

Trabalho Docente: desafios para o ensino da Língua Portuguesa frente às diretrizes da BNCC¹

*Trabajo docente: desafíos para la enseñanza de la lengua portuguesa a
la luz de las directrices del BNCC*

*Teaching work: challenges for teaching Portuguese Language in
accordance with BNCC guidelines*

Ida Maria Morales Marins²

Resumo

Este trabalho parte de uma pesquisa que teve por objetivo principal conhecer e problematizar os desafios de um grupo de professoras de língua portuguesa, da rede pública municipal da cidade de Jaguarão/RS, frente às novas orientações da BNCC para o trabalho com a língua, especialmente nos anos finais do fundamental. É uma pesquisa quali-quantitativa de abordagem interpretativista, que se vale da Análise Dialógica do Discurso (ADD) como aparato teórico-metodológico para descrever e analisar os enunciados das professoras respondentes ao questionário aplicado, via ferramenta *google forms*. O questionário foi enviado às professoras após concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Com as questões respondidas pudemos descrever e realizar o exercício interpretativo que trouxe como resultados o sentimento de despreparo para lidar com as prescrições da BNCC, considerando a grande quantidade de conteúdos, habilidades e gêneros textuais para o trabalho, assim como a consideração da falta de estrutura para contemplar o uso das tecnologias, como uma ferramenta importante para a qualificação do ensino.

Palavras-Chave: Língua portuguesa; BNCC; Desafios dos professores.

Resumen

Este trabajo forma parte de una investigación y tuvo como principal objetivo comprender y problematizar los desafíos de un grupo de profesores de lengua portuguesa, de la red pública municipal de la ciudad de Jaguarão/RS, a la luz de las nuevas directrices del BNCC para trabajar con el idioma, especialmente en los últimos años de la escuela primaria. Es una investigación cuali-cuantitativa con enfoque interpretativo, que utiliza el Análisis Dialógico del Discurso (ADD) como aparato teórico-metodológico para describir y analizar las declaraciones de los docentes que respondieron al cuestionario aplicado, a través de los Formularios de *Google* herramienta. El cuestionario fue enviado a los docentes luego de aceptar y firmar el Formulario de Consentimiento Informado. Com las preguntas respondidas, pudimos describir y realizar el ejercicio interpretativo que resultó en un sentimiento de falta de preparación para abordar las prescripciones del BNCC, considerando la gran cantidad de contenidos, habilidades y géneros textuales de la obra, así como la falta de estructura para contemplar el uso de las tecnologías como una herramienta importante para la cualificación docente

Palabras-clave: Lengua portuguesa; BNCC; Desafíos de los maestros.

¹ Artigo apresentado no X Encontro Humanístico Multidisciplinar - EHM e IX Congresso Latino-Americano de Estudos Humanísticos Multidisciplinares, na modalidade online, 2024.

² Doutora em Linguística Aplicada; Universidade Federal do Pampa; Jaguarão/RS; Brasil; email: idamarins@unipampa.com.br

Abstract

This work is part of a research whose main objective was to understand and problematize the challenges of a group of Portuguese language teachers, from the municipal public network in the city of Jaguarão/RS, in light of the new BNCC guidelines for work with the language, especially in the final years of elementary school. It is a qualitative-quantitative research with an interpretive approach, which uses Dialogical Discourse Analysis (ADD) as a theoretical-methodological apparatus to describe and analyse the statements of the teacher responding to the questionnaire applied, via the Google Forms tool. The questionnaire was sent to the teachers after agreeing and signing the Free and Informed Consent Form. With the questions answered, we were able to describe and carry out the interpretative exercise that resulted in a feeling of unpreparedness to deal with the BNCC prescriptions, considering the large amount of content, skills and textual genres to the work, as well as the lack of structure to contemplate the use of the technologies as an important tool for teaching qualifications.

Keywords: Portuguese language; BNCC; Teachers' challenges.

1. Introdução

Da Constituição Federal de 1988 até o presente momento temos assistido a um conjunto de ações políticas, no âmbito educacional, que colocam em discussão os rumos da educação brasileira. Entre as várias questões postas em pauta surgiu a necessidade de elaboração de um currículo-base comum nacional. O argumento para a proposta de um currículo dessa dimensão vem do entendimento de que a União, os Estados e os Municípios têm o dever de garantir uma educação com padrão de qualidade e minimamente igualitária a todo indivíduo brasileiro, preparando-o para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Para tanto, na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1966, p. 8) são estabelecidas as “competências e diretrizes para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.

Nessa ótica, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) (BRASIL, 2018) apresenta-se como um documento que responde às orientações oficiais. Ela normatiza e prescreve os conhecimentos, as competências e habilidades considerados essências para o desenvolvimento das aprendizagens em todas as etapas e modalidades da educação brasileira, com vistas ao pleno exercício da cidadania e no mundo do trabalho. Isso fica claro no trecho:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

As definições de competências, habilidades e conteúdos a serem trabalhados obrigatoriamente ao longo da escolarização têm implicações diretas no trabalho do professor, o responsável por colocar em prática a gama de prescrições oriundas de um documento que servirá de base para as avaliações, em escala nacional, das aprendizagens dos alunos. Nesse sentido, perguntamos: os professores se sentem preparados para tais exigências? Ou seja, os conhecimentos exigidos pela Base convergem com a formação desses profissionais? Que desafios eles têm a enfrentar diante do imposto pela BNCC?

