

A BNCC E OS DISCURSOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS PARA A AÇÃO PEDAGÓGICA NA CONTEMPORANEIDADE

BNCC AND THE SPEECHES OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER: CHALLENGES FOR PEDAGOGICAL ACTION IN CONTEMPORARY

Silvio Nunes da Silva Júnior  0000-0003-1753-399X

Universidade Federal de Alagoas

junnyornunes@hotmail.com

José Venicius Ramos da Silva  0000-0003-4017-1819

Universidade Federal de Alagoas

jose.venicius@fale.ufal.br

Nadja Eudocia dos Santos  0000-0002-7154-3059

Universidade Federal de Alagoas

nadja.eudocia123@gmail.com

 <http://dx.doi.org/10.35572/rle.v21i5.2205>

Recebido em 12 de julho de 2021

Aceito em 26 de novembro de 2021

Resumo: Este artigo objetiva realizar uma análise comparativa entre a realidade do ensino de língua portuguesa e o que propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Linguagens e Tecnologias. A base teórica apresentada abarca temas caros ao ensino de língua portuguesa, como: leitura, escrita e gramática, todos dentro de uma perspectiva processual e viva da língua/linguagem. Quanto à metodologia, ela é de abordagem qualitativa e os dados são frutos da aplicação de um questionário escrito a um professor de língua portuguesa da educação básica. O estudo desenvolvido mostrou uma distância entre as propostas da BNCC e a vinculação teórico-metodológica do professor entrevistado. Isso se dá pelo fato de o professor adequar suas práticas ao seu contexto de trabalho, com alunos de diferentes níveis de aprendizagem. Assim, a BNCC acaba por desconsiderar as limitações do ensino público brasileiro, corroborando para uma desarticulação entre ela e o fazer prático de professores de língua portuguesa.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa. Língua/Linguagem. BNCC.

Abstract: This article aims to carry out a comparative analysis between the reality of Portuguese language teaching and what the Common National Curriculum Base (BNCC) for Languages and Technologies proposes. The theoretical basis presented covers themes dear to Portuguese language teaching, such as: reading, writing and grammar, all within a procedural and living perspective of the language/language. As for the methodology, it has a qualitative approach and the data are the result of the application of a written questionnaire to a Portuguese language teacher in basic education. The developed study showed a distance between the proposals of the BNCC and the theoretical-methodological link of the interviewed professor. This is because the teacher adapts their practices to their work context, with students from different levels of learning. Thus, the BNCC ends up disregarding the limitations of Brazilian public education, corroborating a disarticulation between it and the practical work of Portuguese language teachers.

Keywords: Portuguese Language Teaching. Language/Language. BNCC.

Considerações iniciais

O processo educacional do sujeito passa por uma longa jornada desafiadora que diz muito sobre sua condição de vida na sociedade. O mediador desse desenvolvimento é o professor que, muitas vezes, não tem autonomia e/ou condições favoráveis para estabelecer um ensino significativo, em especial no que toca à língua portuguesa. Teoricamente, há documentos que apresentam ideais de uma educação ampla, inovadora e dinâmica, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No entanto, a garantia desses direitos nem sempre é visualizada nas instituições públicas de ensino no Brasil.

A BNCC é um documento de caráter regulador, cabendo às entidades de ensino incorporarem as diretrizes do documento aos seus currículos. No que se refere à área de Linguagens, em especial ao ensino de Língua Portuguesa, a BNCC assume a centralidade do trabalho didático com a língua portuguesa a partir de textos, considerando as práticas textuais-enunciativas do uso da língua. Entretanto, a estruturação da BNCC se dá dentro de um caráter determinista que acaba por intimidar o professor para o desenvolvimento das práticas de ensino, isso porque, a partir da publicação do documento, toda e qualquer atividade de ensino precisa se enquadrar nas categorias elencadas pela base, o que significa, a nosso ver, um grave retrocesso a uma perspectiva tradicional e reprodutora de ensino. Para pensar sobre essas questões, achamos necessário problematizar os discursos dos professores em atuação profissional, os quais, por vivenciarem situações diversas de ensino da língua portuguesa, podem esclarecer de que modo a BNCC tem influenciado o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos sujeitos no Brasil.

Diante disso, o presente trabalho objetiva realizar um comparativo entre a realidade do ensino de língua portuguesa sob a perspectiva de um docente de língua portuguesa do município do interior de Alagoas e a BNCC Linguagens, com enfoque para o ensino fundamental II, que compreende do sexto ano até o nono ano. Inicialmente, são apresentados os fundamentos teóricos relacionados a alguns aspectos relevantes para o ensino de Língua Portuguesa, como a relação entre leitura e escrita, as estratégias de leitura, a concepção de escrita como processo, as práticas de reescrita e a gramática contextualizada, temas estes que são caros à BNCC e contemplados no questionário aplicado com o professor entrevistado. Logo depois, é descrita a metodologia utilizada para a condução da pesquisa e coleta de dados. Em seguida, é feita a análise comparativa entre a BNCC e a realidade compreendida após a interpretação dos dados coletados. Por último, são apresentadas algumas considerações finais referentes ao nosso objeto de estudo.

