremos o entrelaçamento de dados a fim de verificar as aproximações e distanciamentos entre os discursos da BNCC e os discursos dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

5.3 ENTRELAÇAMENTO DE DADOS

A Base Nacional Comum Curricular é um documento extenso, são 595 páginas voltadas à Educação Brasileira e que diz respeito às etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.

No capítulo teórico “Uma educação constituída pela base: a BNCC”, demonstramos que esse documento é estruturado de acordo com as etapas da Educação Básica. Apesar disso, é de extrema importância a leitura da normativa em sua totalidade. Esse estudo é necessário para compreender todas as etapas, pois elas se complementam. Ao realizar a leitura fragmentada de uma etapa específica, Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, por exemplo, provavelmente, muitos assuntos não farão sentido, ou como alguns professores relataram “os conteúdos são repetidos ano a ano, mas nunca de modo aprofundado”. Isso ocorre porque o documento prevê o ensino como um *processo* que inicia na Educação Infantil, perpassa todas as outras etapas para que ao final do Ensino Médio o aluno seja capaz de atingir as competências gerais.

Em razão disso, as competências gerais são apresentadas no início do documento. Em seguida, são apresentados os marcos legais que embasam a BNCC, assim como seus fundamentos pedagógicos que visam orientar os professores na leitura e compreensão da normativa, como também para sua aplicação em sala de aula.

Através da análise dos discursos dos sujeitos, foi possível constatar que alguns professores utilizam termos bastante presentes no documento, tais como: competências, habilidades e protagonismo do aluno. Entretanto, não se pode deixar de lado a aplicação dos conhecimentos na vida real, ou seja, o aluno aprende para saber utilizar no dia a dia o que

aprendeu. À vista disso, alguns professores relataram que perceberam que houve mudanças na perspectiva de ensino e que agora o foco da aprendizagem está voltado para o uso da língua. Por outro lado, ainda há discursos que demonstram insegurança na transposição didática e até mesmo inércia para efetuar transformações. Também há relatos de professores que não reconhecem quais mudanças ocorreram ou deveriam ocorrer a partir da implementação da normativa nas escolas.

A BNCC também prevê “o estímulo do pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas [...]” (BRASIL, 2018, p. 58). Sobre isso, refletimos: o que fazemos quando os alunos nos questionam? Utilizamos essas dúvidas para ampliar as discussões e trazer mais conhecimento para todos ou os calamos porque “isso não é assunto para esta aula?”. A etapa dos Anos Finais do Ensino Fundamental é a consolidação das aprendizagens anteriores, é esperado que os alunos tragam questionamentos e queiram aprofundar assuntos de seus interesses. É isso que a normativa estabelece “fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (BRASIL, 2018, p. 60).

No que diz respeito à Área de Linguagens, abordam-se as práticas sociais e diferentes linguagens, pois elas são utilizadas no dia a dia. Desse modo, elas passam a ser objeto de conhecimento escolar, o texto é tomado como centralidade das aulas e a partir dele é que são definidos os objetos de conhecimento e habilidades, importa valorizar a capacidade de abstração e compreensão do aluno, não mais a metalinguagem e a gramática normativa. Na análise dos discursos dos professores, identificamos que muitos deles detêm esse saber, em função de que essa temática esteve presente em diversos discursos.

No entanto, foi possível observar que conceitos como textos multissemióticos, multimidiáticos, multiletramentos, hipertextualidade, hipermídia, intertextualidade, dialogismo, interdiscursividade e hipertexto são utilizados na BNCC e não ganham concretude nos discursos dos professores.

Nos questionamos se isso se deve à falta de leitura ou falta de proximidade com esses termos. Caso seja pela falta de proximidade, reforçamos a necessidade de formações mais eficazes, que apresentem tais conceitos e auxiliem os professores a enxergar a amplitude e importância dessas percepções.

No que tange às dificuldades de adesão do documento, depreendemos que elas estão relacionadas às habilidades, tanto no que diz respeito à sua aplicação em aula, quanto em sua

comprovação de utilização e à adaptação dos objetos de conhecimento. Outro dificultador mencionado está relacionado à falta de tempo para conciliar o processo de trabalho (elaboração e aplicação de aulas, correção de provas e trabalhos) e momentos para estudo.

Nos discursos dos professores, a utilização das tecnologias também foi argumentada, e ela de fato é proposta pelo documento. Contudo, juntamente com o letramento digital, é preciso enfatizar, como postula a BNCC (2018), a capacidade crítica para ler e interpretar os discursos que circulam no meio digital, ponderando sobre eles em termos de veracidade, consistência e pertinência. É importante que o aluno saiba identificar aspectos no texto que diferenciam fatos de *fake news*, por exemplo. Isso é utilizar a língua para as práticas sociais, pois o aluno de hoje está imerso aos novos letramentos.

Arelado a isso, a normativa justifica que o motivo de enfatizar as tecnologias e práticas de cunho digital, não se trata de deixar de lado os textos escritos/impressos, mas de contemplar os novos letramentos, “o espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados” (BRASIL, 2018, p. 69). É pertinente lembrar que as práticas sociais são, cada vez mais, mediadas pelas tecnologias digitais, o que enfatiza a importância de utilização delas na escola, como forma de preparar os sujeitos para a vida.

Considerando as dificuldades apontadas pelos professores e a própria normativa esclarecendo que esses letramentos são recentes e ainda pouco usual, é imprescindível que os professores tenham mais acesso às formações continuadas, sendo que elas são previstas no documento:

criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino. (BRASIL, 2018, p. 17).