Diante de tais questões, desenvolvemos uma pesquisa³ com o objetivo de compreendê-las e refletir sobre a formação dos profissionais que atuam com o ensino da língua portuguesa. Para tanto, apresentamos e discutimos os desafios que um grupo de professores - sujeitos da pesquisa - apresenta para lidar com o conjunto extenso de habilidades e conteúdos previstos para o trabalho com a língua portuguesa, nos anos finais do fundamental. Trabalhamos com dados do ano de 2020, quando a Base é implementada nas escolas municipais da cidade de Jaguarão/RS, nosso *locus* de pesquisa. Coincidentemente à sua implementação surge a pandemia da Covid-19, o que altera sobremaneira a organização e o funcionamento das escolas, com isso, outros desafios emergem para as atividades docentes, os quais também iremos abordar neste artigo.

Para desenvolvê-lo, trazemos, após a introdução, uma apresentação do contexto de produção da BNCC - ato importante para uma leitura crítica, tendo em vista as ideologias consubstanciadas nesse projeto de educação para o país. Após, nos dedicamos a descrever a proposta e organização do componente língua portuguesa, nos anos finais do fundamental; na seção seguinte, apresentamos e discutimos os desafios apresentados pelos professores, tendo em vista as orientações da Base e as condições sociais vividas na pandemia. Após as discussões, trazemos as considerações finais.

2. A BNCC e seu contexto de produção

A BNCC (BRASIL, 2018) define, como já mencionamos, as habilidades e os conteúdos curriculares a serem trabalhados com os estudantes da educação básica, das escolas públicas e privadas brasileiras para fins de desenvolver as aprendizagens entendidas como essenciais.

³ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Pampa. CAAE: 63917122.9.0000.5323.

Também, aponta um conjunto de competências gerais de cada etapa da escolarização e específicas de cada área do conhecimento. Seu caráter, portanto, normativo/prescritivo institui a obrigatoriedade de sua implementação pelas redes federais, estaduais, distrital e municipais, nas etapas e modalidades da educação escolar. Como tal, é importante compreendermos como a Base foi construída, os atores nela envolvidos e as intenções inscritas em defesa da formação dos sujeitos.

Nosso artigo pauta-se no texto da BNCC - 4ª versão, homologada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2018. Para melhor compreendê-la trazemos uma síntese da sua projeção e construção. Partimos do Plano Nacional da Educação (PNE), promulgado pela Lei n. 13.005/2014, que traz vinte metas a serem alcançadas pela educação brasileira, em um período de dez anos. Dentre as metas, destacamos a de nº 7 que trata da necessidade de fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com vistas a alcançar as médias previstas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). O PNE propõe estratégias/políticas educacionais que visam a promoção da educação e consigam atender as previsões do IDEB. Das estratégias elaboradas, o documento apresenta as “que focalizam a melhoria da aprendizagem dos alunos, tais como estabelecer e implementar diretrizes pedagógicas e a base nacional comum dos currículos; (...)” (PNE, 2014, p. 115).

Essas estratégias do PNE já são uma resposta à Constituição Federal de 1988, às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB, 2009) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB, 1996), que traz, em seu artigo 26:

Os currículos da educação infantil, de ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Diante desses documentos oficiais, o MEC dá início ao processo de elaboração da Base, no ano de 2015⁴. Para tanto, nomeia uma equipe de especialistas, tanto representantes das universidades (professores pesquisadores), professores em exercício na educação básica das redes estadual, municipal e federal, como também representantes das secretarias estaduais do país, totalizando, na época, 116 membros. A essa equipe também coube, além de elaborar uma

⁴ Todas as informações referentes ao histórico de elaboração das versões da BNCC foram retiradas do site: www.basenacionalcomum.mec.gov.br

proposta inicial da Base, compilar as discussões da consulta pública que seria realizada, posteriormente. Em setembro de 2015, é divulgada a 1ª versão da BNCC. A partir desse documento preliminar a sociedade é chamada a participar, trazendo contribuições para a educação formal do país. Percebemos a intenção do governo federal em promover o debate, via processo democrático e participativo. Após ampla discussão promovida pelo MEC em Seminários e via Portal da BNCC, em maio de 2016, é disponibilizada a 2ª versão da Base. Ou seja, poucos meses depois da consulta pública que ocorreu de outubro/2015 a março/2016.

Após a divulgação da 2ª versão, novas rodadas de discussão com professores, gestores das escolas e especialistas, via seminários, são promovidas pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime), em um período de apenas dois meses. Desses debates resulta a produção de relatórios os quais foram encaminhados ao MEC, problematizando questões como: a estrutura do documento, o estilo de linguagem utilizado, a quantidade e qualidade dos objetivos de aprendizagem, entre outras.