A linguagem e o ensino de língua portuguesa: leitura, escrita e gramática

Reflexões sobre a linguagem numa perspectiva ampla, dinâmica e viva (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2017), em inter-relação com o ensino de língua portuguesa são sempre necessárias para que possamos alinhar empreendimentos teórico-metodológicos coerentes com as realidades linguístico-sociais dos sujeitos em situações de ensino e aprendizagem. Para tanto, este tópico comporta discussões sobre leitura, escrita e gramática, temas que se aproximam ao longo dos apontamentos sobre a complexidade que envolve as ações de ensinar e aprender.

A leitura e a escrita são elementos essenciais para o trabalho pedagógico com a língua portuguesa no ensino. Os primeiros passos dos alunos, ao chegar no ambiente escolar, é desenvolver notáveis habilidades de leitura e de escola e estas funcionam

como os primeiros resultados obtidos pelos sujeitos na escola. Assim, os alunos que não passam por esses processos nos primeiros anos de escolarização passam por dificuldades maiores em níveis de ensino posteriores. Com isso, é inegável que a metodologia do professor seja uma questão a ser pensada visando um ensino que entregue à sociedade sujeitos que, para além de capacidades técnicas, utilizem a leitura e a escrita em contextos sociais diversos. Conforme destaca Lerner (2002, p.18),

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e organizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer.

Nessa perspectiva, Lerner (2002) vai delegar que não basta ler e escrever frases soltas, nem analisar essas frases isoladamente em aulas de gramática. Os atos de ler e escrever textos dos mais variados gêneros discursivos – que são tipos relativamente estáveis de enunciados (BAKHTIN, 2011) – devem ser práticas reais e concretas nas abordagens propostas pelos professores no cotidiano escolar. É válido pontuar que as atividades de leitura e escrita em sala de aula precisam estar associadas aos contextos sociais dos discentes, os quais podem compreender e refletir a respeito do que foi lido e/ou escrito. Considerar as condições de produção da leitura e escrita é olhar para a língua/linguagem como processo social ininterrupto (VOLÓCHINOV, 2017), indo além de concepções de língua como instrumento de comunicação ou expressão do pensamento¹ (GERALDI, 1984).

A esse respeito, Abdala (s.d., p. 01) ressalta que

O domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso a informações, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimentos.

Desse modo, é imprescindível que, ao chegar no término da vida escolar, os discentes tenham um domínio efetivo das práticas de leitura e escrita, cabendo à escola proporcionar meios para que o desenvolvimento dessas práticas seja constante e progressivo. Sobre isso, Antunes (2003) defende que essa propriedade sobre o ler e escrever será adquirida quando a escola proporcionar aulas nas quais os educandos possam “falar, ouvir, ler e escrever textos em língua portuguesa” (ANTUNES, 2003, p. 111) de modo eficiente. Os discentes precisam estar no centro do processo de ensino e aprendizagem das aulas de língua portuguesa, realizando debates, leituras, escritas e reescritas dos mais diversos gêneros. Observamos, assim, que não cabe à escola apenas exigir do professor alunos letrados, mas, sim, oferecer condições para tanto, seja na autonomia relativa (ZOZZOLI, 2006) no planejamento de práticas pedagógicas, seja na busca de recursos para aprimorar o ensino. O docente, por sua vez, precisa de voz na sala de aula para proporcionar um ensino reflexivo. Para tal fim, algumas questões teórico-metodológicas de diversas áreas do conhecimento têm contribuído, tanto com o ensino da leitura como com o da escrita.

¹ A concepção de linguagem como instrumento de comunicação refere-se ao estruturalismo de Saussure e seus seguidores e a concepção de linguagem como expressão do pensamento emerge dos estudos normativo-prescritivos da gramática tradicional.

A leitura estabelece uma conexão do sujeito com o mundo, propiciando uma interligação com diferentes culturas, histórias e sociedades. Esse processo permite o desenvolvimento do repertório sociocultural, funcionando como um elo de construção de saberes e sujeitos. O leitor não pode estar satisfeito apenas em saber ler. Ele deve, também, encontrar-se atento na compreensão do que lê. O processo de leitura deve ser algo que advém do próprio interesse e não obrigação curricular. Não queremos destacar, diante disso, que o professor não deve constituir momentos de leitura em sala de aula se não for de vontade do/s aluno/s. Acreditamos que o aluno deve participar da determinação do gênero e da temática do texto cuja leitura fará, pois ao ler o sujeito responde ativamente (BAKHTIN, 2011) ao texto e ao mundo do qual faz parte.