Entendemos, portanto, que a Base é um documento que propõe transformações, em especial quanto ao modo de abordagem dos Objetos de Conhecimento com vistas a desenvolver habilidades e competências em consonância com as práticas sociais. Mas para que as transformações ocorram, é necessário que os sujeitos envolvidos nesse processo (os sujeitos do fazer/os professores) compreendam *o que e como fazer*, de modo a efetivamente,

implementarem os pressupostos do documento nas práticas escolares. A BNCC é muito mais do que as habilidades com códigos alfanuméricos que devem ser preenchidas no diário de classe. Se os alunos necessitam de um olhar atento para que a aprendizagem seja eficaz, neste momento, são os professores que carecem desse olhar. Com a alta demanda de carga horária, planejamentos, correções de provas e trabalhos, é difícil – e pouco motivador – pegar um documento tão extenso para estudar. Além disso, destacamos, não há como mudar se não se sabe o que é preciso mudar, se não se conhecem propostas e metodologias de trabalho diferentes das já usuais.

Em síntese, observamos que algumas respostas dadas contemplam temáticas correntes na BNCC, enfocando, em especial, termos como competências, habilidades e protagonismo do aluno. Entretanto, há outros aspectos da normativa que não apareceram nos discursos dos professores (multiplicidade semiótica dos textos, tecnologias envolvidas na recepção e produção, diversidade cultural, as competências discursivas, etc). Nesse quadro, percebemos que ainda há distanciamento entre os discursos propostos pela BNCC e os discursos dos professores, com necessidade de aprofundamento das discussões, em especial, sobre a proposta de ensino de língua que se configura na BNCC e como aplicar essa proposta nas atividades de sala de aula.

Como dito inicialmente, entendemos o processo de implementação da Base como um grande texto possível de ser lido e analisado pelo viés da Semiótica Discursiva. Essa teoria postula que os textos são estruturados em forma de um Percurso Gerativo de Sentido organizado em três níveis: fundamental, narrativo e discursivo. No momento de análise, o caminho é inverso, ou seja, partimos do nível mais próximo do leitor, o discursivo, para chegar ao nível fundamental.

Desse modo, realizamos, até então, a análise do nível discursivo, considerando que dele depreendemos a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa proposta na BNCC através das temáticas recorrentes e também analisamos os discursos dos professores sobre o processo de implementação das diretrizes da BNCC em suas práticas. Ou seja, mapeamos na BNCC a perspectiva de ensino de língua e identificamos nas respostas dos sujeitos temas e figuras que remetem ao conhecimento ou desconhecimento das propostas que se configuram na perspectiva da normativa.

O nível narrativo é o simulacro das ações do homem no mundo e dos homens sobre os outros homens. Por meio desse nível, é possível ler o processo de implementação da BNCC como um programa narrativo que também nos auxilia na compreensão quanto às formas de

manipulação que ocorrem entre sujeitos na busca pelos valores que desejam, às mudanças de estado esperadas, os papéis dos sujeitos nessa transformação e às competências necessárias para efetua-las.

Fiorin (2014) explica que as narrativas se estruturam em quatro fases: manipulação, competência, performance e sanção. Nesse processo, entendemos que ocorre uma manipulação pelo *dever-fazer*: o MEC (*sujeito destinador*) estabeleceu um documento de cunho normativo que *deve ser seguido* em âmbito federal, estadual e municipal, tanto nas redes de ensino pública quanto privada. Esse sujeito coletivo age sobre os *sujeitos do fazer*, os professores/escola. Logo, os *sujeitos do fazer* devem colocar em prática o documento normativo para que ocorra uma transformação no ensino. Ou seja, os *sujeitos do fazer* são manipulados pelo *dever-fazer* do *sujeito destinador* e o *objeto valor* a ser buscado está associado à competência dos alunos do ensino básico para o uso da língua nas práticas sociais.

A *performance* esperada é um ensino de Língua Portuguesa diferente, que desenvolva nos alunos competências de uso efetivo da língua para as práticas sociais. Entretanto, como se verificou nas respostas dos sujeitos do fazer (professores), nem todos possuem clareza quanto à transformação a ser realizada, ou seja, não possuem o *saber-fazer* que lhes habilitaria ao *poder-fazer*. Por conta disso, a performance não se realiza em alguns espaços escolares. Essa não transformação acaba sancionando negativamente tanto os sujeitos do fazer que não conseguem realizar a performance quanto os alunos destes, uma vez que não se desenvolvem as competências requeridas nas práticas sociais da atualidade.

A *sanção* desse processo é evidenciada quando os alunos realizam provas que avaliam o sistema educacional, como as provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e apresentam baixo rendimento escolar. A partir do momento em que o rendimento escolar não é favorável nessas avaliações externas, os alunos são sancionados negativamente por não atingirem índices que lhes possibilitam promoção – como é o caso do ENEM, que abre (ou não) acesso às universidades; os professores e a escola, enquanto sujeitos do fazer, são vistos (sancionados) negativamente pela comunidade como um todo, por não fazer com que os alunos atinjam as competências necessárias. Desse modo, todo sistema educacional é sancionado negativamente.

A seguir, apresentaremos um quadro resumo sobre os resultados obtidos na análise do nível narrativo.

Quadro 8: Em análise: as fases da narrativa

ETAPA	RESULTADOS DA ANÁLISE
Manipulação	<ul style="list-style-type: none"> • O MEC, enquanto <i>sujeito destinador</i>, estabelece um documento normativo – a BNCC – e age sobre os <i>sujeitos do fazer</i>, os professores/escola • Os <i>sujeitos do fazer</i> devem colocar em prática o documento normativo - <i>dever-fazer</i> - para que ocorra uma transformação no ensino
Competência	<ul style="list-style-type: none"> • Alguns dos <i>sujeitos do fazer</i>, responsáveis pela transformação, ainda não possuem o <i>saber-fazer</i> que lhes permitiria o <i>poder-fazer</i>
Performance desejada	<ul style="list-style-type: none"> • Mudança na perspectiva de ensino de Língua Portuguesa com vistas a desenvolver competências de uso efetivo da língua para as práticas sociais
Sanção	<ul style="list-style-type: none"> • Professores sancionados negativamente por não conseguirem realizar a performance • Alunos sancionados negativamente por não desenvolverem as competências discursivas • Alunos, escolas e professores são sancionados negativamente pelo baixo rendimento dos alunos em avaliações educacionais

Fonte: Elaborado pela autora. (2022).