Vale destacar que, paralelamente a todo o processo de elaboração da Base, o movimento Todos pela Educação⁵ esteve atuando como parceiro e com o apoio do empresariado: Fundação Bradesco, Fundação Lemann, Itaú Social, Rede Globo, Fundação Ayrton Senna, entre outros. Isso significa que há setores da iniciativa privada fortemente interessados nos rumos da educação brasileira e, segundo Cury, Reis e Zanardi (2018), esses apoiadores fundamentam-se pela lógica do capital para pensar a educação do país, lógica que tem suas bases no tecnicismo e na meritocracia.

Com a urgência em apresentar o texto final da Base, a comissão responsável começa a redigir a 3ª versão, considerando os debates dos professores, via audiências públicas por região e os pareceres enviados por especialistas, a partir das análises da versão anterior. Em abril de 2017, o MEC entrega a versão final da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão responsável por elaborar o parecer e a resolução que orientou a sua implantação – Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017. Com esse ato institucional temos uma Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e ensino fundamental dos anos iniciais e finais.

⁵ O Movimento Todos pela Educação é um movimento não governamental interessado em discutir a elaboração e acompanhamento da implementação da BNCC. Conta com a parceria de diversos atores da sociedade civil e de empresários. Maiores informações, consultar site: <http://movimentopelabase.br/quem-somos/>

Na sequência desse processo o governo interino baixa a Medida Provisória 746 (2016), que institui profundas modificações no Ensino Médio. Com isso, o setor é pressionado a revisar as discussões em torno da BNCC dessa etapa de ensino para que a sociedade tenha uma proposta que contemple toda a educação básica. Mesmo com os vários atos em repúdio às reformas, o governo de Michel Temer “forçou a aprovação e uma quarta versão (com poucas alterações substanciais) foi homologada em dezembro de 2018” (BONINI e COSTA-HÜBES, 2019, p. 24).

Muitas foram as críticas em torno de todo o processo de construção desse documento. Desde o início, associações: ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) e ABdC (Associação Brasileira de Currículo) mostraram-se contrárias à ideia de uma base comum nacional dentro das condições em que fora produzida e das intenções inscritas no documento. Vários artigos e dossiês foram produzidos trazendo à tona problemas em relação à sua forma composicional, aos conceitos não trabalhados, ao estilo de linguagem usado, considerado um tanto distante e não muito claro aos professores e gestores das escolas e a crítica de constituir-se em um documento a serviço das avaliações em grande escala com interesses econômicos e políticos envolvidos.

Mesmo diante de tais movimentos a BNCC, em suas versões de 2017 e 2018, tornou-se um documento obrigatório a ser implementado pelas escolas públicas e privadas do país. Para tanto, coube às mantenedoras planejarem, junto às escolas, a sua implementação que, de acordo com o Ministério de Educação, deveria acontecer em até dois anos após a sua homologação. Disso, surgiu a iniciativa de elaboração, no estado do Rio Grande do Sul, de um documento referência – RCG (Referencial Curricular Gaúcho) para orientar os currículos das escolas gaúchas a partir das prescrições da BNCC.

Vale destacar que a Base afirma que os currículos devem considerar e respeitar as peculiaridades regionais e locais, observando “a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular” (BRASIL, 2018, p. 11). Com a construção do RCG, finalizado e homologado, em 2018, pelo Conselho Estadual de Educação (CEED) e pela União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), o município de Jaguarão/RS elabora, no ano de 2019, o Documento Orientador Municipal (DOM), tendo por referências a BNCC e o RCG. Esse documento traz, na parte diversificada do currículo, conhecimentos a serem trabalhados com os alunos, os quais valorizem a identidade local e o patrimônio histórico-cultural da cidade – fronteira com o Uruguai.

3- A Língua Portuguesa na BNCC

A Língua Portuguesa (doravante LP), na BNCC, etapa do ensino fundamental, faz parte da área de Linguagens, juntamente com os componentes: Arte, Educação Física e, nos anos finais, a Língua Inglesa. Em texto introdutório, o documento ressalta a importância da articulação desses componentes e da finalidade da área: “ possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas (...)” (BRASIL, 2018, p. 63). Na sequência, apresenta seis competências específicas que devem ser desenvolvidas pelos alunos, na área de Linguagens, ao longo do fundamental. Elas envolvem, basicamente, o conhecimento, a compreensão e a utilização das diversas manifestações das linguagens, nas variadas esferas sociais.

Relativamente à organização do componente de LP, anos finais do fundamental, a Base apresenta-o da seguinte forma: (i) um texto introdutório; (ii) eixos de integração: oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica. Para cada um desses eixos são apresentadas dimensões inter-relacionadas a diferentes práticas de linguagem; (iii) quatro campos/esferas de atuação: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública; (iv) dez competências específicas a serem desenvolvidas com a LP; (v) blocos representativos de cada campo de atuação, indicando as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento e as habilidades a serem desenvolvidos ao longo dos anos (6º ao 9º) de escolarização.

Passamos a alguns comentários sobre cada uma das partes que compõe o todo da proposta para o ensino/aprendizagem da LP, anos finais do fundamental.