Dentro desse cenário, percebemos que os diálogos travados entre professor e alunos durante situações de leitura em sala de aula dependem das estratégias de leitura tomadas pelo professor nas suas ações pedagógicas. Sobre isso, Kleiman (2013, p.74) afirma que

Quando falamos de estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do conhecimento verbal e não verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira como manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê.

Compactuando com o pensamento de Kleiman (2013), inferimos que as estratégias de leitura são aliadas tanto para a formação leitura dos sujeitos como para a construção da sua formação cidadã. A partir do momento em que os docentes possibilitam, na sala de aula, novos modos de seleção, leitura, compreensão e produção de sentido, é possível que os alunos se encontrem no seio do universo do ensino, o que frutifica o engajamento do sujeito em suas práticas sociais diversas. Além disso, a função social formativa da escola se torna mais evidente quando se ressalta o papel ativo do aluno.

O trabalho com a leitura, o ler por ler, sem a devida atenção ao que está lendo. Mediante leituras superficiais, rápidas e desatentas, o uso de estratégias de leitura torna-se uma ação pertinente em sala de aula. Dentre as estratégias estão

Motivação do aluno, através de uma conversa sobre o assunto; 2. Leitura silenciosa, sublinhando as palavras desconhecidas; 3. Leitura em voz alta por alguns alunos, ou por todos os alunos em grupo; 4. Leitura em voz alta pelo professor e/ou alunos; 5. Elaboração de perguntas sobre o texto, por parte do professor, como, Onde ocorreu a estória?, Quando?, A quem? e outras perguntas sobre elementos explícitos e implícitos; 6. Reprodução do texto (ou outra atividade de redação ligada ao tema do texto) (KLEIMAN, 2013, p. 24).

As estratégias apresentadas por Kleiman (2013) podem ser expandidas a partir da atenção sensível do professor em seu contexto de trabalho pedagógico. Diante de tantas possibilidades, a utilização apenas de um modelo estratégico para o desenvolvimento da leitura se torna insuficiente no que concerne aos conhecimentos linguístico-discursivos dos sujeitos. Criar, recriar, implantar, modificar devem ser ações

presentes na metodologia de ensino do docente, o qual nunca deve perder o objetivo de lecionar com metodologias atrativas, que tragam resultados satisfatórios. Dessa maneira, articular práticas de leitura com momentos de escrita é bastante significativo. Acerca da escrita, defendemos a sua conceituação como um processo contínuo.

As práticas de escrita nas salas de língua portuguesa são alvos de muitos estudos nas esferas das pesquisas acadêmicas, isso porque a produção de textos ainda é um desafio. É indubitável a existência de concepções adotadas para realizar atividades de escrita no ensino, porém as variadas iniciativas para o trabalho com a escrita na sala de aula se restringem à uma visão formal, concebendo-a como um produto de análise pronto para os processos de avaliação da aprendizagem. Para Koch e Elias (2011, p. 22),

o texto é uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos selecionados e ordenados pelos falantes durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com as práticas socioculturais.

O texto não é apenas um promotor de compreensão intelectual, em que o sujeito só decodifica informações. Ele é, também, um precursor de interatividade que aborda questões sociais e culturais, construindo conhecimentos que dizem respeito à convivência, aos valores e às convenções das pessoas. De acordo com Antunes (2003, p.45), a escrita é uma “atividade interativa de expressão, (ex.: “para fora”), de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo interagir com ele.” Assim, é por meio da prática da escrita que podemos trocar/compartilhar/conhecer valores, crenças, gostos, comportamentos etc.

As atividades de produção textual na educação básica pouco trabalham a escrita como processo complexo, que abarca, especialmente, a questão da reescrita. Tal fato acarreta a formação de alunos que não aprimoram suas práticas de escrita, pois foram submetidos a situações de ensino da escrita que não ultrapassaram a função escolar dessa modalidade de linguagem. Para a reversão desse quadro, é preciso refletir junto aos discentes sobre as possíveis fases por que passa uma produção escrita de qualquer que seja o gênero, para que os sujeitos possam ter vistas às possibilidades de melhoria de suas produções. Consideramos que escrever é trabalhoso e que leva em conta as dimensões discursiva e semântica (MENEGASSI; OHUSCHI, 2006). Os sujeitos que se atentam para essas questões e usam as estratégias de escrita para a elaboração de seus textos, expõem temas extraídos do meio em que vivem, com organização, clareza, coesão e excelência textual. Antunes (2005, p.37-38) parte do mesmo pressuposto ao ressaltar que “elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação de ideias ou informações, através de sinais gráficos. Supõe etapas de idas e vindas, etapas interdependentes e intercomplementares”. No entanto, é inerente que muitos discentes saem das escolas sem habilidades significativas de escrita porque não vivenciaram um trabalho pedagógico processual com essa modalidade de linguagem.