O nível fundamental, o mais profundo e abstrato dos três níveis do Percorso Gerativo de Sentido, constitui-se de uma categoria semântica fundamentada numa oposição entre dois termos, um deles valorado positivamente (eufórico) e o outro, negativamente (disfórico). No caso em análise, identificamos como oposições semânticas os termos: *totalidade* vs *parcialidade* e *mudança* vs *permanência*.

O termo *totalidade* é relativo tanto a um entendimento mais completo da BNCC quanto à necessidade de todos os sujeitos compreenderem e aplicarem os preceitos da normativa em suas aulas. O estudo revela, no entanto, que apenas uma parcela dos professores tem conhecimentos acerca das propostas e as aplica em sala de aula, ou seja, há uma *parcialidade* imbricada nos discursos. Os termos *mudança* vs *permanência* também se aplicam porque sem

haver o conhecimento e a efetiva aplicação dos preceitos da BNCC o ensino *permanecerá* ocorrendo como está e, portanto, não haverá *mudança* de perspectiva de ensino. Nesse contexto, *totalidade* e *mudança*, valorados positivamente, são termos *eufóricos* e, *parcialidade* e *permanência*, valorados negativamente, são termos *disfóricos*.

No próximo capítulo, teceremos as considerações finais deste estudo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

(Paulo Freire)

Não é preciso uma carreira docente avançada para compreender a necessidade e importância de profissionais bem preparados para que a educação de fato promova transformações na sociedade. São costumeiros os discursos de que as crianças e jovens são o futuro da nação e que a educação deve ser levada mais a sério. Encontros, seminários, congressos e documentos que abordem a educação brasileira são necessários, sim! Falar de e sobre educação é imprescindível, mas é preciso que caminhos sejam abertos para que esses momentos sejam presentes na realidade dos professores da Educação Básica.

Enquanto professora de rede municipal, lecionando para crianças e adolescentes – Ensino Fundamental Anos Iniciais e Anos Finais – a busca pelo conhecimento me fez trilhar os caminhos da pesquisa científica a fim de compreender por que o processo de implementação das propostas da BNCC tem sido difícil para os professores. Investigar sobre esse processo em todas as etapas da Educação Básica e componentes curriculares se tornaria praticamente impossível. Desta maneira, optamos por realizar a pesquisa com professores que lecionam Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino. Para tanto, o *corpus* deste trabalho foi constituído por dois objetos de análise: a BNCC e o discurso de 22 professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental de 14 municípios do estado do Rio Grande do Sul. O formulário foi composto por 12 questões, sendo 5 dissertativas e 7 de múltipla escolha.

Esta tese, vinculada à linha de pesquisa “Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso”, do Programa de Pós-Graduação em Letras, justifica-se na medida em que mostra respostas sobre aspectos limitadores das mudanças almejadas no ensino. Ao longo da pesquisa, apontamos respostas ao seguinte questionamento: o que dizem os professores sobre a implementação das diretrizes da BNCC em suas práticas?

Essa pergunta se desdobrou em outras que foram essenciais a este estudo. A primeira delas: a) os professores reconhecem as mudanças propostas para o ensino de Língua Portuguesa e conseguem efetivá-las?

Os discursos dos professores mostram que a maioria deles parece ter algum entendimento sobre a BNCC, pois utilizam alguns termos do documento - protagonismo do

aluno, competências e habilidades. Tais discursos apontam que alguns docentes perceberam mudanças na perspectiva de ensino, sendo que agora o foco está voltado ao uso da língua, o aluno é protagonista da sua aprendizagem e as aulas estão mais contextualizadas. Por outro lado, ainda há vários discursos que indicam insegurança na transposição didática e mesmo inércia para efetuar transformações. Esses discursos revelam, portanto, que vários professores não reconhecem quais mudanças ocorreram ou deveriam ocorrer a partir da implementação da normativa nas escolas.

Além dela, também relacionada à questão norteadora, surgiu a questão: b) que concepções acerca de ensino de língua materna se configuram na BNCC? E assim, qual é o *objeto valor* final que se deseja atingir com o ensino de Língua Portuguesa?

A BNCC destaca a necessidade de trabalhar com tecnologia, multiplicidade semiótica e multiplicidade cultural para que o aluno atinja as competências gerais e específicas de cada componente curricular ao longo da Educação Básica. A análise empreendida permite compreender que a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa inscrita no documento se volta para o uso competente da língua/linguagens nas práticas sociais. As competências específicas de Língua Portuguesa enfocam a competência discursiva nas diferentes situações de interação. Importa que o aluno saiba utilizar a língua e suas estruturas para melhor agir no/sobre o mundo. Desse modo, o *objeto valor* está associado à competência dos alunos do ensino básico para o uso da língua nas práticas sociais.

A terceira pergunta relacionada à questão norteadora: c) qual é a *performance* que se espera dos *sujeitos do fazer*?

O processo de implementação da BNCC é possível de ser lido e compreendido através do nível narrativo. Nesse viés, entendemos que há um programa narrativo de manipulação pelo dever-fazer, em que o MEC/governo é o *sujeito destinador* que estabeleceu um documento de cunho normativo que *deve ser* seguido em âmbito federal, estadual e municipal, tanto nas redes de ensino pública quanto privada. Sendo assim, esse sujeito coletivo age sobre os *sujeitos do fazer*, os professores/escola. Logo, os *sujeitos do fazer devem* colocar em prática o documento normativo para que ocorra a transformação almejada pelo sujeito destinador. Com isso, os *sujeitos do fazer* são manipulados pelo *dever-fazer* do *sujeito destinador* e o *objeto valor* a ser buscado está associado à competência dos alunos do ensino básico para o uso da língua nas práticas sociais.