3.1. Introdução da BNCC de LP

No texto introdutório, a Base afirma assumir a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem para a abordagem do ensino, sendo o texto a unidade central de trabalho, como vemos a seguir:

Tal proposta assume a centralidade do *texto* como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Tal como os PCN (1998), o documento ratifica que o trabalho com a língua deve partir sempre do texto e de sua relação com os contextos de produção, o que implica pensá-la como um processo sócio-histórico, ideológico e interativo (linguagem em uso), e não como um sistema abstrato que teve e ainda tem como foco, a gramática normativa. Conceber a língua como constituída na interação inaugura a emergência de uma concepção de linguagem ancorada nos pressupostos da teoria do Círculo de Bakhtin. Para esse grupo de pensadores:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929] 2012, p. 127).

Diante dessa nova perspectiva, “o texto passa a ser visto como unidade de ensino e vem para ocupar um lugar privilegiado na sala de aula, tornando-se o ponto de partida e de chegada para o ensino da LP” (ROSSI e SOUZA, 2019, p. 71). Vale destacar que o estudo do texto, nas bases da abordagem enunciativo-discursiva, é pensado como enunciado vivo e concreto, e não como um objeto acabado em si mesmo. Assim, é preciso considerar o contexto de produção dos enunciados e os campos da atividade humana em que eles acontecem. Para Bakhtin, os “enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só pelo conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem (...) mas, acima de tudo, por sua construção composicional (BAKHTIN [1992] 2011, p. 261). Esses elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) compõem o todo do enunciado, que passa a ser denominado, na teoria bakhtiniana, de gênero discursivo.

Ressaltamos também a preocupação da Base em destacar o desenvolvimento das práticas de linguagem considerando a sua produção, recepção e circulação em várias mídias e semioses. Certamente, essa preocupação dá-se pelo avanço e uso das tecnologias e das diversas formas de comunicação, não somente a verbal, utilizadas no mundo contemporâneo. Cada vez mais as crianças, os jovens e adultos fazem uso das tecnologias de informação e comunicação, contudo, nem sempre estão preparados para lidarem de forma responsável, crítica e ética com essas ferramentas. Segundo a BNCC: “Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma crítica com os conteúdos que circulam na *Web*” (BRASIL, 2018, p. 68). É preciso que a escola esteja atenta a essas novas práticas de uso da linguagem, via gêneros cada vez mais

multissemióticos e multimidiáticos, em suas formas de produção, recepção e circulação, atendendo, de forma crítica, as demandas da sociedade.

3.2. Eixos de integração

Os eixos contemplam as práticas de linguagem consagradas para o ensino da linguagem: leitura/escuta, produção textual oral/escrita (dos mais variados gêneros em suas múltiplas semioses) e análise linguística/semiótica. Essas práticas, segundo a BNCC (2018), devem ser sempre trabalhadas de forma situada, ou seja, a partir de contextos reais de uso da língua, considerando o movimento de uso/reflexão/uso, já apresentado nos PCN (1998). Nessa ótica, Antunes contribui afirmando que “a escola não deve ter outra pretensão senão chegar aos *usos sociais da língua*, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas (ANTUNES, 2003, p. 108-109).

Na sequência de cada eixo, o documento traz o que chama de *dimensões*, as quais devem ser consideradas de maneira inter-relacionadas com as práticas de uso e reflexão. Essas dimensões vêm acompanhadas de habilidades gerais que os estudantes precisam desenvolver. Trazemos um exemplo, no quadro abaixo:

	Dimensões	Habilidades
Eixo Leitura	Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana	Relacionar os textos com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectiva em jogo (...)
	Reconstrução da textualidade , recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre os textos	Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática.

Quadro 1: Dimensões e habilidades para o tratamento e ensino da LP

Fonte: adaptado da BNCC (BRASIL, 2018, p. 72-73).

O exemplo ilustra como cada eixo foi apresentado, trazendo as dimensões que são em número de vinte e quatro, divididas nos eixos, e as habilidades a elas relacionadas. Embora não seja, neste artigo, nosso objetivo analisar essas dimensões e habilidades, vale ressaltar o descompasso em termos de concepção entre as duas dimensões acima apresentadas. Como

proposta para o trabalho com a leitura, ora percebemos aproximação com a perspectiva bakhtiniana de linguagem, quando uma das dimensões menciona o ato da reflexão das condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros, ora um distanciamento dessa perspectiva, numa abordagem cujo foco está na materialidade linguística do texto, percebida na segunda dimensão – reconstrução da textualidade.

3.3. Campos de atuação

Para Bakhtin, o uso da linguagem está diretamente inter-relacionado aos campos ou esferas da atividade humana. Os enunciados, portanto, “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo (...)” (BAKHTIN, [1992] 2011, p. 261). Partindo dessa compreensão, temos que todo discurso emerge de um contexto vinculado a um campo da ação humana; campo esse que define as condições de produção, circulação e recepção dos gêneros. Nesse sentido, ao defender que o trabalho com a linguagem deve partir de práticas sociais e significativas aos alunos, a Base propõe alguns campos, os quais considera os mais propícios para o exercício da linguagem dentro e fora da escola.

Esses campos são considerados como categorias que irão orientar o desenvolvimento de práticas de linguagem situadas. O documento afirma:

(...) outra categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas são os campos de atuação em que essas práticas se realizam. Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por *campos de atuação* aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (BRASIL, 2018, p. 84).

