

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES - ILA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM

DOMINIQUE DE MELO FRANCO CAMPELO OLIVEIRA

O PROTAGONISMO NA BNCC E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE BAKHTIN:
PONTOS E CONTRAPONTO COM O DISCURSO DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL II, NO EIXO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

RIO GRANDE – RS
2023

DOMINIQUE DE MELO FRANCO CAMPELO OLIVEIRA

O PROTAGONISMO NA BNCC E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE BAKHTIN:
PONTOS E CONTRAPONTO COM O DISCURSO DE PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL II, NO EIXO DE PRODUÇÃO TEXTUAL

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), como requisito parcial para a obtenção do grau de mestrado em Letras, com ênfase em Estudos da Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral

RIO GRANDE – RS
2023

Ficha Catalográfica

O482p Oliveira, Dominique de Melo Franco Campelo.
O protagonismo na BNCC e a proposta pedagógica de Bakhtin :
pontos e contrapontos com o discurso de professores do ensino
fundamental II, no eixo de produção textual / Dominique de Melo
Franco Campelo Oliveira. – 2023.
224 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande –
FURG, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS,
2023.

Orientador: Dr. Adail Ubirajara Sobral.

1. BNCC 2. Ensino Dialógico Alteritário 3. Voz docente 4.
Protagonismo I. Sobral, Adail Ubirajara II. Título.

CDU 373.3



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS



ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO nº 13/2023

No dia vinte e dois de setembro de dois mil e vinte e três, através de videoconferência, realizou-se a defesa de dissertação de mestrado de **Dominique de Melo Franco Campelo Oliveira**, intitulada “**O protagonismo na BNCC e a proposta pedagógica de Bakhtin: pontos e contrapontos com o discurso de professores do ensino fundamental II, no eixo de produção textual**”. A sessão foi aberta às dez horas pelo Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral (FURG), orientador da dissertação e presidente da Comissão de Avaliação, que também foi composta por: Profa. Dra. Kelli Machado da Rosa (FURG) e Profa. Dra. Karina Giacomelli (UFPEL). Depois da apresentação, arguição e respostas, a Comissão decidiu que **APROVA** a mestranda neste requisito parcial e último para a obtenção do grau de Mestre em Letras, na área de concentração em Estudos da Linguagem. Após, o presidente publicou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata.

Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral (orientador - FURG)

Profa. Dra. Kelli Machado da Rosa (FURG)

Profa. Dra. Karina Giacomelli (UFPEL)

Documento assinado digitalmente

gov.br

ISABEL MENDES FARIA
Data: 22/09/2023 15:34:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dedico esta dissertação a todos os professores que se esforçam a cada dia para fazer a diferença na vida de seus alunos.

AGRADECIMENTOS

À Deus, pois durante todo o tempo senti sua presença acalmando meu coração, tirando meu sono e me dando forças para continuar.

Ao meu querido marido, Allisson, que sempre, SEMPRE, esteve ao meu lado. Quando eu cogitava desistir e voltar atrás, ele estava lá, como um guardião dos sonhos, impedindo qualquer decisão equivocada. Nessa jornada, eu pude continuar, pois ele estava lá, segurando minha mão e me dando os empurrões necessários.

Aos meus amados filhos, Sophia e Arthur. Que são minha fonte de força, minha inspiração para sempre seguir. Em meio as tempestades foram o arco-íris, para que eu pudesse nutrir a minha fé e esperança de que poderíamos alcançar nossos objetivos. Deixo registrado que Sophia, no auge dos seus 3 anos, tem sido minha maior fonte de inspiração em como ser um pesquisador, em meio a tantos 'porquês'. Que sejamos sempre pesquisadores, assim como as crianças de 3 anos.

Aos meus pais, Rosane e Oberdan, que em todas as ligações me perguntavam sobre o mestrado. Com medo de dizer que desisti, me vi obrigada a terminar.

As minhas queridas amigas e confidentes, Veri e Mari, que mesmo de longe fizeram meus dias mais felizes e calmos. Foram brisa, foram lar, foram amor.

Ao meu querido professor Adail Sobral, com quem pude ser eu mesma. Não precisei fingir minhas opiniões. Não precisei deixar de ser eu. E que jornada incrível pudemos percorrer. Sem cobranças. Sem exageros. Sem nada que pudesse me fazer mal. E então me vi obrigada a não desistir, porque tinha um professor que me permitiu entender, ao meu próprio tempo, o percurso que eu deveria obrigatoriamente trilhar: o de pensar. Obrigada, professor, por permitir que seus alunos voem.

À Isabel, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Letras, pois de uma forma tão doce, consegue tornar tudo mais leve, facilitando as burocracias.

À minha querida professora Maria Cristina Hennes Sampaio. Ainda na graduação, ela foi minha bússola nessa jornada. Serei eternamente grata por tudo e por tanto.

Aos participantes da pesquisa, que sem eles nada disso faria sentido.

As professoras desta banca, Professora Dra. Karina Giacomelli e Professora Dra. Kelli Machado, pela generosa leitura.

Para uns, que viajam, as estrelas são guias. Para outros, elas não passam de pequenas luzes. Para outros, os sábios, são problemas. Para o meu negociante, eram ouro. (Saint-Exupéry, 2004, p.66)

RESUMO

O presente trabalho, ancorado na abordagem filosófica da linguagem (Bakhtin, 1997), propõe um diálogo entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o protagonismo discente (Sobral, Guimarães e Giacomelli, 2022) e a voz do professor, a fim de verificar em que medida a BNCC proporciona aos professores das redes pública e privada caminhos para uma proposta pedagógica que promova o protagonismo dos alunos do ensino fundamental II como agentes de aprendizagem em aulas de produção textual. Compreende-se aqui que a concepção de protagonismo estabelece um diálogo entre a perspectiva dialógica de Bakhtin (1997) e a BNCC, que são próximas das proposições filosóficas da teoria dialógica, conforme mencionam Sobral, Guimarães e Giacomelli (2022). Nesse sentido, avalia-se que a voz do professor é o melhor caminho para compreender como a BNCC tem sido de fato implementada nas aulas de produção textual no ensino básico. A pesquisa é composta por duas etapas distintas: uma análise teórica da BNCC, com ênfase no mapeamento de termos como protagonismo e autonomia, além do papel que o professor e o aluno desempenham, em termos teóricos; e uma pesquisa prática realizada por meio de um formulário online direcionado a professores de língua portuguesa que atuam no ensino fundamental II. Iniciamos com a análise da BNCC, mapeando alguns conceitos caros à nossa pesquisa: protagonismo e autonomia. Além disso, rastreamos, através das orientações de trabalho do documento, como ele menciona o papel do professor e do aluno. Em seguida, em um diálogo com essa discussão teórica, avaliamos as respostas coletadas em um formulário confeccionado a partir dessas avaliações teóricas da implementação da base. Este formulário foi construído através do *Google Forms*. A amostra incluiu a participação de 17 professores de diferentes estados e modalidades de escolas. Os resultados apontam para: (a) a necessidade de um maior suporte para formação continuada docente. Mesmo que muitos tenham recebido formação continuada (com percentagens variando entre 29,4% e 35,3%), os resultados demonstram uma ineficiência nesse processo formativo; (b) a imposição da implementação da BNCC em várias instituições de ensino, o que denota, em muitos discursos docentes, uma falta de apoio à base, compreendendo-a apenas como um documento de cunho político; (c) a complexidade das percepções dos professores em relação à BNCC, destacando desafios e os usos superficiais desse documento, como, por exemplo, em situações em que a BNCC somente é utilizada para a construção teórica do plano de aula e/ou currículo escolar; (d) os problemas enfrentados pelos docentes durante a pandemia de COVID-19, onde a BNCC não foi um instrumento facilitador, por exemplo; (e) a noção da Base, nas aulas de língua portuguesa, no eixo de produção textual, como algo positivo em muitos aspectos, como os textos multimodais, a abrangência dos gêneros textuais e os novos modelos de avaliação promovidos pelo que se estabelece no documento. Em síntese, o professor, de acordo com essa abordagem prática dos processos de inserção da base em sala de aula, continua a enfrentar situações desgastantes decorrentes de instituições superiores e de aspectos específicos do ambiente escolar em que trabalha, como no caso das formações continuadas. O contexto no qual o docente está inserido é fundamental para sua percepção do desenvolvimento prático dos conceitos relevantes para nossa pesquisa, pois, dependendo do tempo e espaço, a visão de mundo desse profissional também se modifica.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Ensino Dialógico Alteritário. Voz docente. Protagonismo.

ABSTRACT

The present text, anchored in the philosophical approach to language (Bakhtin, 1997), proposes a dialogue between the National Common Curricular Base (BNCC), student protagonism (Sobral, Guimarães and Giacomelli, 2022) and the teacher's voice, in order to verify to what extent the BNCC provides teachers in public and private networks with paths to a pedagogical proposal that promotes the protagonism of elementary school II students as learning agents in text production classes. It is understood here that the conception of protagonism establishes a dialogue between Bakhtin's dialogical perspective (1997) and the BNCC, which are close to the philosophical propositions of dialogical theory, as mentioned by Sobral, Guimarães and Giacomelli (2022). In this sense, it is considered that the teacher's voice is the best way to understand how the BNCC has actually been implemented in text production classes in basic education. The research consists of two distinct stages: a theoretical analysis of the BNCC, with an emphasis on mapping terms such as protagonism and autonomy, in addition to the role that the teacher and student play, in theoretical terms; and practical research carried out using an online form aimed at Portuguese language teachers who work in elementary school II. We started with the analysis of the BNCC, mapping some concepts important to our research: protagonism and autonomy. Furthermore, we trace, through the document's working guidelines, how it mentions the role of the teacher and the student. Then, in a dialogue with this theoretical discussion, we evaluate the responses collected in a form created based on these theoretical evaluations of the implementation of the base. This form was built using Google Forms. The sample included the participation of 17 teachers from different states and school types. The results point to: (a) the need for greater support for continued training teacher. Even though many have received continuing training (with percentages varying between 29.4% and 35.3%), the results demonstrate an inefficiency in this training process; (b) the imposition of the implementation of the BNCC in several educational institutions, which denotes, in many teaching speeches, a lack of support for the base, understanding it only as a document of a political nature; (c) the complexity of teachers' perceptions in relation to the BNCC, highlighting challenges and superficial uses of this document, such as, for example, in situations where the BNCC is only used for the theoretical construction of the lesson plan and/or school curriculum; (d) the problems faced by teachers during the COVID-19 pandemic, where the BNCC was not a facilitating instrument, for example; (e) the notion of the Base, in Portuguese language classes, in the textual production axis, as something positive in many aspects, such as multimodal texts, the scope of textual genres and the new evaluation models promoted by what is established in the document. In summary, the teacher, according to this practical approach to the processes of insertion of the base in the classroom, continues to face stressful situations arising from higher institutions and specific aspects of the school environment in which he works, such as in the case of continuing training. The context in which the teacher is inserted is fundamental to their perception of the practical development of concepts relevant to our research, as, depending on time and space, this professional's worldview also changes.

KEYWORDS: BNCC. Dialogical Alteritarian Teaching. Teacher's Voice. Protagonism.

RESUMEN

El presente trabajo, anclado en el enfoque filosófico del lenguaje (Bakhtin, 1997), propone un diálogo entre la Base Curricular Común Nacional (BNCC), el protagonismo estudiantil (Sobral, Guimarães y Giacomelli, 2022) y la voz del docente, con el fin de verificar en qué medida el BNCC brinda a los docentes de las redes públicas y privadas caminos hacia una propuesta pedagógica que promueva el protagonismo de los estudiantes de educación básica II como agentes de aprendizaje en las clases de producción de textos. Se entiende aquí que la concepción de protagonismo establece un diálogo entre la perspectiva dialógica de Bajtin (1997) y el BNCC, que se aproximan a las proposiciones filosóficas de la teoría dialógica, como lo mencionan Sobral, Guimarães y Giacomelli (2022). En este sentido, se considera que la voz del docente es la mejor manera de comprender cómo efectivamente se ha implementado el BNCC en las clases de producción de textos en la educación básica. La investigación consta de dos etapas diferenciadas: un análisis teórico del BNCC, con énfasis en mapear términos como protagonismo y autonomía, además del papel que desempeñan, en términos teóricos, el docente y el alumno; e investigación práctica realizada mediante un formulario en línea dirigido a profesores de lengua portuguesa que actúan en la escuela primaria II. Comenzamos con el análisis del BNCC, mapeando algunos conceptos importantes para nuestra investigación: protagonismo y autonomía. Además, rastreamos, a través de las pautas de trabajo del documento, cómo menciona el papel del docente y del alumno. Luego, en diálogo con esta discusión teórica, evaluamos las respuestas recogidas en un formulario creado a partir de estas evaluaciones teóricas de la implementación de la base. Este formulario se creó utilizando Formularios de Google. La muestra contó con la participación de 17 docentes de diferentes estados y tipos de escuelas. Los resultados apuntan a: a) la necesidad de un mayor apoyo a la formación continua de docentes. Si bien muchos han recibido formación continua (con porcentajes que varían entre el 29,4% y el 35,3%), los resultados demuestran una ineficiencia en este proceso de formación; (b) la imposición de la implementación del BNCC en varias instituciones educativas, lo que denota, en muchos discursos docentes, una falta de apoyo a la base, entendiéndola sólo como un documento de carácter político; (c) la complejidad de las percepciones de los docentes en relación con el BNCC, destacando desafíos y usos superficiales de este documento, como, por ejemplo, en situaciones donde el BNCC solo se utiliza para la construcción teórica del plan de lección y/o de la escuela. plan de estudios; d) los problemas que enfrentaron los docentes durante la pandemia de COVID-19, donde el BNCC no fue un instrumento facilitador, por ejemplo; (e) la noción de la Base, en las clases de lengua portuguesa, en el eje de producción textual, como algo positivo en muchos aspectos, como los textos multimodales, la amplitud de los géneros textuales y los nuevos modelos de evaluación promovidos por lo establecido en el documento. En resumen, el docente, según este enfoque práctico de los procesos de inserción de la base en el aula, continúa enfrentando situaciones estresantes derivadas de las instituciones superiores y aspectos específicos del entorno escolar en el que se desempeña. como en el caso de la formación continua. El contexto en el que se inserta el docente es fundamental para su percepción del desarrollo práctico de conceptos relevantes para nuestra investigación, pues, dependiendo del tiempo y el espacio, la cosmovisión de este profesional también cambia.

PALABRAS CLAVE: BNCC. Enseñanza Dialógica Alteritaria. Voz docente. Protagonismo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Histórico de alinhamento das referências curriculares estaduais para o EM.....	15
Figura 2 - Nuvem de palavras que embasam a Proposta Pedagógica da BNCC.....	38
Figura 3 - Disciplinas lecionadas.....	114
Figura 4 - O ensino de produção textual.....	116
Figura 5 – Idade dos participantes.....	119
Figura 6 - Estados do Brasil - dos participantes.....	119
Figura 7 - Instituição de ensino - público ou privada.....	120
Figura 8- Tempo de experiência docente.....	122
Figura 9 - Ano de formação.....	123
Figura 10 - Séries lecionadas.....	124
Figura 11 - Identificação de gênero.....	127
Figura 12 - Conhecimento sobre a BNCC por parte dos docentes.....	131
Figura 13 – Formação continuada específica.....	132
Figura 14- Formação por plataforma do governo.....	134
Figura 15 - Mudança na educação brasileira.....	179
Figura 16 - Nuvem de palavras que definem os alunos segundo os docentes.....	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ocorrências da palavra (ou conceitos relativos ao) protagonismo (Brasil, 2018) .	35
Quadro 2 - Critérios de inclusão e exclusão para participação na pesquisa	70
Quadro 3 - Ocorrências da relação entre a vida de fato vivida dos alunos e suas possíveis implicações no desenvolvimento do protagonismo no ensino fundamental anos finais (Brasil, 2018).....	78
Quadro 4 - Ocorrências do termo e contextos de protagonismo no ensino fundamental anos finais – no componente de língua portuguesa (Brasil, 2018)	88
Quadro 5 - Contextualização do professor na BNCC (Brasil, 2018)	99
Quadro 6 - O papel do professor na BNCC através do rastreamento de verbos.	102
Quadro 7 - Nas entrelinhas da BNCC, possíveis diálogos com a teoria enunciativo-discursiva	106
Quadro 8 - Tempo destinado para o ensino de produção textual	117
Quadro 9 - Anos de formação acadêmica.....	123
Quadro 10 - Séries lecionadas correspondências docentes	125
Quadro 11- Mapeamento geral dos docentes	128
Quadro 12- Relação instituição e formação continuada.....	133
Quadro 13 - Respostas referentes aos anos de inserção da Base nas escolas.....	140
Quadro 14- Trechos da BNCC: protagonismo discente e os textos multimodais	142
Quadro 15 - Trechos da BNCC sobre as abordagens referentes aos gêneros textuais	144
Quadro 16 - Relações da inserção da Base, do uso dela nas aulas de produção textual e a pandemia.....	150
Quadro 17 - Avaliações docentes sobre a inserção e uso da BNCC	152
Quadro 18 - Avaliações docentes sobre a inserção e uso da BNCC	152
Quadro 19 - Respostas docentes favoráveis acerca do protagonismo discente nas produções textuais.....	154
Quadro 20 - Respostas docentes desfavoráveis acerca do protagonismo discente nas produções textuais	158
Quadro 21 - Processos avaliativos respostas favoráveis	160
Quadro 22 - Processos avaliativos respostas desfavoráveis	169
Quadro 23 - Processos de avaliação do texto escrito.....	171
Quadro 24 - Respostas acerca das possíveis influências da BNCC no trabalho docente (contrário).....	172
Quadro 25 - Respostas acerca das possíveis influências da BNCC no trabalho docente.....	172

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EM	Ensino Médio
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
MEC	Ministério da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
Res. CNS	Resolução do Conselho Nacional de Saúde
COVID-19	Coronavírus
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Projeto de Iniciação Científica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEM	Novo Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
AL	Análise Linguística
PP	Proposta Pedagógica
EM	Ensino Médio
EF	Ensino Fundamental
SR	Sem Resposta
MS	Mato Grosso do Sul
SP	São Paulo
RS	Rio Grande do Sul
CE	Ceará
PE	Pernambuco
ADD	Análise Dialógica do Discurso
PPB	Proposta Pedagógica de BAKHTIN
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
LP	Língua Portuguesa

ILA	Instituto de Letras e Artes
PPG	Programa de Pós-graduação
PT	Produção Textual
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

PALAVRAS PRÉVIAS: A CONSTRUÇÃO DESTA PESQUISA	14
1. INTRODUÇÃO	18
1.1. A escolha do eixo de produção textual	19
1.2. A (breve) compreensão do protagonismo discente	20
1.3. Nas linhas gerais da BNCC	23
1.4. Objetivo geral:	27
1.5. Objetivos específicos:	27
2. NOTAS SOBRE A BNCC	31
2.1. A construção da proposta pedagógica (na BNCC)	31
2.2. Análise do objeto BNCC	35
3. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE BAKHTIN (PPB)	40
3.1. Diálogo (dialogismo)	46
3.2. Raízes filosóficas e sociológicas da concepção dialógica	48
3.3. Possíveis caminhos para uma experiência pensante com a linguagem	55
4. A BUSCA DE UMA METODOLOGIA	61
4.1. Sobre uma escuta atenta do outro	61
4.2. Responsabilidades da pesquisadora	64
4.2.1. Termos técnicos sobre a responsabilidade da pesquisadora	65
5. CONCEITOS FUNDAMENTAIS QUE EMBASAM NOSSA METODOLOGIA	65
5.1. Cronotopo, alteridade e ato ético responsável	66
5.2. Etapas de desenvolvimento:	68
5.3. Local e instrumento de pesquisa	69
5.4. Caminho percorrido	70
5.5. Das perguntas	72
5.6. Explicação descritiva de cada item – das motivações para perguntas	73
5.7. Parâmetros de análise	75
5.8. Rastreamento I: etapa do ensino fundamental (anos finais 6º ao 9º ano)	76
5.9. Rastreamento II: área de linguagens no ensino fundamental anos finais	87
5.10. Sobre os professores	97
5.11. Os professores na BNCC	99
5.12. Rede de noções importantes da BNCC – eixo de produção textual	105
6. INSTRUMENTOS DE COLETA DO CORPUS	110
6.1. Constituição do corpus (formulários)	111

6.1.1.	Transcrição dos formulários respondidos	111
6.2.	Análise das respostas:	113
6.3.	Perguntas iniciais	113
6.3.1.	Sobre as disciplinas lecionadas:	114
6.3.2.	O ensino de produção textual.....	116
6.3.3.	Tempo de aula:.....	117
6.3.4.	Média de idade dos participantes:.....	118
6.3.5.	Estado em que trabalha:	119
6.3.6.	Instituição de ensino:	120
6.3.7.	Tempo de experiência docente:	121
6.3.8.	Ano de formação:.....	122
6.3.9.	Séries que leciona:	124
6.3.10.	Identificação de gênero	126
6.3.11.	Identificação do mapeamento	127
6.3.12.	Do formulário: sobre a BNCC	130
6.3.13.	Conhecimento sobre a BNCC.....	130
6.3.14.	Formação continuada específica	131
6.3.15.	Formação por plataformas do governo	134
6.4.	Das perguntas discursivas.....	134
6.4.1.	Pergunta I.....	135
6.4.2.	Pergunta II.....	140
6.4.2.1.	Sobre os textos multimodais	141
6.4.2.2.	Sobre os gêneros textuais	144
6.4.2.3.	Relação pensamento e produção textual	147
6.4.2.4.	Na pandemia.....	149
6.4.2.5.	Outras respostas sobre a implementação da Base nas escolas	151
6.4.3.	Pergunta III	154
6.4.4.	Pergunta IV e V	159
6.4.5.	Relação avaliação e vivência	161
6.4.6.	Notas importante sobre a perspectiva de avaliação na BNCC.....	163
6.4.7.	Avaliações externas e BNCC.....	164
6.4.8.	Dos modelos de avaliação.....	165
6.4.9.	O livro didático e as produções textuais	168
6.4.10.	Processos avaliativos respostas desfavoráveis.....	169
6.4.11.	O processo de avaliação do texto escrito	171

6.4.12. BNCC e o trabalho docente	172
6.4.13. Os gêneros digitais e os textos multimodais	173
6.4.14. Outras respostas	175
6.4.15. A imposição por parte das escolas	176
6.4.16. Das orientações para os currículos.....	177
6.4.17. A BNCC e possíveis mudanças na educação (ótica docente).....	178
6.4.18. Em uma palavra, defina os seus alunos	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS:	192
APÊNDICE	197
ANEXOS:.....	200

PALAVRAS PRÉVIAS: A CONSTRUÇÃO DESTA PESQUISA

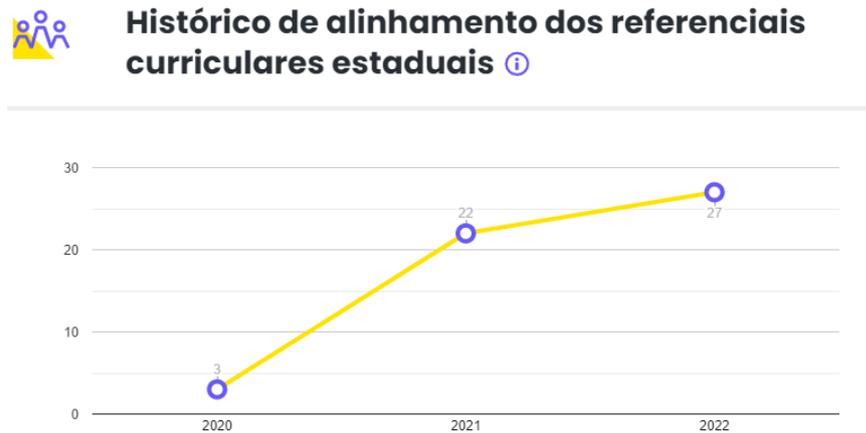
Escrever. Reescrever. Pensar. Repensar. Tudo isso faz parte do ato de costurar as palavras, as ideias. Especialmente quando se está no processo de escrita. É interessante o paralelo entre o *meu eu* que se dedica a escrever e construir ideias e o *meu eu* que analisa eixos, como neste caso, o eixo de produção de textos. Analisar, em certa medida, pode ser uma atividade mais fácil do que escrever, de transpor a ideia e imprimir o pensamento. É, sem dúvida, um ato de costurar. Se você ainda é um aprendiz na atividade de costurar, é importante saber que é fundamental ter paciência para recosturar e tentar deixar menos falhas. Assim foi o percurso até aqui: alguns problemas, dos quais é válido lembrar e compartilhar com você, caro leitor, como parte de todo o processo.

Inicialmente, nesse trabalho, havia a intenção de avaliar o discurso dos professores do Ensino Médio, acreditando que a Base (Base Nacional Comum Curricular) já estaria sendo implementada na prática, ainda que somente no primeiro ano do Ensino Médio (EM). Durante a realização dos estudos preliminares e a construção do pré-projeto, avaliou-se os resultados e discussões do Movimento pela Base (cf. Movimento pela Base, 2022, online), que se autodenomina como "uma rede apartidária e não governamental de pessoas e instituições dedicadas a apoiar e monitorar a construção e implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio desde 2013." (Movimento pela Base, 2022, online). Nessa página *web* do movimento é possível encontrar diversas informações sobre a Base, como principais indicadores de implementação, cronograma do Novo Ensino Médio e outras iniciativas de apoio, guia de implementação dos currículos alinhados à BNCC, além de referências curriculares aprovadas e homologadas. Essa plataforma é extremamente organizada e contém muitos gráficos e notícias, além de informações atualizadas, o que contribuiu para um primeiro mapeamento sobre como a BNCC caminhava para o processo de implementação, fosse no ensino médio ou no ensino fundamental (I e/ou II).

Foi considerando essas informações, estabelecidas pelo Movimento pela Base, se compreende que a BNCC, para o primeiro ano do ensino médio, em 2022, já seria uma realidade para a comunidade escolar. No Observatório da Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, que consta na *website* do Movimento pela Base, era possível verificar algumas informações que indicavam que o ensino médio brasileiro começaria a se alinhar à BNCC em 2022, com uma operacionalização para as mudanças no ensino médio, como a ampliação da

carga horária das escolas e a oferta de itinerários formativos. Segundo as informações do Movimento pela Base (Movimento pela Base, 2022, online), os primeiros currículos alinhados ao ensino médio foram aprovados em 2020 em São Paulo e no Distrito Federal, o processo de alinhamento terminou no Brasil em 2022, quando 5 estados publicaram seus documentos. Esse processo de alinhamento pode ser avaliado na figura 1:

Figura 1 - Histórico de alinhamento das referências curriculares estaduais para o EM



Fonte: Movimento pela Base, 2023.

Junto a essas informações, o cronograma nacional da implementação, detalhado na Portaria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) nº 521 e publicado no Diário Oficial da União, em 14 de julho de 2021, estabeleceu que a implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio ocorreria em 2022. Além disso, o artigo § 2º determinou que as redes de ensino deveriam encaminhar ao MEC, por meio de um sistema específico, os referenciais curriculares alinhados à BNCC até fevereiro de 2022. O currículo do estado de São Paulo, por exemplo, começou a ser discutido, para o ensino médio, no início de 2018, e em 2020 já apresentava a versão final (cf. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2020).

Dentro desse entendimento, desenvolveu-se um formulário de pesquisa a ser aplicado aos professores de produção textual do ensino médio. A escolha pelo ensino médio se deu especialmente pela tentativa de compreender como a BNCC seria utilizada como referência para os novos modelos discutidos no Novo Ensino Médio (NEM), visto que tanto a Base, quanto o NEM, abordam, ainda que em termos teóricos, aspectos que envolvem e remetem o protagonismo discente. Além disso, o ensino médio, por ser a última etapa escolar, tem um grande impacto no desenvolvimento do eixo de produção textual, visto que muitas vezes a redação é interpretada como um produto do ensino médio.

Nesse sentido, em 19 de janeiro de 2022, submeteu-se o primeiro projeto ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). Foi necessário submeter ao CEP, considerando as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, que preveem a Resolução (Res) nº 510, de 07 de Abril de 2016, estabelecido pela Res do Conselho Nacional de Saúde (CNS) - (Res. CNS nº. 510 de 2016). Isso se deve ao fato de que o procedimento metodológico envolvia a utilização de dados diretamente obtidos dos participantes, incluindo uma pesquisa de opinião pública com participantes não identificados. Naquele momento foi estabelecido como critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa, os seguintes aspectos. Inclusão: Trabalhar em uma escola que tenha a Base em vigor; ter iniciado a carreira docente no máximo em 2017, ano em que a BNCC ainda não estava em vigor nas escolas; ser professor(a) de língua portuguesa. Com graduação em língua portuguesa e/ou afins; ser professor(a) de alguma série do ensino médio.

Foi enviado este primeiro formulário, destinado aos professores do ensino médio, para amigos e conhecidos, uma vez que ele já havia sido aprovado pelo CEP em 23 de fevereiro de 2022. E logo antes de ser disponibilizado nas redes sociais, foram recebidas 9 respostas, no próprio formulário e de maneira informal pelo *Whatsapp*, indicando que a BNCC ainda não estava, naquele momento, sendo aplicada no ensino médio.

Exemplo 1: resposta 1 acerca da BNCC, no ensino médio:

PERGUNTA DO FORMULÁRIO: Caso haja alguma outra informação que você julgue relevante, por favor, escreva abaixo:

RESPOSTA DO PROFESSOR X ¹ : Trabalho na rede federal e não aderimos à BNCC. Minhas respostas foram baseadas em minhas leituras do documento.

Exemplo 2: resposta 2 acerca da BNCC, no ensino médio:

PERGUNTA DO FORMULÁRIO: Você acredita que algum aspecto da BNCC influenciou no seu trabalho docente? Se sim, quais?

RESPOSTA DO PROFESSOR Y: No momento ainda não sei informar.

Além disso, constatou-se que esse processo, talvez, poderia ser mais lento nos anos finais devido às consequências do *Coronavírus* (Covid-19) e às discussões em curso sobre o

¹ Somente como forma de reconhecimento, identificaremos de forma aleatória o nome dos professores.

novo ensino médio, como menciona o relatório anual, de 2020, (Movimento pela Base, 2021), do Movimento Pela Base², de 2021:

Desde janeiro de 2014, contribuimos com a construção de políticas estruturantes para a educação brasileira e, nos últimos dois anos, tivemos que lidar com a Covid-19, o que exigiu a reinvenção — de nós, dos estudantes, das famílias e dos educadores. Entre incertezas, vimos as escolas fecharem e reabrirem. No segundo ano de pandemia, persistiram as dúvidas sanitárias, os riscos à saúde física e as pressões ao equilíbrio mental. (Movimento pela Base, 2021, p.3).

Também no relatório de 2022, disponibilizado pelo Movimento pela Base, reforça-se essa dificuldade advinda da covid-19, destacando que, ao abordar o ano de 2022, era necessário começar pelo cenário da educação brasileira: "Foi um ano em que enfrentamos os efeitos da pandemia da Covid-19 dentro e fora da escola, além de instabilidades políticas que impactaram adversamente a coordenação nacional das políticas educacionais." (Movimento pela Base, 2023, p.6).

Foi nesse contexto de idas e vindas e de incerteza em relação à consolidação da BNCC para o Ensino Médio, considerando os diferentes estados, e diferentes discursos sobre a não adesão da Base nessa etapa de ensino, que se observou a necessidade de voltar a submeter o projeto, reformulando a pesquisa para os professores do Ensino Fundamental II.

Outra questão que também gerou uma preocupação foi o número de professores que aceitaram responder o formulário. Tardou bastante tempo para atingir um número mínimo de participantes, pois inicialmente havia sido decidido (ainda nas discussões preliminares sobre o projeto) disponibilizar o formulário apenas em grupos do *Facebook* voltados para discussões sobre a BNCC. No entanto, ao longo de um prazo de 3 meses, não foi possível sequer alcançar a marca de 3 participantes, o que levou a alteração do local de disponibilização do formulário.

² Define-se como uma rede não governamental e apartidária que, desde 2013, apoia a construção de duas políticas públicas estruturantes para a aprendizagem: a BNCC e a reforma do Ensino Médio.

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação, como mencionado anteriormente, tem como tema a BNCC e o ensino de produção textual no ensino fundamental II (do 6º ao 9º ano). Nesse sentido, põem-se em diálogo aqui a BNCC e a voz dos docentes de língua portuguesa. Este diálogo parte da compreensão da língua como uma prática social, e, por isso, para analisar a BNCC, é necessário antes de tudo se voltar para a sociedade que vive, na vida de fato vivida, a Base: os professores. É através do discurso desses docentes que se pode mapear as pistas para entender questões que afetam diretamente o trabalho da BNCC em sala de aula.

A BNCC, que foi publicada pela primeira vez em 2018, é um documento orientador da Educação Básica, e veio como uma atualização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Foram alguns muitos anos de discussão acerca da Base, visto que ao mesmo tempo que a comunidade compreendia a necessidade de atualizações, também se discutia como esta seria implementada e quais as diretrizes que ela proporcionaria. Desde 2015, a BNCC vem tendo versões, que se atualizaram até o ano de 2018. No ano de 2019, já se discutia a aplicação da Base na forma de conduzir o ensino, o que se estendeu até 2021. Devido à pandemia de Covid-19 houve uma prorrogação para que ela de fato fosse aplicada nas escolas.

Como mencionado anteriormente, ainda em 2021, muitos professores da rede particular e pública relataram, no primeiro formulário de pesquisa disponibilizado, que a BNCC ainda não estava em vigor no ensino médio, devido à pandemia e às discussões acerca do novo E.M. A previsão para a entrada em vigor da BNCC no último ciclo da educação brasileira era, então, o ano corrente, 2023.

Foi necessário readequar o objeto de pesquisa, uma vez que apenas por meio da vivência docente como a BNCC avalia as mudanças que ela poderia (ou não) proporcionar, quer fossem positivas ou não. O ponto de partida advém da seguinte pergunta orientadora: de que maneira e em que medida a BNCC, no âmbito da produção textual no ensino fundamental II, permite promover o protagonismo do discente? Aqui, duas explicações são fundamentais para que se possa compreender esta indagação: (i) as razões por trás da escolha do eixo de produção textual e (ii) o significado de protagonismo discente. Esses aspectos serão aprofundados a seguir.

1.1. A escolha do eixo de produção textual

Em 2017, quando realizei a minha primeira leitura da BNCC, chamou-me a atenção o interesse da Base em relação às práticas de linguagem, as quais estavam organizadas em Leitura/escuta, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica. Esses elementos eram mobilizados para o desenvolvimento das competências e habilidades consideradas essenciais à aprendizagem do aluno no componente curricular de língua portuguesa. Junto a essa compreensão da Base, sempre me vinha à mente a relação entre a forma como se ensina a produção de textos aos alunos e os modos como se concebe a produção textual, por exemplo, no ENEM (voltarei a isso adiante). *Escrevemos* para quê? Ou melhor, *escrevemos* para quem? No meio dessas reflexões, avalia-se algo recorrente em muitas discussões: o fato de que muitas vezes, em ambientes escolares, a escrita é tratada somente como mais um meio de obtenção de notas, com ênfase na padronização dos conhecimentos. A unicidade do ser-aluno (cf. Bakhtin, 1997) é o que conecta a produção textual com as propostas inéditas de texto, pois caso contrário a sociedade, como um todo, estaria destinada a produções repetitivas e não inovadoras. Essa produção de texto, da qual se está falando, não se limita apenas ao texto escrito, mas abrange toda e qualquer expressão do aluno. Através do texto, se entende as perspectivas e visões de mundo dos alunos, permeadas por marcas de autoria, por exemplo. A escolha pela produção textual parte desse entendimento sobre as marcas de autoria presentes inevitavelmente em qualquer texto produzido e da interpretação de que "Donde no hay texto, no hay objeto para la investigación y el pensamiento"³ (Bakhtin, 1982, p. 294).

Arán (2014) explica que o sinal de autoria em um texto é o que diferencia o texto (como apenas um amontoado de palavras) de um enunciado. Esse entendimento pressupõe que o enunciado carrega aspectos como a realidade, a historicidade e a vida efetivamente vividas. Esses conceitos, ainda segundo Arán (2014), são necessários para a construção da noção de um autor. É interessante avaliar esse paralelo traçado por Arán (2014), pois ele apresenta o texto como um espaço onde o ser-aluno (nessa abordagem) se manifesta como detentor de saberes, história e conhecimentos. Ou seja, até mesmo o ato de *corrigir* um texto deve ser abordado de maneira diferenciada ao adotar essa interpretação. O docente, nesse contexto, atua como um investigador, que compreende o texto a partir de sua perspectiva física e que entende que o texto é um momento situado, nunca isolado de um contexto discursivo e social. E quantas vezes nós,

³ Tradução nossa: "Onde não há texto, não há objeto para a investigação e para o pensamento." (Bakhtin, 1982, p. 294).

professores, não é possível, em muitas circunstâncias, explorar todo o potencial que um texto produzido pelos alunos pode oferecer (seja pelo tempo, seja pelas indicações dadas pela escola, ou outros fatores).

Marins e Giacomelli (2023) explicam que: "todo enunciado é sempre uma concretização de vir-a-ser (e não uma abstração), que exige certas regularidades - o que possibilita a comunicação entre os sujeitos e traz o novo como característica intrínseca da natureza humana, sua constante mutabilidade" (p. 240). Em outras palavras, o vir-a-ser do ser-aluno, nessa perspectiva, deve ser compreendido antes de tudo através de sua mutabilidade. O aluno já não pode (ou não deveria) ser considerado apenas um aluno, mas sim como um ser que vive para além dos muros da escola, em contato com a tecnologia, abrindo espaço para outros conhecimentos e inserido em sua sociedade, a qual é altamente globalizada. Essa compreensão rompe com paradigmas antigos sobre a sala de aula, aulas de produção textual e a própria concepção de aluno. Isso ocorre porque todos esses elementos, que permeiam o ambiente educacional, são vistos como algo dinâmico e flexível, indo além das meras regras gramaticais, por exemplo.

Dentro de um universo, assim se pode entender que o ato de produzir um texto (seja qual for) despertou o interesse e a paixão por compreender como os processos avaliativos, os novos documentos relacionados à educação e os professores avaliam as novas diretrizes, em relação a algo que não se trata apenas de um momento. Produzir um texto é mobilizar um (ou vários) mundos, concepções e entendimentos. É algo tão incrível que a inteligência artificial, por exemplo, é incapaz de reproduzir. Em um texto, as marcas do ser único e singular são impressas, sim ou sim, pois revelam exatamente a unicidade do ser (cf. Bakhtin, 1997).

1.2. A (breve) compreensão do protagonismo discente

E, aqui, tem-se um segundo ponto importantíssimo: o protagonismo discente. Que envolve, conseqüentemente, as marcas de autoria, sobre a prática de linguagem de produção de textos prevista na BNCC para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e sobre os caminhos que ela pode oferecer ou não para haver protagonismo discente. Por isso a questão: O texto dos alunos, para BNCC, é um produto ou um processo? A BNCC destaca a unicidade do ser-aluno ou ela proporciona um apagamento deste? São questões estas fundamentais ao que tange o

protagonismo discente, um documento como a BNCC e a sala de aula, entende-se que, em termos teóricos, a BNCC busca proporcionar à sociedade um aluno autônomo e protagonista no processo de aprendizagem. Um rastreamento possibilitou a compreensão da linguagem como uma via de *acesso ao acontecimento do ser*, a medida em que se entendem os aspectos da unicidade do ser como um indivíduo único e singular. A linguagem só tem sentido ao se considerado aspectos específicos relativos a esse ser-irrepetível. Entende-se que o eixo de produção textual, por exemplo, imprime características, experiências e aspectos singulares desse ser. Na linguagem, não há métodos de exclusão do ser; essa é uma tarefa impossível. Portanto, a linguagem é compreendida como essa via de acesso ao acontecer do ser. É impossível excluir as marcas singulares em um texto. Quando *convidamos* um aluno a participar de um ato de produção textual, automaticamente (friso: automaticamente), ele fará escolhas à sua maneira, a partir de vivências, experiências e singularidades: "Todo texto posee un sujeto que es el autor (hablante o escritor)"⁴ (Bakhtin, 1999, p. 295), e o autor (o ser-aluno-autor) e justamente aquele que exerce o protagonismo quando suas ideias, carregadas pelas vozes dos outros, pelas tradições culturais e pelo ambiente social não são excluídas dentro dos vários processos de produção textual (planejamento, desenvolvimento, escrita em si). Entende-se que não há um autor isolado que cria um texto do zero, mas um autor que responde e dialoga com as vozes que o cercam. Isso cria uma interação constante entre os textos e os autores, com cada novo texto contribuindo para o desenvolvimento das vozes coletivas e do conhecimento.

Esses conceitos, ainda que muito restritos à filosofia da linguagem, são fundamentais quando se pensa em uma educação de língua portuguesa para além da superficialidade gramatical, por exemplo. A BNCC evidencia que um dos seus objetivos é:

assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (Brasil, 2018, p. 14),

Ou seja, a conexão teórica entre o protagonismo discente⁵ da teoria do dialogismo, proposto por Bakhtin, e os princípios da BNCC revelam a convergência de ideias que destacam a singularidade do ser-aluno como um elemento crucial para o avanço da educação. Essa associação teórica enriquece o entendimento de como o diálogo, a individualidade e a interação

⁴ Tradução nossa: "Todo texto possui um sujeito que é o autor (falante ou escritor)." (Bakhtin, 1999, p. 295).

⁵ Vale destacar que o conceito de protagonismo discente não é um conceito ou reflexão bakhtiniana.

estão no cerne de abordagens educacionais eficazes, incentivando um ambiente de aprendizado que valoriza e respeita as experiências únicas de cada aluno (Sampaio, 2015; Sobral, 2013; Marins e Giacomelli, 2023; Guimarães, 2017).

1.3 As noções sobre o ser (o ser-aluno)

A percepção do ser e o entendimento do ser-aluno (utilizado no contexto dessa pesquisa) derivam dos fundamentos filosóficos que sustentam a concepção dialógica, que por sua vez contribuem para a filosofia da linguagem, mesmo que na teoria de Bakhtin não exista uma definição desses termos. No entanto, segundo Sampaio (2015) em "Por uma Filosofia do Ato Ético", de Bakhtin (1997) há uma rede conceitual que abrange temas como vida, arte e ciência, os quais se interligam ao ato ético, estético e cognitivo. Esses conceitos introduzem a categoria ética da responsabilidade do ser. A responsabilidade do ser proposta por Bakhtin (1997), está relacionada ao seu acontecimento em um plano concreto, único e singular. Em outras palavras, o ser, como detentor de valores da vida real, da cultura, e inserido em um espaço e tempo específicos, sempre se vê compelido a participar da vida efetivamente vivida. Aspectos éticos, políticos e religiosos também são mencionados por Sampaio (2015).

Essas relações estabelecidas entre o ser e a vida também são observadas nas interações entre o eu e o outro (cf. Bakhtin, 1997). Todas as conexões estabelecidas entre eu e o outro, bem como as minhas experiências singulares no mundo da vida e as interpretações dos acontecimentos (que também são únicos e singulares) permeiam a linguagem. A linguagem é necessária. Sampaio (2015) explica que a linguagem, enquanto um ato realizado dentro da consciência, está intimamente relacionada à atividade do pensamento. Aqui, se encontra a relação entre linguagem e pensamento, e conseqüentemente, a relação entre linguagem-pensamento e conhecimento. A noção de "o dado e o criado" (cf. Bakhtin, 1997), termo definido por Bakhtin, nos auxilia a compreender essa relação entre os três conceitos: pensamento, linguagem e conhecimento. Percebe-se que o termo "*o dado*" se refere a elementos objetivos, fatos, informações concretas e contextos sociais que são apresentados à pessoa em seu ambiente. Por outro lado, "*o criado*" refere-se às interpretações, significados e respostas pessoais que a pessoa desenvolve a partir dos elementos dados.

Assim entende-se que, o conhecimento produzido em ambientes como o de sala de aula, são aqueles dados naturalmente (como se espera desses ambientes escolares), são informações necessárias e concretas. No entanto, ao sair do plano teórico e objetivo, ou seja, quando chega ao ser, essas informações passam por interpretações. Nenhuma informação (conteúdo) não são passíveis a respostas, isso porque o ser, enquanto ser-pensante, dono de experiências, e localizado em uma sociedade de valores e culturas.

Bakhtin (2006) postula que: "O signo é uma unidade material discreta, mas a significação não é uma coisa e não pode ser isolada do signo como se fosse uma realidade independente, tendo uma existência à parte do signo." (Bakhtin, 2006, p.50), é pelo fato da palavra poder significar uma entidade individual, e por possuir uma forma específica e distinta de outras unidades que o ser entende, a partir do ato de pensar, e reflete várias outras ideias. Bakhtin (2006) segue explicando que "É por isso que, se a atividade mental tem um sentido, se ela pode ser compreendida e explicada, ela deve ser analisada por intermédio do signo real e tangível." (Bakhtin, 2006, p.50) para entender o sentido das nossas ações mentais, se deve analisar a relação entre os signos que usa e a significação que eles carregam. o significado é construído a partir da relação entre os signos e as interpretações mentais que eles evocam.

Dentro dessa contextualização e compreensão, avalia-se o aluno não apenas como um mero "indivíduo que recebe instrução ou educação em estabelecimento de ensino ou não; discípulo, estudante, escolar" (Oxford Languages, online), ou "como aquele que foi criado e educado por alguém; aquele que teve ou tem alguém por mestre ou preceptor; educando" (Oxford Languages, online). Infelizmente, a alteração desse substantivo (e seus significados) é difícil de ser realizada. Assim, se compreende que rotular o *ser-aluno* e percebê-lo somente como alguém que recebe conhecimentos transmitidos, informações e conteúdos específicos do ambiente escolar é insuficiente. Esse mesmo aluno refere-se a este ser que, como reflete dentro de toda a explanação acerca da filosofia da linguagem e reinterpreta qualquer conteúdo apresentado no ambiente escolar.

1.3. Nas linhas gerais da BNCC

É importante destacar que a BNCC surgiu também como um possível caminho de mudanças das posições assumidas pelo Brasil no *ranking* mundial da educação, visto que a

confeção dos termos teóricos da Base teve como inspiração países de sucesso no panorama educacional. No ano de 2018, por exemplo, muito se discutia sobre o êxito ou não da implantação da BNCC nas escolas, que estava prevista já para o ano de 2020. Algumas perguntas, ainda sem respostas, eram: esse documento teria como objetivo unificar o ensino? Seria um modelo de educação tecnicista? Possibilitaria ao aluno o protagonismo? Estas foram algumas de muitas perguntas levantadas naquele momento. Considerando este cenário é que motivou a entender como um documento tão importante como a BNCC, em suas entrelinhas, poderia permitir um trabalho pautado na proposta de educação dialógica e alteritária, de protagonismo, de acontecimento, na área de língua portuguesa, especialmente, no eixo de produção textual, mas não só.

A BNCC, como foi mencionado, é um documento recente e por isso ainda se entende que há muito que se discutir sobre ela. É nesse contexto e da percepção de que o ensino de língua portuguesa muitas vezes desconsidera as relações dialógicas, a bagagem cultural do sujeito (entender o ser como sujeito das suas ações e não uma tábula rasa), a sua condição única, singular e irrepetível no mundo que parte essas inquietações em investigar sobre os diálogos entre a teoria e prática dessa Base.

O *ranking* de educação mundial, elaborado pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) (Brasil, 2019), demonstra os altos índices de repetência e abandono dos alunos brasileiros. Observa-se um afastamento da atividade do pensamento à medida em que se compreende a produção do conhecimento como uma mera atividade de repetição de ideias. Morin (2011) diferencia a experiência do pensar das ideias normativas, explicando que, quando *pensamos, e pensamos* diferentemente do senso-comum, “somos julgados como ridículos” (Morin, 2011, p.3).

Observa-se um padrão em muitas situações: a tendência de não refletir, de não pensar de forma criativa, de não explorar o conhecimento e suas inúmeras possibilidades. Será que os alunos são meramente superfícies em branco? Folhas em branco? Um exemplo desse cenário surge quando não conseguimos relacionar os conteúdos discutidos em sala de aula com a realidade dos estudantes. Ou até mesmo quando se negligência a importância da opinião dos alunos, não os considerando como ponto de partida para o que será abordado. Perguntar a eles sobre seus interesses, suas preferências, suas opiniões sobre certos temas é um passo fundamental nesse processo. Esta constitui uma das maneiras de mapear a identidade desse indivíduo. No entanto, quando um educador adentra uma sala de aula e inicia seu discurso sem mais delongas (lembrando que, ainda hoje e em muitas realidades, o professor é visto como o

guardião do conhecimento) seguido por uma avaliação para mensurar a absorção do aluno, ocorre uma ação de orientar os estudantes naquilo que é considerado apropriado. Isso pode culminar na criação de um molde formador, a ideia de formar o aluno, moldando-os para se tornarem meros replicadores de ideias.

Essa relação previamente estabelecida entre o resultado dos alunos brasileiros no PISA e a teoria de Morin (2011) é um esboço para compreender o fracasso educacional. Se avalia aqui que, o PISA não é a melhor métrica para educação, mas infelizmente é aquilo que se utiliza a nível global, sendo assim, e impossível não o levar como um dado importante para a educação. É preciso compreender a Base e seus problemas, jamais (arriscaria dizer) haverá mudança nesse panorama. E aqui é importante destacar que o PISA é somente um número. Uma medida entre tantas outras, que demonstram esse cenário que vive a educação.

É nesse contexto, de um ensino exaurido, em que o conhecimento se reduz a uma mera repetição de outros conhecimentos disponíveis, ao invés de um conhecimento produzido pela ação de um pensamento crítico. Os alunos (seres-alunos), muitas vezes colocados em posições definidas como: submissos e dependentes. Alunos estes que, muitas vezes, *não são protagonistas no processo de ensino e da aprendizagem*. Esse cenário ainda é demarcado por outro dado importante. Ao destacar a linha do tempo com os marcos dos documentos oficiais brasileiros, nota-se uma grande distância de tempo entre os documentos que estabelecem normas para o ensino básico: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é de 1996, seguida dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, e, vinte anos depois, a BNCC, em 2017.