Depreendemos a *performance* desta narrativa como a mudança de perspectiva de ensino associada aos pressupostos da BNCC, sendo que é necessário desenvolver nos alunos

competências de uso efetivo da língua para as práticas sociais. Na fase da competência, identificamos que alguns dos *sujeitos do fazer* – os responsáveis pela transformação - ainda não possuem o *saber-fazer* que lhes permitiria o *poder-fazer*. Por conta disso, a transformação não se completa, os professores são sancionados negativamente por não conseguirem realizar a performance e os alunos também são sancionados por não desenvolverem competências discursivas voltadas às práticas sociais. No nível fundamental, identificamos como oposições semânticas os termos: *totalidade vs parcialidade* e *mudança vs permanência*. Sendo que *totalidade* e *mudança*, são termos *eufóricos* e, *parcialidade* e *permanência*, termos *disfóricos*.

Por fim, a última pergunta relacionada à questão norteadora: d) que estratégias estão sendo implementadas para que os professores possam efetivar as mudanças previstas? Ou seja, que *objetos modais* são fornecidos aos *sujeitos do fazer* para que obtenham a *competência* necessária para realizar a *performance*?

Formações sobre a BNCC estão sendo ofertadas a fim de auxiliar os professores. Constatamos que, embora a maioria dos professores tenha relatado que as formações foram esclarecedoras (59%), ainda há muitos deles (40%) manifestando o contrário, o que indica a insegurança dos professores acerca das propostas da BNCC e, assim, da adaptação das práticas de sala de aula. Esse levantamento também demonstra que apesar de a BNCC ser única, algumas formações têm tido melhor impacto que outras. Ainda sobre as formações, percebemos que as que tratam questões de metodologias de ensino e formas de trabalhar com os Objetos de Conhecimento são a minoria, sendo competências gerais e competências/habilidades específicas de Língua Portuguesa os assuntos mais abordados. Identificamos também que a maioria das escolas/municípios conta com alguém que auxilie sobre os questionamentos referentes ao documento. Tais dados revelam que as informações, formações e assistências às escolas estão chegando de maneiras distintas, apesar de estarmos nos referindo a municípios de um mesmo estado.

Com o intuito de responder esses questionamentos, estabelecemos as seguintes hipóteses que foram confirmadas ao longo do desenvolvimento da pesquisa:

- a) o *objeto valor* inscrito na BNCC é a competência dos alunos para o uso da língua nas práticas sociais e isso implica uma mudança expressiva acerca dos objetos de conhecimento a serem explorados e do modo como explorá-los no ensino de Língua Portuguesa;

- b) as dificuldades de adesão à nova BNCC estão relacionadas ao *não-saber* quais são, efetivamente, as mudanças que devem ocorrer no ensino de Língua Portuguesa e a *como* operacionalizar o ensino na perspectiva proposta no documento.

O objetivo geral deste estudo – compreender as dificuldades envolvidas na implementação das diretrizes da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental – foi efetivado. Os discursos dos professores apontam que a maioria deles possui algum entendimento sobre a BNCC. No entanto, ainda há vários discursos que indicam insegurança na transposição didática e não reconhecem quais mudanças ocorreram ou deveriam ocorrer a partir da implementação da normativa nas escolas.

Os resultados também revelam que as maiores dificuldades estão relacionadas às habilidades, tanto no que diz respeito à sua aplicação em aula, quanto em sua comprovação de utilização, ou seja, no momento de registro das aulas. Além disso, os professores apresentam dificuldades e insegurança relacionadas às metodologias de trabalho com os Objetos de Conhecimento, somados à falta de tempo para estudo e pouca compreensão da normativa. O estudo também evidencia a necessidade de formações voltadas ao trabalho prático em sala de aula atrelada aos preceitos da normativa, considerando que alguns dos sujeitos participantes da pesquisa relataram que não perceberem mudanças e/ou mencionaram dificuldades de trabalho a partir das propostas da BNCC. Isso demonstra a importância de cursos que ensinem, na prática, a trabalhar com os Objetos de Conhecimento na perspectiva de uso para as práticas sociais, porque só saber as competências e habilidades pode não ser suficiente para modificar as práticas de trabalho.

Os objetivos específicos, também foram efetivados ao longo da pesquisa:

- a) explicitar a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa que se configura na BNCC, nos Anos Finais do Ensino Fundamental;
- b) identificar, a partir do discurso dos professores, as principais dificuldades relacionadas à realização da *performance* (implementação das propostas da nova BNCC).

No intuito de alcançar tais objetivos e comprovar nossa tese, foi necessária, primeiramente, uma revisão bibliográfica. Deste modo, discorremos sobre os pressupostos teóricos da Semiótica Discursiva, considerando que as inquietações referentes à implementação da BNCC nos fizeram enxergar todo esse processo como um grande texto, possível de ser lido e analisado pelos preceitos dessa teoria. Para tanto, nos detemos no percurso gerativo de sentido, o qual estabelece três níveis para diferentes graus de abstração do sentido: fundamental, narrativo e discursivo.

Em seguida, fizemos um estudo documental sobre a BNCC a fim de compreender a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa inscrita no documento e as possíveis dificuldades que se configuram na adesão à normativa. Na sequência, apresentamos os procedimentos metodológicos, contextualizamos a pesquisa e explicamos sobre a coleta de dados, definindo os espaços, sujeitos e instrumentos utilizados. Posteriormente, analisamos o discurso dos professores sobre o processo de implementação das diretrizes da BNCC na prática.

Por ora, é pertinente refletir sobre a BNCC: é um documento de difícil compreensão, é extenso, exige leitura atenta, possui conceitos e termos relativamente novos sobre educação e tecnologia que demandam dos professores atualização em seus estudos. Ademais, as habilidades são longas e com vários verbos que dificultam o seu entendimento. Em razão disso, a BNCC requer estudos e discussões a seu respeito, além de necessitar de profissionais preparados para ministrar essas formações.