Os campos definidos para os anos finais do fundamental são: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. A definição por esses campos vem do entendimento de que eles representam “(...) dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela (...)” (BRASIL, 2018, p. 84). Além disso, esses campos irão orientar as escolhas dos gêneros a serem trabalhados nos anos escolares, respeitando a progressão das aprendizagens, a natureza e complexidade dos gêneros em cada esfera.

3.4. Competências específicas

As competências específicas para o trabalho com a LP são em número de dez e estão articuladas às competências gerais do documento. Por competências, a BNCC entende ser a capacidade de mobilização do saber para o saber-fazer com vistas a “(...) resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (...)” (BRASIL, 2018, p. 13).

As competências específicas para a LP buscam, de modo geral, abranger o estudo da linguagem enquanto fenômeno sócio-cultural-histórico, formadora de identidades, atenta às suas variações e à aprendizagem de aspectos linguísticos e extralinguísticos, considerados em práticas situadas de uso da língua. Desse modo, compreende que as competências descritas contribuirão para a “ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania” (BRASIL, 2018, p. 86).

Destaque damos à competência nº 10, que trata da mobilização e utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação, o que significa uma novidade em relação aos PCNs, e que tem por princípio contemplar as tendências das novas práticas sociais, essencialmente digitais. A indicação do uso das tecnologias digitais e o volume significativo de gêneros da esfera midiática, proposto para o trabalho com as linguagens, têm sido mote para muitas discussões no ambiente escolar, como veremos adiante.

3.5. Agrupamento das categorias: campo de atuação/práticas de linguagem/objetos de conhecimento e habilidades

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), a escolha pela forma de agrupamento dessas categorias não deve ser tomada com algo rígido na formação dos currículos escolares, ou seja, outros arranjos são possíveis. A maneira de exposição das quatro categorias busca, sob o nosso ponto de vista, orientar a necessária articulação daquilo que deve ser considerado no tratamento da linguagem.

A sequenciação das habilidades refere-se à ideia de progressão e complexidade das aprendizagens em cada ano de escolarização; no entanto, o documento deixa claro que “embora as habilidades estejam agrupadas [e sequenciadas] nas diferentes práticas [leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/semiótica], essas fronteiras são tênues, pois, no ensino e também na vida social, estão intimamente interligadas” (BRASIL, 2018, p. 86). Na descrição das habilidades são apresentados os textos - exemplares dos mais variados gêneros – possíveis

de serem trabalhados em cada ano, ou no agrupamento de anos. Também, são definidas por um código alfanumérico, em que se lê: EF: Ensino Fundamental; 69: Sexto ao Nono ano; LP: Língua Portuguesa; 04: Número da Habilidade.

4. Desafios dos professores e problematizações diante das orientações da BNCC de Língua Portuguesa.

A pesquisa desenvolvida teve por foco principal conhecer e problematizar os desafios de um grupo de sete professores de língua portuguesa, da rede pública da cidade de Jaguarão/RS, frente às novas orientações oriundas da BNCC para o trabalho com a língua, especialmente nos anos finais do fundamental. Colocamos em pauta, também, a formação profissional como elemento crucial para o enfrentamento dos desafios. É uma pesquisa quali-quantitativa (GATTI, 2004), que se vale da Análise Dialógica do Discurso (ADD) como aparato teórico-metodológico para descrever e analisar os enunciados dos professores respondentes do questionário aplicado, via ferramenta *google forms*.

Para a ADD, cujo expoente máximo é o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin, o pesquisador assume uma atitude responsiva ativa diante dos dados (enunciados) para com eles dialogar. Todo discurso é prenhe de respostas (BAKHTIN, [1992] 2011). Desse modo, buscamos responder aos enunciados trazendo nossa voz, no ato da compreensão responsiva e na posição de professora/pesquisadora, e vozes de autores que discutem questões do ensino/aprendizagem da língua e da formação de professores.

Para efeito de apresentação das informações/enunciados gerados pelo questionário e posterior trabalho de análise, organizamos três subseções, a saber: a) Conhecimento da BNCC; b) Desafios para o trabalho com a língua portuguesa; c) Trabalho do professor frente à pandemia (Covid-19).

4.1. Conhecimento da BNCC

Primeiramente, buscamos saber o quanto os professores conheciam do documento, no tocante a sua área de atuação. Os dois gráficos abaixo ilustram e dão uma noção da situação de envolvimento com as novas orientações oficiais para o ensino no país. O primeiro, refere-se à leitura da BNCC, e o outro questiona sobre a participação em alguma formação sobre o documento. Embora esses dados não tragam os enunciados concretos dos respondentes, eles

são representativos do nível de engajamento dos professores diante da nova política de curricularização para a educação do país.

No primeiro gráfico, as respostas revelam que, de alguma forma, total ou parcialmente, houve a leitura do documento. No segundo, temos a quase totalidade (85,7%) de participação em algum evento de formação para discuti-lo.