O ensino, sem dúvidas, precisava de um documento mais atual e até mais completo, e aqui é importante frisar que não se assumi a BNCC como um documento perfeito. Entende-se a BNCC como um documento que deve ser utilizado de modo a explorar melhor as possibilidades (Moraes, Franco e Alves, 2019), haja vista que ela já existe, já está, ou deveria estar, nas escolas, e questioná-la agora, no bom português, seria *chover no molhado*. É preciso ver a Base como um instrumento, uma bússola (cf. Sobral, Guimarães e Giacomelli, 2021). Sobral, Guimarães e Giacomelli (2021) ainda assinalam a necessidade de buscar brechas nesse documento para assim realizar um novo trabalho no ensino de línguas.

É sabido que, como qualquer documento oficial, a BNCC tem muitas lacunas. Assim como já se sabe, ela (a Base) já está em vigor. E agora somente cabe buscar alternativas de trabalho (que sejam de fato favoráveis ao ensino). No entanto, para saber o que fazer com a

BNCC é importante ouvir os colegas professores, que estão na sala de aula, pois somente partindo das visões e problemáticas apontadas por eles é que se pode analisar que caminhos seguir e como seguir.

É a partir desse entendimento de buscar soluções que surgiu o interesse em avaliar a BNCC e as abordagens pedagógicas propostas por ela, levando em consideração a perspectiva dos professores, tanto das escolas públicas quanto das escolas particulares. Se compreende aqui, que é de suma importância ouvir atentamente as vozes daqueles que vivem, de fato, a educação: os professores.

Algumas questões norteadoras deste trabalho: (i) Nestes primeiros anos (2020/2021/2022) da Base nas escolas, como foi o processo de implementação nas aulas de produção textual? (ii) Quais as práticas, de trabalho com a BNCC, desses educadores? (iii) O que mudou em relação aos PCN? (iv) Em que medida as habilidades e competências, propostas pela Base, têm possibilitado a construção de novos saberes? (v) O que mudou entre o tempo sem a BNCC e agora com a BNCC? Essas e tantas outras questões são uma amostra dos diversos pontos que surgem na mente ao se pensar nesse documento e na suposta nova era da educação brasileira.

A busca por respostas para essas perguntas, mesmo que não absolutas e exatas, toma como trilha a metodologia da Análise Dialógica do Discurso (ADD), baseada na concepção dialógica de Bakhtin (cf. por exemplo, Bakhtin, 2003), trata-se de uma proposta que considera as relações dialógicas, a interação, o pensar, o diálogo, a compreensão do sujeito falante e o ato ético de pesquisa. O lugar do objeto de estudo e do perfil como pesquisadores compreende antes de tudo que a resposta não vem do próprio pesquisador, mas sim do *outro*, no caso, o outro participante da pesquisa, visto que é na e pela palavra que se pode compreender a realidade, a vida de fato vivida. E a palavra é nossa-alheia: “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.” (Bakhtin, 2006, p.96).

Esta reflexão passa necessariamente pela minha consideração de uma abordagem filosófica da linguagem, que pressupõe a minha escuta da palavra, da experiência da realidade, do ato responsável e do compromisso com o ser, no seu acontecer, na singularidade (Bakhtin, 1997). É nesse sentido que não estabeleço uma metodologia conforme os preceitos das ciências exatas, mas sim parâmetros fundados na concepção dialógica, uma vez que “o objeto de estudo das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (Bakhtin, 2003, p. 395)”. Quando voltado

ao ser, rompo com a necessidade de encontrar verdades absolutas. Tampouco objetivo apresentar soluções genéricas para os problemas envolvidos na educação (que não são poucos).

Essa pesquisa é uma via para que outras pesquisas acerca da BNCC considerem aquilo que os professores pensam. Tal abordagem permite olhar para o mundo dos atos humanos em sua individualidade e diversidade, “como que através de um caleidoscópio e, assim fazendo, escapar da avassaladora totalidade generalizante engendrada pelo mundo da cognição teórica” (Sampaio, 2009, p.43). A partir disso, busca-se responder à seguinte questão de pesquisa: De que maneira e em que medida a BNCC, no eixo de produção textual, no ensino fundamental II, permite a promoção do protagonismo do discente? Compreende-se que esse estudo pode ser uma via para avaliar em que medida e de que maneira a BNCC contribui para a promoção do *protagonismo discente* favorecendo (ou não) os processos de ensino e de aprendizagem.

Nesta perspectiva, se postula os seguintes objetivos:

1.4. Objetivo geral:

Verificar em que medida a BNCC proporciona aos professores da rede pública e privada caminhos para uma proposta pedagógica que promova o protagonismo dos alunos como agentes de aprendizagem, através da perspectiva dialógica da linguagem

1.5. Objetivos específicos:

- Identificar os conceitos que sustentam a proposta de ensino de produção textual, na BNCC, para o ensino fundamental II.
- Rastrear e interpretar a partir dos discursos dos professores aspectos que favoreçam (ou não) o protagonismo discente considerando os objetivos de ensino e as habilidades e competências estabelecidas pela BNCC.
- Descrever e interpretar as atividades, de ensino e de aprendizagem considerando o mundo de fato experimentado, conforme postula Bakhtin (1997), sob a ótica dos professores.

Para tanto, dois planos de análise são articulados: (i) a análise dialógica de uma arquitetônica do ato unitário e da experiência singular, partindo da vida de fato vivida; (ii) e algumas concepções teóricas sobre experiência pensante e protagonismo discente. Verificar, identificar, descrever e interpretar envolve, antes de tudo, um encontro entre vivências e singularidades, que buscam produzir conhecimento sobre uma dada realidade. Esse encontro

entre teoria e prática considera antes de tudo que o pesquisador tenha empatia com relação ao outro (Bakhtin, 2006), pois será a partir desse movimento empático que se pode “ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal como ele o vê” (Bakhtin, 2006, p.23).

Nesses termos, diz Bakhtin (2003), devo me aproximar do lugar do outro e então retornar ao meu lugar para daí “completar o horizonte dele [do outro] com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento e do meu sentimento” (Bakhtin, 2003, p.4). Constituí-lo e deixar-me constituir por ele. Esse movimento é o que trilha o que se pode correr o risco de chamar de método dialógico. Para tanto, se organiza essa trajetória da seguinte forma:

No **capítulo 2**, intitulado "Notas sobre a BNCC", realiza-se um mapeamento do conceito do termo protagonismo na Base, abordando informações sobre como a BNCC compreende o aluno como protagonista. Nesse sentido, destaca-se alguns trechos do documento norteador, apresentando uma avaliação histórica e dos aspectos sociais e dialógicos que embasam a proposta pedagógica que orienta a BNCC. Além disso, neste tópico, é apresentado uma breve avaliação de como a BNCC interpreta o papel do professor em sala de aula.

O **capítulo 3**, intitulado “Proposta pedagógica de Bakhtin” apresenta uma discussão sobre o entendimento de Bakhtin (cf. Bakhtin, 2003; Bakhtin, 1997) acerca de temas como o ato de pensar, sujeito e dialogia. Esses conceitos são fundamentais para que se possa compreender o protagonismo discente e o ensino, considerando a teoria da Análise Dialógica do Discurso como referência.

No **capítulo 4**, se apresenta uma discussão sobre as “Raízes filosóficas e sociológicas da concepção dialógica de linguagem”, esboça os fundamentos filosóficos acerca da linguagem segundo Bakhtin (cf. Bakhtin, 1997, por exemplo). Os três termos que orientam esse estudo são:

- (i) o *acontecimento do ser*⁶: que significa compreender o ser em sua posição única, no mundo da vida de fato vivida. O termo “acontecimento” remete a um dado e um criado, que não pode ser determinado ou previsto. Bakhtin (1997) compreende o ser como um

⁶ Acontecimento ou evento do Ser. Aqui estamos considerando a versão em espanhol da obra *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Trad. De Tatiana Bubnova. Barcelona: Anthropos; San Juan: Universidade de Puerto Rico, 1997, que remete ao termo acontecimento do ser.

vir a ser e é nesse sentido que se realiza o recorte desse termo com fundamental para concepção dialógica e para a realização da escuta alteritária;

(ii) *o ato ético*, que consiste na forma esperada, segundo Bakhtin, de ver e valorar o mundo. É denominado ato ético porque *somos convidados* a todo momento a participar do mundo de fato vivido de maneira não neutra. Os valores são fundamentais quando se trata de pontos de vista, opinião e ótica, seja qual for o tema;

(iii) a *perspectiva dialógica alteritária* aplicada ao ensino de língua portuguesa, que postula que é através do ato alteritário, do diálogo, e da escuta atenta da palavra do outro, que *construímos, excluimos e possibilitamos* os fundamentos de um juízo de valor.

A partir dessa discussão central, é possível trazer outros diálogos, que permeiam a teoria *bakhtiniana*, como a noção de pensamento participativo, de historicidade, de responsividade. Esse entendimento também fomentará a compreensão da proposta pedagógica de Bakhtin.

O **capítulo 5**, intitulado “Possíveis caminhos para uma experiência pensante com a linguagem”, estabelece um diálogo entre as noções da concepção dialógica, de Mikhail Bakhtin, e os conceitos de *educação dialógica alteritária e protagonismo* discente proposto nas obras de Sobral (2014), Sobral e Giacomelli (2020) e Sobral, Guimarães e Giacomelli (2021). O processo de escuta atenta do professor buscando as possibilidades para se alcançar o protagonismo do aluno através da BNCC é orientado pelo entendimento de que tanto o professor, quanto os documentos oficiais norteadores da educação são instrumentos que podem promover: “a descoberta e construção pelos alunos de conceitos, de saberes, de subjetividades relacionais”, (Sobral, 2014, n.p). Assim, leva-se em consideração uma concepção de linguagem como acontecimento do ser, onde se reflete sobre as relações entre linguagem, protagonismo e pensamento, bem como sobre a responsabilidade ética implicada no ato de pensamento (Bakhtin, 1997), relacionando-o ao ser-aluno protagonista.

O **capítulo 6**, intitulado “Rede de noções importantes da BNCC”, destina-se a discutir os princípios e da Base Nacional Comum Curricular, no eixo de produção textual para o ensino fundamental II. Esse percurso é primordial para que se pudesse traçar um diálogo acerca das noções de *protagonismo e pensamento* interpretados pela Base. Situa-se nesse capítulo as discussões sobre a compreensão de como ela, a Base, interpreta, mesmo com outras nomenclaturas, temas como: dialogismo, pensamento, protagonismo e a singularidade do ser (Bakhtin, 1997). Considera-se que esses temas possibilitariam aproximar o aluno de uma

experiência de aprendizagem via pensamento, no sentido não cognitivo, caracterizando-o como protagonista do seu processo de aprendizagem.

No **capítulo 7**, intitulado “Busca pelo Método”, delinea o percurso metodológico tendo em vista a especificidade da atividade de pesquisa em Ciências Humanas. Essa análise parte da compreensão de que “é impossível assumir uma verdade absoluta, e devemos nos contentar em citar ao invés de falar em nosso próprio nome” (Bakhtin, 2006, p. 10). É nesse sentido que se busca apresentar um método dialógico de pesquisa que não seja definido em categorias de uma consciência teórica indiferente. É preciso se voltar as categorias de comunicação real, do ato ético, das categorias de vivências singulares e concretas do mundo.

No **capítulo 8**, intitulado “O discurso do outro”, é apresentado as análises dos discursos dos professores, ancorando-se principalmente nos conceitos de exotopia e cronotopia (cf. Bakhtin, 1997; Bakhtin, 2003) e de escuta alteritária (Sobral e Giacomelli, 2020). Brait (2006) já destacava que o ato de pesquisar sobre o outro e sobre o discurso do outro “implica sempre um movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à [própria] exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma.” (p.102). Nos termos das ciências exatas, disponibiliza-se aqui aquilo que pode ser chamado de resultados. Apresenta-se nesse eixo do trabalho a compreensão dos professores participantes da pesquisa sobre *se e como* a BNCC pode ou não ser um caminho, no plano da vida de fato vivida, para alcançar o protagonismo discente, refletindo também com base em Sobral (2014), Sobral e Giacomelli (2020) e Sobral, Guimarães e Giacomelli (2021).

Por fim, apresenta-se nas **considerações nunca finais**, uma retomada da interpretação do fenômeno trilhado nesta pesquisa, refletindo sobre a BNCC como um caminho (ou não) para o desenvolvimento do protagonismo discente em sala de aula.

2. NOTAS SOBRE A BNCC

Aqui é apresentado algumas notas fundamentais sobre a Base Nacional Comum Curricular, ancorado em três aspectos: O primeiro aspecto consiste na proposta pedagógica e os objetivos que fundamentam a BNCC. Essa avaliação começa com um recorte histórico da Base, pontuando especificamente as motivações que levaram o Brasil a adotar uma Base curricular e o caminho percorrido desde os debates inicialmente promovidos pelo Ministério da Educação e Cultura até sua implementação no ensino fundamental II. O segundo aspecto refere-se à consonância com o direcionamento pedagógico proposto pela Base, ou seja, uma análise sobre como a BNCC compreende o protagonismo discente. Essa interpretação é realizada a partir de trechos mapeados pelo buscador de palavras, destacando as ocorrências do termo "protagonismo" ao longo das extensas páginas da BNCC. Em relação ao terceiro aspecto, destaca como a Base menciona o papel do professor e do aluno, especialmente em relação à forma como o professor *deve* se posicionar para o desenvolvimento das habilidades e competências destacados pelo documento.

2.1. A construção da proposta pedagógica (na BNCC)

Para alcançar os objetivos específicos dessa dissertação, primeiramente foi preciso realizar uma leitura da Base. Essa não foi a minha primeira leitura deste documento, porém dessa vez tentei ao máximo deixar a minha (até então) bagagem e conceitos já fixados do lado de fora dessa outra e nova leitura. Sobral, Guimarães e Giacomelli (2022) compreendem que é preciso se dedicar a não somente “apontar os problemas que o documento apresenta (muitos deles verdadeiros)” (Sobral, Guimarães e Giacomelli, 2022, p.54), mas é importante recordar, antes de tudo, “que a BNCC foi homologada e deve ser colocada em prática “ Nesse sentido, é fundamental ler as entrelinhas da BNCC, uma vez que “Como a BNCC não impõe esta ou aquela maneira de realizar o que propõe, nem impõe, na verdade, que se faça tudo o que propõe, cabe aproveitar suas “brechas” (Sobral, Guimarães e Giacomelli, 2022, p.55). A leitura sobre a construção da Proposta Pedagógica da BNCC parte justamente dessa compreensão, de que a Base pode orientar favoravelmente.

A BNCC é um documento que teve como proposta regulamentar os conteúdos que deveriam ser comuns no ensino de cada instituição. Um dos objetivos fundamentais da Base é

delimitar os conteúdos que os alunos devem adquirir, e competências mínimas que o estudante deve desenvolver durante sua formação básica. Para cumprir esse objeto, o documento propõe uma *proposta pedagógica* para todas as escolas, seguindo o Plano Nacional de Educação (PNE). A Base tem também o objetivo de "superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação " (Brasil, 2018, p.8). Observa-se que a BNCC é um elemento integrante das políticas de educação.

Sobral, Guimarães e Giacomelli (2022) assumem, que a BNCC possui aproximações "das proposições filosóficas da concepção dialógica, claro que nos limites de um documento que constitui, por assim dizer, uma diretriz geral e não uma proposta curricular estrita nem uma proposição da concepção dialógica como a nova perspectiva de ensino adotada." (p.55). Essas aproximações podem ser estabelecidas, por exemplo, a partir das "Competências Gerais Da Educação Básica" (Brasil, 2018, p.9), competências, segundo a BNCC, é a "mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos)" atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." (Brasil, 2018, p.10).

Dentro de um projeto pedagógico, assim definido por nós, destaca-se a tríplice: protagonismo, interação e individualidade do aluno. O respeito ao individualismo, destacado pela BNCC como: "O eu, o outro e o nós" (Brasil, 2018, p.40) pode ser entendido como uma base para se compreender o protagonismo. A BNCC avalia que o individualismo deste alunado se constroem a partir de vivências: "Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), (os alunos) constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais" (Brasil, 2018, p. 40). Essa percepção do aluno é compatível com a concepção dialógica uma vez que ambas compreendem o ser como único e singular. A formação de um protagonista, por mais que considere a sua unicidade, está também atrelada aos movimentos sociais que este individuo se conecta. Aqui se poderia denominar em termos formais como: a bagagem cultural, denominada pela BNCC, como "campos de experiências" (Brasil, 2018, p.40).

É interessante avaliar que essas discussões por mais que sejam antigas dentro do campo da educação, somente foram formalizadas na BNCC. Tanto na Lei De Diretrizes, a LDB, quanto o PNE, documentos mais oficiais e norteadores do ensino até então, não há menção ao termo protagonismo/protagonista. Os fundamentos e diretrizes dados por estes não são tão objetivos,

em termos teóricos e práticos, ao que se espera do aluno e como ele deve ser visto dentro da comunidade escolar.

Pode-se compreender que essa concepção de aluno rompe, ou busca romper, com a teoria, adotada muitas vezes em sala de aula, daquele aluno tabula rasa, e do professor como dono do saber. O professor, na perspectiva da BNCC, já não será o protagonista nem do ensino e tão pouco da aprendizagem. O indivíduo aqui tem sim suas qualidades, habilidades e conhecimentos natos, o que obrigatoriamente deve ser respeitado no ambiente escolar, seja em qual fase de ensino este discente estiver cursando. Nesse sentido a primeira competência definida pela BNCC é de que dentro do ambiente escolar deve-se: “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.” (Brasil, 2018, p.9). Sendo assim, é possível observar uma tentativa de neutralizar a divisa entre os muros da escola e a sociedade (o mundo extraescolar). Os mundos são diferenciados (mundo físico, mundo social, mundo cultural, mundo digital) para que se possa compreender que, por mais que existem várias esferas, em que esse aluno está inserido, todos estes podem ser encontrados no mundo escolar.

Esses encontros são mediados pelo que a BNCC define como curiosidade. A curiosidade é estabelecida na BNCC como uma régua mediadora e medidora para a promoção do protagonismo. Esses dois conceitos estão atados, uma vez que para ser protagonista o aluno não pode receber os conceitos prontos. Quando o aluno é estigado a ele mesmo pesquisar, ele está se *autoqualificando*, o que de imediato o leva a ser protagonista deste processo de aprendizagem do novo. Toma-se como exemplo prático a análise das variações linguísticas. Uma situação seria o professor levar vários exemplos de ocorrência dessas variações, ou situação e o professor instruir os alunos a observarem casos de variação linguísticas no seu cotidiano. O professor passa a ser um articulador entre a curiosidade, o aluno, o protagonismo e o conhecimento. Eis aqui a ponta do iceberg: a autoria e a autonomia. Ser autor e autônomo é indissociavelmente de ser protagonista.

Ao que parece ao trazer esses conceitos e essas concepções a BNCC está tentando fazer com que os alunos sejam mais livres para pesquisar e assim aprender, e a Base da Base se estabelece justamente na promoção do *ser autor* (lê-se: aluno autor). É importante realizar uma breve comparação: o ser-aluno depois de passar anos na universidade, e conseguir seu primeiro emprego, começa a ser livre para aplicar todas as técnicas e conceitos aprendidos (e apreendidos) durante sua vida acadêmica. Já não é mais necessário que os professores corrijam

provas, ou que dê notas para a atuação do ser-aluno enquanto profissional formado. Na escola essa prática deveria ser reproduzida (ao menos teoricamente é o que se espera). Mas, eis aqui, uma pergunta que leva tempo sendo reproduzida: para que se forma alunos (meros alunos) no ensino básico? Se fosse responder sinceramente à conclusão de que se forma nossos alunos para prestarem exames para a universidade. Dificilmente as particularidades desses alunos são consideradas e valoradas nesses processos avaliativos, como ocorre no ENEM. Importante destacar aqui questões referentes aos valores sociais e aos lugares que são prestigiados e que são buscados pelas diferentes classes. A universidade pode ser interpretada como uma ascensão social.

A escola, segundo as competências pautadas pela BNCC, em suas linhas iniciais rompe com um certo tom tradicional adotado no ambiente escolar. Alguns aspectos que contribuem para que a escola não seja somente um espaço de aprendizagens teóricas: (i) a cultura e a arte: “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais,” (Brasil, 2018, p.9); (ii) fomentar um ambiente de curiosidade e pesquisa: “investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções” (Brasil, 2018, p.9); (iii) valorização da vida de fato vivida dentro do ambiente escolar: “partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos” (Brasil, 2018, p.9). Esses três aspectos são fundamentais para a construção de um ser-protagonista.

É possível perceber que a BNCC leva em consideração as experiências únicas e singulares desses alunos. Existe a compreensão de que ser protagonista não deve ser apenas uma característica restrita aos limites das escolas, mas sobretudo fora do ambiente escolar. Sendo assim, a BNCC estabelece como prioridade considerar as experiências pessoais e vivências sociais do discente. Esse entendimento parte de um rastreamento, no próprio documento, sobre o termo protagonista. Interessante destacar que grande parte dessas ocorrências, do termo protagonismo, estão relacionadas justamente ao eixo de produção textual e história, nos vários níveis de ensino.

2.2. Análise do objeto BNCC

É fundamental ressaltar que essas interpretações Base derivam de uma análise individual e singular, fundamentada em uma perspectiva exotópica. Conforme mencionado anteriormente, conduzimos uma leitura minuciosa e um mapeamento para avaliar os seguintes aspectos:

- Como a BNCC interpreta e descreve a língua, linguagem e o sujeito (o ser-aluno).
- A noção do professor na BNCC.
- Como a BNCC aborda, avalia e descreve a vida efetivamente vivenciada e suas implicações no contexto escolar.
- Identificação das ocorrências do termo "protagonismo" na BNCC.
- Como a produção textual é interpretada e valorizada na BNCC.

Estabelecidos os procedimentos e as etapas de desenvolvimento dessa primeira etapa desse estudo e a sequência do que se foi observado nesse primeiro objeto, apresenta-se, no capítulo seguinte, a análise dialógica, a partir dos mapeamentos realizados sobre cada aspecto.

Quadro 1 - Ocorrências da palavra (ou conceitos relativos ao) protagonismo (Brasil, 2018)

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, <i>produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</i>	p.9
Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na realidade, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida	p.15

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da BNCC (2018).

Após esse mapeamento, que consistiu em avaliar o termo *protagonismo*, no decorrer da Base, uma vez que segundo o documento, as práticas pedagógicas consistem no respeito as características dos alunos e no contexto em que cada um está inserido. Esse rastreamento⁷ está detalhado no Apêndice A: Descrição detalhada do termo protagonismo na BNCC. Entende-se que o termo protagonismo, assumido na BNCC, carrega o sentido de adjetivo para o *ser-aluno* e nesse sentido alguns aspectos são fundamentais. O primeiro é a importância a qual a BNCC

⁷ Adotamos essa técnica de mapeamento de conceitos para identificar e analisar os conceitos centrais presentes na base, avaliando suas interações e visualizando de forma clara com quais outros conceitos estão conectados.

dá as discussões acerca do que é ser-aluno e como ele pode ser o protagonista. E aqui pode nos parecer um tanto óbvio, mas é fundamental lembrar que as discussões sobre o *ser-aluno*, por muitas vezes, se restringem a somente as discussões teóricas e não as ações práticas das atividades escolares. Destaca-se, que, por mais que esse trabalho trate sobre o discurso dos professores, não se tem como deixar de lado a perspectiva do aluno, visto que falar sobre propostas pedagógicas, especialmente na BNCC, é retomar antes de tudo ao papel do aluno dentro do ambiente escolar.

Definisse, em primeiro plano, o professor como o centro de mediação do aluno, dentro do espaço escolar. Dentro de um processo de construção do conhecimento o professor orienta, mede, avalia, pontua, postula questões. Ambos o indivíduo, segundo o próprio documento, tem papel fundamental, para a construção de um ambiente que supere a “fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na realidade, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.” (Brasil, 2018, p.15).

A vida real e o ambiente escolar são estabelecidos como vinculados. Ou seja, o aluno e o professor, dentro do desenvolvimento das habilidades e competências devem considerar o ambiente externo em que o discente (e a comunidade escolar) estão inseridos. Essa perspectiva não desconsidera a vida de fato vivida do discente.

Em teoria, a BNCC tem como eixo norteador “incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora.” (Brasil, 2018, p.19). Essa abordagem rompe com algumas tradições no ensino, pois pela primeira vez um documento oficial (considera-se aqui os PCN) considera, por exemplo, a vivência como um critério fundamental para desenvolver outras habilidades e competências no campo teórico e/ou em ambiente escolar.

Junto a esses aspectos, seria possível destacar, que nos moldes teóricos da Base, há uma preocupação com os seguintes temas:

- **Educação centrada no estudante:** a participação ativa do estudante em seu próprio processo de aprendizagem é valorizada, promovendo o protagonismo e a autonomia do aluno. Na nossa perspectiva, esse seria o aspecto mais relevante da proposta pedagógica postulada pela Base. Em vários trechos do documento, é destacada a importância de: “fortalecer a autonomia desses adolescentes, oferecendo-lhes condições e ferramentas

para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação.” (Brasil, 2018, p.60).

- **Integração entre saberes:** A Base propõe a integração de diferentes áreas do conhecimento, buscando uma abordagem multidisciplinar e transversal, que permita aos estudantes compreender as relações entre os conteúdos e sua aplicação na vida cotidiana. Também é possível observar que a BNCC busca promover uma integração entre todos os níveis de ensino: “integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa.” (Brasil, 2018, p.53).
- **Desenvolvimento de habilidades e competências:** A BNCC enfatiza o desenvolvimento de habilidades e competências essenciais para a formação integral dos estudantes, incluindo competências socioemocionais, cognitivas, comunicativas, críticas, éticas e culturais. Um tema polêmico. Talvez essa seja a abordagem da proposta pedagógica da Base, mas difícil de ser comentada, uma vez que gera discordância entre vários autores. No entanto, as competências gerais da Base foram construídas, segundo o próprio documento, dialogando com o primeiro aspecto destacado aqui: a autonomia, o protagonismo discente. A seguir destaca-se algumas considerações específicas sobre esse tema.

Após esse levantamento sobre os princípios nos quais a proposta pedagógica da BNCC, fundamentada em uma leitura detalhada do documento, pude construir uma nuvem de palavras-chave que destaca os conceitos mais recorrentes e que fundamentam a construção das competências. Esse grau de *importância* se valorou através da repetição desses termos e dos diálogos que se estabelece com o discente, por exemplo. Essa nuvem de palavras foi fundamental para estabelecer um diálogo entre a compreensão teórica e o rastreamento de como a BNCC avalia o protagonismo discente. No entanto, vale ressaltar que essa é uma técnica inicial de análise textual. Também se pontua que nesse momento da pesquisa não foi considerado a educação infantil e o ensino médio. A seguir, é apresentado o desse procedimento de rastreamento.

Figura 2 - Nuvem de palavras que embasam a Proposta Pedagógica da BNCC



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da BNCC (2018).

(i) **Habilidades e competências: diálogos com o protagonismo**

O primeiro aspecto a ser destacado nesse tópico é que ainda há poucas discussões sobre o protagonismo no Ensino Fundamental II. Durante um extenso levantamento bibliográfico, nota-se que as pesquisas acerca do protagonismo estão, em sua grande maioria, voltadas para o Ensino Médio e, em seguida, são mais discutidas na Educação Infantil. Em outros casos observa-se uma associação ao ensino médio, como exemplo: “O protagonismo e a autoria estimulados do Ensino Fundamental ao Ensino Médio” (Academia Rhyzos, 2022, online).

Nesse sentido, avalia-se que de alguma maneira seria interessante rastrear no próprio documento o protagonismo tem sido abordado nas habilidades para o ensino fundamental II, na disciplina de língua portuguesa, no eixo de produção textual.

O primeiro rastreamento consistiu em inserir a palavra *protagonismo/ protagonista* no buscador do documento⁸. Entende-se que essa palavra (protagonismo) carrega um grande peso lexical, e que muitas vezes, se não houver atenção, ela pode ser utilizada apenas como uma bengala, quando se pretende “falar bonito”⁹ ou falar aquilo que se espera. Aqui diferenciamos os conceitos de protagonismo/ protagonista, de autonomia. Não que os conceitos sejam

⁸ Esse rastreamento no documento consiste em pulsar as teclas CTRL+F no documento PDF. Esse recurso ajuda a encontrar palavras e expressões nos documentos de textos. Quando utilizamos essa função, conseguimos encontrar termos específicos.

⁹ Destaca-se essa questão, pois muitas vezes o termo "protagonismo" pode ser utilizado como uma expressão repetitiva. Desejamos ter alunos protagonistas, mas o que significa ser protagonista na vida real? Nesse sentido, buscamos avaliar diretamente na BNCC como esse conceito tem sido abordado.

refratários, ainda que autonomia e protagonismo sejam conceitos relacionados, eles apresentam diferenças em suas aplicações. Antes de abordarmos essas diferenças em relação a BNCC, destacamos conceitualmente que ao nosso entendimento: (i) a autonomia refere-se à capacidade de agir e tomar decisões de forma independente, com base em valores, objetivos e princípios pessoais. É a habilidade de autogovernar-se, assumir responsabilidade por suas ações e ter controle sobre sua vida. A autonomia envolve a liberdade de escolha e a capacidade de agir de acordo com a própria vontade, dentro dos limites estabelecidos pelas leis, normas sociais e éticas.

Segundo a BNCC, a autonomia está mais relacionada à independência individual e à capacidade de tomar decisões pessoais, o protagonismo vai além, destacando o aspecto de influenciar o ambiente e ser ativo na busca de objetivos e mudanças. (ii) o protagonismo refere-se ao papel ativo e central que uma pessoa assume em sua vida e em seu ambiente. É a capacidade de influenciar e fazer a diferença, de assumir a liderança e agir como agente de mudança. O protagonismo envolve a iniciativa, a capacidade de tomar ações proativas e a responsabilidade por contribuir para o desenvolvimento pessoal e social.

Nesse momento, é fundamental realizar um movimento de ida e volta, pois, para compreender a perspectiva adotada acerca do termo protagonismo, especialmente pela BNCC, precisamos avaliar, antes de tudo, os fundamentos pedagógicos adotados pela base. O primeiro aspecto a ser destacado, é que a base parte do entendimento da LDB, que indica que na educação formal: “os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes.” (Brasil, 2018, p.15). Logo, a mobilização desses conhecimentos deve ser “operada e aplicada em situação se dá o nome de competência.” (Brasil, 2018, p.15).

Ou seja, em teoria, a BNCC, toma como competência algo que é superior ao conhecimento teórico, como exemplos a capacidade de colocar em ação esse conhecimento de maneira significativa, a capacidade de realizar tarefas específicas, a habilidade de se comunicar de forma eficaz, o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração, entre outros aspectos. Ainda segundo a BNCC, a LDB “adota de forma explícita o enfoque por competências” (p.15). Além disso, a BNCC explica que a adoção pelo termo *competências* também se deu pelo fato de outros currículos, de outros países, também utilizarem esse termo.

É interessante avaliar que em diferentes países, como menciona a BNCC: “Austrália, Portugal, França, Columbia Britânica, Polônia, Estados Unidos da América, Chile, Peru, entre outros” (Brasil, 2018, p.15) se tem uma mesma tendência de elaboração de currículos

referenciados em competência, onde teoricamente o aluno deve ser conduzido a desenvolver *habilidades sociais*. A autonomia, nos parece, ser uma habilidade a ser desenvolvida para o agir em sociedade. No entanto, acerca do termo protagonismo, nos parece que está mais limitado ao ambiente escolar. Falaremos adiante sobre esse tema.

3. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE BAKHTIN (PPB)

O presente capítulo se dedica a explorar uma possível proposta pedagógica atribuída a Bakhtin proposta pedagógica em questão não foi definida como tal pelo próprio Bakhtin, mas tem sido objeto de vários estudos (cf. Sobral, 2022; Puzzo, 2013). Mesmo sem uma definição explícita, Bakhtin promove uma série de discussões que evidenciam o quanto ele frequentemente abordava a "Proposta Pedagógica de Bakhtin", embora esse não seja um tópico diretamente debatido ou proposto por ele, nem tenha sido tematizado em alguma de suas obras (p. 3). Puzzo (2013) observa que Bakhtin atuou como professor em uma escola ferroviária e em uma escola secundária, ambas localizadas na Tver Oblast, Rússia (1942-1945), o que lhe proporcionou escrever mais sobre suas experiências como educador.

A análise do contexto em que um autor produz suas obras é essencial para compreender plenamente as nuances e as motivações por trás de suas ideias. Ao observarmos as obras desse autor, torna-se aparente como suas ideias e análises foram fortemente moldadas pelo contexto em que ele viveu. Suas observações sobre a sociedade, a filosofia e a educação refletem não apenas sua erudição, mas também a necessidade de responder aos desafios e às complexidades políticas do momento. Suas contribuições não se limitam a um campo específico, mas oferecem uma visão ampla das interconexões entre as esferas da vida social, política e intelectual. Nesse sentido, observa-se que um autor, filósofo, professor, inseridos na década de 1940, em uma Rússia que naquele momento vivia muitos conflitos políticos. O país era comandado por Stalin, um governo extremamente autoritário e que deturpava os conceitos marxistas. Mesmo inserido neste cenário, Bakhtin escreve sobre as questões de estilística nas aulas de língua russa no ensino médio e traz questões ainda atuais: a forma como nós professores conduzimos e ensinamos nas aulas de gramática. Ele critica o fato de que “o conteúdo das aulas de língua materna é a gramática pura” (Bakhtin, 2013, p.23). E reflete sobre a língua, o ensino e suas aplicações na prática, caminhando para uma discussão antiga já na época: como levar a língua

viva para a sala de aula? Ou vice-versa, seria possível?¹⁰ Recorremos à obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (cf. Bakhtin, 2006) como um primeiro norte, não para obtermos respostas exatas, mas para compreender aquilo que definimos aqui como uma proposta pedagógica de Bakhtin (PPB).

Sobral, Guimarães e Giacomelli (2002), ao interpretarem a PPB, consideram que a base dessa teoria parte da relação entre as práticas de ensino e aprendizagem com a realidade social, histórica e cultural dos alunos e de suas comunidades. A relação entre realidade e ser-aluno pode ser mais bem explorada quando compreendemos que: "É indispensável integrar a 'vivência interior' na unidade da vivência exterior objetiva" (Bakhtin, 2006, p.48). Bakhtin (2006) define as vivências interiores como as experiências pessoais, emoções, pensamentos e perspectivas individuais que cada indivíduo, enquanto ser único e singular, possui. As vivências exteriores, em nosso entendimento, referem-se aos eventos, fenômenos e interações observáveis, ou seja, o que acontece no mundo real vivido. Isso implica reconhecer que as experiências subjetivas de cada pessoa influenciam sua percepção e interpretação do mundo ao seu redor. O *ser-aluno*, dono de uma vivência interior ampla, quando chega a escola, carrega consigo uma bagagem cultural extensa. A escola, representa apenas uma, das muitas outras vivências exteriores do aluno.

No âmbito da linguagem, eixo fundamental para o entendimento dessa teoria, Bakhtin (2006) "estabelece as relações entre linguagem e sociedade, colocado sob o signo da dialética do signo, enquanto efeito das estruturas sociais." (p. 14). Ou seja, todo signo é de natureza social: "a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais." (Bakhtin, 2006, p.14). Tomando essa compreensão como norte, é que podemos entender o enunciado como: o pensar, o sentir, o viver a vida de fato vivida. Inevitavelmente, ao tomar a palavra como viva, entendemos que toda palavra lançada no mundo de fato vivido está sempre fadada a respostas, réplicas e refrações.

A palavra só adquire sentido a partir de uma realidade (cf. Bakhtin, 1997). Os pontos de vista, valores e nuances contribuem para que a palavra tenha diferentes significados, além das definições linguísticas. Essa relação entre ideologia e linguagem é estabelecida por Bakhtin (2010) quando menciona que: "obras de arte, trabalhos científicos, símbolos e ritos religiosos

¹⁰ "São perguntas que não precisam ser respondidas aqui, mas que fazem parte do processo natural da escrita. Durante este texto, muitas vezes coloco perguntas, pois elas refletem uma parte importante do ato de escrever, pensar, refletir; elas revelam dúvidas, incógnitas. Espero que você, caro leitor, também possa realizar muitas outras perguntas durante a leitura deste texto.

representam objetos materiais, partes da realidade que cercam o ser humano. Certamente, são objetos peculiares: suas diferenças estão na significação, no sentido, no valor intrínseco" (p.46). A Pedagogia do Projeto não pode ser compreendida como algo restrito à escola. Ao falar sobre uma possível proposta pedagógica dentro da teoria bakhtiniana, compreendemos que os mundos (escola-vida real vivida) estão sempre interconectados e em diálogo. A religião, a realidade, os jogos, o clube de futebol, a música favorita são todos contextos que não podem ser apagados quando o aluno chega à escola, pois esses mundos aos quais o aluno pertence estão sempre em comunicação.

Ora, o aluno, enquanto um ser com gostos, peculiaridades e valores, também se posiciona de forma individual no ambiente social que é a escola como um todo. Ainda conforme postula Bakhtin (cf. Bakhtin, 2006), é impossível existir neutralidade. Portanto, surge aqui uma pergunta: por que, no século XXI, ainda há escolas que buscam moldar (colocar em formas) os alunos? Dentro da PPB, não há espaço para a escola se tornar formativa em qualquer disciplina. Neste trabalho, limitaremos nossa abordagem à disciplina de língua portuguesa.

Bakhtin (2006), em relação ao ensino de línguas, entende que "os imperativos pedagógicos não deixam de influenciar a prática do linguista, na medida em que se procura transmitir um objeto-língua tão homogêneo quanto possível" (Bakhtin, 2006, p.17). O ato de moldar também ocorre no ensino de língua portuguesa quando entendemos o ensino como uma mera prática de transmitir um objeto-língua homogêneo. Dentro dos parâmetros da PPB, estabelecidos a partir de nossa leitura de Bakhtin, o ambiente escolar considera que a visão padronizada e uniforme da língua, estabelecida pelos chamados imperativos pedagógicos de Bakhtin (2006), pode levar à simplificação tanto da educação quanto da língua. A busca pelo correto, pela correção e pelas notas exemplifica esse movimento de simplificação mencionado aqui.

Bakhtin (2006) exemplifica trazendo a foice e o martelo, objetos que, se pensados fora de um contexto, podem representar instrumentos agrícolas ou de obra. Cada indivíduo, ao pensar em uma foice ou em um martelo, ou nos dois juntos, tem uma perspectiva visual-mental diferente. No entanto, dentro da leitura de Bakhtin (2006), por exemplo, "a foice e o martelo possuem, aqui, um sentido puramente ideológico" (Bakhtin, 2006, p.30). Devido ao contexto vivido pelo autor, ele retrata esses elementos como símbolos associados à antiga União Soviética. Observa-se que onde se encontra o signo, também pode-se encontrar o ideológico. Ou seja, seria impossível tratar o signo de modo singular ou genérico. Esse entendimento sobre o signo também é avaliado por Bakhtin (2006) como algo natural, se não separamos o signo da

ideologia. Nossa discussão não perpassará por essa leitura, no entanto, é importante mencionar que a PPB também deve considerar, dentro do ambiente escolar, esse encontro do signo e da ideologia, uma vez que o pensamento e a visão de mundo também são influenciados por esses aspectos: o que faz o martelo e a foice em si mesmos, parte de duas situações, mas análogos, deixarem de ser entendidos como meros instrumentos e passarem a ser signos, apontando para algo além de seu caráter de instrumentos?

Puzzo (2013) destaca que Bakhtin via nas redações dos alunos dos graus secundário e médio frases com orações subordinadas estruturadas sem elementos coesivos. Os alunos, segundo Bakhtin, eram “completamente incapazes de empregar tais formas em seus textos e não eram capazes de trabalhar com elas de modo criativo” (Puzzo, 2013, p.269). Isso nos parece um cenário atual quando avaliamos também os nossos alunos. Estacamos que esse problema (recorrente) não tem que ver com o ensino da gramática, mas com o fato de o ensino de linguagem ser restrito a essa disciplina de forma *monológica*: o aluno escreve um texto, de um determinado gênero textual, para cumprir a necessidade de ensino; o professor corrige de acordo com as regras gramáticas e verifica se condiz com o gênero textual; o aluno recebe a correção e a nota do texto. Mas cabe perguntar: quem é o protagonista do texto? Qual o tópico do texto? Quais assuntos o aluno trouxe para discussão? Houve discussão do texto? Quem mais leu esse texto? Em muitas escolas, essas e outras questões pertinentes não serão evocadas e o *feedback* vai se restringir a uma nota.

O conteúdo de um texto pode ser visto pelo professor como um momento de diálogo entre o professor e o aluno e entre o aluno e a sociedade, por exemplo. Logo, usar o texto como pretexto para o ensino da gramática é obviamente equivocados. Possenti (2005) postula que: “o conhecimento de regras (decoradas, ou fora de contexto) não leva necessariamente ao acerto na prática. Muitos alunos acertam exercícios, mas erram quando escrevem textos.” (p.15). Puzzo (2013) orienta para a necessidade de considerar o princípio dialógico da linguagem, que justamente pode servir como orientação para a proposta de ensino de gramática e produção textual. Essa proposta dialógica compreende língua, enunciado, discurso e linguagem da seguinte maneira:

A língua permite produzir frases, que têm significações, e o discurso usa frases para criar enunciados. O locutor usa enunciados na interação (o contato com interlocutores), e a interação acontece em um contexto. A enunciação cria uma união entre a significação das palavras e frases (nível na língua) e seu uso no discurso, que cria os sentidos do que é dito (nível da linguagem). (Sobral e Giacomelli, 2017, p. 452).

Essas definições nos permitem realizar alguns diálogos com o ensino. Bakhtin, ao explicitar suas compressões sobre língua, enunciado e discurso, rompe com a concepção da língua como objeto abstrato ideal, que rejeita as manifestações de fala individual. O autor valoriza a língua e o discurso, à medida que os considera ligados às estruturas sociais, compreendendo os seus aspectos envolvidos na enunciação. Já na década de 1940, quando atuava como docente, Bakhtin observava que o ensino da língua russa nas escolas não refletia sobre o discurso. Devido a influências de outras teorias, o ensino era restrito às formas linguísticas. Nesse contexto, o autor destaca a importância de se pensar novos rumos para o ensino, que fossem além do linguístico, contemplando o extralinguístico, a fim de levar para a escola uma concepção integrada cobrindo os vários aspectos da linguagem.

Sobral e Giacomelli (2017) explicitam na citação acima justamente o entendimento dado por Bakhtin a cada uma dessas categorias e do que deveria ser abordado nesta “nova” percepção de ensino. Segundo os autores, a análise dialógica do discurso “envolve sempre enunciação, entendida como dizer situado. Não há sentido em algo que não foi dito por alguém a alguém, de uma dada maneira, em um dado contexto.” (Sobral e Giacomelli, 2017, p.452). Assim, podemos considerar um segundo ponto relevante para a proposta pedagógica de Bakhtin: a aula de português (seja qual for o eixo) não pode (ou não poderia) ser descontextualizada da realidade do uso.

Opondo-se a essa forma descontextualizada de trabalhar a linguagem, Bakhtin (2006) postula que “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (Bakhtin, 2006, p.107). Apesar de Bakhtin não tecer nenhum comentário direto sobre a relação entre os sentidos da palavra e o ensino, é possível entabular vários diálogos acerca desse tema, uma vez que a concepção dialógica nos permite refletir sobre a língua na prática pedagógica por ser a língua, antes de tudo, social (Bakhtin, 1997). Trazer o ensino da língua materna para a vida de nossos alunos pode parecer um tanto ambíguo, mas quantas vezes fazemos justamente o contrário? Formalizamos tanto os conhecimentos linguísticos, que muitas vezes o aluno sente como se aquela língua não lhe pertencesse. Como fazer a língua que os alunos sabem falar tornar-se a base do ensino e da aprendizagem das variedades formais na escola? Destarte, pensar sobre a proposta pedagógica de Bakhtin é justamente refletir sobre os seguintes aspectos: (i) romper com a mecanização do ensino, interpretasse mecanização como: a pouca participação do aluno e supressão do ensino à formação do espírito crítico e do protagonismo discente; (ii) aproximar a aula das situações reais da língua de fato vivida; (iii) tomar o ensino de línguas como algo análogo ao ato de *pensar*

– o ato de pensar, a singularidade, e autonomia do discente são tomados aqui como conceitos altamente relacionados, e que contribuem diretamente para o alcance de uma sala de aula/ de uma escola que proporcione o protagonismo discente.

De meu ponto de vista, esses seriam os pilares da Proposta Pedagógica de Bakhtin (PPB): unicidade do ser, a consciência individual, a não neutralidade (tanto do ser, quanto da palavra), o inacabado (o ser sempre em construção), esses conceitos são interpretados aqui como a base fundamentadora da filosofia da linguagem de Bakhtin. Para essa filosofia da linguagem, e, portanto, também para a proposta pedagógica de Bakhtin, é também importante entender o emprego da língua como uma via de acesso ao ser e ao seu acontecimento na vida de fato vivida. Por isso o diálogo entre ser e palavra. A língua não é somente estrutura ou um apanhado de recursos lexicais e fraseológicos. O linguístico e o extralinguístico complementam um ao outro, uma vez que “a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico” (Bakhtin, 2006, p.261), ou seja, “esses pontos de vista sobre o mesmo fenômeno concreto da língua não devem ser mutualmente impenetráveis nem simplesmente substituir mecanicamente um ao outro” (Bakhtin, 2006, p.268).

A aula de língua materna restrita aos aspectos gramaticais não se sustenta, visto que aquele que aprende, inserido em uma sociedade que “brinca com a língua”, não consegue alcançar o sentido porque o ensino não vê a língua viva. Tem-se como exemplo a formação de palavras, conteúdo que muitas vezes é mal apresentado aos discentes. De que nos serve o conceito teórico de formação de palavras? Há um mundo de outras possibilidades de trabalho em sala de aula que não se concentram na definição e em vez disso geram a curiosidade de nossos alunos. Quanto à restrição do trabalho em sala de aula apenas à gramática, Bakhtin (2019) avalia que:

A análise estritamente gramatical desses aspectos faz com que os estudantes somente aprendam, no melhor dos casos, a analisar frases prontas em um texto alheio e a empregar os sinais de pontuação nos ditados de modo correto, mas a linguagem escrita e oral dos alunos quase não se enriquece com as novas construções: eles não utilizam, de modo algum, muitas das formas gramaticais estudadas e, quando o fazem, revelam total desamparo diante da estilística. (Bakhtin, 2019, p.28).

É possível estabelecer uma concepção de ensino e de aprendizagem centrada no agir humano, na vida de fato vivida, ato este situado em um acontecimento histórico e marcado pelas relações dialógicas. A língua é uma materialidade do agir humano. A linguagem é um acontecimento singular do ser. Ou seja, tratar a língua como algo distante da realidade do aluno,

é tomá-la, em certa medida, como objeto de uma ciência exata, por exemplo, que a limita a termos e relações lógicos. O trabalho com frases prontas, ou o emprego de sinais de pontuação, trabalhados isoladamente, como menciona por Bakhtin (2019) não seria um caminho.

3.1. Diálogo (dialogismo)

O signo e a situação social estão indissolúvelmente ligados (Bakhtin, 2006, p.17)

O conceito de dialogismo é, sem dúvidas, um dos mais difundidos conceitos da teoria *bakhtiniana*. Em termos gerais, trata das da noção de que a linguagem se estrutura a partir de trocas, de diálogos e os monólogos: “a interlocução entre o destinador e o destinatário, todo signo provido de significação e toda significação associada ao signo, a identidade e a variabilidade, o universal e o particular, o social e o individual, a coesão e a divisibilidade, a enunciação e o enunciado.” (Bakhtin, 2006, p.11). E mesmo sendo altamente discutido julgamos ser necessário trazer esse conceito (fundamental) para essa discussão, pois trata-se de interpretá-lo como um também pilar da teoria pedagógica de Bakhtin.

Mencionamos anteriormente 4 bases da PPB: a *unicidade do ser*, a *consciência individual*, a *não neutralidade e o inacabado*, e todos esses conceitos, assumidos por Bakhtin (cf. Bakhtin, 2006) partem ou se vinculam com a ideia de que a palavra “é a arena onde se confrontam aos valores sociais” (Bakhtin, 2006, p.17) ou seja, é pela palavra, é na palavra, que o ser se coloca no mundo da vida de fato vivida. A palavra dita nos garante aquilo que Bakhtin interpreta como uma interação dialética constante: o dialogismo.

O dialogismo, de acordo com a teoria bakhtiniana, é “Toda enunciação, [que faz] parte de um processo de comunicação ininterrupto, é um elemento do diálogo, no sentido amplo do termo, englobando as produções escritas” (Bakhtin, 2006, p.16). Essa concepção de dialogismo, amplia o conceito de diálogo para além da ideia tradicional de uma troca verbal entre duas ou mais pessoas. Bakhtin (2006) ressalta a natureza interativa e social da linguagem, enfatizando que a comunicação linguística é um ato de troca e intercâmbio de significados. Mesmo quando escrevemos de forma isolada, estamos inseridos em um contexto comunicativo mais amplo, influenciados por interlocutores reais ou imaginários, e nossas produções escritas são parte desse fluxo contínuo de diálogo.