Frente a isso, Marquesi (2014, p. 135) aponta que “os problemas dos alunos no momento de produção textual se dão pela falta de trabalho com a escrita e reescrita de seus textos, ou seja, de um trabalho pautado no processo”. Contribuindo com essa afirmativa, Silva Júnior e Silva (2017, p. 23), inferem que “a prática da produção textual se faz de extrema importância na formação dos alunos, uma vez que eles são, antes de

tudo, cidadãos sociais”. Desse modo, a escrita é um dos eixos de suma valia para a formação de alunos cidadãos reflexivos e participativos das interações discursivas. A concepção de escrita como processo, envolvendo etapas para a produção textual, é uma necessidade emergencial para o ensino de língua materna, que deve ser centrado no aluno enquanto leitor e autor de suas produções discursivas. Articulando-se de modo direto com a leitura e a produção de textos, a gramática da língua tem sido alvo de variados debates. Os mais recentes têm defendido a sua abordagem contextualizada.

A gramática na sua episteme tem comportado afirmativas sobre o ensino das regras formais que compõem as línguas vivas, a exemplo do português. Entretanto, dentro uma perspectiva processual de ensino, é inviável pensar num ensino de gramática restrito ao plano da análise de sentenças desconexas da realidade linguístico-social dos sujeitos. Por essa razão, defendemos um ensino de gramática inter-relacionado à leitura e à produção de textos (SILVA JÚNIOR, 2019, 2021). Mesmo com esses avanços, ainda encontramos situações de ensino em que a gramática é abordada seguindo os padrões impostos pela tradição gramatical dos primeiros estudos sobre a forma da língua, que advêm da tradição grega para as línguas românicas. Esse ranço desconsidera a influência da interação social na fala/escrita dos sujeitos e o quanto ela reflete na realidade linguística destes. Além disso, tal desconsideração descarta a possibilidade de trabalhar a gramática de forma contextualizada, em que os objetos de ensino são levados para a sala de aula a partir das inadequações encontradas nas produções de texto dos alunos, com vistas ao seu aprimoramento.

Sobre essa temática, Oliveira (2010, p.37) aponta que enquanto

Os professores não adotarem a perspectiva pragmática de língua, o ensino de português se manterá, em muitos brasileiros, no nível das sentenças isoladas, descontextualizadas, sem que se levem em conta os usos que os brasileiros fazem da língua. E se levam em conta os usos linguísticos, que materializam em forma de textos, os fenômenos textuais acabam sendo negligenciados.

Pensando nisso, depreendemos que é a reflexão gramatical a partir do texto anteriormente produzido pode promover o aprendizado dos padrões formais da língua, uma vez que, nessa reflexão, a língua é tomada por sua realização viva. Segundo Antunes (2014, p.46), a gramática contextualizada seria uma “perspectiva de estudo dos fenômenos gramaticais, ou uma estratégia de exploração do componente gramatical do texto, tomando, como referência de seus valores e funções, os efeitos que esses fenômenos provocam nos diversos usos da fala e da escrita.” Assim, considerar o ensino da gramática contextualizada proposta por Antunes (2014) é uma medida urgente no ensino brasileiro, uma vez que negligenciar o contexto linguístico-social dos alunos corresponde a um ensino superficial e ineficaz para a formação cidadã, sendo até mais difícil a obtenção de resultados significativos perante às particularidades de cada sujeito da linguagem em processo de constituição contínua.

Metodologia da pesquisa

Neste artigo a metodologia utilizada para o desenvolvimento do presente estudo foi a abordagem qualitativa/interpretativa, a qual serviu de base para a interpretação das respostas ao questionário que foi aplicado ao docente numa perspectiva reflexiva e comparativa no que se refere aos discursos da BNCC. Sobre a abordagem qualitativa, Chizzotti (2018, p. 51) assinala que elas “fundamentam-se em dados coligidos nas

interações interpessoais, na co-participação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos”. O pesquisador participa, compreende e interpreta.” Assim, a pesquisa qualitativa não se preocupa em evidenciar dados numéricos, mas possibilitar a compreensão de processos diversos através de discursos produzidos em diferentes situações histórico-sociais a depender do objeto de estudo delimitado.