Gráfico 1:

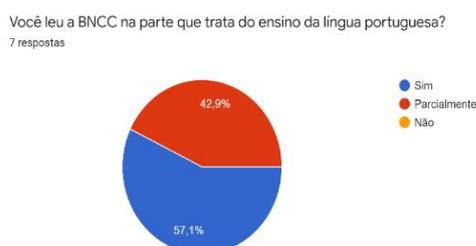
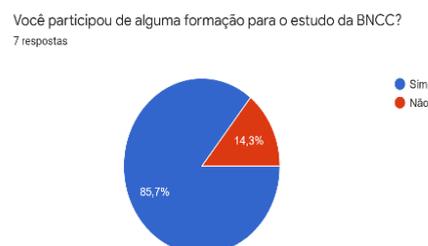


Gráfico 2:



Fonte: Formulário *google*

A BNCC, como já discutimos, é um documento normativo e, como tal, deve ser implementado em um período de dois anos após sua homologação. Diante disso, as mantenedoras (estados, municípios e instituições federais) deram início à organização de encontros, com diferentes metodologias, para que os profissionais da educação começassem a se apropriar do documento.

Para ilustrar, em 2019, a UNIPAMPA, campus Jaguarão/RS, selou uma parceria com a Secretaria Municipal de Educação da cidade para trabalhar com os profissionais das escolas de cada etapa e área do conhecimento, com os objetivos de abordar, discutir as prescrições da Base e elaborar, coletivamente, um documento para orientar a reformulação dos currículos. Desse movimento resultou o Documento Orientador Municipal (DOM, 2020) da cidade de Jaguarão/RS que se valeu, além da BNCC, das orientações do Referencial Curricular Gaúcho (RCG, 2018).

Isso, contudo, não garante que os educadores estejam apropriados do documento, no sentido de compreendê-lo em profundidade, haja vista a complexidade de alguns conceitos, a extensão e as novidades teóricas inscritas nas habilidades de aprendizagem, como, por exemplo, o trabalho com a diversidade de gêneros da esfera midiática, assim como a própria metodologia de construção e implementação da Base, que, segundo várias entidades: ANPED, Undime, Consed, foi bastante problemática.

A leitura do documento e a participação em eventos de formação indica, por um lado, a adesão ao discurso hegemônico de poder que, no caso, obriga as escolas a adaptarem-se “as decisões [dos especialistas] sobre os conhecimentos, competências e habilidades que os estudantes podem acessar” (CURY, REIS, ZANARDI, 2018, p. 71), e, por outro lado, suscita o comprometimento e envolvimento dos professores com a educação, apresentando suas inquietações, dúvidas e os desafios a enfrentar para responder, em certa medida, as determinações inscritas no documento.

Observamos que houve, a partir dos gráficos supracitados, um significativo engajamento, pois, seja pela leitura e/ou pela participação em eventos de formação, os professores estão envolvidos, em algum grau, com a BNCC de língua portuguesa, embora apresentem dificuldades, conforme veremos adiante.

4.2. Desafios para o trabalho com a língua portuguesa

Para tratar dos desafios dos professores, apresentamos, no questionário da pesquisa, uma questão que apontava alguns possíveis desafios. A elaboração dos enunciados desta questão emergiu de um encontro com os professores, o que motivou a realização dessa pesquisa. Esse encontro foi realizado em outubro de 2019, para discutir as orientações da BNCC e do RCG, no tocante à LP, com o objetivo de elaborar o DOM.

No questionário, os professores deveriam assinalar as opções que considerassem as mais desafiadoras para trabalhar, seguindo as orientações da BNCC:

- a) Garantir o número de conteúdos/habilidades previstos para cada ano/série.
- b) Trabalhar com a diversidade de gêneros textuais prevista para cada ano/série.
- c) Trabalhar com os gêneros textuais da esfera midiática.
- d) Desenvolver, conjuntamente, as habilidades de leitura, escrita, oralidade e aspectos linguísticos/semióticos.
- e) Utilizar o livro didático enviado pelo MEC.
- f) Planejar as aulas.
- g) Desenvolver as aprendizagens com os recursos que a escola possui.

Além dessas, foi solicitado aos professores que apresentassem outros desafios. A seguir, trazemos duas respostas:

a) As novas proposições desconsideram a precariedade da escola pública no que tange a profissionais atualizados, equipamentos, internet e materiais em geral. Trabalhar de forma integrada, criativa e com múltiplas linguagens exige uma escola melhor equipada, profissionais atualizados, ou seja, investimento em políticas públicas efetivas.

b) Adaptação do Projeto Político Pedagógico (PPP); construção de um novo currículo contextualizado; relação de características regionais no currículo; inclusão da tecnologia no ensino.

Nas opções assinaladas tivemos a maior marcação na letra a), no total de 57%; as opções b); c); g) resultaram em 42% e as demais em 28%. Ou seja, a maior preocupação é com a quantidade de conteúdos/habilidades a serem trabalhados em cada ano de escolarização, seguida da diversidade de gêneros, incluídos os da esfera midiática.

Desse modo, parece que a preocupação dos professores está na quantidade de conteúdos, habilidades e gêneros prescritos pela Base e que, no seu entender, devem ser contemplados. A BNCC apresenta uma vasta gama de gêneros e habilidades em cada ano ou anos combinados de escolarização. Como o documento tem caráter normativo, dá-se a entender que toda essa quantidade deve ser considerada, o que torna impossível, inviável desenvolver um ensino/aprendizagem nessas condições.

Sobre a questão da variada gama de gêneros propostos na Base, Geraldi (2015) afirma que a quantidade de gêneros somada às outras categorias exigidas para o trabalho com a Língua Portuguesa, como campo de atuação e práticas de linguagem, pode significar um excesso de objetos de estudo em detrimento de projetos de ensino variados.