O dialogismo consiste, antes de tudo, na interpretação de que a enunciação não existe fora de um contexto social, uma vez que cada locutor possui um "horizonte social" (Bakhtin, 2006, p.16). Minha relação com a palavra está ligada tanto ao meu eu singular quanto ao meu

eu social. Os signos não são vazios; "Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser fiel a ela ou apreendê-la a partir de um ponto de vista específico etc." (Bakhtin, 2006, p.30). O que torna o signo mutável é precisamente o *meu eu*, minhas vivências. Para ilustrar isso, podemos fazer uma breve comparação com a massa de modelar nas mãos de uma criança. A criança molda a massa de modelar à sua maneira, levando em consideração vários aspectos, como sua idade e o tamanho da massa. Da mesma forma, acontece com o signo. Nenhum trabalho (ou modelagem) do signo pode ser igual, pois aquele que o manipula (quem fala, quem pensa), como um ser singular, o fará à sua própria maneira.

Sim, o ser, enquanto único e singular pensar e manipula a palavra, no entanto os signos somente podem surgir e existir em um contexto interindividual (cf. Bakhtin, 2006). Bakhtin (2006) menciona que a, não é suficiente ter dois seres humanos qualquer frente a frente para que os signos se formem. É fundamental que esses dois indivíduos estejam inseridos em uma organização social, que façam parte de um grupo ou uma unidade social. Somente nesse contexto social é que um sistema de signos pode se constituir. Os signos dependem da interação entre as pessoas e da estrutura social em que estão inseridas.

Bakhtin (2006) argumenta que a consciência individual não pode ser explicada por si só, nem pode explicar a formação dos signos. Pelo contrário, a consciência individual precisa ser compreendida a partir do meio ideológico e social em que os indivíduos estão imersos. Isso significa que as formas de pensar, interpretar e utilizar os signos, mesmo sendo manipuladas pelo indivíduo, de maneira singular, são amplamente influenciadas pelo ambiente cultural, ideológico e social em que estamos inseridos (a vida de fato vivida). Portanto, o contexto social desempenha um papel fundamental na constituição e significação dos signos. Há de se compreender que: "A palavra é o modo mais puro [e neutro] e sensível de relação social." (Bakhtin, 2006, p.34).

Uma PPB remete justamente a noção de um ser singular, que, perpassa a compreensão de que o ser porta um caráter dialógico e social. Bakhtin (2006) rejeita a visão individualista do ser humano como uma entidade isolada e autossuficiente, e propõe uma abordagem que coloca a interação social no centro da compreensão do ser. O diálogo (dialogismo) vive na comunicação, os indivíduos constroem, por meio da comunicação, os significados, trocam ideias e se relacionam com o mundo. A sala de aula, como um dos muitos ambientes e vivências em que o ser-aluno está inserido, é um espaço real, da vida de fato vivida, para a comunicação entre o mundo vivido de fato (fora dos muros da escola) e o conteúdo pedagógico promovido

no ambiente escolar são indissociáveis. Seria impossível apagar a individualidade que permeia cada aluno.

O aluno chega à escola carregado de bagagens culturais, opiniões e diversos saberes prévios. Aqui recorro a um episódio que vivenciei e que representa bem o *ser-aluno*: em uma aula para alunos do ensino fundamental II, chamei o símbolo cerquilha (#) de "jogo da velha", e imediatamente alguns alunos me corrigiram dizendo: "Professora, esse símbolo se chama hashtag". A palavra ganha sentido, dentro das relações sociais e de tempo. E o ambiente escolar (aqui como um todo) tem um papel fundamental para agregar e promover esses diálogos. Todas as propriedades da palavra que acabamos de examinar nos permite avaliar que: (i) que o ambiente escolar é totalmente influenciado pelas culturas, ideologias, novidades de uma sociedade que vive fora da escola. (ii) o aluno, enquanto ser, deve ser interpretado como um ser único, singular e carregado de bagagens culturais e saberes prévios. (iii) O ser-aluno não pode, dentro da PPB, ser tomado como um ser neutro. (iv) tanto o ser-aluno, quanto a metodologia adotada nos ambientes educacionais, devem ser interpretadas como inacabadas. O vir-a-ser se constrói dentro (e a partir) das relações sociais, das influências de espaço e tempo, e do dialogismo. O vir-a-ser é uma atividade diária e permanente, retornaremos esse tema adiante.

3.2. Raízes filosóficas e sociológicas da concepção dialógica

“El aula es un contexto social eminentemente lingüístico”¹¹ (Acosta e Palmero, 2007, p. 27). Colocar em diálogo a filosofia, a concepção dialógica da linguagem e a sala de aula pode parecer um projeto audacioso, considerando que são três conceitos/teorias amplamente complexos e densos. No entanto, Bakhtin (2006) já postulava que: "um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, ou seja, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta da enunciação, como um signo flexível e variável" (p. 96). Isso significa que as compreensões abstratas e genéricas sobre a língua e o ensino não podem mais ser consideradas como um modelo de sucesso, se é que o foram um dia. Portanto, recorrer aos modelos filosóficos e sociológicos também implica adotar um modelo que, de acordo com a Proposta Pedagógica de Bakhtin, considera outros aspectos além da gramática tradicional (que é idêntica a si mesma, inflexível e invariável).

¹¹ [Tradução nossa] A aula é um contexto social eminentemente linguístico.

“En el pensamiento bakhtiniano la conciencia tiene carácter semiótico, esto es, da cuenta del pensamiento por medio de la adquisición, el uso y el dominio de instrumentos que median en actividades socialmente significativas”¹² (Acosta e Palmero, 2007, p.28). Nota-se que a teoria bakhtiniana está ancorada nas atividades sociais significativas, o que significa compreender o indivíduo dentro dos eventos singulares de seu ser. Essa perspectiva parte da noção filosófica de que "a filosofia marxista da linguagem deve colocar como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e como estrutura socioideológica". (Bakhtin, 2006, p. 16). Pensar a linguagem filosoficamente é também considerar outros aspectos como: (i) os estudos sobre o conhecimento científico, a literatura, a religião, a moral etc. Estão estreitamente ligadas aos problemas de filosofia da linguagem (cf. Bakhtin, 2006); (ii) “no signo o objeto físico, o qual, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir, numa certa medida, uma outra realidade.” (Bakhtin, 2006, p.16); e (iii) o discurso de uma pessoa se encontra com o discurso de outras pessoas, sendo uma intenção viva e tensa.

O primeiro aspecto destacado acima ressalta a compreensão de que a filosofia da linguagem não desconsidera outros saberes. Bakhtin (2006) menciona outros saberes que estão inseridos no cotidiano. Quando avaliado esses saberes dentro do ambiente escolar, compreendemos que a linguagem não pode ser colocada em caixas isoladas. O diálogo, sendo a base fundamentadora e fundadora da teoria bakhtiniana, considera os vários outros aspectos que a vida realmente vivida oferece ao ser. É importante destacar que a formação de uma identidade singular do ser-aluno perpassa justamente pela compreensão do mundo no qual ele está inserido. A filosofia da linguagem não pode ser aplicada e/ou compreendida se isolada como uma disciplina específica.

Outro aspecto destacado é a forma como a filosofia da linguagem compreende o signo. A realidade material do signo não é determinada apenas pelos preceitos dicionarizados ou genéricos. Nessa discussão gradual, é possível avaliar que a PPB parte da noção de que o ser-aluno é, antes de tudo, um ser social, inserido em um mundo vivido de fato (que muitas vezes não é considerado pela escola). O signo é interpretado aqui como uma projeção das vivências de quem o lê. Tomemos como exemplo a palavra "mesa". Se questionarmos: O que representa uma mesa para você? Cada indivíduo dará uma resposta: uma mesa redonda, uma mesa de jantar, uma toalha de mesa específica e tantas outras possíveis respostas. Essa percepção do signo, parte justamente da ótica singular de cada um, mas abriga algo das percepções alheias,

¹² [Tradução nossa]: “No pensamento bakhtiniano, a consciência tem um caráter semiótico, ou seja, ela lida com o pensamento através da aquisição, uso e domínio de instrumentos que mediam as atividades socialmente significativas.” (Acosta e Palmero, 2007, p.28).

ou não seria compreensível. A filosofia da linguagem, nos termos bakhtinianos, considera esses aspectos como algo fundamental para o ensino da língua.

O signo, sendo flexível e variável, exige um ensino que não esteja baseado apenas na abstração da língua. Bakhtin (2006) menciona que, se tomarmos a palavra apenas de forma normativa, criamos uma imutabilidade de contextos e conceitos. Um exemplo sugerido por Bakhtin (2006) são as línguas estrangeiras. Quando aprendemos uma língua em cursos específicos, sem vivenciá-la, estamos aprendendo um contexto isolado. A associação não é possível e, por isso, as palavras passam a ter um valor único, o que promove uma construção pautada apenas nas formas normativas. Se retirado de contexto, o falante (aprendiz de uma nova língua) não consegue se comunicar. Aqui, entendemos a importância do contexto e da valorização da singularidade do ser.

Um outro aspecto destacado e recorrente na concepção dialógica, presente na PPB, é o de que meu discurso se encontra no discurso do outro. Esse encontro pode ser permeado por tensões ou por concordâncias. É importante ressaltar aqui que um diálogo não necessariamente precisa ser apenas de posicionamentos iguais. Isso nos leva a avaliar que o ambiente escolar, ao adotar uma abordagem fundamentada na filosofia da linguagem, considera e respeita também os ambientes e diálogos de tensão.

Um outro conceito relevante para a formação do argumento acerca das influências da filosofia da linguagem e suas tradições na composição da PPB é o de que meu discurso se encontra com o discurso do outro. Bakhtin (1997) retoma a tradição da consciência projetada no ser, atribuindo a este, do interior de sua participação, uma consciência como um acontecimento em processo, um momento singular, não acabado. Entende-se assim, o acontecimento como um processo “del devenir del acto ético responsable”¹³ (Bakhtin, 1997, p.16). Esta compreensão permite-nos retomar a unicidade única e singular do ser, em que considera o contexto único “de la vida única y real del sujeto”¹⁴ (Bakhtin, 1997, p.10).

É nesse sentido que esses contextos destacados traçam um amplo diálogo com o acontecimento do ser, sinalizando os caminhos para a compreensão da linguagem como uma das vias de acesso a este acontecimento. A singularidade do ser é irrevogavelmente obrigatória (cf. Bakhtin, 1997), nesse sentido, não há alibi para a existência, “*no coartada en el ser*”

¹³ Tradução nossa: “do dever do ato ético responsável” (Bakhtin, 1997, p.16).

¹⁴ Tradução nossa: “da vida única e real do sujeito” (Bakhtin, 1997, p.10).

¹⁵(Bakhtin,1997, p.48). Este argumento encontra-se na mesma base do dever ser [*deber ser*], em que se considera que nós somos responsáveis pelos nossos atos (de pensamento, de linguagem e emoções) e devemos responder por eles. Assumir uma posição no mundo é, portanto, um dever categórico do sujeito. Bakhtin (1997) desenvolve uma discussão profícua acerca do acontecimento do ser pautado justamente nesses argumentos. Observa-se que, ao longo do texto ele deixa claro que uma abordagem da linguagem, como acontecimento do ser, deve ser de outra natureza que não a linguística. Daí a inaugurar uma nova disciplina (metalinguística) a qual não pode estar sujeita ao pensamento teórico da ciência e de seus métodos: “En general, ni una sola definición teórica o un postulado pueden incluir en sí el momento de deber ser” ¹⁶ (Bakhtin, 1997, p.11).

Outros três conceitos também fundamentam a PPB: a verdade, o dever-ser e a responsabilidade. A busca por uma verdade absoluta também é criticada por Bakhtin (1997), que considera ser preciso retomar as tradições filosóficas e pensar a verdade do ser como um acontecimento considerado em sua historicidade. Pensar as questões do ser é reconstruir a filosofia pelo ângulo da ontologia, considerando o sujeito não centrado nas ciências exatas, mas sim na perspectiva da subjetividade e da unicidade dos sujeitos. Bakhtin (1997, p.49) destaca que somos únicos “a la vez el ser y el deber sen yo soy el único e irremplazable” ¹⁷ (Bakhtin, 1997, p.49). É essa condição que faz que assumamos essa posição singular no mundo, que se situa sempre no meu ato, também único e singular. O meu dever-ser surge do meu lugar único e singular no ser. É na minha condição do dever-se que eu não posso ser indiferente à vida real. É no centro da minha responsabilidade que eu represento uma ação que completa na minha existência. É do centro da minha responsabilidade que, ao pensar em um objeto, eu já não estou sendo indiferente a ele (cf. Bakhtin, 1997, p.49). Da mesma forma ocorre quando eu começo a falar sobre este objeto (cf. Bakhtin, 1997, p.49).

A palavra é viva e potencialmente inacabável. Foi considerando esses aspectos, que destacamos alguns caminhos para a compreensão dos enunciados que contribuiram para a construção da BNCC a partir da abordagem dialógica: 1. A relação estabelecida entre ideologia, valoração e palavra. O estudo do signo não se desvincula da ideologia cotidiana (Bakhtin, 1997, p. 206). No signo ideológico se faz presente à acentuação apreciativa do ser, dessa maneira, a

¹⁵ Tradução nossa: “não há alibi para o ser” (Bakhtin,1997, p.48)

¹⁶Tradução nossa: “Em geral, nenhuma definição teórica ou postulado podem incluir, em si, o momento do dever ser” (Bakhtin, 1997, p.11).

¹⁷ Tradução nossa: “ao mesmo tempo o ser e o dever são, eu sou o único e insubstituível”. (Bakhtin, 1997, p.49).

palavra não é uma simples expressão de uma ideia, mas sim uma tomada de posição, opinião e práticas determinadas no mundo da vida; 2. A memória e o acabamento fazem uma abordagem sob uma ótica de valores. Ou seja, é a partir de minha memória ativa acerca da palavra que eu exerço um agir no nível dos valores sobre o objeto (Bakhtin, 2003, p.122). A memória representa a unicidade do ser. Toda palavra desperta sentidos a partir de dentro da situação imediata, justamente pela memória que eu carrego.

O conceito de acabamento, atrelado a esta memória considera a temporalidade e a minha posição responsiva no mundo, o meu acontecer no enunciado. 3. O valor e a responsabilidade. Quando se fala de uma abordagem centrada no valor (o axiológico) e na responsabilidade: “el valor (lo áxiológico) y la responsabilidad¹⁸.” (Bakhtin, 1997, p. 219), Bakhtin (1997) enfatizada a importância de tomar decisões e agir de acordo com valores pessoais ou compartilhados, ao mesmo tempo em que se reconhece a obrigação de assumir a responsabilidade por essas ações. Isso sugere uma atitude consciente e ética em relação à tomada de decisões e ao comportamento, onde são consideradas tanto as crenças pessoais quanto as implicações do que está sendo feito. É de dentro da minha responsabilidade única e singular que eu valoro e atuo no mundo da vida de fato vivida. A posição exotópica torna “possível validar valores, aceitar todo o dado da existência interior do outro em sua atualidade” (Bakhtin, 2003, p; 142). Essa posição só é possível a partir de um outro lugar, fora de mim e em relação ao outro, considerando assim uma posição de valores que só é peculiar ao outro (p.58). Compreender a palavra à luz desses elementos é ir para além de uma compreensão estreitamente verbal da enunciação sob os aspectos fonéticos, morfológicos e sintáticos da palavra base, por exemplo. Essa perspectiva não nos daria conta do sentido global da palavra.

Nesse sentido Bakhtin (1997) nos ajuda a compreender a enunciação pelo não dito da e na palavra, revelando a palavra sob o viés do acontecimento único e singular do ser impressos quando palavra é enunciada. Acerca disso Bakhtin (1997) postula que os enunciados da vida cotidiana são considerados uma *enthýmema*¹⁹ à medida que estão relacionados à valorização social “un «yo» sólo puede realizarse en la palabra si se apoya en «nosotros».”²⁰ (Bakhtin, 1997,

¹⁸ Tradução nossa: “centrada no valor (valor axiológico) e na responsabilidade.” (Bakhtin, 1997, p. 219).

¹⁹ O termo “enthymeme” (em português, “entimema”) é uma figura de linguagem e uma forma de raciocínio lógico presente na retórica e na argumentação. Trata-se de um tipo de silogismo incompleto, em que uma ou mais premissas não são explicitamente declaradas, mas implícitas ou subentendidas, enquanto a conclusão é apresentada de forma explícita.

²⁰ Tradução nossa: “Um «eu» somente pode ser realizado na palavra se for apoiado por «nós». (Bakhtin, 1997, p. 116).

p. 116) desse modo, os enunciados passam a ter sentido apenas para aquele determinado grupo, por tanto não há necessidade de perceber esses objetos e fenômenos a partir de fórmulas verbais, mas sim de dentro do acontecimento da enunciação, que considera o contexto e a interação social entre o falante, o ouvinte e o objeto da enunciação e o seus tons emocionais volitivos, que expressam o momento pleno da palavra, expressando uma verdade responsabilmente significativa e não uma verdade causal e subjetiva.

Nessa perspectiva filosófica a tarefa de pensar o ser e o acontecimento do ser retoma a investigação e a busca da compreensão de como se dá a própria abertura do ser no mundo. Realizar uma experiência pensante pressupõe romper com pré-compreensões de um mundo já dado, de um sentido estabilizado. Isso significa que a nossa participação no ser não é passiva, mas um dever, uma responsabilidade com a singularidade do ser no acontecimento. Como postula Bakhtin (1997), “El deber ser es una categoría peculiar de comportamiento como un acto (todo, incluyendo el pensamiento y el sentimiento, representa un acto)²¹” (Bakhtin, 1997, p.12) responsabilmente nosso. Não somos alheios ao mundo, e é considerando esta nossa condição de sermos-no-mundo, que a nossa atitude valorativa sobre ele, única e singular, pode revelar a nossa valoração em relação aos entes desse mesmo mundo. Como exemplo emblemático pode citar a palavra, a qual, segundo Bakhtin (1997), não designa meramente um objeto que se esgota em um significado; ao contrário, expressa a nossa atitude valorativa sobre ela. Assim sendo, a linguagem é, ela mesma, a via de acesso ao acontecimento do ser. Por conseguinte, o acontecimento não pode ser compreendido como uma fórmula aplicada ao todo, uma vez que ele circunscreve o campo da nossa possível experiência no mundo (cf. Sampaio, 2009).

Quando distanciamos o posicionamento valorativo e as singularidades dos sujeitos envolvidos, esquecemos que a cultura, na qual o indivíduo encontra-se inserido, faz parte da sua unicidade única e singular no mundo, diferentemente de quando este mesmo mundo for reduzido a uma mera transcrição teórica, que desconsidera o ser em sua unidade. Tais considerações filosóficas acerca da importância de nossas ações, em relação ao mundo de fato vivido, também são aplicáveis no âmbito das políticas e diretrizes da educação brasileira, que, de acordo com os documentos oficiais, anteriores a 2017, não previam competências que avaliassem o aluno a partir do seu posicionamento único e singular no mundo. Nesse sentido

²¹ Tradução nossa: "o dever ser é uma categoria peculiar de comportamento como um ato (tudo, incluindo pensamento e sentimento, representam um ato)" (Bakhtin, 1997, p.12).

Bertorello (2002) observa que a descrição do acontecimento do ato ético antecederia, pois, qualquer conceitualização teórica, o que significa, fenomenologicamente falando, suspender a teoria e voltar às coisas mesmas na busca pela verdade do acontecimento do ser. Tal assertiva parece sugerir que a razão (cognição), na expressão do conteúdo semântico, seria incapaz de explicar a origem do ato histórico: “Todos los intentos por superar el dualismo entre conocimiento y vida, entre pensamiento y realidad única y concreta, resultan absolutamente inútiles en el ámbito de la cognición teórica.”²²(Bakhtin, 1997, p.14). Não obstante, esse dualismo não se aplicaria ao ato ético responsável em seu dever-ser: “[...]Todos los intentos por superar el dualismo entre conocimiento y vida, entre pensamiento y realidad única y concreta, resultan absolutamente inútiles en el ámbito de la cognición teórica”²³ (Bakhtin, 1997, p. 36). O acontecimento do ser não pode, pois, resumir-se a si mesmo, pois trata-se de um ato de conhecimento. Ele só pode ser compreendido desde seu próprio interior, em uma vivência participativa. Daí resulta a alternativa de abordagem do acontecimento do ser: ao invés de uma abordagem epistemológica de um ato de conhecimento (razão), a alternativa do ato ético via o pensamento participativo o qual só pode ser operado no mundo de fato vivido (cf.Sampaio, 2009).

Trata-se de um ato em sua unicidade, singularidade e irrepetibilidade que não se confunde com a unidade (universalidade) da ciência positiva, já que a unidade do ato ético advém de uma responsabilidade, sem alibi na existência humana. Considerando, como pondera Sampaio (2009) “que a expressão do pensamento participativo é materializada na palavra, o que equivale dizer, no texto e no discurso” (p.48), o fenômeno de estudo que nos ocupa. Será abordado na perspectiva de uma ação dialógica como um ato responsável. A ação dialógica, segundo Bakhtin (2006) constitui primeiramente, “do ponto de vista do conteúdo, dos temas que aí se encontram atualizados num dado momento do tempo; e, em segundo lugar, do ponto de vista dos tipos e formas de discurso através dos quais estes temas tomam forma, são comentados, se realizam, são experimentados, são pensados, etc.” (Bakhtin, 2006, p.46) ;. Nestes tempos em que a educação, especialmente o ensino das Ciências Humanas, parece se apresentar inferiorizada sob o domínio dos interesses instrumentais da ciência e da tecnologia (difere-se aqui ciência de tecnologia), é que acreditamos na necessidade de se debater acerca

²² Tradução nossa: “todas as tentativas para superar o dualismo conhecimento e vida, de pensamento e realidade única e concreta, são absolutamente inúteis no interior da cognição teórica”(Bakhtin, 1997, p.14).

²³ Tradução nossa: “o ato ético possui um plano unitário e um princípio comum de que os englobam em sua responsabilidade”(Bakhtin, 1997, p.36).

dos novos direcionamentos no ensino de línguas e das Ciências Humanas, sob a proposta de uma filosofia moral.

Quando assumimos a linguagem fixada sob o olhar da generalidade, do caráter geral, estamos repercutindo a privação do seu valor concreto por não fazer parte da experiência vivida, e assim perpetuamos um mundo no qual não há espaço para o ser único e singular, isentando, assim, a minha responsabilidade no mundo, o que garante a nossa participação singular no mundo e o nosso não-álibi do ser, como destaca Bakhtin (1997). Assim, ao se propor novas mudanças nos documentos oficiais da educação seriam de extrema importância refletir essa nossa participação no ser, a qual não é casual, mas um dever, um comprometimento, uma responsabilidade com a singularidade da existência no acontecimento do ser, pois conforme destacado pelo filósofo (Bakhtin, 1997): “Cada manifestación nuestra en forma de pensamiento, sentimiento, deseo, estado de ánimo, se transforma en un acto activo y responsable exclusivamente nuestro.”²⁴ (Bakhtin, 1997, p.74). Em Bakhtin (1997) a linguagem é, pois, interpretada como um acontecimento do ser, pois caso ao contrário, isto é, se nos abstrairmos de nossa “Participación única en el ser, entonces la arquitectónica concreta de un mundo vivido será reemplazada por una unidad sistemática de momentos abstractos y generales, sin valor espacio-temporal y axiológico, y su sentido se centrará en sí mismo”²⁵ (Bakhtin, 1997, p. 64-65). Daí a necessidade de se realizar uma experiência pensante com a linguagem (cf. Sampaio, 2009), pois de forma contrária, estaríamos fadados a permanecer em um mundo acabado, na totalidade de um mundo já dado, no qual não haveria espaço para a criação.

3.3. Possíveis caminhos para uma experiência pensante com a linguagem

No ano de 2018, ainda na graduação, iniciamos nossos estudos acerca da linguagem como acontecimento do Ser em Bakhtin. Essa pesquisa, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), tomava como ponto de partida e referência a obra *Hacia una filosofía del Acto. De los borradores e otros escritos* (BAKHTIN, 1997), na

²⁴ Tradução nossa: “cada manifestação nossa em forma de pensamento, sentimento, desejo, estado de ânimo, é transformada em um ato ativo e responsável exclusivamente nosso” (Bakhtin, 1997, p.74).

²⁵ Tradução nossa: “participação única no ser, então está arquitetônica concreta de um mundo vivenciado será substituída por uma unidade sistemática de momentos abstratos e gerais, sem valor espaço-temporal e axiológico” e seu “sentido ficará centrado em si mesmo” (Bakhtin, 1997, p.64-65).

qual reestrevamos os argumentos que auxiliavam a compreender a linguagem não em seu aspecto estrutural, mas em seu caráter ontológico-existencial (Cf. Bakhtin, 1997), o que equivale a dizer, como um acontecimento do Ser, que só poderia ser encontrado na vida de fato vivida de sujeitos historicamente situados.

Bakhtin, enquanto um filósofo (e não um linguista), ofereceu uma abordagem ontofenomenológica e hermenêutica da linguagem. Nossa pesquisa buscava compreender como se daria, em Bakhtin, a experiência da linguagem como acontecimento do ser, ainda que na referida obra não seja explicitado um método racional de abordagem dos fenômenos da linguagem, nos moldes das ciências objetivas, tal como a linguística, no que concerne às noções filosóficas acerca da relação linguagem e acontecimento. Observa-se que tais noções não são refratárias. Ao contrário, os resultados encontrados sugeriram que a linguagem é uma via de acesso para o acontecimento do ser. Logo, a noção de experiência pensante com a linguagem compreende o acontecimento do ser, enquanto único e singular, o que sugere que todo trabalho com a língua portuguesa dentro da sala de aula não poderia excluir o *ser* em suas faces múltiplas, como também sugere que experienciar a linguagem perpassa sobretudo pela compreensão de que a linguagem só adquire o caráter de unicidade e singularidade na sua relação com um *sujeito-agente* que age (pensa) participativa e responsavelmente, sendo ela própria parte deste acontecimento único e singular do ser.

A busca por uma verdade absoluta também é criticada por Bakhtin (1997), que considera ser preciso retomar as tradições filosóficas e pensar a verdade do ser como um acontecimento considerado em sua historicidade. Para ele, pensar as questões do ser é reconstruir a filosofia pelo ângulo da ontologia, considerando o sujeito não centrado nas ciências exatas, mas sim de dentro de sua subjetividade e unicidade. Bakhtin (1997) destaca que somos insubstituíveis. E essa condição que faz que assumamos essa posição singular no mundo. O meu *dever-ser* surge do meu lugar único e singular do ser. É na minha condição do *dever-ser* que eu não posso ser indiferente à vida real. É no centro da minha responsabilidade que eu represento uma ação que completa na minha existência. É do centro da minha responsabilidade que ao pensar em um objeto eu já não estou sendo indiferente a ele (BAKHTIN, 1997, p.40). O mesmo ocorre quando eu começo a falar sobre este objeto (BAKHTIN, 1997, p.49). Ao escolher a palavra para designar este objeto eu não estou apenas me valendo do significado já dado e encontrado no mundo, mas atribuindo a ela o sentido proveniente do meu acontecimento único e singular. Essa relação estabelecida entre sujeito e objeto é marcada pelo interesse do sujeito em atribuir a palavra àquilo que designa o objeto. A

minha atitude valorativa em relação ao objeto é atribuída a partir da minha singularidade, do meu acontecimento, que é singular e único. Logo, considerando esta relação estabelecida entre sujeito e objeto, é a palavra, dotada de sentido, que enuncia e confere esta carga valorativa atribuída ao objeto. Na passagem destacada abaixo, Bakhtin (1997) formula e ilumina que:

Así también la palabra viviente, la palabra plena ignora un objeto plenamente dado, por lo mismo que yo me puse a hablar de él, de que he trabado con él una relación que no es indiferente, sino interesada y activa, y es por eso que la palabra no sólo designa el objeto como una cierta presencia, sino que también la marca mediante una entonación (una palabra realmente pronunciada no puede dejar de entonarse, la entonación es consecuencia del mismo hecho de la pronunciación) en cuanto mi actitud valorativa hacia el objeto, tanto deseada como indeseada para él, con lo cual lo pone en movimiento en dirección hacia lo planteado, confiriéndole el momento de acontecer [sóbytiinosf] viviente.²⁶ (Bakhtin, 1997, p.40).

Os significados das palavras estão dispostos no mundo, no entanto, as palavras só ganham sentido a partir da relação que o sujeito estabelece com o objeto. É possível compreender que o sujeito ao fazer uso de determinada palavra não está sendo passivo ao significado dela, mas ativo em relação ao sentido que ele deseja atribuir ao objeto. É interessante pensar que, o estudo da linguagem não pode excluir, ou deixar de pensar, o ser em sua unicidade, pois os enunciados seriam apenas repetições permanentes e aleatórios, sem atribuição de sentido. Visto que os sentidos advêm justamente do acontecimento único do ser. É apenas da minha unicidade e da unidade emocional e volitiva que eu posso vivenciar o todo em meu ser. Eu participo ativamente no *ser* na medida em que eu me coloco no ato (BAKHTIN, 1997, p.49). É por isso, que eu não posso fazer uso da linguagem, da palavra, apenas considerando aquilo que me é dado. Mas pô-la na direção daquilo a ser criado, conferindo o momento do meu acontecer vivente (Bakhtin, 1997, p. 49).

Historicidade, ato responsável e dever-ser convergem para o argumento da unicidade de ser, que é associado ao acontecimento único e singular. A reponsabilidade é o que orienta nossas ações no mundo. O dever ser é uma categoria peculiar de este proceder enquanto ato (cf.

²⁶ Tradução nossa: “Assim também a palavra viva, a palavra plena ignora um objeto plenamente dado, precisamente porque comecei a falar dele, entrei em uma relação com ele que não é indiferente, mas interessada e ativa, e é por isso que a palavra não só designa o objeto como uma certa presença, mas também o marca, por meio de uma entoação (uma palavra realmente pronunciada não pode deixar de ser entoada, a entoação é consequência do próprio fato da pronúncia), como minha atitude valorativa em relação ao objeto – o que nele é desejável e indesejável para mim, o que o põe em movimento na direção ao que ainda não se realizou, tornando-o o momento de um evento vivo [sobytiinosf].” (Bakhtin, 1997, p.40).

Bakhtin, 1997). É neste lugar singular, considerando o ato responsável, que marcamos nossa não indiferença no mundo da vida de fato vivida. O ato responsável marca justamente a cisão entre os termos teóricos e o acontecimento singular do ser: “Y este acontecimiento en su totalidad no puede ser transcrito en términos teóricos, sin que pierda el sentido mismo de su acontecer de aquel sentido que conoce responsablemente y hacia el cual se orienta su acto responsable.”²⁷ (Bakhtin, 1997, p.38). Bakhtin (1997), lança a ideia de uma arquitetônica do ato responsável em torno de dois centros de valor, o ético e o estético, os quais contemplam a participação e a responsabilidade do ser humano, na qualidade de sujeito histórico. A distinção entre o mundo da vida de fato vivida (ético) e do mundo da cultura (estético) se contrapõem à medida em que o primeiro (mundo em que o ato responsável é realizado) é orientado pelo valor, diferentemente do mundo da cultura. Assim, a ideia de um sujeito histórico e social, enraizado num aqui e agora, é o centro concreto de emanações de valores, de afirmações, de atos reais, que mantém relações dialógicas com outro centro de valores, de afirmações, de atos reais (cf. Bakhtin, 1997). Acerca da validade dos valores e da participação responsável e o dever ser elucidamos uma passagem de Bakhtin (1997) quando afirma que:

El mundo en el cual el acto realmente transcurre y se lleva a cabo, es un mundo unitario y singular vivenciado en forma concreta: es visto, oído, palpado y pensado, impregnado por completo de tonos emocionales y volitivos de una validez axiológica positivamente afirmada. La singularidad unitaria de este mundo, unidad cuyo origen no es el contenido semántico, sino que es de orden emocional y volitivo, es garantizada para la realidad mediante el reconocimiento de mi participación singular, de mi no coartada en el ser. Esta mi participación inaugura un deber ser concreto: el de realizar toda singularidad entendida como la singularidad absolutamente irrestañable de la existencia, con respecto a todo momento de este ser, o sea, mi participación transforma cada manifestación mía —sentimiento, deseo, estado de ánimo, pensamiento— en un acto mío, activo y responsable.²⁸ (Bakhtin, 1997, p.63).

²⁷ Tradução nossa: “E este acontecimento, em sua totalidade, não pode ser transcrito em termos teóricos sem que se perca o sentido mesmo de seu acontecer, ou seja, aquele (sentido que conhece responsávelmente e para o qual se orienta o ato responsável)” (BAKHTIN, 1997, p.38).

²⁸ Tradução nossa: “O mundo no qual o ato realmente se desenrola e acontece é um mundo unitário e singular vivenciado de forma concreta: é visto, ouvido, tocado e pensado, completamente impregnado de tons emocionais e volitivos com uma validade axiológica positivamente afirmada. A singularidade unitária deste mundo, uma unidade cuja origem não está no conteúdo semântico, mas sim na esfera emocional e volitiva, é garantida para a realidade por meio do reconhecimento da minha participação singular, do meu ser não coagido. Esta minha participação inaugura um dever ser concreto: o de realizar toda singularidade compreendida como a singularidade absolutamente inseparável da existência, em relação a cada momento desse ser, ou seja, minha participação transforma cada manifestação minha - sentimento, desejo, estado de espírito, pensamento - em um ato meu, ativo e responsável.”. (Bakhtin, 1997, p.63).

Bakhtin (1997), nesta passagem, demonstra que a garantia da nossa participação no mundo é o não alibi do ser. Ou seja, a participação do ser não é por acaso, mas sim, um dever, uma responsabilidade em relação ao acontecimento. Os atos de: sentir, desejar, pensar, participar, são inteiramente meus e, por isso, de minha responsabilidade. Eu, não posso em nenhum momento ser indiferente, parar de participar, da minha vida, eu tenho o meu dever em relação a qualquer coisa, seja o que for dado a mim. Eu devo agir do meu próprio lugar único, minha unicidade possibilita minha própria ação única (Bakhtin, 1997, p.60). Esse dever, a qual Bakhtin (1997) se refere torna-se o centro da responsabilidade, na unicidade do ser. Por conseguinte, a responsabilidade do ser, no mundo, rompe com a tradição da metafísica, especialmente no que tange as questões acerca da linguagem e do próprio ser. Na metafísica, o sujeito é apenas o tradutor que vem ao encontro das coisas que se comunicam, uma entidade pronta, um objeto. Bakhtin (1997), ao contrário, propõe que tudo que tenha a ver comigo me é dado em um tom emocional-volitivo, pois tudo é dado como um momento constituinte do evento do qual eu estou participando. O filósofo ainda elucidava que, para se tornar realmente participante do ser, o objeto deve fazer parte da experiência vivida, precisa entrar em comunhão com a avaliação real, sendo experimentado (em forma de pensamento), com um tom emocional-volitivo. Assim, tais ponderações parecem sugerir que a unicidade não pode ser pensada, só pode ser experimentada. Está assertiva conduz ao pensar que o acontecimento único do ser só é possível a partir da experiência única do ser, ou seja, do ser de cada sujeito. Ou seja, segundo Bakhtin (1997) "es decir, debe estar relacionado con mi unicidad en base a mi no coartada en el ser, y dentro de un tono emocional y volitivo"²⁹ (Bakhtin, 1997, p.55) sendo de modo que "el conocimiento del contenido del objeto en sí llega a ser el conocimiento de este objeto para mí, se convierte en un conocer que me obliga a mí responsablemente."³⁰ (Bakhtin, 1997, p.56).

O conhecimento deve (ou deveria) estar em harmonia com a singularidade individual do ser. Isso sugere que a experiência pessoal deve (ou deveria) ser levadas em consideração ao abordar qualquer conhecimento. Em outras palavras, as relações construídas entre o ser e o conhecimento, independentemente do tempo e espaço, devem (ou deveriam) considerar que esse conhecimento está impregnado de emoção e vontade (considerando o tom emocional e volitivo)(cf. Bakhtin, 1997). Isso significa que não é apenas um exercício intelectual simples de adesão/ construção do conhecimento (considerando os muros da escola), mas que este

²⁹ Tradução nossa: "Em outras palavras, deve estar relacionado com a minha singularidade com base no meu ser não coagido, e dentro de um tom emocional e volitivo."(Bakhtin, 1997, p.55)

³⁰ Tradução nossa: "o conhecimento do conteúdo do objeto em si torna-se o conhecimento desse objeto para mim, transforma-se em um saber que me obriga de maneira responsável." (BAKHTIN, 1997, p.56).

conhecimento está conectado aos seus sentimentos e desejos, o que confere um significado mais profundo.

Desta forma, Bakhtin (1997) elucida que, para se tornar realmente participante do ser, o objeto deve fazer parte da experiência vivida, precisa entrar em comunhão com a avaliação real, sendo experimentado (em forma de pensamento), com um tom emocional-volitivo. É tomando essas ponderações do filósofo que entendemos que a unicidade não pode ser pensada, só pode ser experimentada através do acontecimento único e singular do ser. É de dentro desta unicidade, do meu não-alibi (cf. Bakhtin, 1997) que somos convocados a agir responsabilmente. A unicidade do sujeito e sua responsabilidade é o faz o objeto, ao qual Bakhtin (1997) na passagem supracitada, ter sentido. No âmbito desta discussão, diferenciamos sentido de significado. O dado e o criado. O sentido só pode ser encontrado de dentro da unicidade do ser. Diferentemente, do significado das coisas já dadas no mundo. O objeto só tem valor para o sujeito a partir do sentido que ele atribui. Este sentido só pode ser encontrado no acontecimento único e singular do ser. Além disso, o tom emocional-volitivo, expresso na linguagem do sujeito, é muito diferente da mera ação de nomear objetos de forma aleatória. Ao contrário, trata-se, aqui, de constituir o objeto em um dos momentos mutáveis do acontecimento dessa vivência-pensamento em seu vir-a-ser. Por conseguinte, parece-nos que o pensamento de Bakhtin (1997), acerca da linguagem, está voltado a pensar a sua essência, numa crítica ao tecnicismo e à lógica, as quais não parecem se ocupar em ouvir o ser, na linguagem, expresso pelo sujeito. Ao contrário, quando se parte de uma perspectiva meramente tecnicista e lógica da linguagem leva-se em conta apenas a capacidade que o animal humano tem de se comunicar. Diferentemente, para Bakhtin (1977), a linguagem diz muito sobre a própria essência humana.

No acontecimento do ser, há uma demonstração que o ser não está apático às questões que o cercam, mas que a todo o momento responde a partir do seu dever-ser real e concreto no acontecimento. Essa autoatividade do sujeito, do dever-ser, é que orienta o acontecimento, considerando a nossa participação única no ser, conforme ilustrado na citação abaixo. Nela o filósofo deixa claro que as palavras (advérbios), tais como aquelas por ele enumeradas (alto, por cima de, por baixo, por fim, todavia, já etc.), embora detenham significados (conteúdos semânticos) possíveis de serem previamente definidos, assumem sentidos únicos e singulares quando vivenciados por um sujeito no acontecimento do ser.

4. A BUSCA DE UMA METODOLOGIA

Como definir a palavra no seu papel de signo interior? Sob que forma se realiza o discurso interior? Quais são seus laços com a situação social? Como ele se relaciona com a enunciação? Que métodos empregar para descobrir, ou para captar durante o vôo, por assim dizer, o discurso interior? Somente uma elaborada filosofia da linguagem pode responder a essas questões. (Bakhtin, 2006, p.54).

Hacia una filosofia del acto ético. De los borradores y otros escritos (cf. Bakhtin, 1997) é uma obra que indica um caminho metodológico construído. Ou seja, considera a escuta atenta do outro, a partir do do olhar exotópico do sujeito. Destarte, tomamos como objeto de pesquisa a vivência dos participantes e seus próprios discursos. Amorim (2004) pontua, a partir da perspectiva bakhtiniana, que, nas pesquisas em Ciências Humanas, o tempo e espaço (cronotopo) (cf. Bakhtin, 1997) em que o sujeito está inserido não devem ser desconsiderados, visto que é somente na/pela vida de fato vivida que podemos compreender as experiências únicas e singulares desses sujeitos. Tomando este panorama metodológico, buscamos realizar um estudo que considere o discurso docente e suas vivências e experiências com a BNCC. Trata-se aqui de uma pesquisa de escuta desses sujeitos que estão em sala de aula vivenciando a BNCC. É a partir da experiência, da realidade, das particularidades espaciais e temporais e das atividades docentes em seus contextos sociais e locais que podemos avaliar em que medida a BNCC proporciona aos professores da rede pública e privada caminhos para uma proposta pedagógica que promova o protagonismo dos alunos como agentes de aprendizagem. É importante destacar aqui que os diálogos com o que propõe a BNCC para o ensino de produção textual não podem ser desconsiderados. Sendo assim, a leitura atenta da Base é fundamental para que possamos traçar os diálogos possíveis entre teoria e prática.

4.1. Sobre uma escuta atenta do outro

Bakhtin (2006) compreende que a escuta do objeto (da palavra) jamais é um ato neutro. Ao estarmos imersos no mundo da vida de fato vivida, estamos imersos em um mundo de valores e esses valores são expressos através da palavra dita. A palavra não é vazia de significados; ela desperta nossas interpretações e leituras sobre o objeto. Bakhtin (2006)

menciona que: “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.” (Bakhtin, 2006, p. 88).

Esse entendimento sobre a palavra dialoga com a relação estabelecida entre o pesquisador e o objeto, dentro da concepção dialógica. Guimarães (2021) avalia que a análise do objeto “é uma tarefa que fica a cargo do olhar minucioso e detalhado de cada pesquisador, que, de sua posição enunciativa, única no mundo, deverá ter a sensibilidade de ler/ouvir o que o objeto requer, em sua singularidade.” (Guimarães, 2021, p. 154).

Quando tomamos essa posição acerca do pesquisador e do objeto compreendemos que nenhuma leitura pode ser única. O espaço, o tempo, a bagagem cultural do indivíduo (pesquisador), o contexto social e histórico em que se realiza, a memória, todos são aspectos fundamentais para leitura e análise dos dados. E esses aspectos e que fazem da análise dialógica, uma análise única e singular. Guimarães (2021) explica que “Uma análise dialógica, portanto, será sempre uma novidade sobre a qual nem mesmo o pesquisador poderá ter total controle, pois não existem categorias analíticas pré-estabelecidas, ao contrário do que acontece em outros campos teóricos.” (Guimarães, 2021, p. 154). Esse caminho metodológico, segundo Amorim (2002) não é possível, uma vez que parte de um olhar exotópico e singular do pesquisador. É justamente por essas características que a análise dialógica (ou metodologia dialógica) se trata de uma teoria que não permite a intergenericidade (cf. Sobral, 2006).

Essa escuta, por parte do pesquisador, pressupõe o discurso, o sujeito produtor do discurso, e o discurso que lida o pesquisador (cf. Amorim, 2002). Ou seja, no contexto da pesquisa dialógica, as análises não se limitam a consciência da existência do interlocutor. O meu olhar, único e singular, dentro do mundo da vida de fato vivida contribui diretamente para as minhas leituras e interpretações, e esses recortes (felizmente) não podem ser excluídos dessas análises. Entendemos essa leitura como algo riquíssimo, pois é de dentro dessas relações de alteridade e dialogismo que podemos proporcionar um conhecimento sempre novo. A minha visão do mundo (a minha avaliação dos dados) jamais será igual ou repetida por outros.

O discurso na vida de fato vivida sempre é carregado de valores (cf. Bakhtin, 1997). O discurso é como “uma arena para o confronto dos valores sociais vivos” (Bakhtin, 2006, p. 38). Souza e Carvalho (2016) explicam essa relação entre as práticas de pesquisa das ciências humanas e os confrontos de valores entre o pesquisador-pesquisa-objeto: “pensar a pesquisa

em ciências humanas como um modo especial de acontecimentos na vida implica levar em consideração que a compreensão dos temas que se quer investigar dá-se a partir de confrontos de ideias e negociação de sentidos possíveis, atravessados por julgamentos de valor, entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa” (Souza e Carvalho, 2016, p. 99). O lugar que o meu eu-pesquisador ocupa é especialmente marcado e desvelado pelas minhas experiências únicas e singulares. Essas experiências são colocadas em diálogo com o outro, com o discurso do outro, também carregado de valores. Os sentidos da pesquisa na área de ciências humanas partem (ou ao menos deveriam partir) dessas relações estabelecidas. Imaginemos que esses aspectos não fossem considerados; os diálogos seriam automaticamente cessados. As minhas pontuações e avaliações não existiriam.

Souza e Carvalho (2016) sublinham que a pesquisa dialógica não deve ser tomada como uma busca pela fala do interlocutor. O sentido da pesquisa não vive no discurso do sujeito pesquisado, mas nas relações que são construídas entre o pesquisador e o seu outro. Quando posto em diálogo e quando consideradas essas relações, percebe-se que o discurso perpassa por uma série de negociações e acordos (não formais ou pré-estabelecidos) sobre um determinado assunto que está sendo pensado e/ou discutido. Os contextos das diferentes falas ecoam no ato de pesquisa, especialmente na área de linguística. Não há uma busca por verdades universais ou por uma resposta exata, mas sim vários diálogos.

Tomando essa interpretação, entendemos que é fundamental que a nossa construção metodológica considere (e respeite) os seguintes aspectos: (i) "A voz do narrador deve estar ao lado e não acima da do interlocutor; é também importante que suas vozes se distingam entre si, pois a lógica não é a da fusão" (Souza e Carvalho, 2019, p. 101). O que se deseja dentro da pesquisa dialógica é promover, antes de tudo, diálogos que promovam a singularidade dos discursos e garantam que a posição singular do outro e do pesquisador não seja excluída. Dentro desse aspecto, destaca-se a importância de se valorizar a posição do enunciador, o tempo e o espaço em que o discurso se situa. (ii) Não dissociado desse primeiro aspecto, destaca-se como caminho metodológico as diferentes vozes encontradas no texto (cf. Amorim, 2002).

Souza e Carvalho (2019) mencionam que, nesse encontro de vozes, é importante entender que "a voz do pesquisador deve ser companheira da voz dos outros personagens, se colocar ao lado e se comunicar com eles, estar aberto a interferir e ser por eles interferido, trocar entoações" (p.104). (iii) Em uma larga discussão sobre como a academia e o texto dissertativo podem se relacionar com a vida de fato vivida. Amorim (2003) orienta que o pesquisador deve

priorizar "uma escrita que presentifique e não apenas que represente" (Amorim, 2003, p. 78). Para a autora, é fundamental que as marcas únicas e singulares de cada indivíduo sejam preservadas através da forma como o pesquisador escreve. Por isso, apresentamos a íntegra do discurso do professor e, em seguida, realizamos a nossa análise, conscientes de que, neste caso, estamos tratando de dois textos diferentes: o do professor (dentro do gênero formulário) e do pesquisador (dentro da dissertação). Essa relação pode ser estabelecida à medida que compreendemos que as relações se constroem nos encontros, nas palavras entre o eu e o outro (cf, Bakhtin, 2003). Sendo assim, apresentamos a seguir um mapeamento sobre como conduzimos nossas análises discursivas, considerando *o dialogismo, a alteridade, o cronotopo e a memória* (cf. Bakhtin, 1997; Bakhtin, 2006).

4.2. Responsabilidades da pesquisadora

Bakhtin supõe que cada de nós “não tem álibi na existência”. Nós próprios precisamos ser responsáveis ou respondíveis, por nós mesmos. Cada um de nós ocupa um lugar e um tempo únicos na vida, uma existência que é concebida não como um estado passivo, mas ativamente, como um acontecimento. Eu calibro o tempo e o lugar de minha própria posição, que está sempre mudando, pela existência de outros seres humanos e do mundo natural por meio dos valores que articulo em atos. (Clark & Holquist, p. 90, 1998).

Clark e Holquist (1998) mencionam um termo fundamental da teoria bakhtiniana para qualquer aspecto da vida vivida: o *não álibi do ser*. Na existência, o ser é sempre interpretado como responsável por suas atitudes, por sua colocação no mundo. Eu não passo despercebido pela vida. Sou sempre convocado a participar, e no processo de escrita de uma pesquisa, o meu ser-pesquisador, ser singular, não pode ser excluído. O ser-pesquisador, localizado em um determinado tempo e espaço, não pode ser considerado passivo. Os autores mencionam que a posição própria do ser é o que muda de acordo com valores e ações. Cada ser ocupa uma posição singular justamente pelo fato de carregar consigo uma bagagem cultural e valores próprios e irrepetíveis.

E nesse contexto, entendemos que o meu eu pesquisador não assume indiferença ou neutralidade diante do discurso do outro (cf. Amorim, 2004). O fazer científico, como menciona Amorim (2004), se posiciona frente a um fenômeno num movimento exotópico, mas também

único e singular de acordo com as minhas vivências. Um posicionamento valorativo do pesquisador é inevitável. No entanto, pressupõe a minha ética. Lima (2019) pontua que "a singularidade e a tonalidade afetiva do pesquisador está presente não apenas no conteúdo do seu discurso, mas também na forma conduzida para alcançar o acabamento necessário para que se torne um objeto de memória." (p.54). O *meu-eu-pesquisador* é apenas mais um olhar sobre aquele objeto, respeitando a verdade, considerando o posicionamento valorativo do outro, o tempo e espaço do outro, e dando voz ao eu e ao outro.

4.2.1. Termos técnicos sobre a responsabilidade da pesquisadora

Assim, antes de iniciarmos as perguntas do formulário, informaremos ao participante sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Este termo informará ao convidado todas as etapas a serem observadas. Destarte, o convidado poderá se manifestar de forma autônoma, consciente e livre, conforme prevê as resoluções no 466/12 e 510/16 do CNS, CEP. Neste documento, intitulado de TCLE, (apêndice B) consta todos os possíveis benefícios, riscos e procedimentos que serão realizados. Também é fornecido todas as informações pertinentes à pesquisa.