Nesse sentido, Goldenberg (2004, p.52) ressalta que a abordagem qualitativa “ênfata as particularidades de um fenômeno em termos de seu significado para o grupo pesquisado. É como um mergulho em profundidade dentro de um grupo "bom para pensar" questões relevantes para o tema estudado”. Com isso, pesquisar qualitativamente é mergulhar na temática estudada para ressignificar questões já estabelecidas ou omitidas. Para tanto, antes de qualquer empreendimento interpretativo/analítico, é necessário esclarecer de qual contexto emerge os dados, bem como caracterizar o/s sujeito/s de pesquisa.

O docente convidado para participar da pesquisa utilizou um nome fictício por uma questão de ética em pesquisa. No estudo ele é denominado Pedro Santos. O professor possui licenciatura plena em Letras-Português e especialização em Linguística Aplicada, tendo atuado na educação básica há 20 anos nas séries finais do ensino fundamental. No mês de março de 2021, apresentamos ao professor o questionário que consta no apêndice deste trabalho e pedimos para que ele respondesse por escrito as perguntas num período de 30 dias. Após a coleta do questionário respondido, realizamos uma pré-análise que nos direcionou a trechos específicos da BNCC, bem como às bases teóricas apresentadas anteriormente. Nesse sentido, no tópico a seguir, relacionamos os discursos do professor que colaborou com o estudo com a BNCC e as questões teóricas referenciadas sobre leitura, escrita e gramática no ensino de língua portuguesa.

Entre a BNCC e os discursos do professor

A BNCC estabelece objetos de ensino, direcionamentos curriculares e outros elementos com os quais os discentes devem ter contato durante a passagem pela educação básica. Para o citado documento, esses elementos são preceitos fundamentais para o trabalho pedagógico embasado nas noções de competência e habilidade, conceitos vinculados aos estudos pedagógicos franceses. Essas afirmativas justificam a necessidade de um estudo sobre quais as possíveis relações que a BNCC mantém com os discursos de um professor de língua portuguesa do ensino básico para que se possa observar os links estabelecidos entre o documento comum curricular e as realidades de ensino nas instituições brasileiras. A análise aqui apresentada, como mencionado em outros momentos, articula os discursos do professor Pedro Santos com as determinações da BNCC e as bases teóricas referenciadas anteriormente.

Como destaca Abdala (s/d), a leitura e a escrita estão inter-relacionadas no processo de ensino, porém o desenvolvimento desses eixos não tem sido, em muitos contextos, realizado com uma relação direta, comprometendo resultados que avaliam a aprendizagem dos alunos. Compreendendo a relevância da adoção de estratégias de leitura (KLEIMAN, 2013), visamos identificar, no questionário, como a BNCC tem tratado a questão da relação entre leitura e escrita no ensino básico. Essa inquietação parte, também, da importância da escola para a formação de leitores e escritores, que

tenham um pensamento participativo² (BAKHTIN, 2010). Para a obtenção a percepção de como o documento trata a leitura e a escrita, encontramos um trecho que pondera essa pertinência a partir do estudo da norma padrão na escola.

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, 2017, p.135)

Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa, além de ser um veículo para a disseminação da norma padrão sem desconsiderar as possibilidades de variação e mudança linguística, é responsável por levar essa norma de diferentes maneiras para os alunos, sendo as mais eficientes a leitura e a escola. A forma como a linguagem é trabalhada nas instituições de ensino está associada aos conhecimentos pré-existentes dos sujeitos, os quais não são apenas linguísticos, mas, também, discursivos, pois o apego à dimensão linguística pode remeter o ensino da língua para concepções de linguagem inadequadas ao que compete à realidade linguística do sujeito (VOLÓCHINOV, 2017; GERALDI, 1984). É indubitável, como descrito pela BNCC, que a construção desses ideais esteja intimamente ligada à leitura, à escrita e, também, à oralidade, a qual, assim como a escrita, é uma modalidade de linguagem (MARCUSCHI, 2001). A partir da abordagem de ensino é possível que esses três eixos sejam trabalhados de modo indissociável.

Tendo como gancho esse esclarecimento, procuramos identificar como o professor entrevistado compreende o ensino da leitura e da escrita como uma forma de, ainda, perceber qual concepção de linguagem permeia a sua prática pedagógica. Quando perguntado sobre as relações entre as práticas de leitura e escrita em suas salas de aula, o docente assinala: “existem algumas relações, dentre elas destaca-se, que o ato de ler afeta o escrever e vice-versa” (PEDRO SANTOS).

O docente foi sucinto em sua resposta, mas, a partir dela, algumas reflexões podem ser tomadas. Dentre as diversas relações entre a leitura e escrita, ele destaca a conexão que uma tem com a outra. Isso porque o sujeito amplia seu léxico por meio da leitura, refletindo na escrita, constrói novas ideias, contacta com gêneros discursivos diversos e tem uma vivência direta e sistemática com a norma padrão. O sujeito quando escreve, por sua vez, é atravessado por conhecimentos construídos no processo de leitura, o que atribui destaque para o desenvolvimento progressivo de estratégias de leitura diversas, conforme discute Kleiman (2013).