Os discursos dos docentes demonstram que há carência na utilização de termos da própria normativa, o que evidencia que não há domínio desses conceitos e que, portanto, não fazem parte da rotina docente desses profissionais. Os termos mais citados foram competências e habilidades. Porém, há outros termos que fazem parte da Base e também são importantes. Percebemos que os professores ainda não se adaptaram aos Objetos de Conhecimento e continuam se referindo a eles como “conteúdos”, como se vencer a lista deles ainda fosse o objetivo da Educação Básica. Averiguamos que eles não mencionam os Campos de Atuação, exclusivos da área de Língua Portuguesa, tampouco sobre as Práticas de Linguagem e os Eixos de Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica.

Esses aspectos comprovam que alguns docentes demonstram consciência de mudança no ensino a partir da implementação da BNCC nas escolas, mas muitos deles apresentam um *não-saber-fazer* e, portanto, permanecem com suas práticas de ensino sem perspectiva de mudança. Em razão de muitos professores ainda não possuir o *saber-fazer*, a transformação esperada não é realizada, sendo que isso somente acontecerá quando os docentes se apropriarem desse *saber-fazer*.

À vista disso, comprovamos a tese de que a mudança de perspectiva de ensino acontecerá quando os sujeitos do fazer compreenderem o saber-fazer necessário ao poder-fazer. Ou seja, é necessária a compreensão sobre *o que* deve ser feito diferente e *como* operacionalizar tal mudança. Atrelado a isso, as respostas dos sujeitos apontam a necessidade de maiores iniciativas e formações voltadas ao saber-fazer, às metodologias de trabalho em sala de aula

com os Objetos do Conhecimento para que realmente o ensino de Língua Portuguesa tenha outro enfoque, priorizando as competências discursivas.

A temática sobre a Base é relativamente nova. Apesar de sua implementação já ter ocorrido, não significa que todos os professores possuam total entendimento sobre ela. Pelo contrário, por ser atual, os estudos e formações a seu respeito necessitam ser contínuos. Mais do que isso, são necessários exemplos de *como fazer*, ou seja, as formações precisam ensinar na prática o modo de como operacionalizar a mudança. Caso isso não ocorra, há grandes chances da BNCC se tornar outro documento que aborde sobre a Educação Brasileira guardado em gavetas, conforme aconteceu com os PCNs e DCNs.

Atrelado a isso, é oportuno lembrar que vivenciamos uma pandemia no período de implementação da BNCC, o que também dificultou o processo de adaptação. No ano de 2020, quando os professores deveriam estar se adequando às normativas e recebendo orientações a respeito disso, as escolas precisaram repensar o modo de ensino, que deixou de ser presencial com intuito de refrear a contaminação pela COVID-19. A preocupação já não era mais a implementação do documento, mas como lidar com as tecnologias, como ensinar à distância e, mais do que isso, como sobreviver ao vírus que destruiu tantas vidas. Em 2021, o ensino foi híbrido e aos poucos foi retornando à modalidade presencial. Em 2022, com a volta do ensino presencial, o assunto BNCC já parecia ter sido esquecido, como se a perspectiva de ensino pressuposta da normativa já estivesse totalmente cristalizada no entendimento dos docentes.

Os professores estão sentindo dificuldades em relação ao documento normativo e, apesar disso, a responsabilidade de sua implementação recai sobre eles. O poder público, em âmbito Federal, Estadual e Municipal, é responsável pelas formações continuadas em consonância com os dispositivos legais que produz. Logo, o comprometimento em repassar informações e auxiliar os docentes precisa partir desses dirigentes. É necessário promover ações capazes de dar a assistência necessária aos professores para que eles compreendam *o que e como* fazer diferente.

Esta tese, enquanto pesquisadora, me fez olhar a Base com atenção aos detalhes e pude compreender o que realmente está sendo proposto. A normativa é um documento riquíssimo que pensa na aprendizagem do aluno como um processo contínuo e voltado para a vida social. No entanto, enquanto professora, me solidarizo com os professores que participaram desta pesquisa. É difícil estar em sala de aula: pensar, elaborar e aplicar os planejamentos; elaborar e corrigir provas e trabalhos; em muitas situações, lecionar em mais de uma escola e/ou município; atender aos projetos e demandas escolares; e ainda ter tempo hábil – e disposição –

para estudar um documento “imposto” e compreender o que deve ser feito de diferente em sua maneira de lecionar – que até então funcionava.

Não é fácil, concordamos! O que é novo causa estranhamento e amedronta. Por isso, reiteramos a necessidade de formações eficazes que mostrem aos professores quais são as mudanças necessárias a partir da implementação da BNCC e *como* devem operacioná-las. O que apresentamos foi apenas um caminho que surgiu em meio a indagações pessoais e desejo de auxiliar outros profissionais, escolas e municípios que também se preocupam com questões educacionais. Compartilhamos aqui nossas experiências e reflexões que poderão instigar outros pesquisadores e outras investigações relacionadas a essa temática tão ampla e importante em nosso meio social, a educação.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Prefácio à edição brasileira. In: GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido II: ensaios semióticos**. São Paulo: Nankin: Edusp, 2014.
- BOFF, Josiane. **Notícias on-line: estratégias enunciativas de apelo ao sensível**. 2017. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, RS, 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 20 out. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC: SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.
- BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 out. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 jul. 2021.
- FIORIN, José Luiz. Da necessidade da distinção entre texto e discurso. In: BRAIT, Beth; SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília (Orgs.). **Texto ou discurso**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 145-165.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- GERALDI. João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011a. p. 70-81.
- GERALDI. João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino em português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011b. p. 33-37.

GREIMAS, Algirdas Julien. L'Énonciation: une posture épistémologique. **Significação – Revista Brasileira de Semiótica**, nº 1, Centro de Estudos Semióticos A. J. Greimas: Ribeirão Preto (SP), p. 09-25. Tradução de Maria Lúcia Vissotto Paiva Diniz, 1974.