5. CONCEITOS FUNDAMENTAIS QUE EMBASAM NOSSA METODOLOGIA

A metodologia pautada no dialogismo, conforme mencionado anteriormente, difere em muitos sentidos de uma metodologia convencional. Amorim (2022) já sinalizou que o texto, resultado de uma pesquisa, deve ser compreendido como um espaço de circulação de conhecimentos, e não apenas uma transcrição dos conhecimentos adquiridos. No campo "A relação entre o pesquisador e seu outro, ou melhor, seus outros" (Amorim, 2022, p.8), essa interação é avaliada como um pilar na teoria e na metodologia dialógica. Em outras palavras, analisar um discurso é entender, antes de tudo, que dentro da linguagem vivem e ecoam diferentes vozes. O lugar de fala, o contexto de fala e o meu lugar no mundo definem, ou ao menos influenciam, a minha leitura. Por isso, uma leitura analítica (cf. Amorim, 2002) é tão necessária. Estamos em um campo de análise que se preocupa com o ético, o estético, o político, com aquilo que está dito e com aquilo que se reserva nas entrelinhas: ao dado e ao criado (cf.

Bakhtin, 1997). Essa percepção sobre o texto, o ser e a pesquisa (que serão discutidos a seguir) é interpretada por nós como um guia para análise, pois é nesse encontro entre esses conceitos (ser-texto-pesquisa) que escutamos as vozes dos discursos e podemos detalhar e avaliar o ser, o objeto e suas respectivas relações e diálogos. A seguir (i) apresentaremos alguns outros conceitos norteadores para as nossas análises, embasados na concepção dialógica do discurso (cf. Bakhtin, 1997). (ii) a construção do formulário e suas etapas.

5.1. Cronotopo, alteridade e ato ético responsável

Em "Estética da criação verbal" (1997), Bakhtin introduz a noção de cronotopo, que é a fusão dos indícios espaciais e temporais em um todo compreensível e concreto. Todo enunciado sofre alterações de um local e de um tempo determinados no mundo concreto e real representado nos textos. Bakhtin (1995) destaca a inseparabilidade do espaço e do tempo para a compreensão das relações dialógicas da palavra. No entanto, esse não é um conceito físico, mas sim referente à dimensão arquitetônica, sendo uma das formas de pluralidade dos agentes do discurso e da forma da palavra referida. Essas relações são compreendidas por Bakhtin (1997) como momentos em que se constituem e se dispõem todos os valores, os sentidos das relações construídas pelos espaços temporais (p.238). Nesse sentido, o espaço é interpretado como um ambiente de relações, diálogos e posicionamentos de valores, tanto da vida real quanto da cultura. Esses valores podem ser científicos, estéticos, políticos, éticos, sociais, religiosos (Bakhtin, 1997, p. 238).

Essas relações só são possíveis porque cada sujeito ocupa um lugar único e singular na existência, de onde, a partir do seu não álbi no ser, assume suas responsabilidades e as leva adiante no mundo da vida. Essa responsabilidade é aplicada em um determinado tempo e espaço, considerando a historicidade única e singular do ser. Essa reflexão sobre o ser e seus modos de acontecer na vida vivida nos proporciona os fundamentos necessários para compreender os diferentes atores sociais que se posicionaram contra ou a favor da BNCC. Isso significa que eles se encontram, de forma dialógica e avaliativa, na fronteira dos embates discursivos entre o eu e o outro, os quais podem enriquecer a compreensão do tema em questão, expresso no referido documento oficial.

A exotopia, ou seja, "minha posição exterior (minha 'exotopia') que me dá o privilégio de vê-lo como um todo – no espaço, no tempo, nos valores" (Bakhtin, 2003, p.17), permite-nos observar os atores sociais sob o aspecto de suas enunciações, em relação aos seus pontos de vista e suas respostas à proposta da BNCC, considerando os acentos apreciativos expressos na palavra.

O sujeito imprime, na palavra, a sua responsabilidade, seu dever-ser, considerando o seu lugar único e irrepetível no mundo da ação humana, do acontecimento, do ato, segundo Bakhtin (1997). É nesse âmbito de discussão da unicidade e irrepetibilidade do ser que entendemos o outro sob a ótica da alteridade. Essa relação entre valor, ponto de vista e alteridade é explicada por Bakhtin (2003):

Do ponto de vista dos valores, minha fome difere profundamente da fome de outro ser humano: em mim mesmo, o desejo é 'vontade de', no outro, esse desejo é sagrado para mim etc. Quando a relação com o outro como tal exclui a possibilidade e o fundamento de um juízo de valor que recuso a mim mesmo, quando o outro não usufrui o privilégio de sua alteridade, o corpo, concebido como depositário da vida corporal para o próprio sujeito, só pode ser negado (quando o outro não suscita um novo ponto de vista) (Bakhtin, 2003, p.73).

Os sentidos são construídos na medida em que são colocados em uma arena de confrontação dialógica de enunciados, opiniões e pontos de vista. Bakhtin (2003) entende que "o sentido nasce do encontro de dois sujeitos, e esse encontro recomeça eternamente"(p.223). Todo enunciado tem, no encontro com o outro, a possibilidade de produção de sentido, à medida que "este serve de contexto emocional dos valores para o ato de compreensão (de uma compreensão total do sentido) do texto que estamos lendo (ou ouvindo) e, de forma mais complexa, para o ato de criação (de geração) do texto" (Bakhtin, 2003, p.223). É justamente no modo de acontecimentos que analisamos os discursos, compreendendo em que medida esses proporcionaram, a partir da discussão sobre a Base a construção de um documento final que pudesse redirecionar o aluno para novas experiências, mudando os dados alarmantes acerca da educação brasileira em relação aos escores da educação mundial.

Foi considerando toda essa discussão que se deram os desdobramentos dessa pesquisa, considerando as seguintes etapas:

5.2. Etapas de desenvolvimento:

- Leitura e releitura atenta da BNCC. Antes de iniciarmos a pesquisa, foi preciso realizar uma ampla leitura da Base) e de outros documentos, como LDB e o PNE, toda a história Base e as novas discussões sobre esse documento, sejam eles com uma visão positiva ou mais negativa. Essa etapa da pesquisa desempenhou um papel fundamental, permitindo-nos avaliar quais perguntas seriam pertinentes ao questionar os professores. Além disso, foi de grande importância para entendermos o contexto histórico que motivou a construção da base curricular. Igualmente relevante foi o conhecimento sobre a repercussão atual das discussões em torno desse documento no ano de 2023.
- Leitura aprofundada sobre a teoria bakhtiniana, com o objetivo de construir, sob nossa perspectiva, um entendimento já existente sobre a proposta pedagógica bakhtiniana. Nesta fase da pesquisa, não apenas consultamos as obras de Bakhtin (2006) e Bakhtin (1997), mas também a dissertação intitulada "Uma Interface entre os Novos Estudos do Letramento e a Concepção de Gêneros do Discurso: Parâmetros para uma Pedagogia Dialógica Alteritária na Educação Básica" (Guimarães, 2021), assim como os artigos "Por Uma Proposta de Educação Dialógica Alteritária" (Sobral e Giacomelli, 2023) e "Educação Dialógica Alteritária: Uma Reflexão" (2020). Dessa forma, buscávamos construir um embasamento teórico que nos auxiliasse a compreender em que medida as respostas dos professores poderiam sugerir uma abordagem mais dialógica e alteritária em sala de aula, após a adoção da BNCC. Nesse contexto, entendemos essa construção como a formulação de um referencial teórico sólido para nossa pesquisa.
- Análise dos formulários e dos discursos docentes. Essa primeira análise consistiu em uma leitura atenta, apontando alguns aspectos e descrevendo os dados estatísticos, como a região do Brasil em que esse docente atuava e o tipo de escola em que trabalhava. Em seguida, iniciamos as discussões, refletindo sobre as aproximações e distanciamentos em relação ao ensino dialógico (cf. Bakhtin, 1997), no eixo de produção textual.

5.3 Procedimentos metodológicos:

- Realização de um quadro comparativo entre as bases teóricas bakhtinianas, a base teórica pedagógica da BNCC e as respostas dos professores. Através dessa reflexão teórica, analisaremos os pontos de convergência e divergência com a concepção dialógica e alteritária de educação proposta por Bakhtin. Examinaremos: a visão sobre o ser-aluno, o conceito de uma aula, a interpretação acerca das habilidades e competências, bem como seus impactos em relação ao respeito à singularidade do indivíduo e o conteúdo programático específico.
- Investigação teórica sobre em que medida os conceitos que fundamentam a proposta pedagógica dialógica e alteritária de educação são percebidos pelos docentes. Será analisada a perspectiva dos professores em relação a esses conceitos, a fim de compreender como são incorporados em sua prática educacional: os níveis, pontos e contrapontos em relação à concepção dialógica de Bakhtin.
- Rastreamento a partir dos discursos dos professores, enquanto interlocutores/sujeitos de discurso, aspectos que favoreçam (ou não) o protagonismo discente considerando os termos da pedagogia dialógica.

Considerando essa descrição das etapas e procedimentos em que se desdobra a pesquisa, apresenta-se, a seguir, a contextualização do local e instrumento de pesquisa, bem como a explicação descritiva de cada item – das motivações para perguntas.

5.3. Local e instrumento de pesquisa

Com o advento do Corona Vírus e com o trabalho remoto cada vez mais presente na vida docente acreditamos que as redes sociais, em especial o *Facebook*, sejam um ambiente de grande potencial para submetermos os formulários semiestruturados do Google Forms (ver Anexo B). Uma vez concluída a coleta de dados faremos o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local (Hard Disk - HD externo: Toshiba Canvio Basics 1TB), apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem. Após cinco anos, tempo mínimo estabelecido pela Res do CNS - (Res. CNS nº. 510 de 2016), excluiríamos todos os dados coletados. Informamos ao participante a plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem

penalização alguma (Res. CNS nº. 510 de 2016). É fundamental destacar que o formulário iniciará com um texto com as devidas instruções, como sugere a Resolução CNS nº 510, de 2016 (Ver apêndice B). 4.2. Critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa Conforme a Norma Operacional CNS N° 001 de 2013, item 3.4.1 subitem 11, do Conselho de Ética e Pesquisa – CEP:

Quadro 2 - Critérios de inclusão e exclusão para participação na pesquisa

INCLUSÃO	EXCLUSÃO
Trabalhar em uma escola que tenha a BNCC em vigor.	Não estar/ ter trabalhado em uma escola em que a BNCC não esteja em vigor.
Ter iniciado a carreira docente no máximo 2017, ano em que a BNCC ainda não estava em vigor nas escolas.	Ter iniciado a carreira docente após 2017.
Ser professxr de língua portuguesa. Com graduação em língua portuguesa e/ou afins	Não ser professxr de língua portuguesa com a devida formação.
Ser professxr do terceiro ano do Ensino Fundamental II (qualquer série).	Não ser professxr do Ensino Fundamental II.

FONTE: elaborado pela pesquisadora.

5.4. Caminho percorrido

Ainda no pré-projeto, estabelecemos como objetivo realizar a análise das respostas dos primeiros 20 indivíduos. O período de coleta ocorreria entre 1º de março de 2023 e 1º de abril de 2023, totalizando um mês. É importante destacar que esse período estabelecido era uma estimativa, uma vez que a pesquisa só iniciaria após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da FURG/RS. No entanto, como mencionado anteriormente no tópico "Dos (dois) problemas de pesquisa", enfrentamos alguns obstáculos que nos obrigaram a tomar um caminho diferente durante a construção deste trabalho.

O primeiro aspecto foi a aprovação pelo conselho de ética, uma vez que precisamos submeter o projeto duas vezes, com propostas diferentes para o nível de ensino. Na primeira submissão, recebemos uma resposta positiva em um curto período. No entanto, na segunda versão, com a indicação para o ensino fundamental II, fomos surpreendidos com um prazo maior e solicitação de ajustes adicionais, o que não havia ocorrido da primeira vez.

O segundo aspecto consistiu na surpresa ao constatarmos que a BNCC, no ano de 2022, ainda não havia sido implementada no ensino médio, inclusive em escolas federais. Isso fez com que os primeiros formulários de resposta fossem quase unânimes em afirmar que a BNCC ainda não era uma realidade no ensino médio. Esses formulários também foram considerados nesta pesquisa, pois compreendemos que eles foram essenciais para entender como ocorre o processo de inclusão da BNCC na sala de aula (de fato).

Após o envio e reenvio para o CEP, com o parecer de aprovação do CEP, (ANEXO A), em fevereiro de 2023, iniciamos novamente a divulgação dos formulários, e este talvez tenha sido a nossa maior dificuldade. Se em teoria enviar os formulários para os grupos do Facebook destinados a discussões sobre a BNCC poderia parecer ser o mais coerente, na prática isso não ocorreu dessa forma. Nenhum formulário enviado nos grupos do Facebook (Professores e a BNCC; Modelos de aulas - BNCC; Professores de Pernambuco) teve respostas, em outros grupos sequer houve aprovação para que o formulário fosse divulgado, como exemplo: BNCC na prática; Planejamento BNCC. Também divulgamos na minha página pessoal, pedindo que amigos próximos compartilhassem. No entanto, essa divulgação do questionário caminhou em passos lentos e sem muitos resultados. No mês de fevereiro de 2023, tínhamos alcançado a marca de somente 8 formulários respondidos.

Ao avaliar que esse método de divulgação não seria o mais eficaz, solicitamos ao nosso PPG³¹ que também divulgasse por e-mail. Além disso, iniciamos a divulgação em outros grupos do Facebook frequentados por professores, como no grupo: Bolsistas CAPES³² (oficial). Essa, sem dúvidas, foi uma das partes mais exaustivas e preocupantes desse percurso metodológico, uma vez que tínhamos estabelecido previamente um número mínimo de 20 respostas. Esse número foi estabelecido como mínimo considerando que pudéssemos ter alguns problemas logísticos como: formulários mal preenchidos, formulários incompletos, formulários respondidos por professores que não eram o perfil pré-determinado. Assim, ainda que fossem respondidos equivocadamente, teríamos uma margem de respostas aceitáveis. Aqui faço um comentário importante: em tempos de tanta tecnologia, parece-nos que as respostas a formulários, que comumente demandam tempo, não são mais uma opção tão prática. Infelizmente, mesmo após diversas tentativas (enviando vários convites), conseguimos obter no máximo 17 respostas. Essa dificuldade na coleta de dados também foi preponderante para

³¹ Programa de Pós-Graduação em Letras Instituto de Letras e Artes – ILA..

³² Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior - CAPES.

que tivéssemos que reorganizar nosso cronograma de atividades. Mesmo assim, tentamos prorrogar o prazo, a fim de aumentar o número de respostas.

5.5. Das perguntas

Toda pergunta parte de um porquê? Ou um o que? O que eu quero saber e o porquê quero saber? Muitas são as questões que nos vêm à cabeça quando pensamos no que a BNCC pode ou não proporcionar ao aluno, especialmente nas questões que dialogam com o protagonismo discente. Nesse sentido, destacamos nessa sessão as perguntas que norteiam a nossa pesquisa, e em seguida explicamos o que essas questões podem nos sugerir.

- Perguntas realizadas ao entrevistado:

Item I: A BNCC já está em vigor na instituição que você trabalha? (Questão excludente)

sim não

Item II: Perfil Docente

a) Idade:

18-29 30-45 46-59 +60

b) Estado que trabalha:

c) Instituição pública ou privada:

d) Tempo de experiência docente:

e) Ano em que se formou:

f) Declaro que leciono Produção Textual; Outra Disciplina(s) que leciona:

g) Série(s) que leciona:

h) Identificação de gênero:

Item III: Sobre a BNCC

(a) Na instituição que você trabalha houve alguma formação continuada específica para sua disciplina e para o como trabalhar as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo aluno? Se sim, ao seu ver, estas foram suficientes?

sim/sim sim/não não/não

(b) Houve a necessidade de adaptar alguma prática de ensino no eixo produção de texto após a BNCC? () sim () não
(c) Quais práticas de ensino precisaram ser adaptadas no eixo de produção textual após a BNCC: (RESPOSTA DISCURSIVA)
(d) Como você observa a aprendizagem dos alunos após a implementação da BNCC? Houve alguma mudança? (RESPOSTA DISCURSIVA)
(e) Houve alguma mudança no processo avaliativo do aluno? Se sim, quais? (RESPOSTA DISCURSIVA)
(f) Como você define o protagonismo discente nas aulas de produção textual? Você considera alguma mudança após a BNCC? (RESPOSTA DISCURSIVA)
(g) Houve algum aspecto da BNCC que influenciou mais diretamente seu trabalho docente? Se sim, quais? (RESPOSTA DISCURSIVA)
(h) Após a implementação da BNCC o processo de avaliação do texto escrito passou por alguma mudança? Se sim, quais? (RESPOSTA DISCURSIVA)
(i) Em uma palavra, defina os seus alunos: (RESPOSTA DISCURSIVA)
(j) você acredita que a BNCC pode ser um caminho para melhoria da educação brasileira? () sim () não

Item IV: outros aspectos

(a) Caso haja alguma outra informação que você ache importante, por favor, escreva abaixo: (RESPOSTA DISCURSIVA)

5.6. Explicação descritiva de cada item – das motivações para perguntas

Iniciamos (no item I) questionando o docente sobre se a BNCC já está em vigor na escola onde ele trabalha. Essa pergunta é crucial, pois caso não esteja, o docente não conseguirá responder às demais questões. No formulário de resposta, essa condição será estabelecida como critério de participação. Em outras palavras, no formulário do Google, não permitiremos que o

respondente prossiga com o questionário, já que para esta pesquisa é essencial que a BNCC já esteja em vigor na instituição onde o docente leciona.

No item II do questionário, optamos por traçar um perfil do docente. É importante considerar quem é este professor. Em (a), perguntamos sobre sua idade, a fim de observar se a diferença de idade pode influenciar na percepção do documento. Em (b), questionamos o estado ao qual a instituição do docente pertence. (c) Indagamos se é um professor da rede pública ou privada, uma vez que essa resposta complementa o entendimento da letra a do item III. Isso ajuda a compreender se houve capacitação por parte das escolas e em que medida essa capacitação pode ter contribuído para um trabalho docente que promove o protagonismo discente.

Continuando no item II, na letra (d), abordamos o tempo de experiência, uma vez que um professor recém-chegado pode ter uma percepção diferente do documento em comparação a alguém com mais tempo de sala de aula. Na letra (e), consideramos o ano de formação, pois isso pode determinar se o docente teve contato com discussões sobre a BNCC durante sua formação universitária. A letra (f) explora as disciplinas lecionadas, para entender se o ensino se concentra exclusivamente na produção textual ou se essa área se conecta a outras disciplinas, como gramática, interpretação textual e/ou literatura. Na letra (g), procuramos entender em quais etapas de ensino o professor atua e se ele também leciona no terceiro ano do ensino médio, conforme proposto em nosso escopo de análise. A letra (h), que trata da identificação de gênero, busca realizar um mapeamento estatístico do perfil docente.

No item III, continuamos propondo perguntas que podem fornecer uma perspectiva sobre como a BNCC foi discutida nas escolas, como evidenciado na letra (a). É importante ressaltar, como mencionado anteriormente, que aqui podemos avaliar em que medida as instituições públicas e privadas promoveram essas discussões antes da implementação da BNCC, especialmente em relação às habilidades e competências propostas pelo documento. Em (b), questionamos os docentes sobre possíveis mudanças em suas práticas de ensino com base nas sugestões da BNCC. Essa questão é fundamental para compreender quais mudanças ocorreram no ensino de produção textual devido às orientações da BNCC. Se o participante responder afirmativamente, será direcionado para a próxima seção; caso contrário, seguirá para a alternativa (e). Em (e), abordamos o termo "aprendizagem". Os docentes podem associar notas, participação em sala de aula e outros aspectos que sugerem um perfil docente e uma abordagem pedagógica. A questão (f) avalia se e em que medida o processo de avaliação foi influenciado pela implementação da BNCC. Essa questão também contribui para entender o protagonismo discente.

Infelizmente, as práticas de ensino, em muitos casos, ainda consideram o aluno *protagonista* com base em avaliações tradicionais, como exames, que quantificam o desempenho dos alunos. A questão (g), também do item II, busca compreender a percepção docente sobre o protagonismo. Com base no perfil docente, é possível entender a compreensão desses professores sobre o protagonismo. Em (h), podemos avaliar se a BNCC influenciou as práticas de ensino em sala de aula. Entendemos que as mudanças na prática docente podem contribuir para um ensino que valoriza o protagonismo discente. Na questão (i), oferecemos aos docentes a oportunidade de definir seus alunos em uma palavra. Com base em todas as questões anteriores, isso nos permite observar a avaliação subjetiva dos docentes em relação ao protagonismo. Ressaltamos que essa definição é significativa, pois os professores muitas vezes não adaptam suas abordagens com base em definições teóricas, como a proposta pedagógica de Bakhtin. Portanto, por meio dessa definição, podemos inferir a percepção que o professor adota. Abordaremos esse ponto posteriormente. Em (j), avaliamos a compreensão docente sobre se a BNCC pode ou não ser uma opção para mudar a educação brasileira, já que esse é um dos objetivos da própria BNCC. Finalmente, na seção III, disponibilizamos um espaço para que os docentes possam, se desejarem, abordar outros aspectos de maneira mais livre..

A escolha pela plataforma social *facebook* deu-se pelo fato de se encontrar mais facilmente vários grupos que tratam da BNCC: professores e a BNCC (80 mil membros); Modelos de aulas – BNCC (9,5 mil membros); Atividades Alinhadas à BNCC (49 mil membros); BNCC na prática (12 mil membros). O questionário engloba questões abertas e direcionadas para o problema de pesquisa. Essas questões buscam compreender as perspectivas docentes sobre a BNCC na prática e promover diálogos com a BNCC (teoria). Vale destacar que as respostas serão transcritas mais adiante.

5.7. Parâmetros de análise

Este trabalho, como mencionado anteriormente, estabelece um diálogo entre a BNCC, a proposta pedagógica de Bakhtin e o discurso docente de participantes da pesquisa. Percorremos um caminho que se delinea entre a discussão teórica, a perspectiva do pesquisador e o discurso daqueles que vivenciam a realidade na sala de aula (os professores). Definimos o foco na produção textual, dada a sua capacidade de permitir a observação do sujeito-autor (o ser-aluno-autor). A produção textual possibilita o registro e a análise das marcas de autoria, e é

válido ressaltar que outros aspectos também podem englobar tais observações. Este percurso dialógico engloba os potenciais aproximações e distanciamentos entre o discurso docente, os fundamentos teóricos da BNCC e a concepção bakhtiniana. No entanto, é importante notar que, mesmo diante de divergências, esses três elementos não se excluem mutuamente, o que abre a oportunidade de extrair insights implícitos e fomentar esse diálogo.

O processo de análise, mesmo que não haja uma direção exata por parte da concepção dialógica de Bakhtin (cf. Bakhtin, 1997), pode ser estabelecido. Ao lidar com um formulário, por exemplo, partimos do ato de sondar. Iniciamos o plano metodológico com a elaboração de um questionário estruturado (previamente apresentado). Esse formulário, ao conter perguntas abertas, permite ao indivíduo formular e discorrer respostas que nos possibilitam aprofundar as reflexões. Sobral (2008) postula que o processo de análise, segundo a concepção dialógica, pode ser orientado pelos passos de descrição: descrição, análise e interpretação (cf. Sobral, 2008). Trata-se de uma reunião entre todos esses atos de pesquisa. O texto e a análise passam por uma série de processos. E esses processos é que contribuem para que a leitura sobre um determinado tema não se restrinja apenas à superficialidade e/ou a uma única visão sobre ele.

5.8. Rastreamento I: etapa do ensino fundamental (anos finais 6º ao 9º ano)

Ao iniciar a busca pelo termo "protagonismo", encontramos, logo após a parte introdutória do documento, sua ocorrência no contexto do ensino fundamental. Nesta etapa do documento, não há segregação entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. No entanto, o documento define os alunos desses cursos da seguinte maneira: "Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais." (Brasil, 2018, p.56) e segue: "Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos" (Brasil, 2010).”.

Quando o documento define o perfil desse estudante como sendo um período transitório, temos o entendimento de que se trata de fornecer a percepção aos professores de que, antes de abordar os aspectos conteudistas, também importantes para as aulas, é necessário ver os alunos

como pessoas únicas e singulares, donas de sentimentos e emoções. O aluno não está sendo tratado como uma *tabula rasa*³³, ou como alguém em branco, mas sim como alguém carregado de bagagens culturais (especialmente pelos aspectos sociais que ele construiu até o presente momento) e emocionais.

Essa percepção dada pela BNCC é recorrente, pois em vários trechos, independentemente da fase de ensino, somos convidados a compreender o aluno para além dos muros das escolas. O documento menciona que: "ser competente significa ser capaz de, ao se deparar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído" (Brasil, 2018, p.16). Ou seja, a escola fornece suporte para a construção de um conhecimento que deve ser aplicado em situações da vida real. E essa construção, nos parece, que não exclui o ser-aluno vivente. Curiosamente e inevitavelmente, ao escrever, parece ser impossível dissociar a escola da vida real dos alunos, como se a escola não fizesse parte dessa realidade.

É relevante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) também abordam o desafio de falar sobre a realidade do aluno e da escola. Segundo as diretrizes: "o desafio consistia em interpretar a realidade da formação humana de sujeitos concretos, que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais e intelectuais" (DCN, 2013, p.10), além de "apresentar orientações sobre a concepção e organização da Educação Básica como sistema educacional" (DCN, 2013, p.10). Ou seja, o primeiro aspecto a ser abordado ao buscar avaliar o protagonismo discente é voltarmos ao entendimento de quem é esse aluno. Visto que toda construção teórica, toda produção de conteúdo, deve, antes de tudo, ter o aluno como protagonista real do processo ou do projeto de ensino.

Destacamos, a partir da nossa leitura da introdução do capítulo sobre a Etapa do Ensino Fundamental (p.53), no quadro 2, os trechos que retratam os diálogos estabelecidos entre o contexto familiar, social e cultural em que o aluno está inserido e as vivências dentro da sala de aula e em atividades extracurriculares, esse recorte reforça a avaliação do protagonismo do aluno e do seu papel ativo no processo de aprendizagem. Levamos em consideração nesse levantamento como a BNCC aborda as características, necessidades e potencialidades desses estudantes. Para esse rastreamento algumas palavras foram chaves, como: experiências, social e cultura, além de protagonismo, autonomia, autoria e curiosidade.

³³ Tábua rasa, vem da filosofia e é usada para simbolizar, segundo a teoria empirista, que o espírito, antes da experiência, não possui ideia alguma.

Quadro 3 - Ocorrências da relação entre a vida de fato vivida dos alunos e suas possíveis implicações no desenvolvimento do protagonismo no ensino fundamental anos finais (Brasil, 2018)

As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas.	p.54
O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.	p.58
[Aos alunos:] Ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva	p.65
A BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia. Da mesma maneira, imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente.	p. 70
[Os alunos] devem se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	p.87
As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para apreender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar.	p.58
Conforme reconhecem as DCN, é frequente, nessa etapa, observar forte adesão aos padrões de comportamento dos jovens da mesma idade, o que é evidenciado pela forma de se vestir e pela linguagem utilizada por eles. Isso requer dos educadores maior disposição para entender e dialogar com as formas próprias de expressão das culturas juvenis, cujos traços são mais visíveis, sobretudo, nas áreas urbanas mais densamente povoadas.	p.59
Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. Ao aproveitar o potencial de comunicação do universo digital, a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes.	p.61

que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.	p.62
---	------

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da BNCC (2018).

O primeiro trecho destacado estabelece a relação entre as experiências das crianças em seus diferentes contextos, a memória, o pertencimento e a interação. Nessa discussão teórica, esses conceitos são considerados fundamentais para o sucesso da educação. Um aspecto importante a ser destacado é a valoração das experiências das crianças. O documento aborda o *ser-vivente* de diversas maneiras, mostrando, ainda que teoricamente, uma mudança no entendimento sobre quem é o aluno. Conceitos como memória e pertencimento são trazidos como elementos a serem valorizados na sala de aula. Entendemos que esses dois termos são relevantes para reconhecer o aluno como um ser único e singular no ambiente escolar. Mesmo que pareça lógico, cada existência é singular por si só, portanto, permitir que o aluno compartilhe suas vivências também singulares no ambiente escolar é garantir um ensino e uma aprendizagem que valorizam as diferenças, os ritmos e os espaços de cada indivíduo.

Sobre esse tema, recorro a uma pergunta realizada por Freire (2010): "Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros 'isto', em quem não reconheço outros eu?" (p.93). Sempre que volto a essa pergunta, avalio que o processo de ensino e aprendizagem só faz sentido para os protagonistas desses processos quando eles se reconhecem. O diálogo, destacado por Freire (2010), pode ser interpretado como o cerne da sala de aula. Quantas vezes a falta de diálogo e o retorno a práticas de aulas convencionais, em que apenas o professor fala, podem inibir o aluno de se colocar como um ser único e singular?

Por esses tempos, em que as novas tecnologias têm movimentado discussões sobre plágio, me questionei: há quanto tempo estamos fazendo isso dentro do ambiente escolar? Aquilo que não incentiva o ser a ser único está fadado a ser apenas um plágio. O próprio trecho destacado, embora escrito alguns anos antes da notoriedade de ferramentas como o chat GTP, por exemplo, enfatiza que as tecnologias, juntamente com a valorização dos aspectos singulares do aluno, são o caminho para o desenvolvimento de habilidades como a formulação de perguntas e a curiosidade.

Um outro aspecto a ser observado é o quanto engajamos nossos alunos no decorrer do tempo. Vejamos que, entre os três e os sete anos, as crianças estão naquele momento de formular perguntas. Somos naturalmente cientistas nessa etapa da vida. O ambiente escolar muitas vezes é prazeroso, pois o ato de conhecer coisas novas motiva as crianças. Descobrir é uma atividade prazerosa. Perguntar e ter curiosidade, nesse período da vida, são atividades espontâneas. Logo, a formalização das práticas de ensino, como a cadeira, a mesa, as filas, o quadro e a figura do professor em pé diante dos alunos, a sala de aula como um todo, um ambiente com janelas fechadas, ar-condicionado e, muitas vezes, sem cores (o que pode remeter a ambientes formais como um consultório médico ou um escritório), o livro didático, são o oposto do ambiente da educação infantil, por exemplo. Vejamos que as salas de aula da educação infantil proporcionam ao aluno a sua identificação. Um exemplo são as exposições das artes produzidas pelas crianças, as cores, as mesas que permitem outras crianças, e até mesmo a figura do professor. Nessa primeira etapa da escolarização, os alunos são os protagonistas, pois são eles que constroem seu conhecimento. Um exemplo de atividade clássica é quando os alunos começam a colar papel crepom para contornar alguma letra. Parece uma atividade simples, mas ali é o próprio aluno protagonizando sua aprendizagem, uma vez que o processo de construção do conhecimento parte do aluno. O professor oferece o mecanismo: a atividade, o como fazer. Mas quem desenvolve é o aluno.

No segundo trecho destacado da BNCC, na página 54, o documento fala sobre a necessidade de estimular o pensamento criativo, lógico e crítico, e novamente é mencionada a metodologia do questionamento e da avaliação das respostas como um caminho para alcançar esse tipo de pensamento. Um aspecto que chama nossa atenção é a retomada de uma prática antiga de aquisição do conhecimento: o questionamento para aprender e o desenvolvimento do pensamento. Bakhtin (1997), ao relacionar a filosofia à linguagem, buscava resgatar o ensino, nesse contexto, das linguagens, atribuindo "à filosofia a missão de oferecer os princípios, as abordagens e os métodos principais para lidar com as questões que surgem nas diferentes esferas da atividade humana" (Nascimento, 2021, p.70). A vida vivida de fato, os ambientes de ensino e aprendizagem, e o ato de protagonizar por meio do questionamento e da curiosidade são pilares da filosofia. Essa filosofia é aquela que Bakhtin desejava aplicar como metodologia para a área de linguagens. Interagir, comunicar e questionar também são pilares do dialogismo *bakhtiniano*, e conseqüentemente dessa filosofia da linguagem proposta por Bakhtin. Nesse sentido, poderíamos avaliar que os aspectos notados pela filosofia da linguagem, que almejam o protagonismo discente, são abordados, ainda que teoricamente na BNCC.

Ainda no segundo trecho destacado, há uma menção ao dever de possibilitar ao aluno a compreensão de si mesmo, do mundo natural e social, das relações entre seres humanos e com a natureza (Brasil, 2018, p. 58). Nesse fragmento, podemos perceber a importância de trazer o mundo material e social do aluno para dentro dos muros da escola. É observado o processo de compreensão do eu, do outro e do mundo: o eu, o nosso e o outro. Dessa forma, a escola não pode mais ser considerada um ambiente isolado. É importante ressaltar que até esse ponto estamos lidando com aspectos teóricos. Posteriormente, após a análise dos formulários, poderemos avaliar se essas perspectivas teóricas se refletem na prática.

Esse terceiro trecho, da página 65 (Brasil, 2018), que condiz a uma das competências específicas a serem desenvolvidas pelo aluno do Ensino Fundamental II, traz de forma mais objetiva a sociedade e o aluno como participantes e colaboradores ativos dessa sociedade. Aqui podemos entender a escola como um ambiente que não apenas forma alunos concluintes do ensino regular, mas também forma indivíduos como um todo. No entanto, é importante ressaltar, como destacamos nos dois tópicos anteriores, que a escola e a sociedade estão interligadas, e o processo de formação desse ser social ocorre simultaneamente. Em um movimento pendular, tanto o aluno pode levar o conhecimento para o mundo, como o mundo do aluno pode ser inserido no ambiente escolar.

Novamente, o texto destaca a importância dos conhecimentos e sabedorias adquiridos pelo aluno além dos muros da escola, com ênfase na cultura digital. Há alguns anos, qualquer cultura que não fosse considerada "cultivada" era afastada do ambiente escolar. No entanto, a BNCC indica que o aluno é protagonista e que suas culturas devem ser valorizadas. A base curricular é clara ao afirmar que no ambiente escolar deve-se valorizar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, garantindo assim uma ampliação de repertório, interação e convivência com a diversidade (Brasil, 2018, p. 65). Em outras palavras, o ambiente escolar passa a ser interpretado e definido como um ambiente plural.

Retomando ao trecho da página 70, da base, temos o seguinte trecho: “Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas” (Brasil, 2018, p.70). Pessoalmente, trata-se aqui de uma das passagens mais ricas de todo o documento, pois de forma clara e objetiva estabelece o como a escola (e todo o ambiente escolar) deve abordar e tratar as diferentes linguagens. Lê-se que não há um rompimento com o clássico, mas também uma adesão ao contemporâneo, ao híbrido. Para Pereira (2016), o ensino atual está (ou deveria estar) “colocando em pé de igualdade produções degradadas da cultura de massa e os textos clássicos, obliterando o valor histórico e estético dos objetos

culturais e observando-os de forma horizontal e anárquica.” (p.38). Ou seja, a realidade cultural entra pela janela da escola. Eu digo pela janela, pois infelizmente, é sabido que ainda atualmente, há uma certa resistência tanto pelos pais, quanto pela própria comunidade escolar, em inovar. Em romper com um modelo tradicional de ensino.

Ainda sobre esse aspecto, destacamos uma passagem de Calvino (1993), quando ele menciona: "A escola é obrigada a fornecer-lhe [ao aluno] ferramentas para fazer uma escolha: mas as escolhas que importam são aquelas que acontecem fora e após a escola" (p.13). Nessa passagem, Calvino (1993) define de forma precisa o papel do protagonismo, pois a relação que ele estabelece entre o que a escola deve oferecer e as escolhas que o aluno faz representa o movimento de questionar: "O que farei com o conhecimento adquirido na escola?" Se um conteúdo é apresentado aleatoriamente na sala de aula, sem convidar os alunos a participarem, sem diálogo nem conexões, torna-se difícil para eles encontrar um sentido real daquele mero objeto de ensino. É nesse momento que o professor pode se sentir sozinho dentro da sala de aula. Ter a perspectiva pluridimensional pode ser um caminho para permitir que os alunos participem de maneira ativa e se envolvam no ambiente escolar. Ouso dizer que esse é o principal caminho para que o aluno seja o real protagonista do ensino e da aprendizagem.

Na página 83 (Brasil, 2018), os termos autonomia e protagonismo aparecem juntos. Nessa passagem, essas características deveriam ser aplicadas na vida social. E aqui retorno uma discussão iniciada anteriormente: a compreensão de autonomia e protagonismo como diferentes. É importante frisar que essa distinção não é feita pela BNCC, embora ela utilize ambos os termos, evidenciando que eles não são equivalentes. Destacamos também que adotamos a compreensão de que esses termos não são opostos, mas sim complementares. Em uma breve busca no google, encontramos a definição de autonomia como a capacidade e liberdade de um indivíduo de tomar decisões. Essa seria uma habilidade de autogovernar-se, de ser autodirigido e autossuficiente em determinadas áreas da vida. A autonomia, lido por mim de forma divertida como: *autonomia* implica em ter a capacidade de tomar decisões e de assumir responsabilidades. Ou seja, em uma definição mais dicionarizada, é o meu agir independente do ambiente em que eu esteja inserido. Porém, e preciso ir um pouco mais longe.

Promover a autonomia no ambiente escolar está relacionado ao entendimento de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p.21). Freire (1996) em outra passagem exemplifica aquilo que ele compreende como: criar possibilidades:

O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a

chama, como lidar com certos riscos mesmo remotos de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. (Freire, 1996, p.12).

A autonomia envolve a criação de oportunidades pelo professor, que decide o conteúdo a ser aprendido. Esse conteúdo é construído tanto pelo aluno quanto pelo professor, como em um diálogo, em que cada um contribui com sua percepção de mundo sobre o tema. É importante ressaltar que esse espaço de autonomia não suprime a voz do aluno. O aluno, por não ser considerado uma folha em branco, sempre tem algo a contribuir. Alguns aspectos são importantes não apenas para o ato de ensinar habilidades específicas, como cozinhar ou velejar, mas também para o ato de ensinar e aprender de forma geral. Estes aspectos incluem despertar a curiosidade, incentivar a pesquisa e cultivar o interesse pelo conteúdo. É fundamental encontrar um equilíbrio no ambiente escolar, onde haja uma harmonia entre autoridade e liberdade. A disciplina implica o respeito mútuo entre esses elementos, expresso na aceitação dos limites que não devem ser ultrapassados (Freire, 1996). O aluno deve/ou deveria ter liberdade para ouvir, experimentar e sentir, porém, muitas vezes, essas experiências são negligenciadas devido ao autoritarismo, conforme descrito por Freire (1996), em que o professor decide o que será aprendido e como será aprendido. Ainda no trecho, Freire (1996) retrata que na prática de velejar: *o saber como uma viagem*, os saberes construídos vão ser modificados e ampliados de acordo com as bagagens culturais que esse aluno já tem ou vai aderir.

Como mencionado anteriormente, a autonomia, refere-se à relação entre professor, aluno e o conhecimento. É um conhecimento voltado para a vida, construído pelo aluno e auxiliado pelo professor. O professor desempenha o papel de mediador nesse processo. Um bom exemplo desse tipo de abordagem é o *Método Montessori*³⁴, mais conhecido na educação infantil, mas que é possível em todas as áreas e níveis de ensino. Alguns trechos da base colaboram para que o entendimento de autonomia seja similar ao conceito apresentado aqui,

³⁴Montessori é um método educacional desenvolvido pela médica e pedagoga Maria Montessori. Consiste em: enfatiza a importância do respeito pela individualidade de cada criança, reconhecendo que cada uma possui ritmos e interesses diferentes. e permitindo que as crianças sejam as protagonistas de seu próprio aprendizado.

como na décima competência, que estabelece que relaciona a autonomia ao: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.” (Brasil, 2018, p.9). Na competência de número 6 também ocorre um entendimento similar, ao pontuar que o aluno deve: “apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.” (Brasil, 2018, p.9).

Visto isso, passamos a compreensão de protagonismo. Palavra que se não usada como cuidado pode servir somente como uma palavra bonita para enfeitar o texto. Dentre os tantos conceitos de protagonismo, encontrados na internet, nos chamou atenção o seguinte: Desejo de se mostrar a pessoa mais qualificada e necessária em determinada atividade. E destacamos esse entendimento, pois trata-se de associar o protagonismo ao desejo de ser protagonista, o desejo de exercitar o ser-protagonista. Pode-se dizer que o conceito de protagonista está relacionado ao papel ativo e central que uma pessoa assume em sua vida e em seu ambiente. O protagonismo envolve a iniciativa, a capacidade de tomar ações proativas e a responsabilidade por contribuir para o desenvolvimento pessoal e social. Adiante, de modo mais detalhado, abordaremos o conceito de protagonista, de *ser-protagonista*, adotado pela BNCC.

Em linhas gerais, compreendemos que a autonomia está mais relacionada à independência individual e à capacidade de tomar decisões pessoais, enquanto o protagonismo vai além, destacando o aspecto de influenciar o ambiente e ser ativo na busca de objetivos e mudanças. Nessa perspectiva, entendemos que a autonomia pode ser avaliada principalmente pelo próprio estudante, uma vez que está mais intrinsecamente ligada ao seu modo singular de agir. Por outro lado, o protagonismo, por se manifestar nas ações sociais, pode ser mais perceptível através do olhar do outro.

Nesse momento, precisamos realizar um movimento de retorno às páginas 59, 61 e 62, pois também são fundamentais para a compreensão sobre como a BNCC, em todos os anos do ensino fundamental, enxerga os caminhos para se alcançar o protagonismo do aluno. Na página 58, que mencionamos anteriormente, destacam-se as características dessa faixa etária e o que a escola deve considerar como importante para lidar com essa etapa do ensino. O documento claramente define que a escola deve se organizar e compreender os interesses manifestados pelas crianças e suas vivências imediatas. Entendemos as vivências imediatas como aquelas que o aluno experimenta em seu dia a dia: o que eles assistem na televisão, os jogos que eles gostam, sua rotina após as aulas e suas músicas favoritas. O documento sugere que, após essas

compreensões, sejam realizadas as mobilizações de operações cognitivas, através da sensibilidade de apreender o mundo. Ou seja, o tratamento de um conteúdo deve partir do mundo real vivido pelo aluno, e não algo aleatório. No final, o documento especifica que abordar um conteúdo dessa forma permite que o aluno apreenda, se expresse e atue sobre o mundo.

No trecho destacado na página 59, há uma menção às DCN, que definem que os alunos nessa etapa do ensino possuem uma adesão maior aos padrões de comportamento dos jovens da mesma faixa etária, como estilo de vestir, linguagem, gostos musicais e preferências por jogos. Nesse sentido, o documento orienta que os professores estejam ainda mais dispostos a entender essas expressões, pois são aspectos muito peculiares desses grupos. Aqui surge até mesmo um questionamento sobre como, diante dessa característica dos alunos, o professor poderia enfatizar (proporcionar caminhos) para que o aluno assuma seu papel de protagonista, uma vez que, devido à repetição desses comportamentos, o aluno pode ficar mais inibido em participar de alguma atividade ou se expressar de maneira mais extrovertida.

Outro aspecto destacado na página 61 são as orientações que o documento também oferece à escola. Nesse momento, é indicado que a escola promova o uso de tecnologias e forneça subsídios para a cultura digital. Ao longo de todo o documento, encontramos passagens que ressaltam a importância desses aspectos, muitas vezes associados ao protagonismo, à autonomia e à interação dos alunos. O documento reconhece que o uso de tecnologias é comum na vida dos alunos e pode ser uma maneira de aproximar o ambiente escolar da realidade dos discentes. É fundamental que a escola não se oponha ao uso de tecnologias.

O documento ressalta como algo indispensável que a escola aproveite o potencial oferecido pelo universo digital, possibilitando, entre outros aspectos positivos, o compartilhamento de significados entre professores e alunos. Essa temática é recorrente ao longo de todo o texto, pois há o entendimento de que a tecnologia, por fazer parte da realidade dos alunos, desempenha um papel fundamental na aproximação da escola com a vida cotidiana do discente. Além disso, destaca-se outro aspecto relevante quando a BNCC menciona que "a escola pode instituir novos modos de promover a aprendizagem" (Brasil, 2018, p.61). O texto sugere que existe um caminho a ser seguido, porém não define como esse caminho deve ser percorrido, o que permite a interpretação de que a escola deve proporcionar uma aprendizagem que envolva diversas tecnologias. No entanto, a forma como esses modos de aprendizagem será instituída fica a cargo de cada escola. Entende-se aqui que cada realidade escolar é única, e por isso seria impossível que o documento pudesse estabelecer táticas genéricas para o uso dessas tecnologias.

Na página 62, há um termo frequentemente utilizado em nossa teoria: diálogo (dialogue). Esse termo funciona como um conector entre dois temas fundamentais: "diversidade de formação e vivência para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos" (Brasil, 2018, p.62). Em nossa leitura, o diálogo é destacado no texto como uma ferramenta para promover a inclusão e a troca de ideias entre diferentes formações e experiências dos envolvidos no processo educativo. O diálogo e a valorização das vivências do discente, ao serem trazidas para o texto, nos sugerem que o aluno agora pode se colocar de maneira única e singular no ambiente escolar. De acordo com a BNCC, a escola deve valorizar a pluralidade e as diversidades. Mesmo sendo um tema recorrente ao longo do texto, nesta passagem em particular, é possível notar uma influência da concepção dialógica bakhtiniana, que defende que a articulação entre esses objetivos e temas pode surgir a partir de um diálogo. O diálogo é tomado aqui como essencial para promover a construção do conhecimento, onde valoriza as experiências singulares, tomando-as como primordiais nos processos de aprendizagem e de ensino. Esse entendimento, sobre as influências da concepção dialógica de Bakhtin (cf. Bakhtin, 1997), é reforçado quando a BNCC considera o estudante como um ser único e singular, definindo-o como [os estudantes] como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas" (Brasil, 2018, p. 62). Já não há, ao menos que teoricamente, a interpretação de um aluno que entra na escola sem saberes prévios importantes para o ambiente escolar.

Essa interpretação, pautada em termos teóricos no dialogismo, Sobral, Guimarães e Giacomelli (2022) também concordam com essa perspectiva quando pontuam que: "Em seus aspectos gerais, na Introdução, a BNCC assume, a nosso ver, uma perspectiva que se pode aproximar das proposições filosóficas da concepção dialógica, claro que nos limites de um documento que constitui" (Sobral, Guimarães e Giacomelli, 2022, p.55). Sob essa ótica, e como já mencionado, tomamos nota de que a BNCC, assim como o próprio documento menciona, "[fortalece] o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa." (Brasil, 2018, p. 62). Aqui não se trata da sala de aula, mas da escola como um todo, o que demonstra que todo o ambiente escolar deve estar preparado para receber esse aluno, proporcionando um ambiente de aprendizagem que valorize todos os aspectos já mencionados até aqui. A escola para a ser interpretada como um orientador para cidadania. Os conteúdos, supõem-se que deveria valorizar antes de tudo os direitos e deveres do aluno, e é por isso que é tão importante valorizar as experiências singulares e as vivências únicas do ser-aluno. Aqui deixo registrado um outro aspecto avaliando, e que julgamos importante, durante todo o mapeamento observou-se que o termo protagonismo, aparece em ao

menos uma das dez competências a serem desenvolvidas por cada disciplina. Além disso, vê-se importante frisar que a disciplina que teve maior incidências, nessas observações, foi a de educação física.

5.9. Rastreamento II: área de linguagens no ensino fundamental anos finais

O componente de língua portuguesa da BNCC, como já era esperado, dialoga de forma significativa com as perspectivas anteriormente apresentadas. Logo nas linhas introdutórias, somos apresentados à interpretação que o documento assume em relação à linguagem, definindo-a a partir da interpretação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como "uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes em uma sociedade, nos distintos momentos de sua história" (Brasil, 1998, p. 20). Nesse sentido, realizamos a leitura de que a BNCC reconhece a linguagem como uma prática social e cultural, inseparável das interações e contextos históricos. A linguagem é compreendida, nas linhas gerais do documento, como uma ferramenta para a comunicação, construção de significados e expressão de ideias, necessária em todas as esferas da vida. Ao destacar a interlocução e a finalidade específica da linguagem, a BNCC ressalta a importância de desenvolver habilidades comunicativas nos estudantes, capacitando-os a utilizar a linguagem de forma efetiva em diferentes situações e contextos. Ressaltamos que essa perspectiva da linguagem advém da interpretação do próprio documento. Há uma visão ampla da linguagem, como algo vivo e em constante transformação, o que se alinha, em teoria, com a perspectiva dialogista mencionada anteriormente, e que enfatiza a interação e o diálogo como elementos centrais na construção de significados. Dessa forma, a BNCC sugere, ainda na sua introdução, uma abordagem da língua portuguesa que vai além do ensino gramatical tradicional, valorizando também a compreensão, a produção e a reflexão sobre a linguagem em suas diversas manifestações e contextos socioculturais.

Dentro das entrelinhas da BNCC, destacamos dois aspectos importantes para compreender como o ensino da língua portuguesa pode ser abordado sob a perspectiva da escola e/ou do professor, sugerindo assim que o documento é apenas um guia para práticas. Essa análise é importante, pois demonstra que é por meio da experiência do professor que podemos entender melhor como a BNCC tem sido efetivamente aplicada em sala de aula, uma vez que ela permite que os docentes sigam suas metodologias de forma mais autônoma.

O primeiro aspecto se refere à sugestão de que o componente curricular de língua portuguesa deve garantir que os estudantes atuem como cidadãos. Isso significa que o trabalho com a língua portuguesa pode assumir várias formas, mas deve assegurar o exercício da cidadania por parte dos alunos. O conceito de cidadania não é definido pelo documento, mas podemos interpretá-lo como uma formação voltada para a sociedade.

Além disso, há uma outra brecha na BNCC quando esta menciona que:

A organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em práticas de linguagem e campos de atuação) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. (Brasil, 2018, p.86).

O documento especifica que mesmo havendo a explicitação dos conhecimentos, os professores, ou a comunidade escolar (não há uma definição concreta para a quem se destina) são livres para escolher como vão organizar os seus currículos. Esse trecho evidencia que o currículo de língua portuguesa, por mais que seja orientado pela base, deve ser construindo a partir das unicidades e vivências de cada ambiente escolar. O professor tem a autonomia para construir o seu itinerário formativo. Em outro trecho o documento ressalta que: “embora as habilidades estejam agrupadas nas diferentes práticas, essas fronteiras são tênues, pois, no ensino, e na vida social, estão intimamente interligadas.” (Brasil, 2018, p.86), o que reforça a ideia de um ensino voltado principalmente para os aspectos sociais e para a autogestão do docente.