Sobre as práticas de leitura, a BNCC propõe que sejam efetuadas a partir da reflexão a seguir.

Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de

² “O pensamento participativo é uma concepção emocional e volitiva do ser enquanto evento em sua unicidade concreta, sobre a base de um não-álibi no ser, quer dizer, se trata de um pensamento performativo, no sentido de remeter ao eu enquanto ator singularmente responsável pelo ato” (BAKHTIN, 2010, p. 52).

leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis [...] (BRASIL, 2017, p. 153).

Tomando como base a diversidade de textos e gêneros que podem ser encontrados na atualidade em suportes impressos e digitais, a BNCC determina o uso de estratégias em busca da formação de leitores de textos literários e não-literários. O ato de solicitar a leitura de textos pré-determinados chega a ser desconsiderado pela BNCC, quando destaca a relevância de se pensar nas culturas juvenis, representando um significativo avanço frente aos costumes desanimadores do ensino dito tradicional. A esse respeito, Kleiman (2013) defende que as estratégias de leitura são as diversas operações possíveis de se abordar um texto, com o objetivo de promover compreensão. Tal compreensão deve ser aproveitada para outras situações de ensino, como as de escrita e as de gramática, principalmente. Sobre essa questão, foi perguntado ao professor entrevistado se ele realiza e como realiza experiências com base em estratégias de leitura. Ele infere que sempre busca “sintetizar as principais ideias, ler nas entrelinhas, produzir textos e praticar a leitura em voz alta” (PEDRO SANTOS).

Comparando o que diz a BNCC com a resposta do professor, percebemos o seu vínculo com três estratégias de ensino. Essa vinculação pode ser estimulada pela própria BNCC, que sugere atividades como rodas e clubes de leitura, o professor ainda se restringe à estratégia de ler nas estrelinhas, por exemplo. É preciso considerar que a realidade de ensino do professor é tem sido bastante desafiadora, pois existe todo um conjunto de explicações contextuais que justificam a adoção de determinadas práticas pedagógicas. Dentre os maiores desafios está o interesse dos alunos e o apoio da gestão escolar e da coordenação pedagógica. No entanto, mesmo diante de algumas limitações e barreiras, é necessário que estratégias como as citadas no documento em questão sejam práticas vitais nas aulas de língua portuguesa. Complementando o mesmo dilema, devemos ressaltar que a frutificação de formação continuada diante às determinações da BNCC no Brasil é também insuficiente, impedindo que os professores de variados níveis tenham contato com o que a base considera novo e coerente.

Dentro do universo da leitura, os temas que são iniciados pela leitura certamente influenciam as práticas de escrita. Quando questionado sobre quais temas as atividades de escrita eram focadas, seja em contexto local ou global, o docente afirmou que são mais frequentes temas mais globais (PEDRO SANTOS).

A resposta dada pelo professor Pedro é bastante curta e impede que possamos investigar com mais profundidade o que ele afirmou. Mediante os recursos digitais presentes na atualidade, a internet é algo cada vez mais em evidência no cotidiano dos alunos. Desse modo, as mídias digitais podem ser eficientes ferramentas para um ensino inovador, que considere os recursos tecnológicos como conhecimentos importantes para a progressão social dos discentes. Sobre isso, a BNCC propõe gêneros digitais que circulam na atualidade e estão intimamente relacionados com o cotidiano dos alunos, principalmente os que são vistos/lidos com facilidade na internet.

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural,

meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, dentre outros (BRASIL, 2017, p. 137).

É coerente que essas propostas estejam relacionadas ao uso de temas globais utilizados pelo professor para trabalhar a escrita dos alunos, pois esses gêneros estão articulados a problemáticas sociais diversas. A diversidade de informações produzidas no mundo de modo emergente, afetando o comportamento do sujeito social, podem atuar, em sala de aula, como fontes para a escolha de temas para as abordagens com a linguagem no ensino. Desse modo, ler sobre temas globais como educação, saúde, tecnologia, intolerância e preconceito é essencial para a formação cidadã (SILVA JÚNIOR; SILVA, 2017) e a formação escolar no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa. São temas como os que foram ilustrados que deveriam ser mais frequentes nas salas de aula, mas que não foram mencionados pelo professor Pedro Santos.

Outra questão relevante a ser tratada é a maneira como o docente propõe e realiza atividades de escrita de textos em sala de aula. Acerca disso, o professor afirmou que “Na escolha do tipo textual a ser desenvolvido em sala de aula, podendo, assim, fazer possíveis reescrita do texto” (PEDRO SANTOS).