Um outro desafio que teve relevante marcação foi o da letra c), que faz referência ao trabalho com os gêneros textuais da esfera midiática, o que depois é retomado, em enunciado, referindo-se às dificuldades da escola pública no tocante as ferramentas para o uso das tecnologias digitais.

Essa é uma questão bastante delicada e complexa, pois, por um lado, sabemos que as novas tecnologias são uma realidade e se a escola tem de trabalhar com a linguagem em seus usos concretos e atuais, precisa incluir em suas práticas essas tecnologias. Assim, podemos inferir que a preocupação dos professores, ao indicar essas dificuldades na implementação da Base na escola, pode ser decorrente da cobrança por atividades com as tecnologias, sem que as escolas tenham condições materiais (equipamentos, internet etc.), como também o fato dos

professores não terem capacitação para lidar com as ferramentas e com metodologias de ensino que exigem as novas mídias.

De acordo com alguns estudiosos da linguagem – como Coscarelli (2020); Junqueira (2020); Rojo (2020); Rodrigues (2020); Bunzen (2020), entre outros, - a inserção das tecnologias digitais na escola do século XXI é indispensável para a promoção do aprendizado e da inclusão social dos alunos. No entanto, as fragilidades estruturais do ambiente escolar e a falta de formação dos professores seguem na contramão do desenvolvimento desses processos – de aprendizado e inclusão. A causa dessas fragilidades parece residir principalmente na falta de investimentos na educação “em um país em uma grave crise do sistema educacional e sem políticas claras para enfrentamento de um cenário tão complexo” (BUNZEN, 2020, p. 29).

4.3. Trabalho do professor frente à pandemia

Inicialmente, a pesquisa previa discutir tão somente os desafios dos professores para trabalharem com as orientações da BNCC de língua portuguesa, contudo, diante do novo cenário (Covid-19) que despontou a partir de março de 2020, no Brasil, não poderíamos desconsiderá-lo, visto ter trazido outros desafios jamais imaginados pela escola. A pandemia do coronavírus forjou mudanças drásticas nas rotinas das famílias, das escolas, da sociedade como um todo. Segundo Rodrigues, “Diante da extrema mudança, as instituições escolares precisaram adaptar a rotina e as aulas para a nova realidade, a fim de não comprometer o cronograma no período de distanciamento social” (RODRIGUES, 2020, p. 45).

Assim, a grande tendência foi a procura de recursos digitais com o objetivo de não interromper as atividades de ensino. No caso do município de Jaguarão/RS, o processo para dar conta das atividades escolares - de ensino/aprendizagem - assumiu uma outra configuração. Os alunos recebiam, a cada semana, uma folha xerocada de cada disciplina, com atividades a serem desenvolvidas em suas casas; na semana seguinte, entregavam as atividades e recebiam as da próxima semana, e assim, sucessivamente. O apoio dos professores aos alunos, para a realização das tarefas, dava-se por grupos de *whatsapp*.

Ao serem perguntados, no questionário, sobre as dificuldades do trabalho na pandemia, os professores respondem:

- a) A dificuldade está nas devolutivas.
- b) Fazer atividades adequadas para manter o foco de interesse dos alunos.

- c) Acesso às tecnologias.
- d) O grande número de alunos sem acesso à internet.

As “devolutivas” dizem respeito ao retorno das tarefas pelos alunos, que parece não corresponder às orientações das escolas. Junqueira (2020), ao tratar de pressupostos pedagógicos do ensino a distância, fala da necessidade de o aluno receber apoio dos professores para conseguir compreender, no nível intelectual, conceitos e aplicá-los de forma significativa, de modo a fazerem algum sentido para si. No nível emocional, “o aluno(a) precisa se sentir motivado(a) e acolhido(a) pelo mestre(a) e pelos colegas, fomentar vínculos sociais e buscar se relacionar (...)” (JUNQUEIRA, 2020, p. 33). Ou seja, as interações entre professor/aluno e aluno/aluno são centrais para que as práticas de ensino/aprendizagem reverberem positivamente.

Desse modo, é bastante provável que os alunos estivessem desmotivados para as tarefas designadas pelos professores, gerando nesses a preocupação em: Fazer atividades adequadas para manter o foco de interesse dos alunos - um desafio completamente novo dentro de um cenário inesperado. No contexto da pandemia, vale ressaltar, a escola e os professores foram profundamente afetados pelas novas condições postas. A palavra *reinventar* ganhou tônica até sua quase exaustão de uso nesse momento histórico. Segundo Coscarelli (2020), os professores não tiveram tempo para se preparar, para pensar estratégias e materiais que atendessem a nova realidade, o que pode, sob o nosso ponto de vista, justificar a dificuldade na elaboração de atividades adequadas, como também, o não retorno dos alunos - *as devolutivas*, conforme esperado.

Uma outra dificuldade apresentada pelos professores, já discutida na seção anterior, diz respeito ao acesso às tecnologias e à internet – um problema para os professores, assim como para os alunos. O enunciado: *O grande número de alunos sem acesso à internet* nos faz presumir as condições socioeconômicas dos estudantes, que parecem não ser favoráveis à posse de recursos digitais.