Dentro desse entendimento sobre quais são os preceitos da disciplina de língua portuguesa, segundo a teoria da BNCC, realizamos um segundo rastreamento sobre o termo protagonismo/protagonista e os seus contextos de aparecimento quando referentes ao desenvolvimento das habilidades e competências previstas nos diferentes eixos de aprendizagem.

Quadro 4 - Ocorrências do termo e contextos de protagonismo no ensino fundamental anos finais – no componente de língua portuguesa (Brasil, 2018)

O que seria comum em todas essas manifestações de linguagem é que elas sempre expressam algum conteúdo ou emoção – narram, descrevem, subvertem, (re)criam, argumentam, produzem sensações etc. –, veiculam uma apreciação valorativa, organizando diferentes elementos e/ou graus/intensidades desses diferentes elementos, dentre outras possibilidades.	p.82
--	------

Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.	p.83
os eixos apresentados relacionam-se com práticas de linguagem situadas. Em função disso, 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. São cinco os campos de atuação ³⁵ considerados: Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública.	p.84
Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.	p.87
Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.	p.87
A continuidade da formação para a autonomia se fortalece nessa etapa, na qual os jovens assumem maior protagonismo em práticas de linguagem realizadas dentro e fora da escola. No componente Língua portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.	p.136
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. 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.	p. 139

³⁵ Campo da vida cotidiana: Refere-se às práticas relacionadas ao cotidiano dos estudantes, suas experiências pessoais e familiares. Envolve atividades que promovem a compreensão do mundo ao redor, o cuidado com a saúde, a formação de hábitos e atitudes responsáveis, entre outros aspectos.

Campo artístico-literário: Enfatiza as práticas artísticas e literárias, como a apreciação, a produção e a reflexão sobre diferentes expressões artísticas, como música, dança, teatro, artes visuais, literatura, entre outras. Visa desenvolver a sensibilidade estética, a criatividade, a expressão e a interpretação artística.

Campo das práticas corporais: Engloba as atividades relacionadas ao corpo, ao movimento e à educação física. Inclui práticas esportivas, jogos, brincadeiras, danças, ginástica, entre outras. Tem como propósito promover o desenvolvimento motor, a saúde, a socialização, o respeito às regras e valores, e a consciência corporal. Campo científico-cultural: Envolve a compreensão e a interação com diferentes conhecimentos científicos e culturais.

Inclui a investigação, a pesquisa, o estudo de temas científicos e culturais, o contato com diferentes culturas e suas manifestações, a valorização da diversidade cultural, a construção de argumentações fundamentadas, entre outros aspectos. Campo socioambiental: Aborda as práticas relacionadas à sustentabilidade, ao cuidado com o meio ambiente, à participação cidadã e à promoção da justiça social. Envolve a compreensão dos desafios socioambientais, o respeito à natureza, a busca por soluções sustentáveis, a valorização da diversidade humana, a promoção de ações sociais e o exercício da cidadania.

para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.	p.140
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA – Trata-se, neste Campo, de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio do(a): - compreensão dos interesses que movem a esfera política.	p.146
possibilitar vivências significativas, na articulação com todas as áreas do currículo e com os interesses e escolhas pessoais dos adolescentes e jovens, que envolvam a proposição, desenvolvimento e avaliação de ações e projetos culturais, de forma a fomentar o protagonismo juvenil de forma contextualizada.	p.147
Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc.	p.149

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da BNCC (2018).

Em conformidade com a discussão detalhada até aqui, continuamos a avaliar a ocorrência do termo e seus contextos, que, em nossa interpretação, sugerem o desenvolvimento do protagonismo discente. Nossa concepção de protagonismo se baseia na identificação de fragmentos que indicam o estímulo ao pensamento e à ação independentes por parte do aluno. Além disso, essa compreensão acerca do perfil do aluno protagonista também é reforçada pelo entendimento de que: “As práticas de ensino-aprendizagem [previstas pela BNCC] organizam-se com base na realidade social, histórica, cultural e econômica dos alunos e de suas comunidades, o que contribui para torná-los protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem” (Sobral, Guimarães e Giacomelli, 2022, p.73). Ou seja, o próprio documento indica que ao se preocupar com a realidade social, histórica e cultural a escola está tentando promover que esses alunos se sintam parte do ambiente educacional. Esse sentimento de pertencimento, é entendido por nós, como uma via de acesso para transformar o aluno em um ser-protagonista dentro dos muros da escola.

O primeiro trecho destacado, na página 82, aborda o eixo de produção de textos, que: “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos

enunciativos” (Brasil, 2018, p.76). Anteriormente comentamos que o sentimento de pertencimento pode ser compreendido como uma via de acesso para o desenvolvimento do protagonismo em sala/ ou fora da sala de aula. Aqui nesse fragmento, grifo nosso, tomamos: autoria e interação como sinônimos desse sentimento de pertencimento. O aluno, no eixo de produção textual, segundo a BNCC, deve:

construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (Brasil, 2018, p. 76)

Todas as atividades sugeridas acima indicam que o aluno deve assumir uma posição única diante das tarefas propostas. Ao construir um álbum de personagens, presume-se que o aluno irá expressar suas preferências, seus gostos, uma vez que está relacionado ao que o estudante valoriza. Isso é interessante, pois além de se relacionar a um tema fora do ambiente escolar (preferências sobre personagens), essa atividade dificilmente poderia ser realizada por outra pessoa. Quando o aluno é convidado a expressar suas opiniões individuais, ele se sente confortável, pois nesse caso não está sendo avaliado, nem como se houvesse uma resposta universal e absoluta. Essa mesma abordagem se repete ao sugerir que o aluno descreva, avalie e recomende (ou não) um game ou um *vlog*, onde a opinião do aluno passa a ser valorizada e seu direito de expressão é preservado.

Em outro momento, é sugerido que os alunos relatem fatos relevantes para a comunidade, utilizando a fotodenúncia como exemplo. Destaco essa sugestão, pois trata-se de articular aspectos anteriormente mencionados pelas diretrizes da BNCC: o uso da tecnologia, a vida real vivida pelo aluno e o protagonismo discente. Os dois primeiros aspectos são mais evidentes. O protagonismo discente, em nossa visão, é desencadeado pela atitude cidadã que uma fotodenúncia sugere por parte de quem a faz. Em tempos que a tecnologia vem sendo um grande instrumento, principalmente de denúncias cotidianas, cito por exemplo, os de racismo. O aluno, em um gesto de cidadania, se envolve com a vida real e, no ambiente escolar,

demonstra domínios que vão além do uniforme, evidenciando sua preocupação com o lugar onde vive. É nesse sentido que destacamos o trecho da página 82, pois ele relata justamente esses mecanismos de expressão de um determinado conteúdo. Ele sugere o que trabalhar, para o que se alcançar, deixando em aberto outras possibilidades. Podemos perceber aqui outra brecha que a BNCC nos oferece: o trabalhar com diferentes temáticas e de formas diversas. Na continuidade, na página 83, o documento nos sugere discutir as variedades linguísticas e combater o preconceito linguístico. Há uma menção a um questionamento crítico. Consideramos que os alunos do Ensino Fundamental II já possuem uma ampla bagagem cultural para discutir esses aspectos, provavelmente baseada em casos conhecidos ou similares. Dessa forma, percebemos um convite para que os alunos se tornem protagonistas nessas discussões, trazendo sua própria criticidade, que é uma característica singular. É importante destacar que há casos de alunos que não concordam com a existência do preconceito linguístico, por exemplo.

Tomamos nota que o percurso para se desenvolver (ou incentivar) o protagonismo, perpassa pela busca em:

formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas (...) proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. (Brasil, 2018, p. 463).

Aliado a essa busca, conforme objetivado pela própria BNCC, compreendemos as noções de Freire (2010) sobre autonomia como fundamentais para entender o conceito de protagonismo e os caminhos a serem seguidos para alcançá-lo, mesmo que de forma mínima. O primeiro aspecto destacado pelo autor é a concepção adotada pela escola em relação ao trabalho de um determinado conteúdo: a repetição mecânica do gesto versus “a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo e da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser "educado"” (Freire, 2010, p. 24).

Ainda que o autor não mencione o conceito de protagonismo, e demonstrável que o conhecimento (seja ele qual for) somente advém quando deixamos de tratá-lo como algo transferível, quando em realidade ele deveria advir de uma absorção natural do ser humano. Esse ser-humano ao qual nos referimos dialoga com o entendimento da BNCC acerca do ser-aluno, quando abordada as experiências, a realidade e os processos como uma forma de garantia do conhecimento. E nesse sentido que estabelecemos o protagonismo a partir de dois aspectos fundamentais: (i) ser protagonista do ensino e/ou da aprendizagem requer antes de tudo que o

ambiente escolar reconheça esse aluno como um ser carregado de bagagem cultural, um ser inacabado. As vivências desse aluno devem ser preservadas e valorizadas dentro do ambiente escolar. (ii) o ambiente escolar que valoriza esse protagonismo não pode ser um espaço restrito, e por isso é fundamental que o mundo de fato vivido pelo aluno esteja em consonância com o ambiente escolar.

Anteriormente, avaliamos duas questões: as manifestações da linguagem que se relacionam com a apreciação valorativa, como sensações, argumentos e expressões singulares, e os aspectos relacionados à variação linguística e aos preconceitos linguísticos. Ambos os temas estabelecem um diálogo com o ser-protagonista que estamos definindo, pois nos dois casos o aluno está sendo convidado a participar, e sendo respeitado, enquanto um ser ético. Essa é uma necessidade fundamental quando entendemos a educação dialógica como uma via de acesso ao protagonismo discente, como já mencionará Freire (2010): “à experiência formadora do educando, transgrede os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência” (Freire, 2010, p.31). O universal, especialmente nas aulas de língua portuguesa, já não pode ser aplicado no ambiente escolar, pois estamos falando de seres-pluris. Estamos falando de um mundo fora, que o aluno, fora da sala de aula, o conhece. Em outro trecho, Freire (2010) avalia que quando a educação consiste em formar (pôr em formas), ela automaticamente “amesquinha o direito do aluno de “estar sendo curioso e inquieto” (Freire, 2010, p.31).

Parece que, em termos teóricos, a BNCC compreendeu essas questões. No terceiro trecho destacado, na página 84, o documento enfatiza a relação entre os eixos apresentados e as práticas de linguagem. A prática é abordada no componente de língua portuguesa de forma recorrente em todos os outros eixos. Nesse fragmento, é possível reconhecer um diálogo entre as práticas linguísticas e a atuação nas situações da vida social. Esse tema é extremamente importante para a elaboração do conteúdo de língua portuguesa, uma vez que o documento estabelece cinco campos de atuação considerados essenciais para a formalização dos currículos.

O primeiro termo diz respeito ao campo da vida cotidiana, que, embora seja dito pelo documento que este é trabalhado apenas nos anos iniciais, também é retomado em outros anos de escolaridade. Além disso, destacam-se o campo jornalístico-midiático e o campo da atuação na vida pública. Esses campos de atuação proporcionam oportunidades para que os alunos desenvolvam habilidades linguísticas relevantes e apliquem o conhecimento da língua portuguesa em diversos contextos, como a vida cotidiana, o jornalismo e a esfera pública. Isso demonstra a importância atribuída pela BNCC à preparação dos alunos para uma participação ativa na sociedade, utilizando a linguagem como uma ferramenta de comunicação, expressão e

reflexão crítica. Em todos os campos de atuação observa-se a retomada da discussão sobre o a vida de fato vivida do aluno e os conhecimentos de conteúdos escolares.

Na página 87, nos é apresentado um trecho que se refere à importância de os estudantes se apropriarem da linguagem escrita como uma forma de interação nos diversos campos de atuação da vida social. Isso significa que a habilidade de ler e escrever é fundamental para que os alunos possam se envolver ativamente na sociedade, participar da cultura letrada e ampliar suas oportunidades de construir conhecimentos, inclusive os conhecimentos escolares. É interessante, pois protagonismo, diferente dos outros recortes, nos é apresentado como um reflexo de formação para a sociedade e não para o ambiente escolar. O ler e escrever, habilidades apreendidas dentro da escola, são tomados como fundamentais para o desenvolvimento do ser-social. Não se trata aqui de formar alunos, mais sim cidadãos, ou seja, seres-cidadãos na escola também, na qualidade de alunos. Ao se apropriarem da linguagem escrita, os estudantes podem comunicar ideias, expressar seus pontos de vista, compartilhar informações, argumentar e debater, de forma mais autônoma e protagonista. A escrita, segundo essa concepção adotada pela BNCC, permite que eles (os alunos dentro da escola, e seres-cidadão fora da escola) se envolvam de maneira mais efetiva em diferentes esferas da vida social, como a academia, a vida profissional, a participação cidadã e a interação com a cultura de forma geral. A escola, em teoria, serve (ou aparenta servir) como um conectivo entre esses dois mundos.

Um outro aspecto muito relevante ao tratar do componente de língua portuguesa é o entendimento em relação ao texto. Na página 87, a BNCC define o texto como um lugar onde ideologias, valores e sentidos são manifestados e negociados. Ao adotarmos essa perspectiva, concordamos que a linguagem é uma forma de expressão do ser, uma vez que a produção de sentido ocorre a partir da singularidade do indivíduo, da forma única como ele se coloca no mundo.

Essa abordagem da interpretação do conceito de *texto*, em nossa análise, convida o aluno a se posicionar como protagonista, detentor de valores, culturas, ideologias e preferências. Podemos ilustrar essa situação com o seguinte exemplo: um professor traz para a sala de aula uma charge sobre o *Chacrinha*³⁶ e solicita aos alunos que identifiquem o senso de humor presente naquele texto. Ao realizar a leitura, os alunos não encontram o sentido de humor esperado. Conseqüentemente, suas respostas serão contrárias ao que o professor esperava. Esse

³⁶ Chacrinha foi um comunicador de rádio e televisão do Brasil, apresentador de programas de auditório de grande sucesso das décadas de 1950 a 1980.

exemplo, que foi uma situação real, demonstra como o texto, quando abordado de maneira distante da realidade e apenas sob a ótica docente, pode perder suas propriedades, como ideologia, sentido e humor. Nesse sentido, o texto é tratado apenas como um pretexto (cf. Geraldi, 2011), enfatizando somente os aspectos gramaticais.

Aqui observamos ser importante destacar alguns conceitos fundamentais para essa nossa interpretação. Um texto não pode ser tomado apenas como “uma decodificação de sinais gráficos” (Geraldi, 2011, p.83). O texto é também um espaço de busca de significações, seja na análise linguística (AL), na leitura ou na produção textual. Geraldi (2011) também define outro aspecto fundamental para essa discussão, de que é preciso e fundamental entender que os alunos produzem textos e não apenas redações escritas para fins escolares. No processo de leitura, Geraldi (2011) também reforça esse entendimento, pontuando que “o aluno-leitor não é passivo, mas o agente que busca significações” (p.84). Ou seja, durante toda a construção de sua teoria, Geraldi (2011) postula o que a BNCC também diz, de que o texto é um espaço de convite para que o aluno possa se colocar de maneira singular, seja em qual for o eixo de aprendizagem.

Na continuidade, após quase 50 páginas, há uma retomada aos contextos. Esse espaço foi dado pelo fato de que nas demais páginas eram destinadas às habilidades em diferentes etapas, o que em nossa leitura não contribuía para esse mapeamento. Logo, passamos para a página 136, que menciona que nos anos finais do ensino fundamental, o aluno fortalece sua autonomia e protagonismo nas práticas de língua portuguesa. Novamente, o dentro e fora da escola são tomados como espaços diferentes, mas não impenetráveis. No componente de língua portuguesa, a BNCC avalia que os estudantes têm mais contato com os gêneros textuais. O trabalho com esses gêneros perpassa vários campos de atuação e disciplinas, além de serem conhecidos também pela vivência e experiência desses alunos na vida real.

Seguindo para a página 139, há uma retomada ao tema sobre as práticas de linguagem e a lista de conteúdos escolares, que nesse caso nos aparece como associadas, devido aos reflexos que as práticas e contextos do uso da língua podem ter e influenciar na forma como o aluno vai apreender e compreender os conteúdos escolares. A relação entre as práticas de linguagem e a lista de conteúdos ocorre porque as práticas de linguagem são essenciais para a compreensão e aquisição dos conteúdos escolares. Os contextos de uso da língua têm impacto direto na forma como o aluno irá apreender e compreender os conteúdos. Seria impossível não correlacionar esse entendimento como toda discussão costurada até o presente momento.

Em consonância com esse trecho destacado, avaliamos a página 140. Os temas sociais, a sociedade, a comunidade, a cidade, são temas muito recorrentes no componente de língua

portuguesa do ensino fundamental II. O documento sempre reforça que o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo está atrelado aos posicionamentos singulares do aluno na vida de fato vivida. Um exemplo destacado nesse trecho são os textos, produzidos pelos alunos, que demonstrem as opiniões cada aluno em debates ou discussões respeitadas. O aluno vem sendo convidado a todo momento a participar na vida de fato vivida e a dialogar com os conteúdos previsto pelo currículo da escola.

Em movimento idas e vindas, retomamos os campos de atuação, mencionados anteriormente, com um exemplo. Na página 146 trata-se de sugerir que os jovens participem e atuem na esfera política. No campo de atuação na vida pública, o objetivo é estabelecido pela BNCC, como um momento para ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relacionadas ao debate de ideias e à atuação política e social. O que nos sugere como algo curioso, pois nessa faixa etária, ou ao menos até o 8o ano do ensino fundamental, os alunos ainda não participam na política através do seu voto. Nos parece, considerando nossa perspectiva, que a escola assume um papel de formadora para a vida de fato vivida, antes que esses desafios estejam em vigor: falar sobre política, incentivar os debates, pode ser um caminho para que as discussões acerca da política sejam mais bem construídas e sedimentadas. Cidadania e protagonismo aparecem como conceitos fundamentais não somente para o mundo de traz dos muros da escola.

Novamente as vivências, as escolhas pessoais e os interesses são trazidos pelo texto, na página 147, como um modo de fomentar o protagonismo juvenil. Vejamos que o documento não trata de um *protagonismo discente*, mas sim juvenil, o que pode nos indicar a percepção de uma educação não voltada somente para os conteúdos escolares ou para aquele *velho conteúdo que não servira para a vida*. Em uma breve busca, compreendemos que essas vivências significativas são experiências que podem envolver momentos de superação de desafios, conquistas pessoais, conexões profundas com outras pessoas, vivências culturais enriquecedoras, momentos de reflexão, autoconhecimento, emoções intensas, crenças, valores ou perspectivas da pessoa. E isso, conforme já toda discussão detalhada, refere-se ao ato de protagonizar.

Esse ato de protagonizar é representado na página 149 com um exemplo de como alcançar essa característica: discutir casos reais, como o Código Nacional de Trânsito. Vamos analisar o movimento que a BNCC realiza, mesmo que em termos teóricos: apresenta o conteúdo, convida à participação, incentiva a unicidade, valoriza as vivências e experiências, fomenta ações para que o aluno participe de forma efetiva. Realiza atividades práticas e traz

exemplos cotidianos. Esse movimento imprime as palavras de Freire (2011), quando menciona que: ninguém pode ser sujeito da autonomia (lê-se protagonismo) de ninguém. Ou seja, a partir do diálogo entre escola e vida de fato vivida, do entendimento do ser-aluno como um ser-cidadão que a educação pode ganhar sentido. Analisa-se uma busca, por parte da BNCC, que pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação do ensinar por ensinar.

5.10. Sobre os professores

Sobral, Guimarães e Giacomelli (2022) comentam que "uma busca simples no Google demonstra como há demanda por inquietações" (p. 55) dos professores acerca da BNCC. Ao buscar no Google, conforme sugerido pelos autores, sobre a proposta pedagógica da BNCC, são encontrados títulos como: "Quais são os pontos mais importantes da BNCC?", "Quais os dois eixos da BNCC?", "Qual é a proposta pedagógica da BNCC?", "Quais são as práticas pedagógicas da BNCC?", "Quais são os 3 eixos da BNCC?" e "Como elaborar propostas pedagógicas a partir da BNCC?". Observa-se que essa inquietação mencionada por Sobral, Guimarães e Giacomelli (2022) também é evidenciada nas redes sociais. Por exemplo, no *Facebook*, existem grupos com nomes como: "Modelos de aula com a BNCC" (19.000 seguidores), "Professores e a BNCC" (49.000 seguidores) e "Atividades Alinhadas à BNCC" (50.000 seguidores), entre outros.

Esses questionamentos são pertinentes quando refletimos sobre o cenário da educação brasileira e a formação de professores, tanto inicial quanto continuada. É importante ressaltar que, embora destaquemos esse panorama vivenciado pelos professores, não temos o objetivo, assim como Sobral, Guimarães e Giacomelli (2022), de nos focar nas críticas, mas sim nas possíveis abordagens para (re)pensar o trabalho docente. Definimos como um ato de repensar, pois essas discussões sobre o ser-professor são antigas, especialmente nos cursos de licenciatura. É comum buscar um culpado, e na maioria das vezes o professor acaba sendo responsabilizado. No entanto, nas discussões, muitas vezes há uma falta de reconhecimento daqueles professores que se propõem a mudar práticas ou estão constantemente se adaptando a novos modelos. Durante o período da pandemia, por exemplo, pudemos observar melhor essa busca por parte de muitos professores. Eis aqui um primeiro problema, identificado por Sobral, Giacomelli e Guimarães (2022), quando consideramos a lacuna existente entre as

discussões realizadas nas universidades e o desempenho docente: "O que a produção universitária não tem feito para auxiliar o ensino básico tem sido, no entanto, assumido por entidades privadas" (p. 54).

Nesse sentido, é extremamente importante que prestemos atenção à voz dos professores para identificar lacunas ou avaliar os pontos positivos. Sobral, Giacomelli e Guimarães (2022) nos apresentam uma pergunta inquietante:

Se, então, a Base não é uma boa proposta, [...] o que deve fazer o professor que há anos não encontra um lugar seguro de trabalho fora da gramática normativa, da leitura com busca de informações no texto e na produção de textos no modelo redação escolar centrada na tipologia? (Sobral, Giacomelli e Guimarães, 2022, p.56)

Entre as entrelinhas da citação acima, podemos avaliar que a limitação das críticas aborda apenas os aspectos negativos do trabalho com a base. A base já está em vigor, e agora devemos (ou deveríamos) nos concentrar nas "brechas" (conforme Sobral, Giacomelli e Guimarães, 2022). Durante uma formação de professores no contexto da BNCC, promovida pelo Itaú e pelo Instituto Ayrton Senna (o que reforça o mencionado anteriormente sobre as instituições privadas suprirem o que a universidade deveria fazer), analisamos o discurso de uma professora que diz: "É muito difícil ensinar de maneira diferente daquela em que se foi ensinado, segundo Linda Darling-Hammond, professora de Educação na Universidade de Stanford" (Matuoka, 2018, S,p.). Ou seja, há um problema. Um grande problema que envolve especialmente o professor e, por isso, antes mesmo de nos debruçarmos sobre os problemas dos alunos, por exemplo, é preciso ir à raiz, à matriz, das dificuldades mencionadas: o professor.³⁷ Freire (2010), mesmo não fazendo referência a BNCC, avalia que é preciso coincidir teoria e prática.

Essa postura [de escutar alteritariamente o professor] ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável às mudanças. (Freire, 2010 p.7)

Os pesquisadores, nesse sentido, exercem um papel fundamental, no entanto o olhar exotópico, deve ser preenchido pelos reais problemas enfrentados no chão da sala de aula. Essa abordagem, de escuta, pode ser compreendida como uma forma de criar um ambiente propício

³⁷ Veremos mais adiante sobre a escuta alteritária dos professores, e como essa escuta pode ser uma via de acesso para a compreensão das necessidades enunciativas do *ser-professor*.

para o desenvolvimento do conhecimento, onde o professor seja visto como um facilitador e incentivador do aprendizado, livre de receios e mitos que possam limitar sua atuação. Deixamos de avaliar a prática docente por um espelho, e passamos a compreendê-la a partir das vivências/experiências únicas e singulares desse docente.

5.11. Os professores na BNCC

A BNCC, em suas linhas introdutórias, se autodefine como "um documento de caráter normativo" (BNCC, 2018, p.7). O termo normativo, por natureza, remete à formulação de normas, regras e preceitos de moral e direito. Essa definição, a princípio, pode gerar diferentes interpretações, especialmente no que diz respeito às relações com os professores. É aqui que encontramos o entendimento para as diversas dúvidas ainda presentes sobre como trabalhar com a Base, conforme mencionado anteriormente. Nesse tópico estabeleceremos as ocorrências de como a BNCC contextualiza e interpreta o professor e o seu papel em sala de aula. Alguns aspectos foram relevantes para esses recortes: (i) como a Base contextualiza a formação docente; (ii) como a Base refere-se ao professor; (iii) Como a Base descreve/sugere as funções docentes em relação à formação discente.

Quadro 5 - Contextualização do professor na BNCC (Brasil, 2018)

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.	p.8
A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC.	p.21
as habilidades não descrevem ações ou condutas esperadas do professor, nem induzem à opção por abordagens ou metodologias. Essas escolhas estão no âmbito dos currículos e dos projetos pedagógicos, que, como já mencionado,	p.29

devem ser adequados à realidade de cada sistema ou rede de ensino e a cada instituição escolar, considerando o contexto e as características dos seus alunos.	
Parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças.	p.39
o compartilhamento das ações artísticas produzidas pelos alunos, em diálogo com seus professores, pode acontecer não apenas em eventos específicos, mas ao longo do ano, sendo parte de um trabalho em processo.	p.193
Para tanto, os professores devem buscar formas de trabalho pedagógico pautadas no diálogo, considerando a impossibilidade de ações uniformes.	p.224

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da BNCC (2018).

O primeiro aspecto relevante, definido pela base ainda em sua introdução, página 8, consiste nas referências que a base utiliza para compreender a formação de docentes. Nesse trecho, o documento destaca a política nacional de educação básica como um contribuinte para as políticas públicas de formação de professores, elaboração de conteúdos educacionais e desenvolvimento da educação. Parece-nos que, dentro da essência normativa do documento, há um direcionamento específico para questões que buscam contribuir e alinhar as políticas públicas, promovendo a formação dos professores. Isso está em conformidade com o que foi definido pelo PNE, que é responsável por estabelecer diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024.

Na página 21, encontramos uma retomada das questões relacionadas à formação continuada dos professores, alinhada à BNCC. Conforme mencionado, o PNE já defendia essa necessidade de promoção desse tipo de formação. Um outro aspecto relevante a ser mencionado é que a BNCC atribui à União a responsabilidade por essas formações. O PNE também tem esse caráter, uma vez que o plano é decenal por força constitucional, o que significa que transcende governos. Independentemente dos aspectos políticos, os professores têm a garantia desse tipo de formação alinhada à BNCC.

Um exemplo disso são os cursos gratuitos disponibilizados pelo MEC no AVAMEC³⁸, especificamente sobre a Nova BNCC. Esses cursos são oferecidos em parceria com a Secretaria de Educação Básica e podem ser realizados pela comunidade em geral, com foco nos professores, de acordo com as especificidades de cada área do conhecimento. Nesse sentido, incluímos uma das questões em nosso formulário (que será apresentado posteriormente) para avaliar se os professores estão cientes e/ou utilizam essas plataformas de formação. Outro

³⁸ A Plataforma AVAMEC é um ambiente virtual de aprendizagem que permite a concepção, a administração e o desenvolvimento de diversos tipos de ações formativas

aspecto relevante, e considerar o ano de formação desses professores que responderem esses questionários, pois como mencionado nas linhas finais da página 21, essas políticas nacionais e diretrizes curriculares, a ação nacional estabelecem padrões e requisitos para os cursos de formação de professores, garantindo, ainda que em teoria, a qualidade (aspecto até o momento difícil de avaliar), a adequação dos programas oferecidos pelas universidades e faculdades. Assim, destacamos que esses são aspectos dos quais a base tem como objetivo alcançar: um *vir-a-ser* da educação. Lembremos que a BNCC ainda caminha em passos lentos em sua funcionalidade na vida de fato vivida, e que essa leitura obrigatoriamente deve considerar os aspectos teóricos, como um duo, não antônimo, em relação a realidade.

Outro trecho destacado, na página 29, estabelece que à habilidades não são atribuídas aos professores, mas sim aos objetivos esperados dos alunos. Em nossa avaliação, isso nos leva a perceber que o professor é mais um instrumento para que o aluno possa desenvolver essas habilidades, que foram previamente definidas pelo documento. O papel do professor é orientar e auxiliar o aluno nesse processo de desenvolvimento. Embora o professor trabalhe em prol do progresso do aluno, atuando como um apoio, as noções de protagonismo e autonomia são claramente preservadas quando o documento menciona a importância de considerar e priorizar a realidade de cada rede de ensino e as características dos grupos de alunos. Essa abordagem em relação às habilidades é de grande importância para a construção do conceito de ser professor, pois rompe com teorias antigas que consideravam o professor como um mero transmissor de conhecimento. Nesse aspecto, podemos observar pontos semelhantes à teoria construída por Freire (2010), que destaca que o professor não transfere conhecimento, mas que cria:

as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 2010 p.21).

Dentro dessa construção conceitual sobre o perfil docente interpretado pela base, destacamos, em nossa leitura, o professor como um orientador comprometido em respeitar a singularidade de seus alunos. Novamente, enfatizamos que, teoricamente, isso representa um marco para a educação, pois antes da BNCC, esses temas e essas definições eram tratados de modo mais tímido. Havia muita discussão nos campos universitários, porém poucas ideias em concreto, como menciona a base.

Em alguns trechos da BNCC, o professor é apresentado como um educador. Um educador não se limita apenas à transmissão de conhecimentos, mas também se concentra no desenvolvimento integral dos alunos. Conceitualmente, valoriza a formação do caráter, o desenvolvimento emocional, as habilidades sociais e a autonomia dos alunos. É importante ressaltar que essa noção de educador está mais interligada à educação infantil. Em vários trechos do documento nos deparamos com um professor (um educador) que valoriza essas habilidades mais singulares de seus alunos (educandos) e o professor como um guia (exercendo seu papel de orientador). O professor é retratado nas habilidades como aquele que media, orienta, ajuda colabora o aluno, vejamos:

Quadro 6 - O papel do professor na BNCC através do rastreamento de verbos.

Planejar, com a ajuda do professor (<i>grifo nosso</i>), o texto que será produzido - LINGUAGENS – LÍNGUA PORTUGUESA ENSINO FUNDAMENTAL	p.95
Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses. - LINGUAGENS – LÍNGUA PORTUGUESA ENSINO FUNDAMENTAL	p.99
Buscar e selecionar, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais. LINGUAGENS – LÍNGUA PORTUGUESA ENSINO FUNDAMENTAL	p.129
Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. LINGUAGENS – LÍNGUA PORTUGUESA ENSINO FUNDAMENTAL	p.159
Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão LINGUAGENS – LÍNGUA PORTUGUESA ENSINO FUNDAMENTAL	p.161

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da BNCC (2018).

Neste recorte, focamos no componente de língua portuguesa no ensino fundamental, devido à extensão do documento. Como mencionado anteriormente, o papel do professor é assumir uma postura em relação ao aluno, que respeita (ou deve respeitar) sua curiosidade, timidez e a realidade em que ele vive. O professor não apenas transmite conhecimento, mas também auxilia o aluno a desenvolver habilidades dentro de seu ambiente e limitações, levando em consideração sua personalidade. Essas habilidades não podem ser desenvolvidas de maneira genérica, mesmo que teoricamente seja possível. Durante os trechos destacados, é possível

observar o aluno como aquele que inicia e conclui os processos que indicam a aquisição do conhecimento.

Na página 95, a habilidade é expressa primeiramente pelo verbo "planejar". Planejar, por si só, é uma atividade pessoal. Quando planejamos uma viagem, por exemplo, o fazemos com base no que desejamos realizar. O professor atua como um facilitador para a produção do texto. Isso quebra um paradigma em relação ao ensino de produção textual. Observa-se aqui que esses aspectos ainda estão relacionados à teoria. O paradigma que está sendo quebrado consiste no entendimento de que, em muitas aulas de produção textual, o professor fornecia um exemplo de gênero discursivo e o aluno deveria reproduzi-lo, resultando em uma padronização do texto. O texto passa a ser utilizado como pretexto para a aprendizagem (cf. Geraldi, 1999).

A mesma estrutura em relação aos verbos se repete na página 99, em que o aluno deve buscar, selecionar e ler. Nesse caso, o professor é interpretado como um mediador. A leitura compartilhada é indicada como um instrumento para que o aluno possa realizar suas leituras de forma individual, enquanto o professor também participa desse momento. Um aspecto importante a ser destacado é o enaltecimento das necessidades e interesses do aluno. Ou seja, a leitura não deve ser baseada apenas naquilo que o professor determina, mas, antes de tudo, deve considerar a realidade dos alunos.

Essas discussões nos remetem a uma definição por parte de Freire (2010) quando menciona que, ao refletir sobre a experiência educativa, devemos tomar como melhor ponto de partida "a inconclusão do ser humano de que se tornou consciente" (Freire, 2010, p.35). Em outras palavras, o ser-aluno está em processo de construção e não apenas absorve o conteúdo a ser aprendido de forma passiva. O ser-consciente ao qual Freire (2010) se refere é aquele aluno preenchido de significados e vivências sociais. Ora, o ser-aluno, como ser humano, está em constante evolução e busca por respostas, significado e plenitude. O ambiente escolar, claro, pode ser mais uma via de acesso para esses desenvolvimentos. No entanto, os outros ambientes nos quais esse aluno vive jamais podem ser excluídos. Embora isso possa parecer óbvio, nas teorias ou práticas educacionais, essas reflexões podem ser negligenciadas.

Na página 129, o professor assume a postura de apoio. Essa habilidade demonstra que o aluno é quem deve selecionar informações. Em muitas circunstâncias, é o professor quem define as informações (através da ótica pessoal desse docente) e, em seguida, as apresenta ao aluno, realizando perguntas sobre aquilo que foi previamente definido pelo professor. Nessa circunstância apresentada pela BNCC, é o aluno quem seleciona as informações sobre situações sociais, ou seja, sobre aquilo que circula em sua vivência. Os textos mencionados nesse

fragmento não são definidos pela base como uma escolha do professor ou do aluno. Nesse sentido, nota-se uma possível brecha, visto que, mesmo sendo o aluno responsável pelas seleções, os textos podem advir de escolhas do docente ou do livro didático, por exemplo.

A função de orientador também é destinada ao professor durante o trecho apresentado na página 159. Aqui temos que avaliar duas questões: (i) o documento menciona que o aluno deve ter interesse e envolvimento, e destacamos aqui que essas são características, ao nosso ver, a serem garantidas dentro do ambiente escolar. Fazendo uma breve analogia, seria como aquela comida que a pessoa não gosta. Ou seja, é pouco provável que essa aceitação de uma determinada produção cultural ou de algum livro da literatura seja garantida igualmente para todos os grupos. No entanto, mesmo dentro desse contexto, é importante frisar o termo "experiências" e "expectativas". A literatura e o ato de ler poderiam ser equiparados à Caixa de Pandora, ou seja, contêm ou escondem problemas, dificuldades ou situações negativas que, uma vez liberadas ou reveladas, podem causar uma série de consequências: o aluno pode se envolver plenamente naquilo ou o aluno pode desprezar, e isso tem que ser considerado como algo positivo, pois na vida de fato vivida isso é normal. O ambiente escolar não tem como ser um ambiente blindado, e o não gostar também há de ser considerado. Logo o (ii) aspecto condiz a diversidade de obras a serem apresentadas. E aqui destacamos que esse aspecto é fundamental. Obras diversas, de diferentes locais, de diferentes perspectivas são fundamentais para o aumento do repertório cultural (da bagagem cultural) do aluno. A escola, assumindo uma postura *pluri*, deve aplicar essa perspectiva de enfoque em práticas que “representem os alunos, práticas observadas e/ou identificadas em situações de interação em sala de aula, e, considerando as condições dos letramentos locais, [...] pautadas em práticas sociais efetivas e seus gêneros (e não simplesmente os que a BNCC propõe” (Sobral, Guimarães e Giacomelli, 2022, p.75). Esse repertório de conteúdos e abordagens, em nossa leitura, pode ser sugerido pelos professores, mas pode ser incrementado com as sugestões dos alunos.

Na página 161, o documento avalia que a leitura em voz alta de textos literários pode ser compartilhada ou não com o professor. Essa prática de leitura pode ser interpretada como um caminho para tornar o aluno protagonista de seu próprio processo de aprendizagem. O professor aqui não tem um papel obrigatório. Evidenciamos que, no eixo de leitura, essa presença do docente pode sim ser optativa, visto que "a leitura é uma atividade especialmente humana e intersubjetiva" (Magnani, 2018, p. 54). Esse entendimento sobre a leitura poderia ser facilmente estendido para os demais eixos. A disciplina de língua portuguesa, em diálogo com o que prevê a BNCC, deveria considerar o sujeito (o ser-aluno) como aquele que está em constante busca, tensionando suas relações sociais e históricas, sua autorregulação e sua

consciência (cf. Magnani, 2018). Se tomamos o discente como um ser peculiar, único e singular, compreendemos a não obrigatoriedade do professor nos processos que naturalmente são e devem ser singulares.

Em diálogo com a página 39, destacada no quadro III anteriormente, notamos que esse papel assumido pelo professor de não ser obrigatório, ou de ser um guia para o aluno, é algo recorrente no documento. Na página citada, o educador é aquele que reflete, seleciona, organiza, planeja, media e monitora as interações. Quando o docente assume essa posição, ele está se colocando como uma balança para medir as pluralidades (como o próprio documento menciona). Imaginemos várias pessoas diferentes, pensando diferente e agindo diferente. Há uma necessidade de que haja um piloto: nesse caso, o professor. Na página 193, esse entendimento é reforçado, demonstrando, através do exemplo em relação ao compartilhamento das ações artísticas dos alunos, o papel que o professor assume diante dos alunos. O diálogo é trazido como algo fundamental na construção da relação entre discente e docente, demonstrando que a relação entre esses sujeitos não pode ser superficial. O professor aqui é aquele que conhece seu aluno, visto que o seu trabalho é um processo, e não fruto de atividades isoladas. Na página 224, o diálogo é especificado como uma das bases do trabalho pedagógico.

Outro aspecto sobre o entendimento do trabalho pedagógico dos docentes é o de não poder generalizar práticas. Na página 224, a BNCC avalia que toda a base do trabalho pedagógico parte da compreensão da unicidade do ser visto que a generalização das características discentes e dos cenários não corrobora para o sucesso das práticas pedagógicas. O diálogo aqui é tomado como uma via de acesso para o reconhecimento do público a quem a aula se destina. Ora, se o diálogo é algo singular, logo a construção da aula não pode (ou não poderia) ser feita e pensada de modo generalista. É interessante refletir sobre isso, pois o professor, enquanto mediador, deve considerar como prioridade, ao planejar suas aulas, o seu público. Essa pode ser interpretada como mais uma brecha da BNCC, visto que é impossível que o documento de conta dessas pluralidades, vivenciadas somente pelo professor. O professor aqui é autônomo em suas decisões sobre por quais vias percorrer.

5.12. Rede de noções importantes da BNCC – eixo de produção textual

Quando iniciamos o processo de rastreamento das noções importantes que fundamentam o eixo de produção textual para o ensino fundamental II, consideramos todos os aspectos filosóficos e sociológicos discutidos até o presente momento. A BNCC, ainda que faça

referência direta à teoria bakhtiniana, reitera a perspectiva dialógica de linguagem. Em diversas passagens, é possível notar um diálogo com a teoria enunciativo-discursiva, demonstrando que a BNCC e Bakhtin não são, em termos teóricos e sob nossa ótica, refratários. Como já avaliado anteriormente, as entrelinhas da BNCC podem sugerir alguns caminhos para uma experiência pensante com a linguagem. Tomemos como exemplo alguns trechos:

Quadro 7 - Nas entrelinhas da BNCC, possíveis diálogos com a teoria enunciativo-discursiva

Ao componente Língua portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.	p.67
O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos.	p.76
O tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão.	p.77
Dialogia e relação entre textos: • Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre. • Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.	p.77
Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos (p.77)	p.77
Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.	p.78
no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos.	p.89
a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos estudantes de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos. A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido.	p.139
destaque-se a relevância desse campo [artístico-literário] para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como	p.139

expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente.	
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. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro.	p.139

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da BNCC (2018).

Ainda que seja no campo teórico e/ou das intenções, a BNCC tenta estabelecer um vínculo entre a oferta de experiências e a construção do conteúdo relacionado à análise linguística (BNCC, 2018, p.67). O entendimento sobre a língua portuguesa consiste na interpretação de que língua e vivência são intrinsecamente relacionadas, não sendo possível dissociá-los, independentemente do eixo de ensino. Em vários momentos do documento, há uma menção à participação significativa por parte do aluno, na qual interpretamos como uma participação reflexiva da linguagem. Seguindo a perspectiva da concepção dialógica, poderíamos avaliar que essa participação envolve: (i) a consideração da vivência única e singular do aluno e (ii) a possibilidade de trazer os conhecimentos construídos na realidade (na vida de fato vivida) para o ambiente escolar, uma vez que há a relação com as práticas sociais, por exemplo.

O segundo aspecto destacado na página 76, está diretamente relacionado ao eixo de produção textual. Nesse trecho, o documento enfatiza que as práticas de linguagem não devem desconsiderar a interação e a autoria, seja de forma coletiva ou individual. Esses dois conceitos (interação e autoria) também são muito presentes na teoria bakhtiniana (cf. Bakhtin, 2006), conforme discutiremos a seguir. No entanto, esse trecho da base não explana detalhadamente como deve ser o trabalho para o desenvolvimento da autoria e da interação do aluno. Considerando a concepção dialógica, podemos entender o processo de interação como aquele que surge do dialogismo: “os signos emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e outra” (Bakhtin, 2006, p.32). Novamente destacamos que é possível fazer essa interpretação a partir do que as entrelinhas da base deixam implícito. Em seguida o documento refere-se à autoria. A noção de autoria, para Bakhtin (cf. Bakhtin, 1982), consiste, ainda que haja muitas modulações sobre esse conceito, na busca pelo sujeito e pelo seu modo de existência e consciência para a produção de conhecimento, seja sobre si, seja sobre

o mundo. Esse conhecimento, segundo Bakhtin (2006), é construído pelas relações intersubjetivas, denominadas, segundo nossa leitura, pela BNCC, como interações.

Novamente, em diálogo com o primeiro aspecto destacado, há uma relação entre a produção de texto e as práticas de uso e reflexão (BNCC, 2018, p.77). Essas práticas de uso podem ser entendidas como experiências vivenciadas, uma vez que o uso da linguagem depende diretamente das circunstâncias, do contexto local e do momento do aluno. É importante observar que a produção de texto não se limita apenas ao texto escrito, ou seja, todas as produções da vida real também podem (e devem) ser consideradas no ambiente escolar. Por exemplo, um aluno que grava vídeos para plataformas como o *YouTube* está produzindo um tipo de material que pode ser utilizado em sala de aula. A vida real se articula com o ambiente escolar por meio desses convites.

Na página 78, avalia-se a relação entre o contexto e a unicidade na produção textual. Nesse trecho, há um rompimento, segundo o próprio documento, com o desenvolvimento de práticas genéricas e descontextualizadas de aulas de produção textual e leitura. O gênero a ser trabalhado não pode ser dissociado dos campos das atividades humanas. Há um diálogo com a teoria bakhtiniana, uma vez que o conteúdo teórico considera as vivências no mundo da vida. Nessa perspectiva, o aluno é carregado de protagonismo, pois há uma comunicação, ou busca por diálogo, entre o mundo teórico e a vida real e singular do aluno. Essa abordagem acerca do gênero considera uma modificação de sentido e significação do trabalho com o texto e com os conteúdos. A interpretação dos sentidos depende da relação histórica e da experiência factual da vida vivida. O aluno compreende a si mesmo e sua participação no mundo da vida a partir de suas construções singulares, ou seja, a trajetória histórica do aluno implica na forma de pensar os conteúdos escolares. Portanto, é necessário compreender que "a ação dialógica, como ato responsável, deve orientar-se para um conteúdo-sentido que só pode ser desvelado no acontecimento do ser e por meio do reconhecimento de nossa participação única no ser" (Sampaio, 2016, p.204).

Em diálogo com a discussão proposta no tópico anterior, na página 89, relata-se que, mesmo sendo especificado para a educação infantil, há a proposta de incorporação de estratégias para a produção de textos de diferentes gêneros textuais. Observa-se que, mesmo partindo da realidade do aluno, o conteúdo não fica restrito a essa abordagem. Parte-se do aluno como referencial, mas os alcances de trabalho jamais podem ser delimitados, considerando que cada indivíduo é único, e a sala de aula, a partir dessa construção, torna-se um ambiente cheio de interferências sociais e culturais. Essa compreensão advém especialmente do trecho em que

o documento menciona as práticas letradas do aluno, inseridas ao longo de sua vida social. O aluno, como ser que carrega suas bagagens culturais, chega à escola com conhecimentos que podem ser mais bem explorados. Por exemplo, relatar experiências é uma prática reconhecida pelo aluno mesmo antes de chegar à escola, e isso pode ser intensificado pela escola, direcionando-se aos gêneros secundários e textos mais complexos. Observa-se que a escola, mais uma vez, assume um papel de aprimoramento.

Na página 139, segundo nossa leitura, pode-se interpretar como um momento do documento que esclarece muito sobre essas interpretações acerca da produção textual. O primeiro aspecto trata dos objetivos de aprendizagem e do desenvolvimento de capacidades por parte dos alunos. Esse primeiro aspecto aborda as vozes nos textos e como o aluno pode reconhecer e se posicionar diante do texto. O texto é interpretado, segundo nossa ótica, como um espaço de diálogos, o que também é avaliado pela concepção dialógica de Bakhtin (cf. Bakhtin, p. ex., 2006). Essa proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que esta busca capacitar os estudantes a relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentido resultantes da intertextualidade temática e da presença de diferentes vozes nos textos, de diferentes diálogos possíveis e incontáveis, seja de forma explícita ou implícita. A relação entre textos e vozes se manifesta também nas práticas de compartilhamento, que incentivam a escuta e a produção de textos em diferentes gêneros e mídias. Essas práticas permitem expressar preferências e apreciações sobre o que foi lido, ouvido ou assistido.

Durante a leitura da página 139, diversos aspectos chamaram nossa atenção. Trata-se de um texto bastante detalhado, o que enriquece nossa discussão. Por esse motivo, foram feitas referências a diferentes trechos ao longo da paginação. Outro aspecto a ser destacado é a relevância dada pelo documento ao campo artístico-literário para o exercício da empatia e do diálogo. Esses dois conceitos, e até mesmo adjetivos atribuídos ao ser-professor e aos objetivos do material didático (tomando como exemplo o texto), consideram que a arte e a literatura possuem o poder de permitir o contato com uma variedade de valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos (cf. BNCC, 2018). Embora Bakhtin não tenha abordado o termo empatia diretamente, é possível estabelecer uma associação (um diálogo) com o termo exotopia. Nos moldes gerais, vê-se uma influência (seja direta ou indireta) da concepção dialógica, pois Bakhtin vê a literatura e a arte como formas privilegiadas de expressão que nos permitem compreender e dialogar com diferentes perspectivas, ampliando nosso entendimento do mundo e dos outros. Portanto, a abordagem do campo artístico-literário, poderia estar em sintonia, dentro da discussão proposta até o momento, como alguns respingos das influências teóricas de

Bakhtin.

Também na página 139, a BNCC considera que os conhecimentos sobre a língua, as outras formas de comunicação e a norma-padrão não devem ser encarados como uma simples lista de conteúdos isolados das práticas de linguagem. Em vez disso, devem ser vistos como meios de estimular a reflexão sobre como a língua funciona no contexto dessas práticas. Essa discussão recorrente e antiga está presente como uma seleção de habilidades na BNCC e está diretamente relacionada a esses conhecimentos fundamentais, pois busca proporcionar ao estudante a apropriação do sistema linguístico que organiza a língua portuguesa no Brasil. Essas habilidades visam, segundo a BNCC, desenvolver a competência comunicativa do aluno, permitindo que ele compreenda e utilize a língua de maneira adequada em diferentes situações comunicativas. Em termos teóricos, a base busca proporcionar ao estudante a apropriação do sistema linguístico que organiza a língua portuguesa no Brasil. Essas habilidades visam desenvolver a competência comunicativa do aluno, permitindo que ele compreenda e utilize a língua de maneira adequada em diferentes situações comunicativas. Aqui, parece-nos que este trecho pode ser compreendido como uma possível brecha em relação ao trabalho dialógico da linguagem, uma vez que, mesmo sem uma explicação ou indicação explícita, o documento proporciona o entendimento de que a língua já não deve e não pode ser tratada como um objeto abstrato, resumido à norma padrão. O não dito também pode (e deve) ser pensado como um caminho.

6. INSTRUMENTOS DE COLETA DO CORPUS

Sampaio (2009) define que a teoria bakhtiniana parte da compreensão de que o pensamento não pode ser avaliado com juízo de validade universal. O autor, o tempo, as condições e a unidade moral de sua vida são consideradas fundamentais para determinar a tal posição singular da qual temos retratado durante esta dissertação. Nesse sentido, Bakhtin (2010) menciona que essa construção se deve ao lugar que ocupamos na vida de fato vivida: "O lugar ocupado por cada um de nós é único. Tanto as coisas que não posso ver, quanto aquelas que posso, são tentativas em relação a mim mesmo e ajudam, de diferentes e importantes maneiras, a me constituir." Recordo de um exemplo dado por uma professora ainda na graduação, que dizia que dependendo do local que eu olhe um objeto (no caso, uma garrafa), eu vou ver diferentes perspectivas. Assim é a pesquisa dialógica. O meu olhar (exotópico) de pesquisadora não me permitiria ver diferentes aspectos como o do professor, que vivencia a sala de aula.