Mediante sua resposta, ele se atenta para o desenvolvimento da escrita e das reescritas a partir da escolha do tipo textual e, conseqüentemente, do gênero. Observamos, ainda, que o uso termo “possíveis” evidencia um sentido de possibilidade, em que as práticas de reescritas ficam para um segundo plano. Nessa perspectiva, a BNCC defende que haja

Ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. [...] (BRASIL, 2017, p. 155).

Fazendo uma comparação entre os dois dizeres, percebemos que a BNCC dispõe o trabalho com a escrita e reescrita de forma mais profunda, em que o contexto e a finalidade do texto, por exemplo, são parâmetros projetados; além de que a reescrita se torna uma etapa obrigatória, tomada a noção de texto como construção (KOCH; ELIAS, 2011) discursiva e semântica (MENEGASSI; OHUSCHI, 2006). O docente, por sua vez, destacou apenas uma forma de como se faz isso, descartando a abordagem dos componentes da intertextualidade e omitindo ou esquecendo, como afirma Antunes (2005), que elaborar textos são etapas de idas e vindas. A produção textual, como afirma o documento e a autora (ANTUNES, 2005), não podem ser simplesmente atividades de escrita como algo inquestionável. É por meio do trabalho com o texto que é possível conhecer as dificuldades dos discentes, considerando que é dentro de um processo que o ensino deve ser feito (MARQUESI, 2014), com vistas à formação cidadã (SILVA JÚNIOR; SILVA, 2017).

A BNCC assume a centralidade dos trabalhos didáticos de língua portuguesa no texto. É a partir deles que os eixos devem ser abordados em sala de aula, a exemplo da gramática. Quando questionado ao docente sobre a maneira como ensina os elementos gramaticais em sala de aula, ele destacou que trabalha a gramática

Na materialidade dos textos. O professor ao aplicar o ensino da gramática em suas aulas, ele deve observar como anda o entendimento de sua turma com relação ao conhecimento gramatical, bem como também considerar o nível daqueles que não tem um domínio da

gramática, nessa observação o professor poderá alinhar a turma, entre aqueles já adiantados no ensino da gramática, visando a cooperação destes para com os que ainda não têm uma certa afinidade com as questões gramaticais, assim as aulas serão mais proveitosas, coletivas e dinâmicas (PEDRO SANTOS).

O professor foi bastante coerente e atual com sua resposta ao mencionar que trabalha com a gramática por meio da materialidade dos textos. Isso mostra que, segundo seu depoimento, ele não procura ensinar a gramática a partir de sentenças soltas, mas, sim, produções textuais que reverberam uma realização linguística efetiva. Além disso, o professor parece ter consciência da importância de sondar os conhecimentos dos alunos sobre a forma da língua de seus alunos para que, assim, possa ser elaboradas aulas condizentes com o grau de necessidade/instrução deles. Tais atividades, segundo ele, são realizadas em conjunto, e, a partir delas, alunos mais avançados podem ajudar aqueles que não possuem tanto conhecimento. O depoimento do professor revela uma significativa proximidade de sua prática com o que a BNCC afirma sobre o ensino da gramática. Nela,

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 no contexto dessas práticas. (BRASIL, 2017, p.135)

Com base nisso, a produção de textos, a leitura e a gramática estão (ou devem estar) em constante diálogo nas práticas de sala de aula. No que se refere ao ensino de gramática, a tradição normativo-prescritiva de gramática acabou acostumando os alunos a uma realidade complexa de exercícios pautados em análises de sentenças soltas (OLIVEIRA, 2010), perdendo um conhecimento mais sólido, amplo e produtivo que acontece por meio da gramática contextualizada, proposta por Antunes (2014). O campo de aprendizado tem o texto como pressuposto de estudo da língua e, quando há formação de professores significativa, é possível obter resultados satisfatórios.

Considerações finais

A BNCC é um documento curricular que propõe diferentes questões que só são possíveis para o ensino quando as políticas públicas educacionais adotam uma postura sensível no que se refere à formação dos professores. Além disso, as condições das escolas e das hierarquias que as antecedem ainda não condizem com as exigências dos diversos documentos oficiais, possibilitando uma quebra bastante forte entre teorias (linguísticas, literárias e pedagógicas) e as situações práticas. Neste trabalho, buscamos, além de fazer uma análise comparativa entre os discursos de um professor e a BNCC, contribuir, para o fortalecimento de políticas educacionais que possam somar forças na busca por um ensino significativo que traga benefícios para a formação linguístico-discursiva e cidadã.