GREIMAS, Algirdas Julien. **Sobre o sentido II**: ensaios semióticos. São Paulo: Nankin: Edusp, 2014.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LANDOWSKI, Eric. **Com Greimas**: interações semióticas. São Paulo: Estação das Letras e Cores: Centro de Pesquisas Sociossemióticas, 2017.

LIMA, Eliane Soares de. (Multi)letramentos na escola: proposições da semiótica discursiva à ação didática. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 16, n. 3, p. 165-190, 2019.

MOURA, Luana Medeiros de. **Se formação docente continuada, então letramento[s] e variação linguística**: uma interação necessária. 2021. 368 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/11395>. Acesso em: 26 ago. 2021.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** Norma e uso na Língua Portuguesa. São Paulo: Contexto, 2011.

NOVA ESCOLA. Propostas em Língua Portuguesa da BNCC focam na gramática e nos gêneros digitais. **Revista Nova Escola**. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/22/propostas-em-lingua-portuguesa-da-bncc-focam-na-gramatica-e-nos-generos-digitais>. Acesso em: 27 ago. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar; **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012a. p. 11-31.

ROJO, Roxane. Apresentação: Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012b. p. 07-09.

ROJO, Roxane. Apresentação. In: ROJO, R. (org.). **Escol@ Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 07-11.

ROJO, Roxane. Há muitos países recuando no tempo com seus currículos. Aqui, estamos evoluindo. In: ESCOLA, Nova. **Entrevista com especialista**. 2017a. Disponível em: <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/29/roxane-rojo-ha-muitos-paises-recuando-no-tempo-com-seus-curriculos-aqui-estamos-evoluindo>. Acesso em: 10 jul. 2020.

ROJO, Roxane. Entre plataformas, odas e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web. **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 01-20, 2017b.

SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira. A noção de texto e os níveis de pertinência da análise semiótica. **Estudos Semióticos**. [on-line], v. 14, n. 1. São Paulo, mar. 2018, p. 1-6. Disponível em: www.revistas.usp.br/esse. Acesso em: 17 jul. 2021.

SOUSA, Francisco Rafael Mota de; SERAFIM, Mônica de Souza. Ensino de língua materna na BNCC: reflexões sobre o eixo de análise linguística. **Anais VI Congresso Nacional de Educação**. 2019. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA15_ID11352_15082019112847.pdf. Acesso em: 27 ago. 2021.

SOUSA FILHO, Sinval Martins de; MOURA, Luana Medeiros de. Propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de livros didáticos para o ensino da variação linguística no ensino fundamental anos finais. **JNT Facit Business and Technology Journal**. 2020. p. 70-91. Disponível em: <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/604>. Acesso em: 27 ago. 2021.

TEIXEIRA, Lucia.; FARIA, Karla; SOUSA, Silvia Maria de. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. **Desenredo**, Passo Fundo, v. 10, n. 2, p. 314-336, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. São Paulo: Cortez, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Universidade de Passo Fundo
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Campus I - BR 285, Bairro São José - CEP 99052-900
Passo Fundo/RS
E-mail: ppgletras@upf.br
Telefone: (54) 3316-8341

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**CONVITE**

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre os desafios de implementação das propostas da nova BNCC no Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental, sob a responsabilidade da pesquisadora Josiane Boff. Essa pesquisa consiste no trabalho de tese de Doutorado em Letras, na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto e do Discurso, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Luciana Maria Crestani.

JUSTIFICATIVA

Esse estudo se justifica na medida em que pode trazer respostas sobre aspectos limitadores das mudanças almejadas no ensino. Sabemos que se espera uma mudança com a implantação dos pressupostos da BNCC. Mas que mudança é essa e como operacionalizá-la? Quais dificuldades professores vêm encontrando para adaptar o ensino à tal normativa? São essas respostas que procuramos elucidar em nossa pesquisa. Nesse sentido, cremos que ela pode lançar luzes a outras escolas que, como a nossa, buscam respostas sobre o quê devem ajustar/adaptar e como isso deve ser feito para atender às normativas da BNCC.

OBJETIVO

Compreender as dificuldades envolvidas na implementação das diretrizes da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

A sua participação na pesquisa será responder um formulário com doze questões, dissertativas e de múltipla escolha, a respeito da temática deste projeto que se trata da tese de doutorado da pesquisadora na área de Letras que tem como tema as dificuldades de adaptação do ensino às diretrizes propostas pela nova BNCC. Delimitando-se às dificuldades relatadas por professores da disciplina de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental de alguns municípios do Rio Grande do Sul. O material coletado se destinará somente à realização da pesquisa, sendo que ao final dela tais informações serão deletadas.

POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS

Esta pesquisa não oferece qualquer risco para os participantes, uma vez que suas identidades serão mantidas em sigilo e não serão citadas, em nenhum momento, nos relatos da pesquisa. O formulário de pesquisa não solicita o nome e nem qualquer outro dado que possa identificar os participantes. Como forma de resguardar suas identidades, serão atribuídos aos participantes nomes de pedras preciosas, sendo estes codinomes utilizados nos relatos da pesquisa. A participação na pesquisa será de forma voluntária, sendo garantido aos participantes o direito de desistir dela a qualquer momento, bastando, para isso, apenas não responder o formulário. O material coletado se destinará somente à realização da pesquisa, sendo que ao final dela tais informações serão deletadas.

BENEFÍCIOS

Ao participar da pesquisa, os participantes terão os seguintes benefícios:

- a) refletir sobre as mudanças propostas pela nova BNCC no ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental;
- b) emitir suas opiniões acerca do tema da pesquisa;
- c) contribuir para a compreensão acerca das dificuldades de implantação das diretrizes da nova BNCC;

d) auxiliar no processo de adaptação/ajustamento de outros sujeitos/escolas às propostas da nova BNCC para o ensino de Língua Portuguesa.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PARTICIPAÇÃO

Você terá a garantia de receber esclarecimentos sobre qualquer dúvida relacionada a pesquisa e poderá ter acesso aos dados dela em qualquer etapa do estudo.