Considerando essa base teórica e metodológica, construímos o formulário de pesquisa, onde selecionamos esse método, entendendo que as perguntas semiestruturadas abertas podem direcionar para o alcance do problema de pesquisa, por exemplo. Através dos formulários, podemos encontrar e compreender diferentes perspectivas sobre como a BNCC tem sido de fato utilizada em sala de aula, promovendo um diálogo entre a teoria e a prática. Aqui, destacamos que, a princípio, tínhamos em mente que o uso dos formulários poderia ser uma ferramenta mais fácil e acessível para os docentes. Talvez o uso de outra ferramenta pudesse inibir a resposta do docente em questão. Também optamos por esse método por entender que, devido ao período recente do coronavírus, seria mais cômodo tanto para o pesquisador quanto para os docentes.

6.1. Constituição do corpus (formulários)

Por se tratar de uma análise dialógica, entendemos que os diversos discursos são fundamentais para a expressão do ser, uma vez que é pelo discurso que podemos mapear as atividades e as compreensões docentes. Este mapeamento engloba análises e interpretações acerca de quatro principais aspectos, que também embasam o formulário: (i) A concepção adotada pelo docente em relação à língua, linguagem e sujeito. (ii) As concepções do docente em relação ao eixo de produção textual, como a interpretação que o professor realiza das aulas de produção textual, por exemplo. (iii) A percepção do docente acerca de seus alunos. (iv) O entendimento e a formação docente em relação à BNCC.

6.1.1. Transcrição dos formulários respondidos

Formulário I: No desenvolvimento deste estudo, iniciamos a coleta de dados por meio de formulários disponibilizados em uma etapa primordial do processo, no dia 14 de setembro de 2022. Foram contabilizadas 4 respostas, denominadas de X, Y, Z e W. Conforme previamente mencionado, esses questionários foram direcionados aos professores do ensino médio, visando obter valiosas contribuições para a pesquisa em questão. Embora não tenha sido possível prosseguir com a investigação nessa etapa específica de ensino, é relevante ressaltar que os formulários aplicados não foram descartados. Ao contrário, desempenharam um papel

significativo ao oferecerem orientações cruciais para a condução e continuidade desta dissertação. Neste sentido, revelaram-se valiosas ferramentas que nos proporcionaram perspectivas enriquecedoras para a compreensão e aprofundamento do tema proposto. Apresentaremos os achados e *insights* obtidos através desses formulários, evidenciando como eles foram fundamentais para o delineamento e direcionamento desta pesquisa.

Formulário II: O segundo formulário³⁹, crucial para a coleta de dados neste estudo, foi disponibilizado a partir do dia 15 de maio de 2023, permanecendo aberto até o dia 01 de agosto do mesmo ano. Durante esse período, obtivemos uma significativa participação, totalizando a resposta de 17 formulários por parte dos participantes. A decisão de prolongar o período de resposta buscou garantir a abrangência e a representatividade dos dados coletados, a fim de oferecer uma análise mais robusta e completa para esta pesquisa. A disponibilidade da pesquisa por um período substancial permitiu alcançar uma amostra representativa, propiciando uma visão mais abrangente das percepções e opiniões dos participantes.

Diante da necessidade de atribuir identificações aos participantes da pesquisa, optamos por um sistema que garantisse a privacidade e confidencialidade das informações coletadas. Assim, decidimos adotar a nomeação dos professores com base na ordem de resposta, seguindo uma organização alfabética. Assim, estabelecemos como convenção que: o primeiro professor a responder ao formulário seria denominado como "Professor A", e os demais seguiram em ordem alfabética até o "Professor Q". Essa denominação é possível, pois o Google Forms permite que o pesquisador veja as respostas de forma individual. Esses formulários são representados numericamente para fins de logística. Neste contexto, utilizo a representação numérica, presente no formulário, para referenciar as respostas, atribuindo a cada uma delas uma letra específica. É importante destacar que, dentre os formulários respondidos, um não pôde ser utilizado, pois o professor em questão não atendia ao requisito de ser professor de língua portuguesa. Essa abordagem foi estrategicamente escolhida para evitar qualquer forma de viés ou identificação individual, ao mesmo tempo em que possibilitou uma identificação única para cada participante ao longo da análise dos resultados. Vale destacar que, ao utilizar essa nomenclatura, asseguramos o anonimato dos docentes envolvidos, preservando suas identidades e garantindo que suas respostas fossem tratadas de forma agregada e imparcial.

³⁹ Apresentamos o modelo de formulário, Anexo B, que foi disponibilizado para os professores.

6.2. Análise das respostas:

Ao adotarmos o olhar exotópico, como mencionado por Bakhtin (2003), estabelecemos um direcionamento metodológico que nos permite explorar diferentes perspectivas e abordagens no desenvolvimento desta pesquisa. Essa abordagem não consiste em uma metodologia às cegas, mas, pelo contrário, envolve uma delimitação consciente dos aspectos a serem avaliados e destacados. Dessa forma, traçamos o seguinte percurso para a análise dos dados coletados:

(a) Compreender os contextos de fala dos sujeitos e os movimentos do discurso: Buscamos imergir nos contextos em que os sujeitos se encontram e nos quais suas falas emergem. Essa compreensão aprofundada dos cenários em que as respostas foram geradas é essencial para interpretar adequadamente os significados contidos nas interações discursivas.

(b) Considerar os *acentos apreciativos*, os *aspectos afetivos e volitivos* (cf. Bakhtin, 1997). Valorizamos a análise dos acentos emocionais e volitivos presentes nas respostas dos participantes. Reconhecemos a importância desses elementos subjetivos no processo de construção dos sentidos, possibilitando uma apreensão mais completa das perspectivas dos docentes sobre o tema em questão.

(c) Observar os significados e os significados atribuídos através das respostas, visto que quem responde esse formulário é antes de tudo um sujeito sócio-histórico. Assim, entendemos que o formulário corresponde a uma parte, e não ao todo do sentido: Reconhecemos que as respostas apresentadas no formulário são apenas uma parte da complexidade dos significados e sentidos atribuídos pelos professores à utilização da BNCC em sala de aula.

6.3. Perguntas iniciais

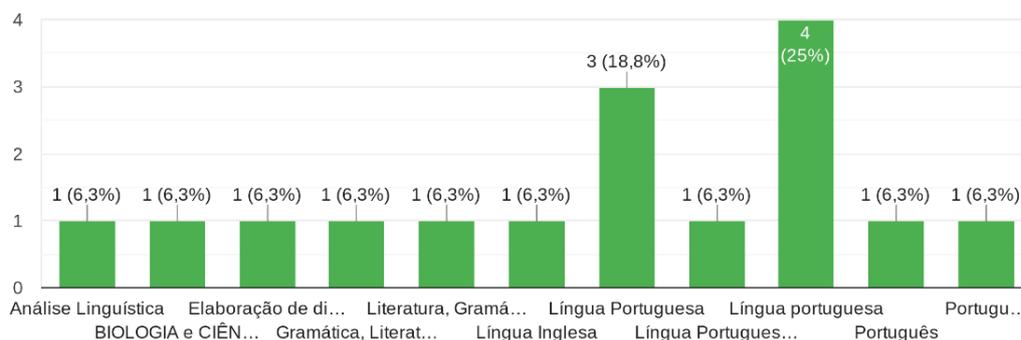
Após cumprir as formalidades anteriormente descritas, consideradas necessárias para o desenvolvimento desta pesquisa, prosseguimos com a aplicação do formulário contendo algumas questões de múltipla escolha. Nosso objetivo com essas perguntas é traçar um perfil abrangente do docente participante. Mesmo assegurando o anonimato dos participantes, reconhecemos a importância de avaliar quem é esse profissional, sua formação, experiência e

contexto de atuação. As questões de múltipla escolha foram elaboradas cuidadosamente para capturar informações essenciais, tais como a área de atuação, a formação acadêmica, o tempo de trabalho como docente, entre outros aspectos relevantes. Esses dados proporcionarão uma visão geral do grupo de participantes e permitirão identificar possíveis tendências e particularidades que influenciem suas perspectivas em relação à BNCC e sua aplicação em sala de aula. O perfil traçado através dessas questões, considerando a nossa ótica, pode contribuir significativamente para a contextualização dos resultados e a interpretação das respostas abertas que serão exploradas em etapas posteriores da pesquisa.

6.3.1. Sobre as disciplinas lecionadas:

O presente capítulo marca o início de nossas análises, direcionando o foco para a percepção docente acerca da disciplina que cada professor leciona. Na elaboração do formulário de pesquisa, optamos por não disponibilizar respostas de múltipla escolha para identificar a disciplina que o professor ministra. Em vez disso, deixamos espaço para que o docente pudesse descrever quais outras disciplinas lecionam, bem como como é chamado o ensino de português em sua instituição.

Figura 3 - Disciplinas lecionadas



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

Aqui dois aspectos são importantes a ser destacado acerca de quem são esses professores. O primeiro aspecto de relevância diz respeito à nomenclatura das disciplinas que lecionam, especificamente em relação ao ensino de português. Durante a coleta de dados, identificamos uma notável diversidade nas formas de denominar o ensino de língua portuguesa. As designações variaram entre "língua portuguesa", "gramática", "português" e "análise linguística". Essa variação de nomenclatura nos fornece uma perspectiva interessante sobre as diferentes abordagens e ênfases que os docentes atribuem ao ensino da língua portuguesa em suas respectivas instituições.

É interessante mencionar que na BNCC, encontramos o eixo de linguagens, no qual se encontra a disciplina de "Língua portuguesa", como se segue uma certa hierarquia, compartilhando conexões com disciplinas como Artes, Educação Física e Língua Inglesa. Reconhecemos que o conhecimento e as noções sobre a disciplina não devem ser limitados apenas à sua nomenclatura. No entanto, é relevante chamar atenção para a forma como alguns professores compreendem e interpretam aquilo que ensinam com base na designação utilizada.

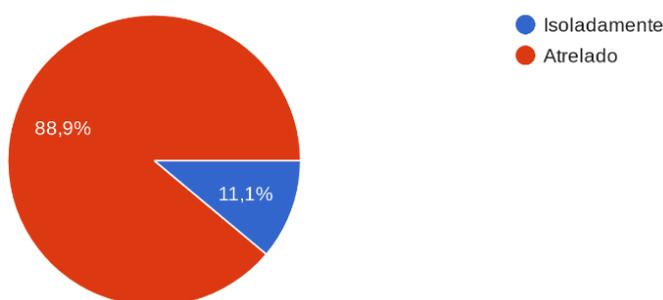
Tomaremos como ponto de partida o exemplo do professor E, que identifica uma das disciplinas que leciona como "Análise Linguística". Em outros casos, outras perspectivas foram encontradas, como no caso das percepções dos professores B e C em relação à denominação da disciplina que lecionam. Ambos os docentes mencionam o ensino de gramática, apresentando uma variação na nomenclatura em comparação ao professor E. Em números proporcionais, as respostas obtidas dos professores em relação à denominação da disciplina que lecionam, segundo os dados coletados, as respostas se distribuíram da seguinte forma: análise linguística (1), gramática e literatura (2), língua portuguesa (8), português (3).

Destacamos um outro aspecto relevante relacionado ao perfil do professor de língua portuguesa: a multifuncionalidade desse profissional em muitos casos. Ao analisar os dados coletados, constatamos que alguns professores de língua portuguesa, além de lecionar essa disciplina, também lecionam outras. Entre os dados analisados, encontramos casos em que o professor de língua portuguesa também atua como orientador na elaboração de dissertações, envolvendo-se com a produção textual de forma mais ampla. Além disso, identificamos situações em que esse mesmo professor também leciona língua inglesa e até mesmo ministra aulas de robótica. Essas respostas imprimem uma realidade vivida pelo docente e que muitas vezes não é retratada. O professor, em algumas circunstâncias, tem o acúmulo de funções que não deveriam ser realizadas por ele.

6.3.2. O ensino de produção textual

De acordo com a BNCC, o ensino de língua portuguesa, tal como denominado pelo documento, deve abranger diversos eixos, incluindo leitura, produção de texto, análise linguística e literatura (no ensino médio). A disciplina de língua portuguesa, como mencionado, faz parte do componente de linguagens e suas tecnologias. Em virtude disso, a carga horária do professor de português, frequentemente, é uma das mais extensas no itinerário formativo, dado que essa disciplina abrange uma variedade de eixos interconectados. Nesse sentido, perguntamos aos professores como ocorre o ensino da produção textual: se de maneira isolada, em relação a outras disciplinas, ou atrelado a outras disciplinas, como no caso de gramática (ou análise linguística), literatura ou língua estrangeira.

Figura 4 - O ensino de produção textual



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

Tomando as respostas analisadas no gráfico I, era possível prever que o ensino de produção textual deveria ser atrelado a alguma outra disciplina. O gráfico II representa justamente a discussão realizada no tópico anterior, pois 88,9% dos professores entrevistados (em números proporcionais, 8 docentes) realizam o ensino de produção textual atrelado a outra disciplina, e somente 11,1% (que representa em números proporcionais, somente 1 docente) trabalham o eixo de produção textual isoladamente. Trata-se do docente, denominado aqui como G. Segundo a resposta da primeira questão, esse professor leciona a disciplina de português, duas vezes por semana, em uma escola particular no Ceará/CE. Retornaremos a essa análise mais adiante.

6.3.3. Tempo de aula

Como mencionado anteriormente, a pergunta sobre o tempo destinado ao ensino de produção textual tratava-se de uma questão não obrigatória e com resposta aberta. Optamos por essa configuração, pois tínhamos em conta que o professor poderia fornecer algumas informações específicas sobre como ocorre a divisão do tempo em relação ao eixo de produção textual. É importante destacar que esse eixo geralmente é dividido com outras disciplinas e/ou eixos de ensino, tais como literatura, leitura e análise linguística.

Aqui, cabe ressaltar que muitos professores (8 docentes, dos 17) não responderam a essa questão. Em algumas respostas, não houve uma descrição clara se se tratava de horas semanais ou mensais. Em duas respostas, houve menção ao termo "período", o que não nos orienta claramente sobre como ocorre essa divisão em termos de horas-aula. Essa referência vaga pode levar a uma interpretação ambígua e dificultar a compreensão do tempo real dedicado ao ensino de produção textual. Portanto, é recomendado que, em futuras pesquisas, a pergunta seja reformulada de forma mais precisa, solicitando que os respondentes especifiquem o tempo destinado ao ensino de produção textual em horas-aula por semana ou por mês.⁴⁰

Quadro 8 - Tempo destinado para o ensino de produção textual

PROFESSOR	RESPOSTA
-----------	----------

⁴⁰ Para trabalhos futuros, sugerimos que, caso seja adotada a mesma metodologia, o pesquisador leve em consideração que respostas abertas (discorridas) podem não captar de forma tão clara os dados específicos desejados. Nesse sentido, destacamos que seria razoável considerar a utilização de respostas de múltipla escolha para esse tipo de questão, atrelando ou não a resposta dissertativa.

G	2 X
I	1 ou 2 x semana
K	2x
L	O tempo que for necessário. Geralmente 3 ou 4h.
M	1 período por semana
N	1 período
O	1 hora aula semanal
P	5 aulas mensais
Q	4 ou 6 horas

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

Observa-se que o tempo destinado ao ensino de produção textual consta de uma média de 1 a 2 horas semanais, com possibilidade de variação em alguns casos, podendo se estender por um período maior. Nessa perspectiva, surge uma questão recorrente: o tempo de aula e os desafios enfrentados pelo docente de língua portuguesa para cumprir o conteúdo programático. Com a implementação da BNCC, já se antevia que, em termos de quantidade de conteúdo, poucas mudanças seriam percebidas, uma vez que o itinerário formativo abrange uma vasta gama de aprendizados escolares. Contudo, era possível conjecturar, sob a ótica da teoria que ancora à BNCC, que os conteúdos poderiam ser compartilhados de forma mais integrada em relação aos eixos. Infelizmente, a análise isolada dos dados coletados não nos permite avaliar plenamente esses aspectos.

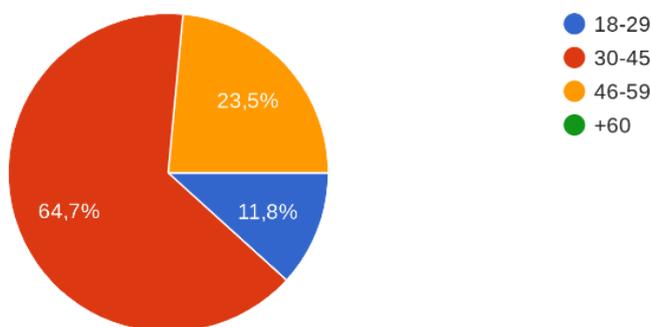
É fundamental destacar que, a questão do tempo de aula é um tema intrincado para os professores de língua portuguesa, que frequentemente enfrentam o desafio de equilibrar a necessidade de cumprir o conteúdo programático com o aprofundamento das temáticas abordadas. A restrição temporal muitas vezes leva ao dilema entre o aprofundamento conceitual e a cobertura superficial de diversos tópicos, comprometendo, em alguns casos, a efetividade do processo de aprendizagem.

6.3.4. Média de idade dos participantes

Esse mapeamento acerca da idade consiste na necessidade de se traçar o perfil desses professores. Interpretamos que, conhecer a média de idade dos participantes pode ajudar a contextualizar o grupo de estudo. Isso é particularmente relevante em nossa pesquisa, pois contribui para que compreendamos opiniões específicas em relação ao tema, visto que

diferentes faixas etárias podem ter perspectivas distintas. Nesse sentido, apresentamos a seguir a figura 4, que consiste no mapeamento das idades dos professores participantes.

Figura 5 – Idade dos participantes



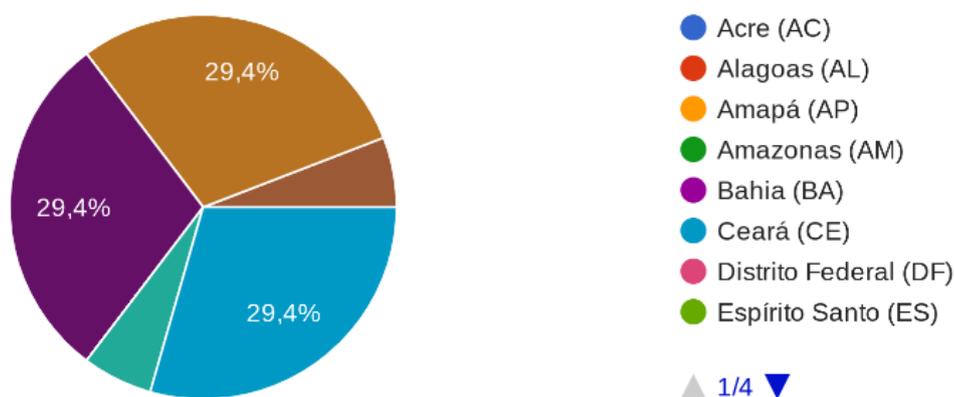
Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

Através desse mapeamento foi possível constatar que a maioria dos participantes, correspondendo a 64,7% do total (11 participantes), enquadram-se em determinada faixa etária. Além disso, identificamos que 23,5% dos participantes (4 participantes) estão na faixa etária entre 46 e 59 anos, enquanto a faixa etária mais jovem, entre 18 e 29 anos, representa 11,8% do total (2 participantes). É relevante destacar que não houve participantes na faixa etária acima de 60 anos.

6.3.5. Estado em que trabalha

Assim como o item que aborda a idade do professor participante, a localização geográfica do seu local de trabalho também pode fornecer informações relevantes que influenciam e contribuem para a análise de opiniões específicas. Além disso, essa variável pode demonstrar como cada região do Brasil tem adotado efetivamente a BNCC. Ao considerar o estado em que o professor atua, é possível identificar particularidades regionais que podem impactar nas perspectivas e abordagens adotadas em relação à BNCC. Diferenças culturais, infraestrutura educacional, políticas locais e contextos socioeconômicos podem influenciar a implementação e a interpretação da base em cada região.

Figura 6 - Estados do Brasil - dos participantes



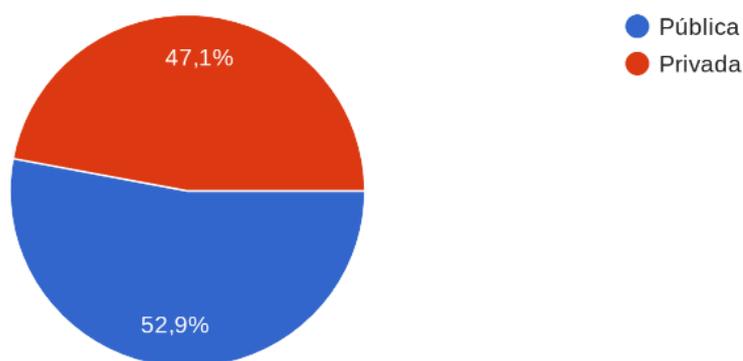
Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

Os estados do Rio Grande do Sul (RS), representado no gráfico pela cor marrom claro, Pernambuco (PE), representado pela cor lilás, e Ceará (CE), representado pela cor azul, tiveram igualmente o número de 5 participantes cada um, o que corresponde a uma média de 29,4% em relação ao total de 17 participantes. Além disso, observamos a participação de 1 professor do Mato Grosso do Sul (MS), representado pela cor verde, e outro professor de São Paulo (SP), representado pela cor marrom escuro, ambos também correspondendo numericamente a 5,9% em relação ao total.

6.3.6. Instituição de ensino

Um outro aspecto fundamental trata-se da instituição de ensino que esse docente faz parte. Na pesquisa em questão, optamos por categorizar as respostas apenas em termos de instituições públicas ou privadas, o que, conscientemente, deixa de considerar outros tipos relevantes de instituições (comunitárias, confessionais, filantrópicas ou específicas para determinadas áreas de conhecimento). Optamos nesse momento, em realizar um recorte mais profundo mapeando somente esses dois tipos de escolas, entendendo que assim podemos realizar uma análise mais aprofundada das abordagens pedagógicas, identificando possíveis variações e peculiaridades que podem influenciar a aplicação e o impacto da BNCC nesses dois contextos educacionais.

Figura 7 - Instituição de ensino - público ou privada



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

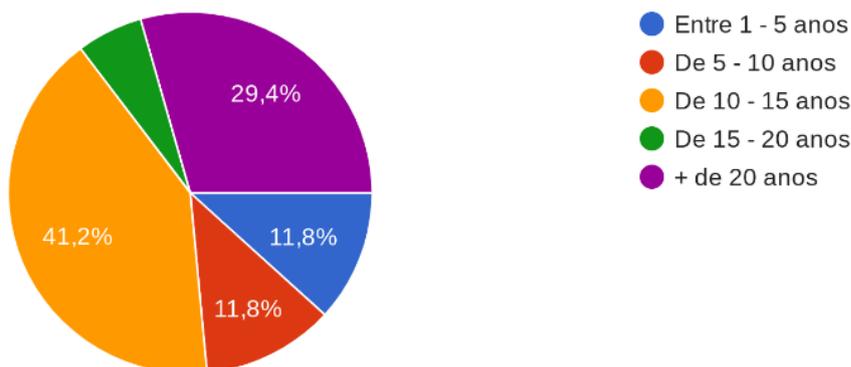
Os resultados apontam que os participantes dessa pesquisa são representados da seguinte maneira: 47,1% dos professores representam instituições privadas, totalizando 8 participantes. Destes, 5 professores são do estado do Ceará, 2 professores do estado de Pernambuco e 1 professor do estado do Rio Grande do Sul. Por outro lado, 52,9% dos docentes representam instituições públicas, caracterizando 9 professores, sendo 1 do Mato Grosso do Sul, 1 do estado de São Paulo, 4 do estado do Rio Grande do Sul e 3 do estado de Pernambuco. Nota-se que todos os professores do estado do Ceará são de instituições particulares.

6.3.7. Tempo de experiência docente

O tempo de experiência docente é outro aspecto extremamente importante ao realizar uma análise, como a que propomos neste trabalho. Entendo o tempo, o espaço (cf. Bakhtin, 2006) e a memória como aspectos que influenciam diretamente na construção das respostas desses professores. Por isso, nesta questão, buscamos avaliar o tempo de sala de aula desses docentes, pois a ótica docente sobre a implementação da base poderia ser diferenciada a partir do tempo que esse professor leva em sala de aula. Por exemplo, um professor que tem mais tempo de experiência em sala de aula, que já vivenciou outras mudanças poderia ter uma percepção diferenciada daquele professor que começou a lecionar a menos tempo. Para uma melhor organização, sugerimos que esta questão fosse formatada como múltipla escolha. No entanto, durante a construção da parte escrita deste trabalho, avaliamos que talvez fosse interessante realizar outra pergunta, seguindo esta, questionando o ano em que este professor começou a lecionar. Essa questão mostra-se importante, mas não fundamental, pois nos ajudaria

a traçar uma linha histórico-temporal sobre as mudanças ocorridas na educação. Mesmo não sendo um aspecto positivo para esta pesquisa, entendemos esse realce como uma contribuição para trabalhos futuros.

Figura 8- Tempo de experiência docente



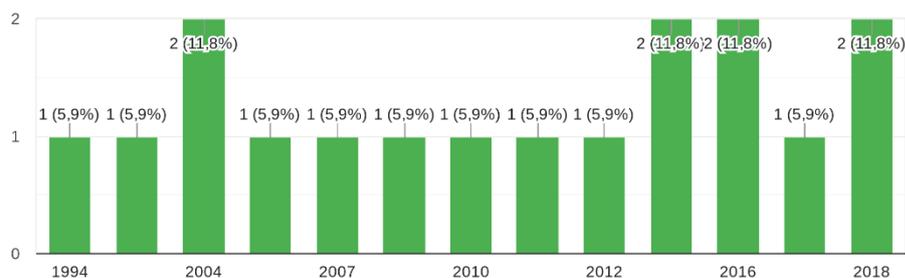
Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

Das 17 respostas registradas, 7 professores (41,2%) têm de 10 a 15 anos de experiência docente. 5 professores (29,4%) afirmam ter mais de 20 anos de experiência docente. Em proporção igual, 2 professores (11,8%) têm entre 5 e 10 anos de experiência docente, e outros 2 (11,8%) professores têm entre 1 e 5 anos de experiência docente. Vê-se um perfil docente com um maior tempo de experiência em sala de aula.

6.3.8. Ano de formação

O ano de formação acadêmica, assim como os demais aspectos discutidos anteriormente, desempenha um papel crucial na avaliação do perfil de um professor. O conteúdo ensinado nas universidades certamente evoluiu consideravelmente, assim como as teorias que fundamentam o ensino de linguagens nas escolas regulares. Nesse sentido, estabelecemos esta questão como aberta para respostas escritas, pois não tínhamos como prever qual seria o tempo de formação mais comum.

Figura 9 - Ano de formação



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

Aqui são interpretados que o professor com a formação mais antiga se refere ao ano de 1994, e os de formação mais recente ao ano de 2019. Essa distância entre os anos de formação pode influenciar em alguma medida na composição das respostas abertas sobre a BNCC. Aspectos como o tempo e o espaço, por exemplo, podem ser entendidos como influências na composição dessas respostas. Os anos e a quantidade de professores formados, organizam-se da seguinte maneira:

Quadro 9 - Anos de formação acadêmica

ANO DE FORMAÇÃO	QUANTIDADE DE DOCENTES FORMADOS
1994	1
2001	1
2004	2
2005	1
2007	1
2008	1
2010	1
2011	1
2012	1
2013	2
2016	2
2018	2

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

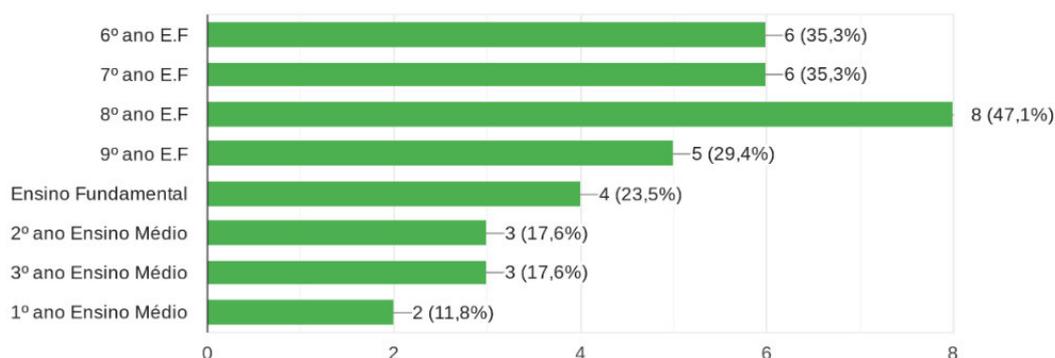
É interessante considerar que os anos de formação refletem significativamente as diversas abordagens de ensino e teorias que eram transmitidas pelas universidades durante esses períodos específicos. Posteriormente retornaremos a esses aspectos.

6.3.9. Séries que leciona

Ao desenvolvermos este formulário, partimos da premissa de que seu público-alvo são os professores do Ensino Fundamental II, englobando os anos finais correspondentes ao 6º ao 9º ano. Levamos em consideração que a faixa etária média dos alunos abrangidos por essa etapa de ensino varia entre 11 e 15 anos. No entanto, é importante ressaltar que muitos professores também exercem sua atuação em outros anos do Ensino Médio, por exemplo. Portanto, disponibilizamos as opções de resposta, múltiplas escolhas, direcionadas a esses professores que também estão envolvidos no Ensino Médio, com o intuito de obter uma compreensão mais abrangente desse perfil docente.

Nesse sentido, obtivemos as seguintes respostas:

Figura 10 - Séries lecionadas



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

Dividimos as perguntas em três eixos distintos: Ensino Fundamental, abrangendo professores que também podem atuar no Ensino Fundamental I, especialmente em turmas do 4º ano. Nesse nível, é comum incluir um professor específico para lidar com linguagens no 4º

ano, visando à adaptação e à transição para o fundamental II. Além disso, segmentamos os anos de ensino do 6º ao 9º ano, reconhecendo que os docentes muitas vezes não são responsáveis por todos esses anos. Também contemplamos professores que pudessem lecionar no Ensino Médio (E.M), subdividindo novamente pelos anos 1º, 2º e 3º do E.M.

Os dados revelaram que 47,1% dos participantes deste formulário, correspondendo a 8 professores em números proporcionais, lecionam para o 8º ano do Ensino Fundamental II. Para uma melhor visualização, confeccionamos a tabela abaixo, com as devidas correspondências docente-séries:

Quadro 10 - Séries lecionadas correspondências docentes

PROFESSOR	SERIES LECIONADAS NO E.F (I OU II)	SERIES LECIONADAS NO ENSINO MÉDIO
A	SEM RESPOSTA (S.R)	SEM RESPOSTA
B	SEM RESPOSTA	SEM RESPOSTA
C	SEM RESPOSTA	SEM RESPOSTA
D	SEM RESPOSTA	SEM RESPOSTA
E	SEM RESPOSTA	SEM RESPOSTA
F	SEM RESPOSTA	SEM RESPOSTA
G	8º e 9º ano	NÃO LECIONA
H	6º, 7º e 8º ano	NÃO LECIONA
I	6º, 7º e 8º ano	NÃO LECIONA
J	6º, 7º, 8º e 9º ano	NÃO LECIONA
K	6º, 7º, 8º e 9º ano	NÃO LECIONA
L	9º ano	NÃO LECIONA
M	7º e 8º ano	NÃO LECIONA
N	6º ano	NÃO LECIONA
O	6º e 7º ano	NÃO LECIONA
P	8º ano	NÃO LECIONA
Q	8º e 9º ano	NÃO LECIONA
X	NÃO LECIONA	1º/2º/3º ANO DO EM
Y	NÃO LECIONA	1º/2º/3º ANO DO EM
Z	NÃO LECIONA	2º/3º ANO DO EM
W	NÃO LECIONA	2º/3º ANO DO EM

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

O gráfico apresentado também incorpora as respostas dos professores X, Y, Z e W, correspondentes ao Formulário I que havia sido previamente enviado aos professores do Ensino Médio. De maneira geral, o público da nossa pesquisa é composto por professores que exclusivamente ministram aulas no Ensino Fundamental II, conforme ilustrado na Tabela III.

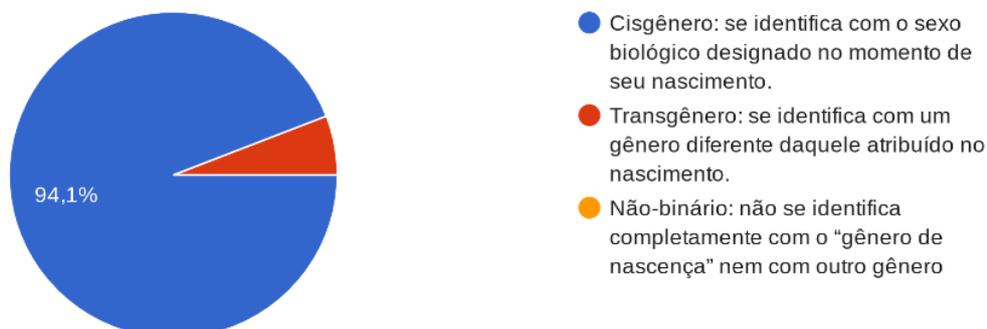
Dentre os docentes, 6 professores, correspondendo a 35,35% do total, lecionam para o 6º ano do Ensino Fundamental. Outros 6 professores, equivalendo a 35,3% do conjunto, estão alocados no 7º ano do E.F. Além disso, 5 docentes, representando 29,4% do grupo, ensinam para o 9º ano do Ensino Fundamental. Destaca-se que apenas 3 professores, dos 11 que participaram deste questionário, ministram aulas individualmente em um único grupo, podendo ter mais turmas. Esses professores são os denominados aqui: L, N e P, cada um deles lecionando respectivamente para o 9º ano, 6º ano e 8º ano. Além disso, todos eles também ministram aulas para outras séries.

6.3.10. Identificação de gênero

A derradeira questão de escolha múltipla presente neste formulário tem como finalidade averiguar a autoidentificação de gênero dos professores. Conforme já explicado anteriormente, essa questão é inserida com o propósito de oferecer um meio para avaliar a constituição desse conjunto de docentes. Ela é pertinente para adquirir uma compreensão da diversidade e distribuição de gênero, tanto em relação aos professores que estão preenchendo este formulário quanto a uma possível relação a uma amostra representativa dos docentes do ensino fundamental.

Nesse sentido, os dados obtidos apresentam:

Figura 11 - Identificação de gênero



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

Nesta pergunta, antecipadamente delineamos as opções de resposta, as quais foram formuladas de maneira inclusiva para respeitar a autoidentificação dos docentes. Adicionalmente, oferecemos a possibilidade de inserir uma resposta alternativa, caso alguém não se identificasse com as opções previamente definidas. Portanto, é crucial salientar que esta questão é de caráter opcional, e a resposta não é de cunho obrigatório. Dentre as alternativas disponibilizadas, estabelecemos as seguintes definições: *Cisgênero*: refere-se àquele que se identifica com o sexo biológico atribuído no momento do nascimento. *Transgênero*: descreve alguém que se identifica com um gênero diferente daquele que lhe foi atribuído no nascimento. *Não-binário*: caracteriza indivíduos que não se identificam plenamente nem com o "gênero de nascença" nem com qualquer outro gênero em específico.

Entre os 17 participantes, 16 professores identificam-se como cisgênero, o que corresponde a uma proporção de 94,1% dos dados. Além disso, um professor, representando 5,9% dos dados, se identifica como transgênero.

6.3.11. Identificação do mapeamento

Através da análise realizada em relação à identificação desses professores, é possível inferir, de forma geral, que estamos lidando com um grupo caracterizado por uma diversidade de traços. Elementos como o tempo de experiência no ensino, a formação acadêmica, a faixa

etária e as séries lecionadas revelam uma ampla gama de perfis. Esse panorama diversificado pode ser considerado extremamente enriquecedor para os objetivos da nossa pesquisa.

Para melhor organizar e apresentar os dados, elaboramos uma tabela orientativa que busca destacar de forma mais clara as características desse grupo.

Quadro 11- Mapeamento geral dos docentes

Docente	Disciplinas lecionadas	Forma de lecionar P.T ⁴¹	Tempo de aula	Idade	Estado	Instituição	Experiência	Formação	Séries
A	S/R ⁴²	S/R	S/R	46-59 anos	Ceará	Privada	+20 anos	2004	S/R
B	Gramática Literatura	S/R	S/R	46-59 anos	Ceará	Privada	+20 anos	2007	S/R
C	Gramática Literatura	S/R	S/R	30-45 anos	Ceará	Privada	10-15 anos	2010	S/R
D	Língua Inglesa	S/R	S/R	30-45 anos	Mato Grosso do Sul	Pública	10-15 anos	2012	S/R
E	Análise Linguística	S/R	S/R	30-45 anos	Pernambuco	Privada	15-20 anos	2008	S/R
F	Língua portuguesa	S/R	S/R	18-29 anos	São Paulo	Pública	+20 anos	2001	S/R
G	Português	Isolado	2 aulas semanais	30-45 anos	Ceará	Privada	10 - 15 anos	2016	8º e 9º anos
H	Língua portuguesa	S/R	S/R	30-45 anos	Ceará	Privada	10 - 15 anos	2004	6º, 7º e 8º anos
I	Português, Literatura e Artes	Atrelado	1 ou 2 aulas semanais	30-45 anos	Rio Grande do Sul	Pública	5-10 anos	2016	6º, 7º e 8º anos

⁴¹ P.T- Sigla para produção textual

⁴²Referência para o termo: "sem resposta".

J	Língua portuguesa	Atrelado	S/R	30-45 anos	Pernambuco	Pública	10-15 anos	2011	6°, 7°, 8°, e 9° anos
K	Língua portuguesa	Atrelado	2 horas semanais	30-45 anos	Pernambuco	Privada	5-10 anos	2018	6°, 7°, 8°, e 9° anos
L	Língua portuguesa	Atrelado	R/C ⁴³	30-45 anos	Pernambuco	Pública	10-15 anos	2013	9° ano
M	Língua portuguesa e robótica	Atrelado	R/C ⁴⁴	46-59 anos	Rio Grande do Sul	Pública	10-15 anos	2013	7° e 8° anos
N	Elaboração de dissertação	Atrelado	Um período	30-45 anos	Rio Grande do Sul	Privada	1-5 anos	2016/2019	6° ano
O	Língua portuguesa	Atrelado	R/C ⁴⁵	30-45 anos	Rio Grande do Sul	Pública	+20 anos	2005	6° e 7° anos
P	Língua portuguesa	Atrelado	R/C ⁴⁶	46-59 anos	Rio Grande do Sul	Pública	+20 anos	1994	8° ano
Q	Língua portuguesa	Atrelado	4 e 6 aulas	18-29 anos	Pernambuco	Pública	1-5 anos	2018	8°, e 9° anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

O professor designado como "A" preencheu alguns dados pessoais no formulário, porém não respondeu a outras questões, o que dificulta a compreensão desse perfil. No entanto, devido à sua participação, incluímos essas informações aqui para fins estatísticos e justificativos.

⁴³ R/C - RESPOSTA COMPLETA: O tempo que for necessário. Geralmente 3 ou 4h.

⁴⁴ R/C - RESPOSTA COMPLETA: 1 período por semana.

⁴⁵ R/C - RESPOSTA COMPLETA: 1h aula semanal.

⁴⁶ R/C - RESPOSTA COMPLETA: 5 aulas mensais.

6.3.12. Do formulário: sobre a BNCC

Conforme mencionado anteriormente, o formulário foi segmentado em duas fases. Portanto, neste segmento, nossa intenção é explorar diversos elementos relacionados à BNCC. As perguntas foram desenvolvidas tendo em mente a perspectiva do ser-professor e suas experiências pessoais. O cerne desta discussão gira em torno da análise das vivências, experiências e discursos dos docentes. É imperativo ressaltar e enfatizar que esta análise não se trata de uma correção ou avaliação, mas sim de estabelecer possíveis diálogos entre a teoria e a prática. Buscamos a intersecção entre o vivenciado e o que está presente na literatura (cf. Bakhtin; 1997, Bakhtin, 2006).

A posição singular desse professor, na qualidade de educador, e portador de uma experiência vivenciada no ambiente da sala de aula, é o que garante a sua posição, que só pode ser assumida por ele. Em outras palavras, a sua fala possui um valor único, uma vez que, dentro do contexto socio-histórico-cultural no qual esse indivíduo está inserido, ele assegura o seu lugar de expressão e significado. No entanto, é importante ressaltar que falar sobre um tema, como a educação, por exemplo, só faz sentido quando nos voltamos para aqueles que de fato vivenciam essas experiências. O meu discurso enquanto pesquisador não será o mesmo que o do professor, pois a falta de conhecimento direto (ou seja, vivência) não me permite abordar esse tema de maneira completa, mesmo que, em teoria, eu possuía um amplo conhecimento teórico.

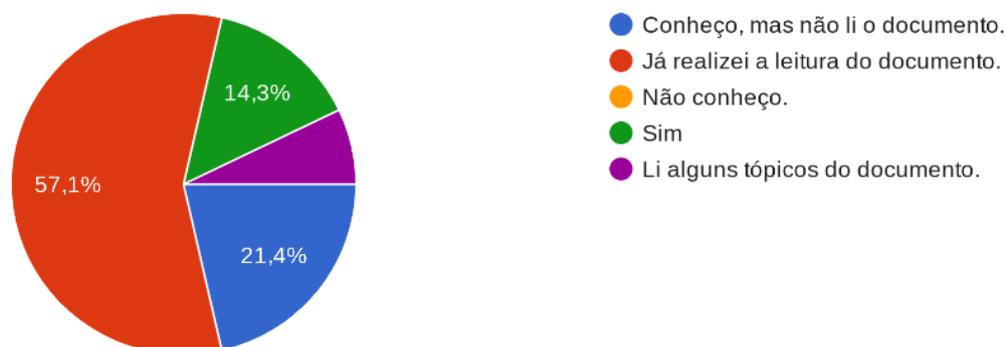
Após justificarmos os motivos que reforçam a necessidade de nos voltarmos diretamente ao discurso do ser-docente, retomamos a análise do formulário. As questões abordam uma variedade de tópicos. Iniciamos com algumas questões de múltipla escolha, seguidas pelas questões discursivas, onde alguns temas transversais também são explorados.

6.3.13. Conhecimento sobre a BNCC

A primeira abordagem relacionada à BNCC envolve a análise do conhecimento dos professores sobre ela. Dos 17 docentes, 14 forneceram respostas para esta questão. Esta pergunta de múltipla escolha oferece quatro alternativas possíveis: (i) Conheço, mas não li o

documento. (ii) Já realizei a leitura do documento. (iii) Não conheço. (iv) Sim Li alguns tópicos do documento.

Figura 12 - Conhecimento sobre a BNCC por parte dos docentes



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

O formulário, a princípio, revela que 57,1% dos participantes desta pesquisa, o que corresponde a 8 docentes, já efetuaram a leitura da BNCC. Dado que existe a alternativa de ter lido alguns tópicos do documento, é presumível que essa leitura possa ter sido completa. 21,4% (3 professores) dos docentes indicam que têm conhecimento do documento, embora não tenham realizado sua leitura integral. Outros 14,3% dos professores afirmam ter conhecimento do documento, sem especificar se leram a base completa. Uma proporção de 7,1%, correspondente a 1 docente, declara ter lido alguns tópicos do documento. Nenhum dos participantes alegou não ter conhecimento do referido documento.

Consideramos que, dado que esse documento tem sido objeto de discussão desde 2015 (embora tenha sido instituído desde 2008), é razoável presumir que os professores inevitavelmente tenham alguma forma de familiaridade com ele. No entanto, é de relevo destacar a constatação de que um número significativo de docentes (21,4%) não realizou a leitura do documento, seja em sua totalidade ou apenas partes da base.

6.3.14. Formação continuada específica

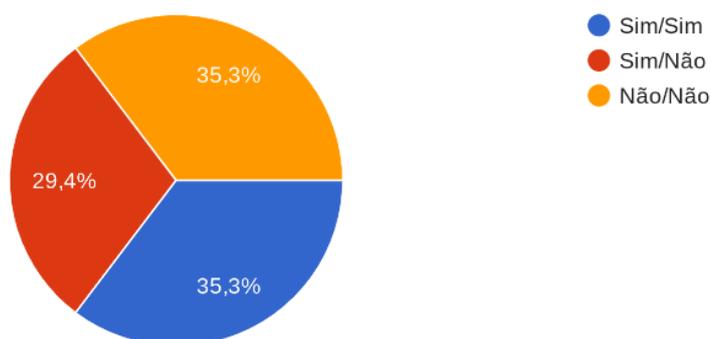
Um segundo aspecto que foi avaliado por meio de questões de múltipla escolha foi relacionado à orientação oferecida pela instituição de trabalho aos docentes em relação à

disciplina de produção textual, dentro do contexto da BNCC. Foi indagado aos docentes se a instituição ofertou alguma forma de formação continuada específica para apoiar o desenvolvimento do ensino relacionado às habilidades e competências estipuladas pela BNCC. Além disso, solicitou-se aos docentes que, caso tenham participado de alguma formação, fizessem uma avaliação sobre a suficiência dessas ações formativas.

Dado que se trata de uma questão de múltipla escolha com duas perguntas específicas, determinamos as seguintes opções de resposta: (i) Sim/Sim - Foi oferecida orientação e ela foi considerada suficiente. (ii) Sim/Não - Houve orientação, porém ela não foi considerada suficiente. (iii) Não/Não - Não houve orientação, resultando na insuficiência de suporte.

Os resultados demonstraram que:

Figura 13 – Formação continuada específica



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

Das 17 respostas obtidas, observamos que 35,3% dos participantes (ou seja, 6 docentes) relatam não ter recebido qualquer tipo de orientação ou suporte em relação à implementação da BNCC e suas habilidades e competências em sala de aula. Da mesma forma, em números estatísticos idênticos, 35,3% dos participantes (6 docentes) afirmam ter sido providos com orientação e suporte para trabalhar com a BNCC e suas habilidades e competências em sala de aula. 29,4% dos participantes, o que corresponde a 5 docentes, indicam que receberam alguma orientação acerca da implementação da BNCC e suas habilidades e competências, porém consideram que tal orientação não foi suficiente.

Vale observar a instituição (se pública ou privada) desses docentes, nesse sentido avaliamos que:

Quadro 12- Relação instituição e formação continuada

PROFESSOR	FORMAÇÃO CONTINUADA E SUFICIÊNCIA	INSTITUIÇÃO/ESTADO
A	SIM/SIM	Privada/ Ceará
B	SIM/SIM	Privada/ Ceará
C	SIM/SIM	Privada/ Ceará
D	NÃO/NÃO	Pública /Mato Grosso do Sul
E	SIM/ NÃO	Privada/Pernambuco
F	NÃO/NÃO	Pública /São Paulo
G	SIM/SIM	Privada/ Ceará
H	SIM/SIM	Privada/ Ceará
I	NÃO/NÃO	Pública/ Rio Grande do Sul
J	SIM/SIM	Pública/ Pernambuco
K	SIM/ NÃO	Privada/Pernambuco
L	SIM/NÃO	Pública/ Pernambuco
M	SIM/NÃO	Pública/ Rio Grande do Sul
N	NÃO/NÃO	Privada/ Rio Grande do Sul
O	NÃO/NÃO	Pública/ Rio Grande do Sul
P	NÃO/NÃO	Pública/ Rio Grande do Sul
Q	SIM/ NÃO	Pública/ Pernambuco

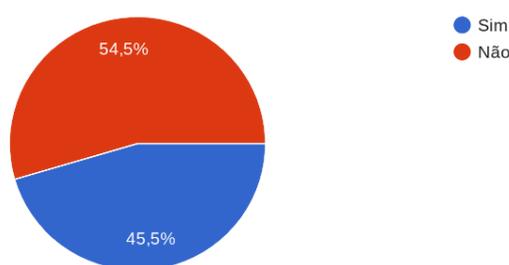
Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

É possível interpretar que: (i) Professores que lecionam em escolas particulares no estado do Ceará indicam terem recebido formação continuada suficiente para lidar com a BNCC. (ii) Professores das escolas públicas em Pernambuco indicam terem recebido formação, no entanto, como esperado, há variação entre a percepção de ter sido suficiente ou insuficiente. Essa variação também se aplica à rede privada em Pernambuco, onde há uma indicação geral de que a formação, na rede particular, não foi suficiente. (iii) No estado do Rio Grande do Sul, nas instituições públicas, esta amostra indica uma falta de formação continuada. Similarmente, dentro dessa amostra, é possível observar que também na rede particular não houve formação suficiente. (iv) Nos estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul, representando as instituições públicas, também há uma indicação de que não houve formação continuada para lidar com a BNCC e suas habilidades.

6.3.15. Formação por plataformas do governo

Em relação a esse processo de formação docente, questionamos os professores se conheciam alguma plataforma do governo que contribuísse para o seu entendimento da BNCC. Das 11 respostas registradas, observamos que 6 professores (56,4%) afirmaram não ter conhecimento de qualquer plataforma governamental que auxiliasse nesse conhecimento. Por outro lado, 5 docentes (45,5%) afirmaram estar familiarizados com alguma plataforma governamental de formação relacionada à BNCC.

Figura 14- Formação por plataforma do governo



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

Essa pergunta foi realizada pois uma das metas dos PNE consistem justamente na formação unânime desses docentes. Segundo o Ministério da Educação, há plataformas de Formação autoinstrucional de 360 horas para profissionais da Educação que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC (Avamec). Que está dividida em cinco módulos e tem como intuito articular as competências específicas dos componentes curriculares: Ciências Humanas; Matemática; Ensino Religioso; Ciências da Natureza; e Linguagens, suas respectivas habilidades e objetos de conhecimento, conforme preconiza a BNCC, visando a ampliação da prática docente. Sendo essa estabelecida como uma meta do PNE atendida: 16 .