Percebemos os discursos do professor Pedro Santos, entrevistado que contribuiu com a análise, ainda mostram que suas práticas podem, de alguma maneira, estar presas a determinações de materiais didáticos antigos. Essa observação destaca a relevância do desenvolvimento de formações continuadas, em especial para professores que estão em atuação profissional há mais tempo e de alguma maneira afastados da vida acadêmica.

As estratégias de leitura e a questão da reescrita se tornam apagadas frente às inovações propostas por Kleiman (2013) e Antunes (2005), por exemplo. A revisão dessas questões pode ser favorável tanto para os contextos de formação continuada de docentes em atuação como para a formação inicial nos cursos de licenciatura pela em Letras, principalmente em componentes curriculares de metodologia de ensino e estágio.

Acerca do ensino de gramática, o professor mostrou um avanço que o aproxima do discurso pedagógico da BNCC. No entanto, há se considerarmos que as alternativas por ele utilizadas emergem de sua própria prática pedagógica e dos diálogos construídos com colegas de trabalho e leituras autônomas. As análises mostram uma quebra problemática entre a BNCC e os discursos do professor, mas isso não configura as práticas de ensino do entrevistado como inadequadas ou arcaicas, visto que somente o professor pode avaliar os resultados de suas ações pedagógicas com seus alunos. O ensino de língua portuguesa não compete apenas ao mediador do processo, mas a todo um conjunto de fatores que se iniciam nos poderes públicos que financiam a educação brasileira, passam por secretarias de educação, escolas e outras esferas possíveis.

Esperamos que este trabalho possa estimular outros pesquisadores a alargarem as possibilidades de pesquisa sobre ensino de língua portuguesa, documentos oficiais e formação de professores, visando a promoção de uma educação democrática, ética e compromissada com a formação cidadã.

Referências

ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando o pó as ideias simples*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

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

ABDALA, Nacir. *Concepções de leitura e de escrita*. Educacional. Disponível em: http://www.educacional.com.br/articulistas/outrosEducacao_artigo.asp?artigo=artigo0069 Acesso em: 12. abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: ensino fundamental*. Brasília: MEC, 2017.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Naturais*. 12. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2018.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 15. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Ed. Contexto, 2011.

LERNER, Délia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUESI, Sueli C. Escrita e reescrita de textos no ensino médio. In: ELIAS, Vanda Maria (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014.

MENEGASSI, J.R.; OHUSCHI, M.C.G. Interação, escrita e metacoscicncia na formacão inicial de professores. *Revista Signum: Estudos da Linguagem*. v. 9. n. 2, p. 159-168. Londrina, PR, 2006.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: teoria na prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010 [1964].

SILVA JÚNIOR, S. N. *Dialogismo e auto-observacão em práticas linguístico-discursivas com a língua portuguesa no ensino superior: a sala de aula como arena responsiva*. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2021.

SILVA JÚNIOR, S. N. *Produção oral sistematizada em atividades didáticas de língua portuguesa: um trabalho colaborativo no ensino fundamental*. (Mestrado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2019.

SILVA JÚNIOR, S. N.; SILVA, E. B. Produção textual e ensino: consideracões sobre letramento, formacão e identidade do professor de língua materna. *Rios Eletrônica (FASETE)*, v. 10, p. 22-35, 2017.

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

ZOZZOLI, R. M. D. Produção e autonomia relativa na aprendizagem de línguas. In: LEFFA, V. (Org.). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: EDUCAT, 2006.

APÊNDICE

Identificação

Nome fictício:

Esfera de atuação (pública ou privada):

1. Dentre os textos trabalhados em atividades de sala de aula, quais os veículos que você utiliza para encontrá-los?
2. Há processos de sondagem a respeito dos gêneros e dos temas que os alunos costumam ler fora da escola? Justifique sua resposta.
3. Quais as principais estratégias de leitura utilizadas nas aulas?
4. Quais relações são estabelecidas entre atividade de leitura e atividades de escrita?
5. Como são desenvolvidas as atividades de produção e reescrita de textos em sala de aula?
6. As atividades de escrita giram mais em torno de temas locais (da realidade situada) ou focalizam mais temas globais (mais amplos)?
7. Em suas práticas pedagógicas, em que momentos são desenvolvidos debates (envolvendo convergências, divergências e confrontos de opinião) sobre temas de interesse dos alunos e/ou de grande relevância social?
8. Como as mídias digitais se apresentam em sala de aula? Em quais momentos ela aparece? Você acredita que elas contribuem para a formação dos alunos?
9. No trabalho com gêneros diversos, como o resumo, a redação etc., qual o maior foco das abordagens que antecedem momentos de produção escrita?
10. Em aulas de gramática, você se detém mais na análise de sentenças variadas ou na materialidade dos textos lidos/produzidos pelos alunos?