Sua participação nessa pesquisa não é obrigatória e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento. Para tanto, basta comunicar sua desistência ao pesquisador. Importante destacar que a pesquisa destina-se a indivíduos maiores de 18 anos com participação voluntária.

Você não terá qualquer despesa para participar da presente pesquisa e não receberá pagamento pela sua participação no estudo.

Sua identidade será mantida em sigilo, não sendo divulgado seu nome nem qualquer outra informação que permita identificá-la individualmente na análise.

DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Tese de Doutorado, em possíveis eventos científicos e em trabalhos acadêmicos da pesquisadora, mas você terá a garantia do sigilo e da confidencialidade dos dados, bem como a certeza de que suas respostas não serão alteradas.

DÚVIDAS

Ficamos à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas através dos e-mails: josianeboff@gmail.com e lucianacrestani@upf.br.

Ao responder o formulário, você estará concordando com o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TLE).

Desde já, agradecemos a sua participação.

Josiane Boff

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo

Prof^ª. Dra. Luciana Maria Crestani

Orientadora

APÊNDICE B - RESPOSTAS DAS PERGUNTAS DISCURSIVAS

	10) O que mudou na sua forma de trabalho em sala de aula a partir da implementação da BNCC na sua escola?
<i>Professor 1</i>	Nada.
<i>Professor 2</i>	O ensino é circular, “vemos” os mesmos conteúdos em diversos anos, isso ocorre de forma mais fragmentada, diferente do que acontecia anteriormente.
<i>Professor 3</i>	Estamos ainda aperfeiçoando... mas requer muita pesquisa, muita dedicação e tempo... está sendo complicado...
<i>Professor 4</i>	O método de ensino que resumiu-se, basicamente, em seguir o livro didático
<i>Professor 5</i>	Mudou os conteúdos
<i>Professor 6</i>	Ajudou no aperfeiçoamento e na fundamentação dos conteúdos trabalhados
<i>Professor 7</i>	Foi necessário se reinventar, buscar novas formas de agregar o conteúdo às diferentes realidades da sala de aula. Compreender que as disciplinas precisam e devem trabalhadas de maneira interligada, visto que os conhecimentos se complementam. Assim, a Língua Portuguesa serve de caminho para a leitura, compreensão, interpretação, produção, aspectos indispensáveis para o aprendizado nas demais áreas do conhecimento. Hoje, essa disciplina é o fio condutor do aprendizado e com essa concepção elaboro cada nova aula.
<i>Professor 8</i>	Passei a observar de forma diferente as habilidades a serem desenvolvidas nos estudantes.
<i>Professor 9</i>	Está sendo trabalhado considerando as habilidades e as competências sugeridas.

<i>Professor 10</i>	A forma de trabalhar e o que trabalhar.
<i>Professor 11</i>	Acredito que mais a metodologia.
<i>Professor 12</i>	Abordagem de conteúdo, sequências
<i>Professor 13</i>	Habilidades e Competências
<i>Professor 14</i>	A organização dos conteúdos visando mais a aprendizagem .
<i>Professor 15</i>	Creio que a aula ficou mais organizada, pois se todos trabalharem a BNCC corretamente, os estudantes terão o mesmo nível de ensino de outras instituições.
<i>Professor 16</i>	Me adaptei com as competências, mas a nossa realidade não comporta as competências exigidas.
<i>Professor 17</i>	Acredito que tenha sido a forma de conduzir as aulas, a contextualização dos assuntos e conteúdos, a questão do protagonismo do aluno no processo de aprendizagem, a inserção das tecnologias nas aulas e no processo educativo (que se fez necessária em função da pandemia). Também posso citar a preocupação na busca do desenvolvimento de aulas que vão de encontro ao interesse do educando, suas reais necessidades, dificuldades ou preferências, para que de fato ocorra a aprendizagem e ele possa desenvolver e aprimorar o que é proposto.
<i>Professor 18</i>	Forma mais organizada objetiva e direcionada de ensino.
<i>Professor 19</i>	Consigo trabalhar mais a interdisciplinaridade
<i>Professor 20</i>	Mais interação do aluno.
<i>Professor 21</i>	Trabalho por área do conhecimento.
<i>Professor 22</i>	Algumas metodologias e organizações, partindo do planejamento, bem como, o teor das aulas.

	11) Quais dificuldades você sentiu/ sente para elaborar suas aulas à luz das propostas da BNCC?
<i>Professor 1</i>	Penso que a teoria é muito linda, mas na prática não são bem assim que as coisas acontecem. Muitas vezes me deparo com atividades que trabalho em sala de aula, respeitando a realidade do meu aluno e acabo não encontrando na Bncc, ou encontro, mas muito complexo e acabo mudando um pouco.

Professor 2	Não tive grandes dificuldades, pois o livro didático já veio com essas modificações.
Professor 3	Falta de tempo e condições de trabalho.
Professor 4	Não contemplar as necessidades específicas da turma, pois parte-se de um pressuposto inexistente no conhecimento científico.
Professor 5	Adequação aos conteúdos
Professor 6	Como procurar diversificar minhas aulas, não sinto dificuldade na elaboração. A BNCC orienta direciona.
Professor 7	Até o ano de 2019 não tínhamos, no município, um método específico que alinhasse todas as disciplinas, escolas, professores e turmas em prol de um aprendizado comum. Havia número limitado de cópias e de livros didáticos, e cada aula precisava ser programada levando em conta todo este cenário. A partir de 2020, com a implantação do método Aprende Brasil, apostilado e com acesso à plataforma digital, a realidade mudou muito e para melhor. As aulas apresentam continuidade e têm relação direta com as necessidades percebidas em cada ano escolar. Também estabelecem um "link" com aquilo que o aluno tem em sua vida cotidiana, além de esclarecem dúvidas com relação ao trabalho com a BNCC, pois as aulas estão programadas para cumprirem com esta necessidade. A elaboração das aulas está mais fácil, porém ainda temos muito a progredir, é necessário aprender e compreender para depois, de fato, implementar.
Professor 8	Contemplar todas as exigências no dia a dia em sala de aula.
Professor 9	Algumas dificuldades em fazer dos alunos protagonistas, devido também ao período de aulas remotas, falta de um bom acesso a tecnologia nas escolas e por parte de alguns alunos.
Professor 10	Encaixar os conteúdos
Professor 11	Acredito que a maior dificuldade esteja em elaborar e trabalhar com pensamento crítico, científico e criativo.
Professor 12	Adaptação
Professor 13	Nenhuma