6.4. Das perguntas discursivas

Como mencionado anteriormente, os tópicos que abordam as questões do formulário estão subdivididos em perguntas de múltipla escolha e perguntas discursivas. Portanto, neste segmento, apresentam-se as perguntas discursivas.

6.4.1. Pergunta I

A primeira abordagem nas perguntas discursivas teve como foco investigar o momento em que a BNCC foi implementada na instituição de ensino do docente. Foi indagado se o professor também se recordava do processo de integração da base, sendo solicitado, se possível, que indicasse o ano desse evento.

Pergunta:

Quando a BNCC entrou em vigor na instituição em que você trabalha? Você recorda como foi esse processo de inserção da base - se possível indicar o ano?

É importante frisar que, em 2022, o Ministério da Educação estabeleceu que este seria o ano em que todas as escolas brasileiras precisariam reestruturar seus currículos a partir da BNCC. Ou seja, ainda que a BNCC não estivesse em vigor, supunha-se que as discussões acerca de um novo currículo já deveriam estar em andamento.

Excerto I: Resposta do professor D (Escola pública – Mato Grosso do Sul)

Ainda não temos. De acordo com análise da instituição, nossas ementas oferecem até mais que a BNCC aos nossos estudantes, razão que justificativa nossa não -adesão à BNCC.

O excerto I aborda a declaração de um professor de uma escola pública do Mato Grosso do Sul. O docente menciona que não utiliza a BNCC em sua instituição, pois a própria escola avalia que as ementas oferecem mais aos estudantes do que a BNCC. Segundo o docente, essa é a justificativa para não aderir à base. Um aspecto fundamental a ser destacado é a diferenciação entre o currículo (ou ementa, como mencionado pelo docente) e a BNCC. De acordo com informações presentes no site da base, "A BNCC é uma referência obrigatória, mas não é o currículo... Os sistemas e redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos." (BNCC, 2023).

Mesmo que a instituição julgue possuir uma ementa mais completa, as aprendizagens essenciais descritas na base deveriam estar presentes na proposta de seu currículo. Isso ocorre porque, conforme orientações do próprio documento (BNCC, 2023), está previsto tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto no Plano Nacional de Educação.

Segundo o Movimento pela Base (cf. Movimento pela Base, 2022, online), ainda há conflitos entre alguns gestores educacionais que afetam o processo de implementação da base. De acordo com o Movimento, em muitas instituições, a percepção docente em relação à base é de falta de coerência educacional. A Fundação Lemann (cf. Movimento pela Base, 2022, online), em uma pesquisa realizada em 2022, aponta que, para os professores do ensino fundamental, há apenas uma coerência parcial nas políticas de suas redes de ensino. Além disso, segundo essa pesquisa, alguns aspectos como currículo, avaliações, materiais didáticos e formação de professores são apontados como áreas de preocupação.

O processo de estabelecer uma base também se relaciona com políticas educacionais. Conforme afirmado por Lindblom (2009), essas decisões de implementar políticas educacionais, como é o caso da BNCC, frequentemente se mostram mais acessíveis para determinados grupos do que para outros. Embora esse debate esteja enraizado no âmbito das políticas públicas, é crucial enfatizar as dificuldades que surgem ao colocar essas políticas em prática no ambiente escolar, como mencionado anteriormente. Esse entendimento leva à compreensão de que os efeitos decorrentes da não adesão à base, embora obrigatória, surgem em razão de a base não englobar elementos que a instituição de ensino possa considerar essenciais para a construção das ementas.

Excerto II: Resposta do professor L (Escola pública – Pernambuco)

Em 2020 passou a ser obrigatória a base na construção dos planejamentos. A inserção foi por imposição da coordenação, a partir das indicações no livro didático.

Ainda em relação aos aspectos vinculados às políticas educacionais, é possível observar, na resposta do professor L, o elemento da obrigatoriedade do uso da base para a elaboração dos planejamentos. Essa discussão entrelaça-se com o aspecto previamente mencionado, pois evidencia que nessa instituição, mesmo que possivelmente não houvesse total concordância com a BNCC, a inserção foi iniciada em 2020 devido à sua natureza obrigatória. Conforme relatado pelo docente, essa adesão foi imposta pela coordenação, conforme a recomendação dos livros didáticos.

Os livros didáticos e a coordenação são percebidos pelo professor como os responsáveis pela suposta imposição do uso da base na elaboração dos planejamentos. Nas duas respostas analisadas, é possível identificar duas categorias de análise que são destacadas aqui: a primeira se refere ao entendimento sobre a base, incluindo sua compreensão como um currículo, ou seja, parece que a BNCC pode assumir o papel da ementa. O segundo aspecto abrange a compreensão de como a BNCC é introduzida no ambiente escolar, ou seja, quem a impõe. Em ambas as respostas, parece-nos que a coordenação escolar (a instituição) é quem tem o poder de estabelecer o uso da base ou não.

Esses três componentes do ambiente escolar - coordenação, livro didático e ementa - são elementos que exercem influência direta sobre o trabalho docente e sobre a maneira como o professor pode conduzir as aulas e avaliar aspectos relevantes para a nossa pesquisa, como o protagonismo discente, pois também contribuem para a construção do currículo escolar. É importante observar que, antes da BNCC, as escolas não tinham uma orientação clara sobre como direcionar o que deveria ser cobrado dos alunos. Em outras palavras, o livro didático, por exemplo, funcionava como um guia de aprendizado. O que se destaca nas respostas anteriores é que os espaços entre esses elementos parecem ainda não estar bem definidos sob a perspectiva dos professores e das instituições.

A BNCC é definida, em termos teóricos, como um documento "orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva." (Brasil, 2017, p. 7), e durante toda a leitura do documento, esses são os preceitos que defendidos, mesmo que teoricamente. Conforme a BNCC (cf. BNCC, 2017), os planejamentos, ementas e escolhas de livros didáticos estão alinhados com a BNCC, de acordo com as necessidades específicas de cada instituição. Essas necessidades também devem considerar, de acordo com a base, a formação de professores, a avaliação, a elaboração de conteúdos educacionais e critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o desenvolvimento pleno da educação (Brasil, 2017). Ou seja, apesar da obrigatoriedade do uso da base, é essencial considerar essas nuances presentes no documento.

Outro aspecto mencionado nas respostas avaliadas consiste na obrigatoriedade do uso da BNCC, sem uma prévia discussão entre a escola e o docente sobre como a inclusão da base funcionaria no ambiente escolar.

Excerto III: Professor K (Escola privada – Pernambuco)

A inserção foi imposta pela coordenação pedagógica e não foi discutido com o corpo docente. Foi muito difícil mudar sem saber como.

Novamente, a relação entre imposição e coordenação é estabelecida. O professor relata que o processo de inserção da base não foi previamente discutido com os docentes, o que dificultou a adesão à base. Observa-se nas três respostas analisadas até aqui que o processo de inserção da base e sua adesão não contou com uma discussão prévia sobre o que a BNCC realmente é, qual papel deve ocupar no ambiente escolar e como ela deveria ser abordada na composição dos diferentes momentos formativos, como avaliação, escolha de materiais didáticos, formação docente e assim por diante.

Estrela (2006) menciona que a formação docente, fundamental para um possível sucesso na implementação da BNCC em sala de aula, abrange várias perspectivas. A primeira, de acordo com Estrela (2006), refere-se aos esforços legislativos, uma vez que esse tipo de formação enfrenta os desafios do sistema educacional. A segunda perspectiva consiste na formação tanto dos educadores quanto da comunidade escolar. Ou seja, de um lado temos uma formação docente fundamentada nas técnicas e nas leis (lê-se aqui os PCN e a BNCC, por exemplo). E de outro temos uma formação mais prática, que deveria considerar não somente as teorias educacionais, e que também deveria ser não somente para os docentes, mas para toda comunidade escolar: coordenados e supervisores.

Parece-nos, a partir dos relatos docentes até agora, que houve uma ruptura que precisa ser mais profundamente avaliada entre esses dois tipos de formação docente. Um deles abrange os aspectos que regem a educação em termos políticos e sociais: leis, a obrigatoriedade da BNCC estabelecida pelo estado, parâmetros etc. Esses conhecimentos frequentemente deixam de fazer parte da formação dos alunos nas universidades, nos cursos de licenciatura. O outro tipo de formação deveria contemplar, acima de tudo, a comunidade escolar. Todas as hierarquias escolares teoricamente deveriam estar em sintonia.

Das 14 respostas obtidas nessa questão, 4 delas se referem igualmente à BNCC como uma adesão imposta. Novamente, nos é apresentada essa definição. Nessa resposta, o professor avalia a inserção da BNCC como um processo que foi imposto. Segundo ele, o planejamento deveria ser construído a partir da notificação de códigos presentes na BNCC.

Excerto IV: Professor Q (Escola pública – Rio Grande do Sul)

O processo foi imposto, era necessário colocar códigos no planejamento.

Nesse contexto, destacamos um aspecto crucial: o professor Q, ao abordar a questão relacionada ao processo de formação continuada, avaliou que em sua instituição não houve qualquer formação continuada sobre o trabalho com a base. Isso corrobora com a discussão

realizada até este ponto, demonstrando que a ausência de formação adequada sobre o uso da BNCC pode influenciar na maneira como o docente interpreta e avalia os benefícios (ou a falta deles) da base em sua prática pedagógica.

Em outra resposta, um professor descreve o processo de inserção da BNCC como uma "confusão tremenda", o que pode nos indicar que a adesão da base, para esse professor, não foi algo fácil e/ou claro.

Excerto V: Professor L (Escola pública – Pernambuco)

2021. Uma confusão tremenda.

Essas respostas fornecem informações valiosas sobre o processo de inserção da BNCC na sala de aula regular. Por isso, é de grande importância avaliar o discurso dos docentes, pois é nele que podemos encontrar respostas significativas para o uso e aplicação da BNCC na sala de aula regular. A concepção do "Saber Fazer Docente" (Freire, 1996) envolve principalmente a formação à qual esse professor tem o direito de acessar - formação contínua, mediada pela instituição de ensino. Instrumentalizar o docente com informações e formações é fundamental, seja para qualquer tipo de trabalho, para inovações, para o trabalho com a base, ou para o desenvolvimento de atividades.

Saul (1993) oferece orientações acerca dos princípios que devem guiar a formação contínua dos docentes, ao avaliar que: (i) o professor, mesmo sendo o sujeito de sua prática e responsável por moldar e remodelar sua abordagem de ensino, necessita ser instrumentalizado para criar e recriar sua prática. Em termos teóricos, o trabalho com a BNCC deveria seguir esse princípio, visto que o professor deveria ter acesso a formações que o conduzissem a reflexões sobre seu cotidiano e o seu trabalho com esse novo documento. Ainda segundo Saul (1993), a prática pedagógica começa com o processo de conhecimento. Portanto, não conhecer a base, por exemplo, implica indireta (ou diretamente) na maneira como o professor responde a essa demanda educativa, julgada pelos quatro docentes avaliados aqui, como uma imposição. (ii) Saul (1993) também considera que os eixos básicos de um programa de formação para educadores devem se alinhar com a identidade da escola, ou seja, com suas necessidades. Portanto, é fundamental e de extrema importância que a escola assuma a responsabilidade por proporcionar essa formação. Nesse contexto, é essencial destacar que essas formações não devem ser superficiais, mas sim efetivas e contínuas.

Além disso, algumas respostas com informações mais precisas indicam que o processo de inserção da Base ocorreu por volta dos seguintes anos:

Quadro 13 - Respostas referentes aos anos de inserção da Base nas escolas

COMENTÁRIO DOCENTE ACERCA DO ANO DE INSERÇÃO	ESCOLA E ESTADO
2022	Escola Privada - Pernambuco
O currículo novo já está de acordo com a BNCC. O ano de 2023 termina a fase de implementação.	Escola Pública -São Paulo
Iniciamos desde sua inserção na educação.	Escola Privada- Ceará
2017	Escola Privada- Ceará
Não recordo, mas acredito que tenha sido no mesmo ano em que entrou em vigor.	Escola Pública- Rio Grande do Sul
2015	Escola Pública- Pernambuco
2018	Escola Pública- Rio Grande do Sul
Não sei.	Escola Pública- Rio Grande do Sul
Entre 2019 e 2020, se não me falha a memória	Escola Pública- Pernambuco

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

Os anos de inserção do trabalho com a BNCC nas escolas variaram consideravelmente em relação a cada resposta docente, como pode ser visualizado com mais clareza na Tabela número VI. De acordo com o Movimento pela Base (cf. Movimento pela Base, 2023, online), a inserção oficial ocorreu em 2022, podendo se estender até o presente ano (2023) para a implementação completa. O Ministério da Educação, em seu site oficial (cf. Ministério da Educação e Cultura, 2023, online), havia previsto anteriormente que a Base deveria ser implementada em até 2 anos após a homologação. A partir de 2017, o MEC iniciaria um processo de diálogo com os sistemas e as redes de ensino a respeito das principais etapas da implementação e da preparação necessária para cada uma delas. Entretanto, devido ao impacto da pandemia de Covid-19, toda essa programação precisou ser adiada, influenciando até mesmo a implementação da BNCC no ensino médio, como mencionado anteriormente.

6.4.2. Pergunta II

A segunda questão do formulário aborda a avaliação dos professores sobre a importância da BNCC para a aprendizagem dos alunos, especialmente no que se refere ao eixo de produção textual. Pedimos aos professores que avaliassem se houve alguma mudança nesse aspecto. Considerando que a implementação da BNCC coincidiu com o período da pandemia

de Covid-19, também solicitamos que os docentes comentassem sobre os possíveis impactos da pandemia em seu trabalho docente.

Pergunta:

Como você avalia a importância (ou não) da BNCC para a aprendizagem do discente no eixo de produção textual? Mudou alguma coisa? Se possível comentar sobre o ensino remoto durante a Covid-19.

As 14 respostas recebidas, de forma geral, apresentaram uma divisão entre aqueles que avaliam a BNCC como sendo importante e alguns que a consideram não importante. Portanto, organizaremos este capítulo em duas seções: as respostas que avaliam positivamente a BNCC e aquelas dos docentes que não a interpretam de forma positiva.

6.4.2.1. Sobre os textos multimodais

A primeira resposta avalia que a BNCC contribui no sentido de incentivar a produção de textos multimodais, em suporte digital. Segundo esse docente, esse encaminhamento dado pela base é algo inovador, pois os PCN, ainda que não tenham a mesma proposta da BNCC (de ser um documento orientador), eram um documento que auxiliava os docentes. Nesse sentido, o professor considera que isso pode ser algo positivo, contribuindo para o multiletramento dos estudantes.

Excerto VI: Professor D (Escola pública – Mato Grosso do Sul)

Ao meu ver, as contribuições se dão no sentido de incentivar a produção de textos multimodais em suporte digital, algo não previsto nos PCN. Assim, trabalha-se com os multiletramentos dos estudantes.

Num diálogo com os objetivos da BNCC, poderíamos avaliar que, teoricamente, o documento reforça exatamente os aspectos do multiletramento e do trabalho com o plano digital. Esses são elementos que fundamentam e sustentam a teoria pedagógica subjacente à BNCC. Como já mencionado anteriormente, as entrelinhas da base podem sugerir várias abordagens de trabalho. Entre elas, destacam-se as perspectivas direcionadas ao ensino da produção de texto, como apontado pelo docente, dentro do contexto dos aspectos multimodais.

Essa perspectiva acerca da base pode ser compreendida a partir de alguns trechos do documento, como exemplo:

Quadro 14- Trechos da BNCC: protagonismo discente e os textos multimodais

Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. (p.61)

Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, vide currículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos. (p.511)

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da BNCC (2018).

Embora a noção de protagonismo não seja apresentada na fala do professor D, é possível estabelecer um diálogo com a perspectiva destinada pela BNCC aos textos multimodais e suas implicações no desenvolvimento de um aluno protagonista. De acordo com Bakhtin (2006), um texto pode sempre ser interpretado como um convite a outros textos. O texto multimodal, por exemplo, pode ser considerado um convite a outros tipos e modos textuais.

Aqui é importante ressaltar um aspecto crucial: não devemos nos ater apenas ao conceito atribuído a esse tipo de texto, como no caso dos multimodais. Ele não convida a outros textos apenas por combinar dois ou mais sistemas semióticos, ou seja, texto com imagens, sons ou vídeos, mas sim porque a união desses elementos pode gerar novos significados para quem lê e interpreta. Portanto, quando o professor interpreta que a BNCC, ao incentivar esse tipo de produção, é algo positivo, podemos inferir que esses aspectos também contribuem para a formação de um aluno protagonista. Esse entendimento pode ser alcançado devido à interpretação que a própria BNCC faz sobre os textos multimodais.

Nos trechos destacados no quadro 14, observa-se que a BNCC relaciona, na página 61, um diálogo entre a compreensão do aluno como protagonista, por meio da cultura digital, que envolve o multimodal. É notável que não há uma limitação do multimodal apenas ao que poderia estar contemplado nos livros didáticos, por exemplo, mas sim que se insere no âmbito da cultura digital, uma realidade muito próxima dos alunos e que não se restringe aos limites da escola. Pode-se entender, a partir desse trecho do documento, que a compreensão do texto multimodal já é advinda do conhecimento construído na internet, algo que já faz parte da realidade dos alunos.

O professor D também menciona que a diferença na apresentação do trabalho com textos multimodais é uma distinção em relação aos PCNs. Novamente, é importante ressaltar que existem diferenças entre currículo, base e parâmetros. No entanto, ao traçarmos uma linha do

tempo, levando em conta que os PCNs datam de 1997 (cf. Brasil, 1997), podemos perceber uma mudança nas abordagens, de acordo com a perspectiva desse docente. Mesmo que houvesse discussões teóricas sobre esse tipo específico de texto, podemos constatar que as discussões não eram equivalentes às que ocorrem atualmente, principalmente devido à adoção (e ao acesso a tantas outras tecnologias).

Mesmo estando no contexto dos multiletramentos, um termo amplamente reconhecido e que também se refere aos diálogos e suas interpretações, criações e significados, podemos compreender que a formação dos estudantes está conectada tanto aos aspectos teóricos presentes na BNCC quanto à perspectiva desse docente. Nesse contexto, não é mais suficiente que os alunos entendam a disciplina de produção textual (ou qualquer outra área da língua portuguesa) somente com base no significado literal ou no tema abordado. Ao explorarmos as concepções de multiletramento, podemos apreciar as múltiplas significações presentes em várias situações. Desse modo, compreendemos que os temas são possibilidades emergentes à medida que as significações são construídas a partir da interação na comunidade. Um texto (seja falado, escrito ou lido) não pode ser analisado isoladamente a partir de palavras individuais. Essa é a essência do multiletramento. Quando o docente reconhece isso como um fator positivo, ele nos proporciona abordagens específicas para essa discussão, que também está presente na BNCC.

Outro aspecto destacado pelo professor D é a possibilidade de trabalhar com o desenvolvimento da formação do multiletramento dos alunos. Na BNCC, esse multiletramento está vinculado ao multimodal em inúmeras passagens. Destacamos na página 511 um exemplo referente ao ensino médio, que utiliza tecnologia, realidade e protagonismo, por exemplo. A indicação condiz com o trabalho de apresentação do discente, por meio de diversas formas que utilizem ferramentas digitais (pressupondo que esse aluno possa ter certa familiaridade com o tema). A apresentação sobre si também é um aspecto interessante, pois o aluno é convidado a se expressar, se apresentar, adotando um papel singular, que reflete esse protagonismo discente na perspectiva dialógica. Sem o aluno, a aula não pode funcionar. Dessa forma, podemos interpretar que, mesmo em termos teóricos, podemos identificar elementos fundamentais para o desenvolvimento desse protagonismo discente, que se alinha às práticas pedagógicas bakhtinianas. Quando o professor D menciona as referências de multiletramento e multimodais como algo positivo, ele também está valorizando esses outros aspectos, visto que, em teoria, esses são os preceitos e fundamentações da BNCC. Essa valorização demonstra uma consonância entre a perspectiva do docente e os princípios pedagógicos defendidos pelo documento da BNCC.

6.4.2.2. Sobre os gêneros textuais⁴⁷

O segundo docente, referente ao professor F, de uma escola pública, de São Paulo, em diálogo com o professor D, menciona que a BNCC apresenta habilidades e competências que proporcionam o estudo de vários gêneros textuais em diversos campos de atuação:

Excerto VII: Professor F (Escola pública – São Paulo)

A BNCC objetiva o desenvolvimento de habilidades e competência a partir do estudo dos vários gêneros textuais, nos diversos campos de atuação. Isso leva o aluno a refletir sobre o uso da língua tanto na modalidade oral com na modalidade escrita.

Podemos atribuir uma avaliação positiva ao uso da BNCC no ensino e na aprendizagem no eixo de produção textual. Isso porque a professora considera que a construção proporcionada pela base, em relação aos objetivos e desenvolvimento da teoria da base, leva o aluno a refletir sobre o uso da língua, independentemente da modalidade, seja escrita ou oral. Essa perspectiva de reflexão é valorizada de forma positiva. Conceitos como multiletramento e gêneros textuais são extremamente relevantes quando pensamos no ensino de línguas, pois eles de fato fundamentam as ementas e os itinerários formativos tanto das escolas quanto dos livros didáticos. Nesse sentido, a BNCC também direciona para o trabalho com esses conteúdos:

Quadro 15 - Trechos da BNCC sobre as abordagens referentes aos gêneros textuais

Outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados. (p.136)

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. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermediáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. (p.140)

⁴⁷ Utilizamos aqui o conceito de gêneros textuais, pois aqui estamos redigindo os dados (as respostas) que coletamos nos formulários. Ou seja, os professores relataram o trabalho com os gêneros textuais, e por isso, a fim de garantir fidelidade ao que se foi respondido, definimos assim essa seção.

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. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermediáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. (p.143)

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir da BNCC (2018).

Nesse breve recorte sobre como a base orienta o trabalho com os gêneros textuais no Ensino Fundamental II, é possível avaliar uma abordagem que não se limita apenas ao gênero textual como o único conteúdo a ser ensinado e avaliado dos alunos. As habilidades, presentes em todo o documento, se referem a atividades que reconhecem o gênero como algo que circula efetivamente na sociedade, na vida real. Nesse sentido, parece-nos que a escola fornece ferramentas de aprendizado para compreender os gêneros, de modo que esses conhecimentos também sejam aplicados pelos alunos além dos limites escolares. É importante destacar que essa perspectiva surge da análise teórica da base. Quando o professor F se refere a esses campos de atuação, também podemos compreender o uso dos gêneros textuais como um conteúdo não exclusivamente voltado para os interesses acadêmicos da escola, mas sim um preparo para a vida real, visto que os gêneros textuais são componentes da realidade social do estudante.

Na página 136, outro aspecto é reforçado: a possibilidade de incorporar gêneros além dos sugeridos pela base nos currículos escolares. Nesse trecho, o documento reconhece que não é possível estar totalmente atualizado devido ao intervalo de tempo entre 2017 e o presente. Por exemplo, novos gêneros textuais poderiam ter surgido e não seriam contemplados pela base. Portanto, identificamos e destacamos mais uma possível brecha que o documento proporciona para o trabalho docente.

Na página 140, são apresentados alguns possíveis gêneros a serem abordados na atividade de produção textual, gênero central para a nossa pesquisa. Gêneros como notícia, noticioso, carta do leitor, foto denúncia, entre outros, são mencionados no documento. Esses gêneros são considerados próprios da cultura digital e da cultura juvenil. Ou seja, há uma tentativa de aproximação com a realidade dos alunos. Embora não sejam necessariamente familiares para os alunos, eles podem ser mais facilmente associados, já que são gêneros mais próximos da sua realidade social do que outros. É importante destacar que o trabalho com

gêneros textuais não deve negligenciar aqueles que não fazem parte do cotidiano dos alunos. No entanto, é também fundamental que esses gêneros mais familiares sejam incorporados ao trabalho em sala de aula.

O interesse do documento, que pode ser interpretado como algo positivo a partir da fala do professor F, parte do entendimento do professor de que a BNCC, com essa metodologia de trabalho dos gêneros textuais, pode promover a reflexão do aluno sobre o uso da língua, tanto na modalidade oral quanto na modalidade escrita. Isso pode ser interpretado sob uma ótica valorizada pelo professor, conforme ele destaca. A BNCC, em diálogo com o docente, e em termos teóricos, incentiva o aluno a considerar o uso da língua em diferentes contextos. Além disso, esse interesse do documento pode ser entendido através de dois pontos: (i) O documento busca promover a abordagem de uma diversidade máxima de gêneros textuais (como observado na página 143). Nesse sentido, espera-se que o aluno se envolva com diferentes gêneros, independentemente de estarem próximos ou não de sua realidade. O objetivo é que eles avaliem esses gêneros não apenas superficialmente, mas compreendam seus propósitos de produção e como podem ser utilizados na sociedade para alcançar objetivos específicos. (ii) O documento também visa que o aluno assuma uma postura em que sua autoria seja valorizada. Em vários trechos, a ênfase recai sobre a produção do texto e o planejamento do texto, indicando que a criação textual deve ser um processo no qual o aluno participe ativamente em todas as etapas. Esses dois aspectos, mais uma vez, são destacados a partir das premissas teóricas presentes na BNCC.

Em consonância com a compreensão de que a BNCC é favorável ao ensino da produção textual ao partir das orientações sobre o trabalho com os gêneros textuais, o docente R analisa que:

Excerto VIII: Professor Q (Escola pública – Pernambuco)

Há uma proposta baseada em gêneros textuais que têm relação com as práticas sociais do estudante. Acredito que a organização por campos de atuação torna a proposta mais concreta. Infelizmente, no contexto do ensino remoto, o eixo de produção textual foi muito afetado. Na verdade, eu diria que todos os eixos sofreram.

O professor Q reconhece que o trabalho com os gêneros textuais na BNCC está diretamente relacionado com as práticas sociais dos estudantes. De fato, toda a teoria subjacente à base abrange aspectos sociais do aluno. O docente também destaca, assim como o professor F, que a organização por campos de atuação confere mais solidez à proposta. Essa perspectiva

do docente reflete as diretrizes teóricas da BNCC. Por fim, o docente avalia que durante o contexto da pandemia, o eixo de produção textual foi afetado, assim como todos os outros eixos.

6.4.2.3. Relação pensamento e produção textual

Em diálogo com essa ótica positiva referente à BNCC, o professor aqui denominado como G avalia que a base orienta de maneira clara a abordagem do eixo de produção textual em sala de aula. O professor destaca que na escola em que trabalha, o eixo de produção textual é desenvolvido de uma forma que permite ao aluno expressar seus pensamentos no papel, ou seja, na escrita do texto. No entanto, detalhes específicos sobre como isso é realizado não foram especificados.

Excerto IX: Professor G (Escola privada – Ceará)

Orienta de maneira clara a forma de ser desenvolvida em sala de aula. Vale ressaltar que na escola que leciono sempre trabalhamos a produção textual de maneira ampla para que de fato o aluno consiga desenvolver no papel os seus pensamentos.

Dois aspectos são fundamentais a serem destacados: a escola onde esse professor atua é uma escola privada, onde o professor menciona anteriormente ter recebido uma formação continuada para trabalhar com a BNCC. Isso significa que a avaliação sobre como a BNCC orienta o trabalho com a produção textual pode ser influenciada pelo conhecimento adquirido por meio dessas formações e discussões prévias realizadas pela instituição. O segundo aspecto envolve a compreensão do docente sobre a maneira como a produção textual é abordada nessa escola. O professor estabelece uma relação entre a produção textual e o pensamento, ou seja, de acordo com o docente, por meio do uso da BNCC e das orientações de trabalho que presumivelmente fazem parte da construção do currículo escolar, o aluno tem a oportunidade de expressar seus pensamentos por meio da produção textual (essa interpretação é baseada no uso da palavra "pensamento" mencionada pelo docente).

Durante o mapeamento realizado no eixo de produção textual para o ensino fundamental II na BNCC, observamos que a base propõe que a abordagem das linguagens articule várias dimensões do conhecimento de forma indissociável e simultânea (BNCC, 2017). Duas dimensões, em particular, foram destacadas por nós: a estesia (cf. BNCC, 2017), que se refere à experiência sensível dos sujeitos em relação ao espaço e ao tempo; e a crítica, que une a ação e os pensamentos propositivos, incorporando aspectos estéticos, políticos, históricos,

filosóficos, sociais, econômicos e culturais do aluno. Assim, mesmo que não haja uma discussão específica sobre os aspectos que envolvem o ato de pensar e a condição do ser-aluno, é possível estabelecer um diálogo com a perspectiva bakhtiniana (cf. Bakhtin, 1997) sobre a construção do texto. Isso porque o documento considera as experiências singulares do ser em relação ao tempo e ao espaço, além de contemplar a criticidade. Essa noção de criticidade não distingue nem apaga os aspectos singulares do ser, englobando a ética, a estética, a política, a história, a filosofia e a cultura do aluno.

Aqui destacamos que essa perspectiva adotada pela BNCC contribui para um possível trabalho em sala de aula que rompa com o direcionamento das práticas de produção, "cujo movimento de textualização tem como objetivo o exercício predominantemente didático, corre-se o risco de acabar por reduzi-las a atividades de escrita escolar", como menciona Guimarães (2020). A referência que o docente G realiza sobre o discente poder colocar no papel o seu pensamento demonstra, ainda que em teoria, uma nova (ou não tão nova) perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem do eixo de produção textual, pois representa e diz muito sobre a liberdade do ser (do ser-aluno) em suas produções.

Uma discussão antiga e importante ser trazida para esse momento do texto. Durante algum tempo, e talvez em algumas práticas docentes seguintes, tínhamos o entendimento do texto escrito como aquele que pode passar por uma higienização, a "limpeza" da produção do estudante, "a higienização prima(va) por cuidar de aspectos alusivos à superfície textual, ao normativíssimo ditado por um ensino gramatical ortodoxo, cujo objetivo se atém à fixação de regras e de convenções" (Passarelli, 2020, p.51), desconsiderando que: "Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal." (Bakhtin, 2006, p. 98)

Bakhtin (2006) e Passarelli (2020) se encontram em diálogo com a teoria prevista na BNCC e com o discurso do professor G. Aqui, temos um conjunto de momentos e ações. Aquelas práticas de aula de produção de texto que tomam o texto como descrito por Passarelli (2020), e a prática de produção textual descrita pelo professor G, estão previstas por Bakhtin (2006) como aquela perspectiva em que o texto é resposta, é ação, é pensamento, é visão de mundo e, principalmente, é a expressão de um ser que, dentro do ambiente escolar, é o ser-aluno.

Outra resposta, proveniente do professor I da rede pública do Rio Grande do Sul, avalia a BNCC como um documento importante para a aprendizagem dos alunos no eixo de produção textual. Segundo o docente, o uso de uma base no ensino estabeleceu uma mudança, pois antes

não havia um parâmetro para orientar o professor. O professor também avalia que durante o ensino remoto, durante a pandemia de COVID-19, o eixo de produção textual enfrentou alguns desafios, porém, na visão desse docente, os professores conseguiram continuar com o ensino mesmo diante das dificuldades.

Excerto X: Professor I (Escola pública – Rio Grande do Sul)

A BNCC é muito importante neste quesito. Sim, mudou, agora temos um parâmetro para nos guiar.... Durante o ensino remoto a produção textual foi bem prejudicada, entretanto continuamos ensinado aos alunos.

O professor I apresenta uma contribuição valiosa para a nossa discussão ao abordar aspectos cruciais relacionados à implementação da BNCC e ao seu uso no contexto do eixo de produção textual. Ele avalia que a pandemia de Covid-19 teve um impacto prejudicial na educação, afetando diversas áreas, incluindo a produção textual. Os dados do Movimento pela Base (cf. Movimento pela Base, 2023, online) já demonstraram os prejuízos significativos na educação, especialmente nas disciplinas de leitura, produção de texto e nas séries de alfabetização.

No entanto, a professora destaca que, mesmo após o período desafiador da pandemia, a importância da BNCC se mantém. Um ponto crucial levantado por ela é a ausência de um parâmetro ou Base curricular no passado, em contrapartida ao que é proposto pela BNCC. De acordo com a visão desse docente, esse documento surge como um guia fundamental para a atuação dos professores. Vale ressaltar que a BNCC, em sua pretensão teórica, não busca ser um conjunto de diretrizes inflexíveis, mas sim um documento que possa se adaptar às diferentes realidades (plurirealidades) do Brasil. É compreendida como um guia orientador, embora obrigatório, que busca fornecer diretrizes para uma educação mais abrangente e contextualizada.

6.4.2.4. Na pandemia

Sobre as relações da: inserção da Base, do uso dela nas aulas de produção textual e a pandemia, os professores avaliaram que:

Quadro 16 - Relações da inserção da Base, do uso dela nas aulas de produção textual e a pandemia

PROFESSOR	COMENTÁRIO DOCENTE ACERCA DO ANO DE INSERÇÃO	ESCOLA E ESTADO
L	A proposta parece ser boa mas pegou a gente de surpresa. E na pandemia, já viu sem querer ser pessimista mas foi um terrorismo muito grande. Reinventar tudo. Não surtiu tanto efeito. Um faz de conta.	Pernambuco Escola pública
P	Não mudou em nada. O ensino remoto durante a pandemia foi o que "deu para ser"... Muitos alunos aprovados sem conhecimento.	Rio Grande do Sul Escola pública
F	A BNCC visa a contextualização e só se pode fazer através do texto, logo teríamos que ter mais tempo para trabalhar a escrita e a reescrita, mas não é assim, principalmente na rede privada onde somos obrigados a "vencer" os livros didáticos. Durante eu tentei fazer um texto coletivo com os alunos, os discentes gostaram e deu muito trabalho. Na pandemia foi muito difícil ver a real escrita dos alunos, eles tinham muita ajuda dos responsáveis.	São Paulo Escola pública

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

Embora o formulário tivesse solicitado aos professores que, se possível, fizessem referência ao trabalho durante a pandemia e suas possíveis implicações no uso da base, muitos docentes optaram por não comentar a respeito. As respostas obtidas, conforme apresentado na Tabela IX, provêm de três professores da rede pública, dos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e Pernambuco. Por meio dessas respostas, observamos que o período da pandemia foi desafiador sob a perspectiva desses educadores.

O professor L avalia que, embora a proposta da BNCC pareça ser positiva, a implementação da base foi uma surpresa para os docentes. Em relação à pandemia, ele a descreve como um "terrorismo total". Além disso, o docente destaca que, embora não queira ser pessimista, a adesão à base em meio a essas circunstâncias, na tentativa de reinventar o ensino, não trouxe os resultados esperados. Ele avalia o efeito da base como sendo "um faz de conta".

O professor P, em consonância com o professor L, compartilha a avaliação de que o ensino durante a pandemia "foi o que tinha que ser". Segundo o docente, muitos alunos foram aprovados sem possuírem o devido conhecimento necessário. Isso nos leva a compreender que o período da pandemia foi uma fase extremamente desafiadora na história da educação, especialmente para algumas instituições. A falta de preparação prévia para esse tipo de situação e a insuficiência de recursos necessários para enfrentá-la certamente contribuíram para a perspectiva desse docente sobre o assunto. O professor P também interpreta que não houve mudanças significativas no ensino após a adoção da BNCC. Isso sugere que, na visão desse educador, a implementação da base não teve um impacto considerável nas práticas pedagógicas mesmo diante das mudanças provocadas pela pandemia.

O professor F, assim como os professores L e P, também apresenta uma avaliação um tanto negativa sobre a inserção e uso da BNCC na escola. De acordo com o docente, a utilização da BNCC demanda mais tempo por parte do professor para trabalhar a escrita e a reescrita, uma vez que esses são princípios da base. Uma das dificuldades apontadas pelo docente, principalmente na rede particular, é o enraizado vínculo de apoio ao ensino por meio dos livros didáticos. A expressão utilizada pelo docente é "vencer os livros didáticos". Essa é uma discussão que remonta a muitos anos quando se avaliam as necessidades de reformular o ensino. O docente ressalta que durante a pandemia, ela tentou realizar um trabalho de escrita coletiva com os alunos. Embora não detalhado, segundo ela, esse trabalho foi altamente prazeroso para os alunos, mas exigiu muito esforço por parte da docente. Outro aspecto mencionado pelo docente é que, durante a pandemia, os alunos contaram com mais auxílio de familiares, o que impossibilitou uma avaliação precisa das produções desses estudantes. Essa afirmação se alinha diretamente com a observação do professor P, que também avalia que as aprovações de alguns alunos não teriam o mesmo padrão caso as aulas fossem presenciais.

6.4.2.5. Outras respostas sobre a implementação da Base nas escolas

Em linhas gerais, as percepções até aqui destacam que a maneira como a BNCC foi implementada pelas instituições pode influenciar a adesão dos professores à base e moldar sua interpretação sobre a aplicação desses documentos nas escolas. Algumas respostas deste formulário indicam uma visão menos positiva em relação ao uso e à integração da base nas escolas. Como discutido anteriormente, alguns fatores são cruciais para compreender essas percepções: (i) A perspectiva sobre a compreensão de base/parâmetro e currículo. (ii) A

abordagem adotada pela coordenação e gestão escolar na introdução desse documento. (iii) A disponibilidade ou não de formações continuadas. (iv) A leitura ou não do documento por parte dos docentes. (v) A influência significativa da pandemia de COVID-19.

Nesse contexto, três respostas avaliam a BNCC da seguinte maneira:

Quadro 17 - Avaliações docentes sobre a inserção e uso da BNCC

PROFESSOR	COMENTÁRIO DOCENTE ACERCA DO ANO DE INSERÇÃO	ESCOLA E ESTADO
E	Ainda insipiente.	Pernambuco Escola privada
H	Não vejo mudanças significativas	Ceará Escola privada
J	A BNCC é uma tentativa de política de currículo que coloca um documento normativo como processo hegemônico para se espriar sistema de apostilamento que em nada colabora com o processo de letramento.	Pernambuco Escola pública

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

Os professores E e H concordam que a adesão da BNCC e seu uso em sala de aula regular para o ensino de produção textual não contribuem para uma mudança significativa e/ou ainda são incipientes. Embora utilizem termos distintos, é possível avaliar que ambos não possuem uma perspectiva positiva sobre a BNCC e sua aplicação para o ensino da produção textual. O Professor J, avalia igualmente os outros dois professores, detalhando que a BNCC, segundo ele, é uma tentativa política de currículo, sugerindo que a BNCC é um documento normativo que busca impor uma abordagem dominante (hegemônica) para a educação, indicando que ela pode estar impondo certos padrões e diretrizes às escolas. Ele também avalia criticamente o fato de que a BNCC pode estar promovendo a adoção de sistemas de ensino baseados em apostilas ou materiais pré-fabricados, em vez de enfatizar a abordagem educacional mais ampla ("para se espriar sistema de apostilamento"). O professor ainda avalia que a BNCC não contribui de forma positiva para o processo de letramento, ou seja, para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e compreensão dos alunos.

Em contrapartida outras três respostas avaliam que:

Quadro 18 - Avaliações docentes sobre a inserção e uso da BNCC

PROFESSOR	COMENTÁRIO DOCENTE ACERCA DO ANO DE INSERÇÃO	ESCOLA E ESTADO
K	A base foi importante para consolidação no trabalho com a língua em uso. Permitindo que os alunos possam trabalhar aspectos relacionados às ações que se desenvolvem antes, durante e após o momento da escrita.	Pernambuco Escola privada
A	É muito importante por ter um norte mais claro.	Ceará Escola privada
O	É essencial	Rio Grande do Sul Escola pública

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

O professor K avalia que a Base foi importante para a consolidação no trabalho com a língua em uso. Novamente, o aspecto social é abordado em uma das respostas. Segundo o docente, esse trabalho voltado para o aspecto social e para o aluno permite ações na prática de produção textual que consideram as etapas que antecedem, acompanham e sucedem o ato da escrita. Essas etapas podem ser compreendidas a partir da contextualização teórica fornecida pela Base, que indica que a aula de produção textual, conforme preconizado pela BNCC, deve abranger a fase de preparação prévia à escrita (envolvendo planejamento e pesquisa), o próprio ato de escrita e, também, as atividades que ocorrem após a escrita (como revisão e edição).

Nessa abordagem, o professor destaca que a BNCC desempenha um papel fundamental na orientação do trabalho com a língua em uso. Isso permite que os alunos desenvolvam competências relacionadas à escrita e compreendam as diversas etapas envolvidas no processo de produção textual.

O professor A avalia o uso da BNCC como algo essencial, por ser um guia para o ensino. Aqui é importante reforçar o conceito teórico da BNCC, que em suas linhas introdutórias avalia que esse documento é orientativo, revelando-se, na realidade, como um guia para a educação. O professor O, podemos interpretar que concorda com essa perspectiva, uma vez que utiliza o adjetivo "essencial" para referir-se ao documento e à sua adesão nas escolas.

6.4.3. Pergunta III

A terceira questão do formulário indaga aos docentes sobre como eles interpretam o papel de ser protagonista nas produções textuais. Foi solicitado aos professores que definissem o que entendem por ser protagonista nesses contextos e se perceberam alguma mudança na forma como os alunos se posicionam nos textos após a adesão à BNCC.

Pergunta:

Como você define o protagonismo discente nas aulas de produção textual? Você considera que houve alguma mudança após a BNCC?

Das 17 respostas coletadas, observou-se mais uma vez uma divisão entre as que avaliam de forma positiva e aquelas que têm uma visão negativa em relação à interpretação do protagonismo nas produções textuais, assim como em relação às mudanças após a implementação da BNCC. Nesse contexto, elaboramos a tabela a seguir, com respostas favoráveis, considerando o estado e as instituições de origem dos participantes.

Quadro 19 - Respostas docentes favoráveis acerca do protagonismo discente nas produções textuais

PROFESSOR	COMENTÁRIO DOCENTE ACERCA DO PROTAGONISMO	ESCOLA E ESTADO
A	Hoje, o aluno é mais protagonista, aprende fazendo, "colocando a mão na massa".	Ceará Escola privada
B	Vivenciamos um protagonismo mais latente.	Ceará Escola privada
C	Houve mudança, pois os alunos, mais engajados, percebem mais claramente todo o conhecimento que já trazem consigo.	Ceará Escola privada
D	Creio que sim, pois a produção de gêneros digitais contribui para esse protagonismo	Mato Grosso do Sul Escola pública
E	As mudanças, na prática, serão ditadas pelo novo formato do ENEM.	Pernambuco Escola privada
F	O protagonista se dá por meio de práticas de uso da leitura e a escrita, nas quais os alunos não recebem os conteúdos passivamente, mas buscam refletir e experimentar a utilização da língua nos diversos campos de atuação, por exemplo, a participação dos estudantes em peça de teatro, debate regrado, escrita de artigo de opinião para o jornal escolar, entrevistas dentre tantos outros.	São Paulo Escola pública

G	Essencial presença do professor na orientação da produção textual.	Ceará Escola privada
I	Acredito que sim, muitas profissionais se atualizaram após conhecerem a BNCC.	Rio Grande do Sul Escola pública
M	Excelente	Rio Grande do Sul Escola pública
Q	Não atuei no pré-BNCC. Por isso, não posso afirmar com tanta propriedade sobre as mudanças. Acredito que a mudança se deu numa organização dos campos para facilitar o trabalho do professor na seleção dos conteúdos, dando mais visibilidade a gêneros diversos, mas não enxergo esse protagonismo discente.	Pernambuco Escola pública

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

O professor A avalia que o uso da BNCC é essencial, pois ela atua como um guia para o ensino. É importante ressaltar aqui o conceito teórico da BNCC, que em suas linhas introdutórias é apresentada como um documento orientativo, funcionando de fato como um guia para a educação. O professor O concorda com essa perspectiva, utilizando o adjetivo "essencial" para referir-se ao documento e sua implementação nas escolas.

Dez professores, nessa etapa, responderam de forma favorável à interpretação do protagonismo nas produções escritas de seus alunos. Algumas respostas, infelizmente, não foram detalhadas, como ocorre na resposta do professor M. No entanto, o uso da expressão "excelente" pode indicar um aspecto positivo para essa interpretação do protagonismo e da forma como a BNCC permite e promove esse protagonismo.

Iniciamos a análise com a avaliação do professor A, docente da rede privada do Ceará, que considera que após a adesão da BNCC, o aluno se vê mais protagonista, pois, em suas palavras, o aluno está "colocando a mão na massa". Na verdade, a BNCC, em sua teoria, preconiza que o ensino da produção textual esteja realmente embasado na ação do aluno. Conforme Guimarães (2020), o tratamento oferecido pelo eixo de produção de texto na BNCC contempla "em sua definição, o viés interacionista e dialógico de língua e linguagem, uma vez que, de acordo com o documento" (Guimarães, 2020, p. 244). Segundo a autora, conceitos como autoria e interação são elementos que permitem compreender uma BNCC que reflete muito da concepção dialógica. Aqui é necessário retornar à teoria bakhtiniana (cf. Bakhtin, 2006), que compreende que o sentido das palavras é determinado pelo contexto, ou seja, é dentro da vivência singular do ser que as palavras adquirem significado. O ato de produzir um texto, por

exemplo, encontra-se nessa perspectiva bakhtiniana. Produzir um texto só tem sentido quando é protagonizado pelo aluno, quando é o aluno que o escreve e encontra significado naquilo que está sendo desenvolvido. É fundamental recordar a figura do editor-chefe de uma revista: quando é requisitado a ele um texto sobre um tema específico, caso ele seja de uma área diferente, ele pode fazê-lo, mas precisa estudar e se aprofundar sobre o assunto. Não é que ele não saiba, mas é necessário ampliar o conhecimento sobre um tópico para desenvolvê-lo adequadamente.

O que ocorre nas escolas é que os alunos são requisitados a escrever um texto e são passadas a eles teorias sobre o texto, como um artigo científico, por exemplo, e logo depois eles devem reproduzir aquilo como solicitado. As noções de sentido muitas vezes são apagadas durante essa prática, pois o texto, produzir aquele artigo, é considerado apenas como um meio de obter uma nota. Ou seja, a BNCC, teoricamente, orienta que a construção de um texto deve passar por etapas: conhecer o gênero, conhecer o tema, interessar-se pelo tema, discuti-lo.

Lembro-me de uma atividade que vivenciei no ensino médio, onde o professor solicitou uma redação sobre o *tráfico de órgãos*, e aquele tema era tão novo para mim que fiquei com tanto medo do assunto que não consegui escrever a respeito. Nesse sentido, observamos a importância daquilo que Guimarães (2020) mapeia através da BNCC, de que o aluno deve ter autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções. Ao final acabei recebendo uma nota muito baixa, o que me fez acreditar que não conseguiria lidar com o exame do Enem. Ou seja, os impactos de excluir ou apagar o ser de uma atividade como a produção de um texto – um espaço onde o ser pode se expressar de maneira única e singular – podem ser prejudiciais quando observados sob essa ótica.

Retomando a fala do professor A, o que se observa é precisamente o envolvimento ativo do aluno, como uma forma de oportunizar esse protagonismo estudantil. A produção de um texto passa a ser um processo (cf. BNCC, 2017). Conhecer o tema, debatê-lo, pesquisar, escrever, discutir, reescrever, avaliar, todas essas etapas são normais e essenciais para a construção de qualquer gênero textual.

O próprio documento da BNCC (2017) delineia a proposta de desenvolver habilidades de produção textual através de contextos concretos de composição, abrangendo gêneros presentes nos diversos campos de atuação humanos. Nesse contexto, ao envolver-se em todas essas etapas, o aluno se transforma em um genuíno autor. Acerca dessa construção autoral, Guimarães (2020) destaca, na perspectiva dialógica, que "assumir-se como autor do enunciado implica em uma efetiva necessidade de comunicação, isto é, o locutor toma a palavra e molda

seu discurso (em termos das escolhas linguísticas e de gênero)" (p. 243). Essa motivação, segundo a autora, surge da "necessidade de dizer algo a alguém, por algum motivo, em dado contexto situado de uso da linguagem, no âmbito sócio-histórico-cultural" (p. 244). Essa compreensão é fortalecida pela orientação da BNCC (2017), que enfatiza que as habilidades de produção textual devem ser refinadas por meio de situações reais de escrita, alinhadas à diversidade de gêneros encontrados nos variados campos de atuação humanos.

Essa reflexão delineada por Guimarães (2020) dialoga de forma coesa com a perspectiva apresentada pelo professor F, que avalia que o protagonismo é construído por meio de práticas em que o aluno não absorve os conteúdos passivamente, mas sim reflete, experimenta e utiliza efetivamente a língua em diversas áreas de atuação. O docente cita exemplos como a participação dos estudantes em peças de teatro, debates estruturados, redação de artigos de opinião para o jornal escolar, entrevistas, entre outros. A partir do discurso desse professor, é possível perceber que os sentidos são verdadeiramente adquiridos na prática. O aluno desempenha o papel de protagonista, sendo aquele que constrói o conhecimento para atribuir sentido.

O professor F, em consonância com essa discussão, menciona que, de fato, a adesão à BNCC promoveu uma mudança, já que os alunos, mais engajados (embora não se tenha uma explicitação mais profunda sobre a identidade desse aluno), passaram a perceber de forma mais clara o conhecimento que já possuem. Isso remete à ideia de "bagagem cultural" que deriva dos estudos bakhtinianos (cf. Bakhtin, 2006). Podemos entender que os espaços promovidos pela BNCC consideram os conhecimentos prévios dos alunos e suas vivências para além dos muros escolares.

Neste ponto, é relevante destacar as considerações dos professores G e I, que, em diálogo com as discussões anteriores, expandem a compreensão sobre a "bagagem cultural", sobre o aluno como construtor do próprio conhecimento e sobre o papel do professor como mediador desse processo. O professor G menciona a figura do professor como orientador nas práticas de produção textual, deslocando o foco do simples corretor de texto, por exemplo. O professor I, por sua vez, destaca as atualizações dos professores, que permitem a renovação das práticas de ensino após a familiarização com a BNCC.