De todo modo, o atual contexto pandêmico incita a escola (re)pensar seu papel enquanto instituição responsável pela educação formal. Seja um ensino mediado pelas ferramentas digitais ou não, as noções de tempo e espaço escolar devem ser problematizados. A utilização das tecnologias também precisa ser discutida e viabilizada pelos governos. Afinal, a própria BNCC insiste na relevância dos multiletramentos para que as aprendizagens sejam

desenvolvidas com mais qualidade e respondam assim às demandas da sociedade contemporânea. Cabe, pois, haver investimentos sérios na educação do país.

Considerações finais

Essa pesquisa teve por objetivo colocar em evidência os desafios dos professores de língua portuguesa no trabalho com as orientações da BNCC. Para tanto, utilizamos as repostas de um grupo de professores da rede pública da cidade de Jaguarão/RS e que trabalham nos anos finais de fundamental. Apresentamos, inicialmente, alguns questionamentos que motivaram a condução das discussões, a saber: os professores se sentem preparados, em termos de formação, para trabalhar com as atuais orientações? Que desafios eles têm a enfrentar diante do imposto pela BNCC? E as suas dificuldades diante do quadro pandêmico no ano de 2020.

Os professores sentem-se um tanto exigidos por demandas para as quais não estão suficientemente preparados. Apontam, com mais ênfase, preocupações com a quantidade de conteúdos, habilidades e gêneros propostos pela BNCC e também em relação ao uso das tecnologias digitais. Mencionam a falta de recursos estruturais, materiais e tecnológicos das escolas e a falta de professores atualizados, ou seja, com uma formação adequada para responder às demandas. Essas preocupações traduzem os desafios a enfrentar, pois a Base, como documento normativo, prescreve o que deve ser trabalhado e, posteriormente, cobrado nas avaliações nacionais.

Nesse sentido, compreendemos ser urgente o desenvolvimento de políticas de formação continuada dos professores e o fomento em recursos pedagógicos – um compromisso assumido na própria BNCC quando afirma que o documento “influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologada da Base” (BRASIL, 2018, p. 5).

No tocante ao contexto da pandemia (Covid-19), professores e alunos tiveram que lidar com um novo modo de interação (a distância). Especialmente nas escolas públicas de Jaguarão, a situação da pandemia marcou e confirmou alguns fatos. A dificuldade dos professores em preparar atividades condizentes ao período singular que viveram revelou que não é simples nem fácil reinventar, de forma apressada, outros modos de agir na educação. Não estamos mais na pandemia, mas continuamos a problematizar, especialmente, as condições atuais para um ensino que contemple as novas exigências da BNCC e a formação dos professores para tal.

Referências:

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, [1992], 2011.

BAKHTIN, M. M; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 13ª ed. São Paulo: Hucitec Editora [1929], 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Brasília: MEC/SEE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília/MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/Apresentação.pdf>> Acesso em: 10 de julho. 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei n. 9.394, de 1996. Brasília: Senado, 1996.

BRASIL. *Medida Provisória n. 746*. Reformulação do Ensino Médio. Brasília: Presidência da República, 2016.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Lei n. 13.005, de 2014. Brasília: Senado, 2014.

BONINI, A; COSTA-HÜBES; T. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, T.; KRAEMER, A. (orgs.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*. SP: Mercado de Letras, 2019. p. 17-39.

BUNZEN, C. O ensino de língua materna em tempos de pandemia. In: RIBEIRO, A; VECCHIO, P. (orgs.). *Tecnologias digitais e escola* [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 21-30. Disponível em: www.Parabolaeditorial.com.br

COSCARELLI, C. Ensino de línguas: surtos durante a pandemia. In: RIBEIRO, A; VECCHIO, P. (orgs.). *Tecnologias digitais e escola* [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 15-20. Disponível em: www.Parabolaeditorial.com.br

CURY, C; REIS, M; ZANARDI, T. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr., 2004.

GERALDI, J.W. *O ensino da língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, 2015. p. 381-396. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 de junho de 2019.

JUNQUEIRA, E. A EAD, os desafios da educação híbrida e o futuro da educação. In: RIBEIRO, A; VECCHIO, P. (orgs.). *Tecnologias digitais e escola* [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 31-39. Disponível em: www.Parabolaeditorial.com.br

RODRIGUES, I. O mundo muda, a avaliação muda: reflexões sobre a avaliação da aprendizagem remota. In: RIBEIRO, A; VECCHIO, P. (orgs.). *Tecnologias digitais e escola* [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 44- 54. Disponível em: www.Parabolaeditorial.com.br

ROJO, R. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, A; VECCHIO, P.(orgs.). *Tecnologias digitais e escola* [recurso eletrônico]: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia. São Paulo: Parábola, 2020. p. 40-43. Disponível em: www.Parabolaeditorial.com.br

ROSSI, J; SOUZA, A. Concepções de linguagem na Base Nacional Comum Curricular: reflexões para o ensino de língua portuguesa. In: COSTA-HÜBES, T.; KRAEMER, A. (orgs.). *Uma leitura crítica da base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes*, São Paulo: Mercado de Letras, 2019.