<i>Professor 14</i>	Não há grandes dificuldades, afinal ela estava intrinsecamente presente. Hoje precisamos confirmar, de uma forma mais burocrática, o uso da BNCC como norteadora do ensino.
<i>Professor 15</i>	Dificuldade com relação ao tempo e algumas mudanças de conteúdos. Creio que existem muitas habilidades para serem trabalhadas em cada ano e que as vezes fica difícil desenvolver com qualidade todas elas. Também senti dificuldades no momento em que surgiu a nova BNCC em razão dos conteúdos serem realocados nos anos escolares, pois alguns conteúdos que antes eram vistos em anos posteriores, hoje são habilidades de outros anos.
<i>Professor 16</i>	Os alunos não tem o conhecimento exigido para realizar as competências.
<i>Professor 17</i>	Posso afirmar que mais tenha sido mais a mudança/ adaptação inicial e o registro das atividades trabalhadas estar em consonância com a prática aplicada.
<i>Professor 18</i>	Penso a necessidade de mais cursos.
<i>Professor 19</i>	Em adapta-la para os incluídos.
<i>Professor 20</i>	Abranger muitas habilidades.
<i>Professor 21</i>	A utilização de tecnologias.
<i>Professor 22</i>	A maior dificuldade está relacionada à compreensão por parte da comunidade escolar, direção, professores e demais envolvidos no processo educativo que houve mudanças, que elas têm importância na escola, que são mudanças importantes para todo o processo. Há muitas falas no sentido de "manter aquela escola antigas e seus métodos".

	12) O que você percebe que mudou no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa a partir da implementação da BNCC?
<i>Professor 1</i>	Sinceramente, não vi muitas mudanças (na prática), só no papel.
<i>Professor 2</i>	Superficialidade, pois os conteúdos são repetidos ano a ano, mas nunca de modo aprofundado.
<i>Professor 3</i>	A análise da língua agora é feita de maneira contextualizada às práticas sociais... A ênfase para a oralidade, leitura, produção e análise é perfeita, mas na prática, está meio utópica, porque no vestibular por exemplo, não

	é assim que funciona! Por enquanto está complicado, mas vamos acreditar num futuro mais promissor...
Professor 4	A disciplina foi distanciada dos alunos, parecendo ser artificial e pouco eficaz.
Professor 5	Mudança de conteúdo
Professor 6	Um crescimento significativo e necessário.
Professor 7	Nós, professores, temos um material ótimo em mãos, mas muitas vezes nos falta ir além por não conhecer totalmente a BNCC. Os alunos assumiram uma posição de protagonistas, que buscam pelo aprendizado com maior autonomia do que anteriormente, mas ainda com muitas carências oriundas de tempos passados. Assim, é necessário que mais formações e cursos sejam ofertados para que a BNCC aconteça na prática e da forma como foi programada.
Professor 8	Na prática, as coisas seguem praticamente na mesma. Têm muitos professores que se recusam a mudar. Há de uma mudança nas metodologias a necessidade de ensino e aprendizagem, caso contrário tudo continuará como no século passado. Na minha atuação procuro sempre me atualizar e fazer o que considero mais adequado e pertinente aos educandos.
Professor 9	Reformular o material didático, o planejamento, a maneira de avaliar.
Professor 10	Sim.
Professor 11	Não percebo muita mudança, acredito que depende do professor, pois quem já tinha um modelo de trabalho focado em gêneros, práticas contextualizadas e participação significativa dos alunos, não percebeu mudança. E quem não trabalhava dessa forma, pela observação de "corredor", também não mudou em nada.
Professor 12	Conteúdos direcionados
Professor 13	Conhecimentos no todo, visão de mundo
Professor 14	O foco mais na compreensão e interpretação de textos do que em regras gramaticais.
Professor 15	As habilidades que a BNCC nos trouxe permitiu que colocássemos o aluno mais no centro de nosso ensino, agindo mais como protagonista de seu

	aprendizado e tendo um pensamento mais crítico. O ensino também passou a ser mais contextualizado, tendo relação com o dia a dia do aluno e preparando ele para a vida futura.
Professor 16	Nada.
Professor 17	As propostas de trabalho estão sendo apresentadas de maneira mais globalizada, tendo-se a possibilidade de serem trabalhados e abordados vários aspectos sobre um mesmo assunto. De maneira geral, o desenvolvimento dos conteúdos, proposição de atividades e tarefas está mais voltado ao meio, cotidiano e valorização/ construção do aluno como ser humano e cidadão.
Professor 18	Está mais enxuto, atendendo as necessidades do aluno.
Professor 19	As áreas do conhecimento estão mais próximas. Consigo abordar temáticas e enfoques diferente nas aulas, antes voltada apenas para a gramática.
Professor 20	Maior preocupação dos professores em oferecer aulas mais produtivas.
Professor 21	As reflexões sobre a Língua Portuguesa, a maneira de trabalhar os objetos de conhecimento
Professor 22	Maior foco em habilidades e competências, ou seja, o que faço (o aluno) com todos os recursos disponíveis, diversidade da língua, além de maior variedade de possibilidades de trabalhos com textos autênticos.