Os professores D e E citam, respectivamente, os gêneros textuais e o ENEM como possíveis recursos para promover o protagonismo discente e para avaliar a funcionalidade da BNCC. No entanto, as respostas necessitariam de um pouco mais de detalhamento para uma compreensão mais aprofundada sobre esses temas.

Por outro lado, em relação a essa discussão, registramos a obtenção de 7 respostas que se mostraram desfavoráveis em relação ao entendimento dos elementos ligados ao protagonismo estudantil, particularmente após a incorporação da BNCC.

Quadro 20 - Respostas docentes desfavoráveis acerca do protagonismo discente nas produções textuais

PROFESSOR	COMENTÁRIO DOCENTE ACERCA DO PROTAGONISMO	ESCOLA E ESTADO
H	Gostaria que fosse com mais protagonismo	Ceará Escola privada
J	Não	Pernambuco Escola pública
K	Não consigo reconhecer forte protagonismo, exceto a inserção da cultura digital.	Pernambuco Escola privada
L	Não houve. Nenhuma.	Pernambuco Escola pública
N	Não acredito que tenha muita mudança na sala de aula mesmo.	Rio Grande do Sul Escola privada
O	Vejo que eles têm mais dificuldade em produzir atualmente, mas sempre surgem textos marcantes.	Rio Grande do Sul Escola pública
P	Não percebi nenhuma mudança.	Rio Grande do Sul Escola pública

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

Infelizmente, muitas dessas respostas não foram detalhadas de forma mais abrangente, como acontece nas respostas dos professores J, K e P. No entanto, devido à negatividade expressa por eles, é possível inferir que não identificam aspectos positivos no trabalho com a BNCC e na promoção desse protagonismo estudantil. O professor H expressa o desejo de que seus alunos fossem mais protagonistas, no entanto, não entra em detalhes sobre a situação específica vivida nem sobre como a BNCC, relevante para nossa pesquisa, poderia contribuir para essa melhoria. Similarmente, ocorre na resposta do professor N, que também menciona não ter observado muita mudança na sala de aula, embora não forneça detalhes adicionais.

O professor K, ainda que avalie negativamente o reconhecimento do protagonismo discente, após a BNCC, menciona que a inserção da cultura digital, foi algo positivo para o desenvolvimento do aluno enquanto protagonista. A referência à "inserção da cultura digital" sugere que o protagonismo discente pode ser mais evidente quando se trata da integração das

tecnologias digitais no ambiente educacional. Isso pode envolver a criação de conteúdo digital, a pesquisa online, a participação em projetos colaborativos online, entre outros. Portanto, o comentário destaca que, embora possa haver um certo grau de protagonismo relacionado à cultura digital, talvez não seja percebido um protagonismo tão forte em outras áreas da base, de acordo com a perspectiva do autor do comentário.

O professor O também menciona que percebe uma certa dificuldade em seus alunos, mas que, entre essas dificuldades, podem surgir textos marcantes. Podemos interpretar esse comentário como um indicativo de que, atualmente, os alunos estão enfrentando desafios ou obstáculos ao produzir textos. Isso pode estar relacionado a questões como falta de motivação, dificuldades técnicas, falta de prática ou até mesmo insegurança em relação às habilidades de escrita. No entanto, mesmo diante dessas dificuldades, os alunos ocasionalmente conseguem criar textos que se destacam ou deixam uma impressão significativa (no professor).

6.4.4. Pergunta IV e V

A quarta questão do formulário indaga os docentes sobre se houve alguma mudança no processo avaliativo do aluno, solicitando que caso o docente avaliasse alguma mudança, ele citasse quais. Devido a familiaridade entre as perguntas, associamos a pergunta IV a pergunta V, pois nessa questão solicitávamos aos docentes que avaliassem se o processo avaliativo do texto escrito havia passado por alguma mudança. Nesse sentido, realizamos uma tabela com as respostas referentes ao item IV, e logo promovemos o diálogo com as respostas recebidas no item V.

Perguntas:

IV. Você acredita que houve alguma mudança no processo avaliativo do aluno? Se sim, quais?
--

V. Após a implementação da BNCC você acredita que o processo de avaliação do texto escrito passou por alguma mudança? Se sim, quais?
--

Das 17 respostas registradas, em ambas as respostas, a maioria dos docentes indicou que não houve alterações substanciais no processo de avaliação, fosse de maneira geral, ou específica no eixo de produção textual. Para melhor compreensão, dividimos essas respostas em duas tabelas: uma que reflete visões positivas sobre as mudanças e outra que aborda a

percepção de ausência de alterações no processo avaliativo. Vale ressaltar que a BNCC não impõe modificações específicas nos métodos de avaliação. No entanto, essa questão foi relevante de ser abordada com os docentes, uma vez que a avaliação desempenha um papel central no ambiente escolar e frequentemente é objeto de debate, dado que nem sempre é um processo equitativo para os alunos.

Conforme observado por Passarelli (2020), a interconexão entre as fases da produção textual e o processo de avaliação se destaca, principalmente por meio da seguinte colocação: "A resignificação do ensino da escrita inclui, necessariamente, a avaliação como recurso metodológico que, no processo ensino-aprendizagem, auxilia a (re)organizar o trabalho para que os alunos aprendam mais e melhor" (p.52). Ou seja, ainda que a BNCC, não influencie diretamente no processo de avaliação, é preciso compreender em que medida ela mudou ou não a forma de avaliar o aluno e as suas produções textuais.

Dentre a divisão das respostas entre favoráveis e desfavoráveis em relação aos processos avaliativos após a implementação da BNCC, foram identificados alguns termos e ações cruciais mencionados pelos docentes. No âmbito das percepções positivas, os educadores utilizaram expressões como: práticas, vivências, textos multimodais, avaliações externas, avaliações discursivas, novas abordagens metodológicas, atividades ao longo do curso e autoavaliação.

As sete considerações positivas acerca das mudanças no processo avaliativo do aluno após a implementação da BNCC, segundo os docentes, são os seguintes comentários:

Quadro 21 - Processos avaliativos respostas favoráveis

PROFESSOR	COMENTÁRIO DOCENTE ACERCA DO PROCESSO AVALIATIVO	ESCOLA E ESTADO
A	Sim, a obrigatoriedade de práticas de laboratório.	Ceará Escola privada
B	A aproximação com as vivências do aluno.	Ceará Escola privada
C	Sim, o trabalho com textos multimodais	Ceará Escola privada
D	Creio que as mudanças no processo avaliativo precisarão ocorrer, sobretudo no âmbito das avaliações externas, como o ENEM e os vestibulares, para que se adéquem ao novo Ensino Médio	Mato Grosso do Sul Escola pública

E	A presença ou aumento do número de avaliações discursivas.	Pernambuco Escola privada
F	Sim, é necessária uma avaliação mais robusta e completa que possa evidenciar não só o avanço, mas também as fragilidades e dificuldades dos estudantes para o planejamento de novas abordagens metodológicas.	São Paulo Escola pública
I	Sim, porque antigamente a avaliação era baseada nas "provas"- avaliações e, agora são feitos vários trabalhos durante cada trimestre.	Rio Grande do Sul Escola pública
K	Sim. Nos livros didáticos, há forte presença da autoavaliação, a partir de elementos estruturais e de construção do gênero.	Pernambuco Escola privada

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

Na primeira resposta registrada, o professor menciona uma suposta obrigatoriedade de práticas em laboratório. Infelizmente, esse professor, nas questões relativas às disciplinas lecionadas, não menciona quais são elas e se estão de fato relacionadas a linguagens. O que podemos inferir aqui é que no eixo de linguagens, especialmente voltado para o eixo de produção textual, não há nenhuma menção no documento BNCC que se refira a essa obrigatoriedade. Após uma análise rápida, percebemos que existem práticas de letramento científico relacionadas ao ensino de ciências (cf. BNCC, 2017, p. 321). Embora esse letramento possa se vincular aos diferentes eixos previstos para o ensino de linguagens, o que podemos afirmar é que não há nada que estabeleça a obrigatoriedade de práticas de laboratório para o ensino de linguagens.

6.4.5. Relação avaliação e vivência

O segundo docente, professor B, estabelece uma relação entre a avaliação e a vivência dos alunos. Nesse ponto, destacamos uma passagem de Bakhtin (2006) que, embora não trate diretamente do tema da produção textual, ressalta a importância de não abordar a língua (ou, no nosso caso, o texto escrito) de maneira abstrata e objetiva. Bakhtin (2006) critica essa abordagem analítica chamada de "objetivismo abstrato", que é considerada um grave erro na análise (ou avaliação) de um texto, resultando em análises superficiais:

Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (Bakhtin, 2006, p.109).

Nessa citação específica, Bakhtin (2006) menciona que a língua não é transmitida, mas sim perdura e evolui ao longo do tempo como parte de um processo contínuo. A língua e seus diferentes eixos de ensino não podem ser considerados como conceitos fixos e finais. Por exemplo, ao lecionar a disciplina de Português, não se pode pressupor que os eixos de produção textual e análise linguística serão sempre os mesmos. A língua é um processo em constante mudança (c Bakhtin, 2006), e, portanto, os métodos de avaliação também não podem ser limitados a uma única abordagem ou modelo.

De acordo com as teorias pedagógicas tanto da BNCC quanto de Bakhtin, as práticas de avaliação devem refletir essas noções de evolução contínua da língua. Essas abordagens deveriam, em teoria, permitir a compreensão dos processos em constante evolução da língua. Uma consideração crucial nesse contexto é o papel das experiências individuais de cada pessoa, que influenciam diretamente o modo como a língua se desenvolve. A língua se transforma conforme a sociedade muda e à medida que cada indivíduo, mesmo inconscientemente, contribui para essas mudanças.

Além disso, Bakhtin (2006) sugere que esse espaço e tempo da comunicação verbal são constantemente moldados pelos indivíduos. Portanto, compreender um processo avaliativo em disciplinas que envolvem a linguagem requer uma compreensão profunda desses princípios fundamentais do ensino de linguagem, conforme delineados por Bakhtin (cf. Bakhtin, 1997).

Sobre essa relação entre experiências, vivências e avaliação, observamos apenas duas respostas que poderiam estar em diálogo com essa abordagem também proposta pela pedagogia de Bakhtin, que considera os aspectos reais da vida do aluno, independentemente do eixo de ensino em linguagens. A segunda resposta que se alinha com essa perspectiva está relacionada à pergunta número V, que aborda a avaliação do texto escrito.

Excerto X: Professor K (Escola Privada – Pernambuco)

Sim. Acredito que ao olhar para o texto, o professor deverá analisar se o aluno foi capaz de escrever considerando o contexto de produção e recepção do texto, isto é, a situação de interlocução.

O professor K avalia que sim, houve mudanças no processo de avaliação do texto escrito dos alunos, uma vez que, a partir do uso da BNCC, o professor analisa a situação de enunciação (de interlocução) do aluno. Segundo o docente, é preciso considerar nas produções escritas o que o aluno foi capaz de escrever, levando em conta o contexto de produção e recepção do texto. Conforme Guimarães (2020), a BNCC prevê uma abordagem no eixo de produção textual que considera: "[...] primeiro, o trabalho com as condições de produção e recepção do gênero; segundo, o trabalho com o texto [...]; terceiro, o estudo dos aspectos linguístico-enunciativo-discursivos da língua [...]; quarto, o trabalho com a norma-padrão" (p.245). Isso está em sintonia com essa perspectiva, embora na BNCC não sejam definidas especificamente as formas como a instituição deve estabelecer suas avaliações. Ou seja, em termos de avaliação, poderíamos compreender que isso depende diretamente de como a escola e os professores julgam necessário, de acordo com as necessidades de seus alunos.

6.4.6. Notas importante sobre a perspectiva de avaliação na BNCC

No site da BNCC, é possível encontrar orientações sobre métodos de diagnóstico inicial e processos de avaliação diversificados (BNCC, 2023). De acordo com as instruções fornecidas, o ponto de partida para o trabalho em sala de aula é identificar os conhecimentos prévios dos alunos, mapeando suas experiências. Essa ação pode ser realizada por meio de várias estratégias, como o próprio artigo avalia, segundo a seguinte citação: "Verificar o que os estudantes sabem é condição fundamental para favorecer a escolha de estratégias didáticas que permitam ao professor provocar o estudante na construção de conhecimentos novos." (BNCC, 2023, online).

Essas são práticas advindas dos métodos cognitivos e construtivistas, conforme indicado na própria referência deste artigo. É importante ressaltar que esses métodos são similares à proposta pedagógica de Bakhtin, uma vez que ambos partem do ser e de suas vivências para construir o conhecimento. A lógica de iniciar a partir dos conhecimentos prévios, por exemplo, embora não seja definida na teoria bakhtiniana, dialoga com essa perspectiva, na medida em que compreendemos o ser como detentor de uma bagagem cultural, mencionada no capítulo que aborda a proposta pedagógica de Bakhtin

As orientações fornecidas pelo site da BNCC enfatizam que é necessário que os estudantes se envolvam em diferentes situações-problema que os desafiem a mobilizar seus

conhecimentos para resolver tarefas (BNCC, 2023, online). Essa abordagem de avaliação destaca atividades que explorem o conhecimento prévio de conteúdos factuais, ou seja, há uma conexão entre o conteúdo necessário desenvolvido em sala de aula e as experiências individuais dos alunos, que compõem esses conhecimentos construídos na sociedade.

De acordo com o site, é importante que os alunos percebam a relevância e o significado dos conteúdos. Durante atividades de levantamento de conhecimentos prévios, podem ser feitas perguntas que gerem curiosidade em relação ao tema. O site da BNCC diferencia entre diferentes tipos de conhecimentos: prévios, factuais e atitudinais. Os conteúdos atitudinais podem ser interpretados como aqueles relacionados às experiências. No contexto da produção textual, sob essa perspectiva, encaixa-se nesse tipo de conhecimento.

Portanto, é crucial que os alunos considerem a realidade em que estão inseridos, suas opiniões e suas vivências. Atividades que promovam discussões em grupo, por exemplo, podem ser uma alternativa eficaz, conforme indicado pelo site da BNCC, para estimular a criação de produções individuais. Além disso, segundo o site, as instituições devem compreender que as avaliações, na verdade, são atividades de caráter avaliativo, e, por esse motivo, podem ser construídas de maneiras diversas, utilizando uma variedade de estratégias.

6.4.7. Avaliações externas e BNCC

Após essa explicação sobre a compreensão e as orientações da Base Nacional Comum Curricular a respeito do ato de avaliar, retomamos as discussões com a posição do professor D. Em contraste com o que a teoria subjacente à BNCC prevê, ele avalia que as mudanças no processo avaliativo devem ocorrer especialmente nas avaliações externas, mencionando o ENEM e os vestibulares.

Embora nossa pesquisa esteja direcionada ao Ensino Fundamental II, é relevante recordar outras avaliações que também acontecem nesse nível. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) possibilita que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes. Qualquer alteração nas diretrizes educacionais pode ter impacto nos processos avaliativos externos, pois, ao modificar as orientações relativas às habilidades e competências almejadas pelos alunos, conforme sugerido

pela BNCC, é inevitável que ocorra uma correspondente adaptação nas abordagens de avaliação.

A relação entre avaliações externas e a Base também pode ser rastreada na pergunta de número V. Na resposta a seguir, o professor E avalia que uma mudança no método de avaliação externa consistiria em adicionar questões discursivas ao ENEM.

Excerto XI: Professor E (Escola Privada – Pernambuco)

Acredito que essas mudanças virão com as questões discursivas do ENEM. Elas contribuirão para uma nova postura do aluno diante da produção de textos.

Observando o comentário do professor E, podemos avaliar uma compreensão de ensino que considera os exames finais de acesso às universidades como uma métrica do sucesso do aluno. Assim, o professor interpreta que ao ocorrer uma mudança nessa forma de avaliação externa, isso poderia contribuir para uma nova postura do aluno diante das produções textuais, ou seja, ao mencionar "questões discursivas do ENEM", refere-se, provavelmente, a perguntas que exigem respostas mais elaboradas e fundamentadas, onde os alunos, supostamente, precisam desenvolver argumentos e análises detalhadas em suas respostas. Essa abordagem difere das questões objetivas que têm respostas curtas ou múltipla escolha.

6.4.8. Dos modelos de avaliação

Na maioria das respostas, os professores relataram uma mudança significativa nos modelos de avaliação. O professor C, por exemplo, exemplifica que o trabalho com textos multimodais influenciou de alguma maneira os modelos de avaliação. Podemos interpretar que, ao estabelecer habilidades e competências que sugerem a interpretação de textos multimodais, a BNCC direciona os professores a cobrarem dos alunos, em diferentes tipos de avaliações (não somente as formais), o uso desse tipo de conteúdo.

Em diálogo com essa perspectiva de mudança nos modelos avaliativos, o professor E avalia que após a implementação da BNCC, os modelos avaliativos consideram as questões discursivas como prioridade dentro dos métodos avaliativos. O professor F detalha esses modelos de questões discursivas, avaliando que é necessária uma avaliação "mais robusta", interpretando-se aqui a necessidade de questões discursivas que não se limitem a aspectos superficiais de leitura e produção textual. Ainda segundo o docente, ao realizar esse tipo de

avaliação, o professor consegue mapear melhor as fragilidades dos discentes, podendo assim alterar as abordagens metodológicas.

Guimarães (2020) menciona que "É justamente pelo caráter curricular e pelo objetivo didático-pedagógico do documento que as habilidades relacionadas à etapa de textualização, em que ocorre a construção do texto propriamente dito, parecem se aproximar mais de análises da estrutura formal do enunciado" (p.248). Em outras palavras, o que os professores relatam sobre as mudanças nos modelos das questões presentes nas avaliações pode ser justificado pelos objetivos didáticos e pedagógicos do documento, que enfatiza a importância da textualização.

No eixo de produção de texto para o ensino fundamental, observam-se inúmeras atividades que consistem em: (i) produzir notícias (BNCC, 2017, p.65), (ii) criar e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais, entre outros (BNCC, 2017, p.163), e (iii) desenvolver um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica (BNCC, 2017, p.173). Essa abordagem centrada no "fazer", promovida pela BNCC, pode ser um dos fatores que contribuem para as mudanças nos métodos avaliativos e na formulação das questões discursivas, uma vez que ela permite que o aluno assuma um papel de protagonista ao realizar essas atividades.

Outras duas questões são abordadas pelos docentes em relação às mudanças promovidas pelo uso da Base: (a) a primeira consiste na transição de avaliações ao final de cada etapa para trabalhos realizados durante o curso, e (b) sobre o uso das autoavaliações, presentes, por exemplo, nos livros didáticos.

O primeiro aspecto, destacado pelo professor I, é justamente uma das questões mencionadas pelo próprio site da Base, que considera a importância de conceber o processo avaliativo como um processo contínuo. Ou seja, no eixo de produção textual proposto na BNCC, existem etapas claras para a construção do texto, e essas etapas são passíveis de avaliação. Passarelli (2020) descreve as etapas de produção de texto da seguinte maneira: "planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e editoração" (Passarelli, 2020, p. 60). Portanto, avaliar o texto escrito de uma única maneira é inviável, já que o próprio processo de construção desse texto exige a consideração das diferentes etapas.

Essa interpretação parece estar relacionada com outros dois comentários mencionados por outros professores sobre as diferenças após a implementação da BNCC no processo de avaliação do texto escrito, que mencionam:

Excerto XII: Professor D (Mato Grosso do Sul – Escola Pública)

Passou sim. Os alunos passam a pensar anteriormente à construção do texto, reconhecendo os elementos prévios ao texto, como também avaliam o produto final e sugerem correção.

Excerto XIII: Professor Q (Pernambuco – Escola Pública)

As orientações dadas pela BNCC nas habilidades refinam o olhar para os critérios que podem ser usados na análise das produções de texto.

Nessa primeira avaliação, podemos compreender a produção de texto como um ato de construção, conforme mencionado pelo docente. Segundo ele, após a inserção da BNCC, os alunos passaram a refletir antes de produzir um texto. Nesse fragmento, o ato de pensar é trazido pelo docente, o que pode ser interpretado como uma ação do aluno como protagonista. O docente, ao construir sua fala, se refere ao aluno como sendo responsável por pensar, construir e, conseqüentemente, escrever seu texto.

De acordo com o professor, o aluno reconhece os elementos prévios ao texto, o que pressupõe um conhecimento necessário acerca do gênero textual ou das regras gramaticais. Esse tipo de conhecimento é previsto pela BNCC (cf. BNCC, 2017), em que o professor atua como mediador desse conhecimento. Ao longo da fala desse docente, percebemos um processo de construção textual em que o aluno também avalia e sugere mudanças, ou seja, a todo momento o aluno é o protagonista de sua produção, enquanto o professor assume a postura de mediador.

Segundo Passarelli (2020), o papel do professor na construção e preparo de uma produção de texto pode ser definido da seguinte maneira:

Esclarecer o propósito comunicativo – o motivo por que escrevemos para atender às prerrogativas atuais de nossa sociedade – em diferentes situações do contexto multimidiático, quer da vida cotidiana, quer da escolar, pode ser um exercício de reflexão também para o desbloqueio frente ao papel em branco (Passarelli, 2020, p.59).

Bem como refere-se ao professor como um mediador:

Como mediador que incentiva e participa da construção do texto de seus alunos, essa produtiva parceria merece destaque nas etapas de revisão e conseqüente reescrita. O professor não mais se manifesta como um simples higienista do texto do aluno, mas como um coparceiro que explora o “para que” dizer, a quem dizer, por que dizer. Para além de apenas “passar a limpo” o texto, (Passarelli, 2020,p.60).

Nas entrelinhas do discurso do docente D, é possível encontrar justamente o entendimento de um aluno que tem no professor um esclarecedor de propósitos. O professor faz referência aos elementos prévios, denotando que o aluno chega ao ato de produzir um texto com um certo conteúdo anteriormente proporcionado pelo docente. O professor atua como um mediador, presente em todas as etapas da produção, como um coautor. Esse entendimento é evidenciado pela fala do docente, que enfatiza o aluno (o autor da produção) como também corretor de seu próprio texto. Esses elementos fornecidos contribuem para que possamos avaliar o discente, conforme mencionado por esse docente, como protagonista de suas produções.

O professor Q também avalia em consonância com o professor D, quando menciona que as habilidades definidas pelas BNCC refinam o olhar do aluno para os critérios que podem ser usados na análise de suas produções textuais. Da mesma forma que a fala do professor D, é possível compreender o aluno não apenas como alguém que escreve os textos, mas também como alguém que participa dos processos de análise e correção desses textos. Portanto, podemos compreender também uma perspectiva que considera o aluno como protagonista de suas produções textuais, conforme indicado pelo discurso docente.

6.4.9. O livro didático e as produções textuais

O segundo ponto abordado em um dos discursos dos docentes diz respeito às autoavaliações propostas pelos livros didáticos. O professor K, conforme evidenciado na tabela XIV, expressa que os processos avaliativos passaram por alterações após a implementação da BNCC. Isso se deve ao fato de que os livros didáticos agora incorporam de forma marcante a prática da autoavaliação, utilizando elementos estruturais e de construção de gênero. Em outras palavras, segundo esse docente, os materiais de ensino utilizados em sala de aula oferecem aos alunos a oportunidade de avaliar o próprio desempenho na escrita. Isso é feito por meio da análise dos aspectos estruturais do texto e da maneira como o gênero textual é desenvolvido, incluindo o gênero específico em foco.

De acordo com o professor K, essa abordagem contribui para que os alunos aprofundem a compreensão sobre como elaborar textos de acordo com as características e requisitos particulares de cada tipo de gênero textual.

Vale ressaltar que os livros didáticos são uma realidade presente em muitas instituições educacionais e para muitos professores. Durante a adaptação aos requisitos da BNCC, os livros precisaram passar por ajustes para alinharem-se às diretrizes da base. Nesse contexto, o docente enxerga de maneira positiva essa reformulação que abrange a autoavaliação, dentro de sua perspectiva. Os livros didáticos podem, sim, desempenhar um papel positivo quando utilizados de forma complementar a outros materiais, evitando que se tornem a única fonte de aprendizado para os alunos. Para uma análise mais aprofundada desse comentário, seria necessário contar com informações adicionais extremamente relevantes e importantes para uma avaliação abrangente do protagonismo do aluno nas aulas de produção textual após a implementação da BNCC. No entanto, conforme indicado pelo discurso do professor, as modificações incorporadas aos livros didáticos têm, de fato, contribuído para que o aluno assuma um papel de destaque em suas produções textuais. Isso se deve ao fato de que a prática da autoavaliação pode ser interpretada como um meio de autocorreção e autoanálise durante o processo de construção textual. Ainda assim, é importante salientar que os livros didáticos devem ser considerados como parte de um conjunto de recursos, e não como a única fonte de material educacional

6.4.10. Processos avaliativos respostas desfavoráveis

No quadro 22, são apresentadas as respostas que classificamos como desfavoráveis aos processos avaliativos após a implementação da BNCC, nas duas esferas: no processo avaliativo como um todo e no processo avaliativo da produção escrita.

Quadro 22 - Processos avaliativos respostas desfavoráveis

PROFESSOR	COMENTÁRIO DOCENTE ACERCA DO PROCESSO AVALIATIVO	ESCOLA E ESTADO
O	Não.	Rio Grande do Sul Escola pública
G	Não na escola em que trabalho.	Ceará Escola privada
J	Não, pois o processo avaliativo depende do professor numa perspectiva de avaliação interna. No entanto, ela (BNCC) só reforça a avaliação externa quando traz como obrigação apenas português e matemática em todo o ensino médio	Pernambuco Escola Pública
H	Não.	Ceará

		Escola privada
N	Também não acredito.	Rio Grande do Sul Escola privada
L	Não.	Pernambuco Escola pública
P	Não, não percebi nenhuma mudança.	Rio Grande do Sul Escola pública
Q	Não. Para falar de mudança no processo avaliativo, acredito que isso não se dá apenas à mudança da BNCC, mas uma mudança na formação docente.	Pernambuco Escola pública

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no Google Forms.

Em grande parte das respostas, os professores fizeram avaliações sem muito detalhamento. Em 6 das 8 respostas analisadas, os professores simplesmente afirmaram que não houve nenhuma mudança no processo avaliativo do aluno, abrangendo todos os aspectos relacionados à avaliação. No que se refere à avaliação das possíveis mudanças após a implementação da BNCC no processo de avaliação do texto escrito, 5 dos 17 docentes cujas respostas foram analisadas também afirmaram não ter percebido nenhuma mudança.

O professor J menciona um aspecto importante da BNCC relacionado à avaliação externa. E entende que as avaliações dentro das escolas, mesmo após a implementação da base, consideram as diretrizes da instituição e do professor. Ele avalia que a BNCC reforça a avaliação externa, essa avaliação externa, como mencionado anteriormente, esta direcionada, especialmente, aos níveis de ensino médio, quando estabelece que os exames nacionais, como o ENEM, abordem conteúdos específicos de língua portuguesa e matemática em todas as áreas do conhecimento. Isso significa que a avaliação externa, como o ENEM, influencia indiretamente o currículo e as práticas pedagógicas das escolas, pois os professores buscam preparar os alunos para esses exames. É importante destacar que a BNCC não define detalhadamente como cada escola deve realizar suas avaliações internas, mas influencia as práticas pedagógicas e também está conectada à avaliação externa por meio dos exames nacionais que abordam seus conteúdos.

O professor Q também compartilha uma visão semelhante ao professor J, uma vez que ele não acredita que as mudanças nos processos avaliativos sejam originadas pela BNCC, mas sim pelas formações docentes. Em outras palavras, assim como o professor J, esse docente entende que os métodos de avaliação devem estar alinhados com as diretrizes específicas das

instituições de ensino (que geralmente oferecem suas formações docentes com base em suas crenças) e devem ser adaptados de acordo com as necessidades dos alunos e da instituição.

6.4.11. O processo de avaliação do texto escrito

Conforme mencionado anteriormente, sempre que possível, promovemos conexões entre os processos de avaliação de forma geral com os processos de avaliação do texto escrito, uma vez que, em algumas circunstâncias, foi viável estabelecer esse diálogo. No entanto, a questão relacionada ao processo de avaliação do texto escrito resultou em 17 respostas, das quais consideramos relevante a apresentação neste ponto. Por isso, elaboramos o quadro 23 para uma melhor visualização e discussão desses comentários.

Quadro 23 - Processos de avaliação do texto escrito

PROFESSOR	COMENTÁRIO DOCENTE ACERCA DO PROCESSO AVALIATIVO	ESCOLA E ESTADO
D	Creio que as mudanças pelas quais a avaliação do texto escrito tem passado ao longo do tempo se devam mais à disseminação de trabalhos de pesquisadores da área que propriamente da BNCC.	Mato Grosso do Sul Escola pública
G	Na escola em que trabalho já desenvolvíamos o trabalho de produção textual.	Pernambuco Escola privada
I	Acredito que sim! A avaliação está direcionada ao texto integral, se está da conta ou não da questão proposta.	Rio Grande do Sul Escola pública
N	Também não acredito.	Rio Grande do Sul Escola privada
P	Não, novamente, não percebi nenhuma mudança.	Rio Grande do Sul Escola pública

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no Google Forms.

Comenta-se aqui que dois aspectos: (i) o entendimento do docente D que as mudanças nos critérios de avaliação perpassam muito mais pela disseminação de trabalhos científicos do que propriamente pela BNCC. E o segundo aspecto, referente ao discurso do professor I, consiste na compreensão de que a avaliação após a BNCC pode ser interpretada de maneira

significativa, pois há um direcionamento para o texto integral. Em outras palavras, segundo a ótica desse docente, a avaliação está focada no texto como um todo, avaliando se ele aborda de maneira adequada a questão apresentada ou não. A avaliação busca determinar se o texto é capaz de tratar e responder de forma satisfatória à questão que foi proposta.

6.4.12. BNCC e o trabalho docente

A última pergunta dissertativa do formulário buscou abranger ao máximo as impressões do docente sobre as perspectivas relacionadas ao uso da base no trabalho diário vivenciado nas escolas. Para isso, foi estabelecida a seguinte questão:

Você acredita que algum aspecto da BNCC influenciou no seu trabalho docente? Se sim, quais?

A pergunta foi formulada com o intuito de permitir ao docente explorar qualquer aspecto que, de nossa posição externa (exotópica), talvez não tivéssemos considerado. Nesse sentido, foram computadas 14 respostas. Dessas 14 respostas, 3 docentes julgaram não ter nenhum aspecto da BNCC que influenciou no trabalho docente.

Quadro 24 - Respostas acerca das possíveis influências da BNCC no trabalho docente
(contrário)

PROFESSOR	COMENTÁRIO DOCENTE ACERCA DAS INFLUÊNCIAS DA BNCC	ESCOLA ESTADO
E	No momento ainda não sei informar, é muito recente a implantação.	Pernambuco Escola privada
L	Não	Pernambuco Escola pública
P	Não.	Rio Grande do Sul Escola pública

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no Google Forms.

No que consiste as respostas que dizem que sim, a BNCC, teve alguma influência no trabalho docente, não buscamos analisar se isso e um aspecto positivo ou não, mas quais seriam essas mudanças, nesse sentido avaliamos que:

Quadro 25 - Respostas acerca das possíveis influências da BNCC no trabalho docente

PROFESSOR	COMENTÁRIO DOCENTE ACERCA DAS INFLUÊNCIAS DA BNCC	ESCOLA E ESTADO
D	O trabalho com os gêneros digitais.	Mato Grosso do Sul Escola pública
F	O trabalho com textos multimodais e multissemióticos, a intertextualidade e interdisciplinaridade/ interdiscursividade.	São Paulo Escola pública
G	Sim. Trazer várias áreas do conhecimento para ser desenvolvidas junto à disciplina que leciono.	Ceará Escola privada
H	Sim.	Ceará Escola privada
I	Sim, com certeza!!! A partir dela temos um parâmetro para iniciar o trabalho na escola.	Rio Grande do Sul Escola pública
J	Aqueles referentes.	Pernambuco Escola pública
M	Sim, muitos aspectos influenciam.	Rio Grande do Sul Escola pública
N	Parece-me que a BNCC não é muito cobrada na aplicação do docente da rede privada, há modificações nos livros e somos obrigados a completá-los sem ter muito tempo para avaliar o material. É uma imposição após a outra.	Rio Grande do Sul Escola privada
O	Sim, pois analisar o objetivo a ser alcançado mudou o planejamento.	Rio Grande do Sul Escola pública
Q	Os campos de atuação dão uma dimensão mais sistematizada no momento de organizar o planejamento docente.	Pernambuco Escola pública

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no Google Forms.

6.4.13. Os gêneros digitais e os textos multimodais

O professor A compartilhou a informação sobre a mudança relativa aos gêneros digitais, o que é interessante, uma vez que essa resposta também apareceu em outras questões. Por exemplo, quando questionado sobre como ele enxerga o protagonismo discente, ele mencionou que isso poderia ser alcançado através do uso dos gêneros digitais. Ao ler a BNCC, especialmente em relação ao eixo de produção textual, podemos identificar vários trechos que relacionam a vivência do aluno com as ferramentas digitais e a proposta de aulas e gêneros textuais que incorporam esses aspectos. Guimarães (2020) interpreta a BNCC da seguinte maneira: "A BNCC, como um documento contemporâneo, surge na era da hipermodernidade e

da sociedade conectada, considerando, em sua proposta de ensino, o crescente avanço tecnológico e a participação cada vez mais ativa dos sujeitos em esferas digitais e midiáticas." (Guimarães, 2020, p.269).

A mudança sugerida pela docente também está prevista no próprio documento, que busca orientar as propostas de ensino integrando-as aos avanços tecnológicos. A BNCC caracteriza a disciplina de língua portuguesa como: "o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências." (BNCC, 2017, p.136). Nessa ampliação, a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relacionadas ao uso da informação e tecnologia é qualificada. Em um trecho do documento, é sugerido que o aluno pode atuar como "repórter, comentador, analista, crítico, editor, articulista, booktuber, vlogger (vlogueiro)" (BNCC, 2017, p.143). Portanto, ao considerar a intersecção entre as propostas de ensino e os gêneros digitais, fica evidente uma orientação para práticas pedagógicas que enxergam o aluno como protagonista. Isso ocorre primeiramente porque reconhece a tecnologia como uma aliada no processo de ensino, sendo parte integrante da vida do aluno, e, em segundo lugar, por orientar o trabalho com esses gêneros, que envolve o aluno na produção do conhecimento e em papéis de interlocução, por exemplo.

Em consonância com essas mudanças propostas, teoricamente pela BNCC, o professor F avalia uma transformação no trabalho com textos multimodais e multissemióticos, incluindo a intertextualidade e a interdisciplinaridade/interdiscursividade. Esses temas são enfaticamente abordados pelo documento, uma vez que são conteúdos essenciais para a disciplina de língua portuguesa e para a formação daqueles que trabalham com a produção textual. Concordamos com a interpretação de Passarelli (2020), que menciona que a utilização desses textos diante de uma folha em branco pode ser uma via para promover o protagonismo discente. Isso ocorre porque, diante dessas diferentes configurações textuais, modelos e links, o aluno interpreta o mundo de maneira plural. Não se trata apenas de um tipo de texto inspirador, mas sim de toda uma discussão, uma leitura entre autores e gêneros. Não se trata também somente de seguir a BNCC, ela é um documento orientativo e em suas entrelinhas ressalva que: "Outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados" (BNCC, 2017, p.139). Observamos nessa passagem uma possível brecha de trabalho docente, que dialoga com a ótica dos professores supracitados, pois consiste

em permitir ao docente uma liberdade de trabalho respeitando os aspectos que permeiam somente aos alunos desse professor específico.

Sobral e Giacomelli (2017) também ressaltam a importância de um trabalho que envolva e considere o "gênero a ser escolhido", destacando que "depende do destinatário a que o locutor se dirige". Isso significa que, embora a BNCC forneça orientações, o trabalho com um determinado gênero textual deve priorizar, antes de tudo, o ser-aluno. Ou seja, a produção de texto não pode ser genérica, mesmo que a BNCC oriente o docente e apresente possibilidades de gêneros a serem trabalhados. É um esforço individual, único e singular, moldado em cada turma, que permite o desenvolvimento de práticas de ensino.

Assim sendo, podemos avaliar que os múltiplos conceitos que permeiam a concepção dialógica e fundamentam a BNCC estão interconectados, à medida que reconhecem que nenhuma abordagem unidimensional pode ser bem-sucedida. A não valorização das individualidades, a falta de consideração pelo ser-aluno único e singular, apaga quaisquer indícios de protagonismo discente. As práticas de ensino, delineadas na BNCC, mesmo avançando gradualmente, podem permitir uma nova abordagem, um novo entendimento e uma nova abordagem em relação à aplicação do ensino da produção textual em sala de aula regular.

6.4.14. Outras respostas

Infelizmente, as respostas dos professores G, H, J e M, embora tenham confirmado que houve mudanças no trabalho docente, não foram detalhadas. O professor I avalia que, a partir dessa inserção da base, os trabalhos na escola agora podem seguir um parâmetro. Nesse contexto, destaca-se que, conforme Guimarães (2020) observa, a BNCC é um documento que também busca atualizar as orientações curriculares propostas em documentos anteriores, como os PCN, conforme menciona Guimarães (2020). Isso implica que, mesmo sendo um guia orientativo, como mencionado na sua teoria, a BNCC de fato pode fornecer um parâmetro que antes estava insuficientemente definido para a educação.

6.4.15. A imposição por parte das escolas

Embora o professor N faça críticas ao uso da BNCC em sua instituição de origem, é possível perceber que houve mudanças no trabalho docente. Conforme relatado pelo professor, na rede privada de ensino, devido às modificações nos materiais didáticos, os professores são obrigados a complementar o material fornecido. Nesse contexto, o termo "livro didático" é suposto. O professor aponta que essa abordagem resulta em uma imposição por parte da instituição em relação aos professores, levando-os a ensinar de acordo com o conteúdo previsto no livro.

A maneira como as instituições conduzem todo o processo, desde o preparo até a aplicação do uso de um documento como a BNCC, é de extrema importância. Infelizmente, na literatura que aborda esse tema específico, encontramos poucas discussões a respeito desse problema, que deveria ser mais amplamente debatido. A formação acadêmica do docente por si só não pode ser considerada suficiente; é necessário e crucial que haja uma exigência por formações continuadas providas pelas escolas. Caso contrário, a BNCC pode ser reduzida a uma interpretação de ser apenas imposta ou reduzindo a base somente aos referentes curriculares, como mencionado pelo professor J.

Destacamos dois aspectos relacionados a essa perspectiva de imposição: (i) a formação continuada acerca da BNCC, prevista e regulamentada pela Res CNE, do conselho de pesquisa (CP) Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020. No artigo 7, é garantido que: "O conhecimento pedagógico do conteúdo", pressupondo o desenvolvimento de conhecimentos sobre como os estudantes aprendem, "no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos e na ampliação do repertório do professor que lhe permita compreender o processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes" (cf. Res CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020). Portanto, por lei, o professor tem assegurada a formação para o trabalho e a liberdade de escolher os métodos de ensino, como prevê o inciso 3, que garante o "Uso de metodologias ativas de aprendizagem". Nesse contexto, as formações efetivas consideram o formador como facilitador do processo de construção de aprendizados que ocorre entre e/ou com os próprios participantes, e as atividades de uso de metodologias ativas incluem a pesquisa-ação, o processo de construção de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente e o aprendizado baseado no planejamento de aulas dos professores.

O segundo aspecto consiste em definir a posição do professor dentro do ambiente escolar. É importante ressaltar que dentro da sala de aula, o professor, em teoria, deveria ser aquele que tem o direito de escolher os materiais didáticos, as metodologias e os modos de avaliação. Inclusive umas das competências estabelecidas pela Res CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020 e refere à maneira como os professores conduzem sua atuação em sala de aula, considerando tanto as estratégias de ensino (aspectos didáticos) quanto as abordagens educacionais mais amplas (aspectos pedagógicos). Isso envolve a forma como os professores planejam suas aulas, selecionam os conteúdos, desenvolvem materiais de ensino, interagem com os alunos, promovem a participação ativa dos estudantes, avaliam o aprendizado e adaptam suas abordagens de acordo com as necessidades dos alunos. Em resumo, a prática profissional relacionada a esses aspectos se concentra na maneira como os professores ensinam e facilitam a aprendizagem, considerando os melhores métodos e estratégias para alcançar os objetivos educacionais, sempre que referrasse e respeite a cultura organizacional das instituições de ensino e do contexto sociocultural em que está inserido.

6.4.16. Das orientações para os currículos

Uma das definições recorrentes da BNCC é a de que ela não é um currículo, mas sim uma referência obrigatória. Segundo o próprio documento, os sistemas e as redes de ensino têm autonomia para elaborar ou adequar os seus currículos da maneira que melhor se adequar às orientações do documento. Nas linhas introdutórias da base, consta a seguinte definição:

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). (BNCC,2017, p.9).

Essa referência à BNCC é fundamental para compreendermos a noção de contribuição da base para o trabalho docente, como sugerido pelos professores O e Q, que interpretam o uso da base em sua prática docente como algo que melhorou a orientação para o planejamento escolar. Importante frisar que são objetivos da base: (i) “a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais” (BNCC, 2017, p. 8). (ii) fixar conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (cf. Constituição Federal, 1988). (iii) induzir

à concepção do conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e do seu alunado (BNCC, 2017, p.11).

Nesse sentido, observa-se que a base tem como objetivo geral: orientar, a partir das competências e diretrizes, que são comuns, os currículos que são diversos. O planejamento docente, as ementas, as orientações escolares, as avaliações, são próprias de cada instituição. Sendo assim, podemos compreender a fala de ambos os docentes como algo positivo.

6.4.17. A BNCC e possíveis mudanças na educação (ótica docente)

Ao longo de nossa jornada de análise dos dados, o objetivo não foi realizar um mapeamento exaustivo ou buscar respostas precisas. Como mencionado anteriormente, buscávamos dar voz aos professores para que, a partir de suas vivências nas escolas, pudessemos avaliar se a BNCC estava de fato promovendo alguma mudança no ensino de produção textual e se havia sinais de protagonismo discente nessas possíveis transformações advindas desse documento orientador.

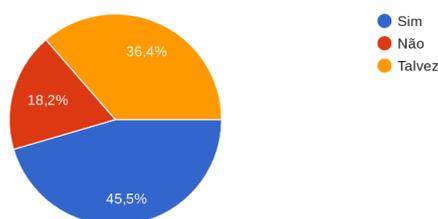
Reconhecemos o peso atribuído à BNCC, como um guia que poderia corrigir muitas das falhas do sistema educacional e reconhecendo a importância das políticas públicas para educação, como menciona, Geraldi (1997), quando postula que para falar sobre a sala de aula e suas atividades é preciso que “se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade [...]”. Ou seja, há um tríptico: política, teoria e prática. Ao longo da análise, fizemos referência contínua aos termos teóricos da base, pois embora haja uma conexão entre prática e teoria, não se trata do mesmo território; as perspectivas sobre a natureza do ser são distintas, e diante desses entendimentos sobre uma educação que não é somente o professor, ou somente uma política, ou somente uma prática, é preciso retomar a voz daquele que gere (ou que deveria gerir) o ensino: o professor.

Por isso, ao elaborarmos a última pergunta relacionada à BNCC, optamos por uma abordagem direta, por meio de uma pergunta de múltipla escolha. Mesmo após analisar minuciosamente os discursos, tínhamos o interesse de avaliar se os professores participantes desta pesquisa acreditavam, em última instância, que a BNCC poderia efetivamente conduzir a mudanças no cenário educacional brasileiro. Essa discussão e a busca por mudanças são fundamentais e desejadas por todos os profissionais envolvidos na educação. No entanto, nos

questionamos: será a BNCC o caminho para alcançar essa transformação? Essa pergunta também nasceu com a definição do Movimento pela Base (cf. Relatório Anual, 2022) que a avalia como: *O futuro da educação que queremos*. Nesses moldes compreendemos a importância de perguntar aos docentes se de fato, a base pode ser essa educação do futuro.

As respostas obtidas indicaram que:

Figura 15 - Mudança na educação brasileira.



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

De acordo com o gráfico, 45,5% dos docentes, o que corresponde a 5 professores das 11 respostas totais, acreditam que a BNCC pode de fato ser um instrumento de mudança para a educação. Em termos absolutos, 18,2% dos participantes, ou seja, 2 professores, expressam a opinião contrária, afirmando que a BNCC não desempenha esse papel. Por sua vez, 36,4% dos docentes que responderam ao questionário, correspondendo a 4 professores, têm uma visão mais neutra, avaliando que a BNCC talvez possa desempenhar esse papel.

6.4.18. Em uma palavra, defina os seus alunos

Sobral e Giacomelli (2017) mencionam que "Para Bakhtin, todo discurso contém um conteúdo, uma forma e um material com que o autor trabalha. Numa descrição sumária, o conteúdo são os atos humanos, o material é, no caso dos discursos verbais, a língua, e a forma é o modo de dizer, de organizar os discursos" (Sobral e Giacomelli, 2017, p. 453). Em outras palavras, toda palavra lançada carrega consigo relações possíveis de serem estabelecidas, a partir do dito e do não dito. Solicitar um resumo ou uma definição de um aluno pode ser simplista demais, pois os estudantes têm uma variedade de traços, experiências e necessidades. No entanto, uma definição como essa também pode estimular os educadores a pensarem nas

características centrais ou na essência de seus alunos. Refletindo sobre esses aspectos, solicitamos aos docentes que definissem seus alunos em uma única palavra. Essa definição nos ajuda também a traçar um possível diálogo com os princípios da BNCC, visto que a todo momento a BNCC define (adjetiva) o tipo de aluno que ela deseja formar. Dos 17 professores participantes, computamos 14 respostas diversas, das quais organizamos em uma nuvem de palavras:

Figura 16 - Nuvem de palavras que definem os alunos segundo os docentes.



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas obtidas no *Google Forms*.

A palavra e a situação social são indissociáveis, como menciona Bakhtin (2006). As percepções sobre cada aluno refletem as situações sociais em que o professor está inserido. A partir de sua perspectiva, ele pode definir o discente de forma positiva ou não. Nesse sentido, constatamos que há mais respostas positivas, com peso lexical favorável, do que o contrário. De acordo com os professores, os alunos são descritos como sagazes, ótimos, curiosos, protagonistas, atuantes, agitados, críticos, inspiradores, ágeis e dedicados. Apenas três professores afirmaram que seus alunos são, respectivamente, defasados, inquietos e passivos, adjetivos contrários a uma perspectiva de protagonismo, que é central nesta pesquisa.

Interessante destacar que grande parte das respostas dos professores não diverge da BNCC em relação a interpretação daquilo que a BNCC espera do ser-aluno enquanto ser em formação. É fundamental enfatizar que a Base não define o ser-aluno, mas direciona o professor (ou a comunidade acadêmica) para que através da Base o aluno possa ser estimulado, ou para que ele possa ter a garantia de adesão de um determinado conteúdo, como podemos ver nos exemplos a seguir: “garantir aos alunos a compreensão das características” (BNCC, 2018,

p.368), “é preciso que os alunos ampliem seus conhecimentos sobre o uso do espaço” (BNCC, 2018, p.361). Esses seriam direcionamentos que estão em conformidade as expectativa e de aprendizagem” ou “o que os alunos devem aprender”(BNCC, 2018, p.13) considerando as habilidades e competências propostas pela Base.

No entanto, a aprendizagem, segundo a Base (2018) parte do entendimento de que todas as essas decisões do que ensinar, como ensinar, devem estar adequadas as proposições da BNCC à realidade local, “considerando as instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos.”(BNCC, 2018, p.16). De fato, seria impossível a BNCC tomar um modelo de aluno. Por isso, perguntar aos professores participantes dessas pesquisas, como eles definiriam os seus alunos. Falar sobre contextos e características estaria atrelado a justamente essa visão do docente acerca dos seus alunos, com base na realidade do lugar e do tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A empreitada de conduzir uma pesquisa, como abordado na Introdução, pode ser, indiscutivelmente, uma das tarefas mais desafiadoras para um indivíduo. Envolve o estabelecimento de relações dialógicas frequentemente enraizadas em nossas mentes, e o transpor essas conexões para o papel, tentando capturar todos os matizes de sentido e significado, não é uma empreitada intelectual simples. É claro que, em meio a tantas palavras, estamos cientes de que muitas outras poderiam ser acrescentadas. Outro aspecto a se considerar é a habilidade de saber quando parar, discernindo o momento adequado para concluir. E assim, chegamos aos ritos finais desta jornada. Uma jornada que, afirmamos, não foi meramente um trabalho, mas sim uma verdadeira odisséia, afinal, trata-se de uma abordagem fenomenológica um tanto rara para o nosso ambiente de pesquisa.

O presente estudo, que inicialmente se destinava ao ensino médio e aos seus professores, encontrou um primeiro obstáculo ainda nas fases iniciais deste projeto. Após a aceitação no CEP, avaliamos que muitos professores, no ano de 2022, relatavam que a BNCC ainda não estava em vigor no ensino médio, devido a fatores como o novo ensino médio e a pandemia de COVID-19. Esses fatores contribuíram para a prorrogação do tempo de inclusão na base nessa etapa de ensino. Após receber essas respostas, concluímos que seria mais viável para a pesquisa mudar a etapa de ensino em questão, direcionando-a para o ensino fundamental II. Dentre os conceitos basilares já estabelecidos, destacam-se o protagonismo discente e o eixo de produção textual. O primeiro conceito, relacionado ao protagonismo discente, surgiu a partir da relação

estabelecida por Sobral, Guimarães e Giacomelli (2022) entre protagonismo discente e a vida efetivamente vivida, mencionando que as práticas de ensino-aprendizagem: "Organizam-se com base na realidade social, histórica, cultural e econômica dos alunos e de suas comunidades, o que contribui para torná-los protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem" (Sobral, Guimarães e Giacomelli, 2022, p. 74).

Esse entendimento, aliado ao que a BNCC propõe em teoria - proporcionar ao aluno o papel de protagonista e autônomo - nos conduziu a buscar pistas para verificar se, de fato, tanto na teoria quanto na prática, a BNCC tem contribuído de alguma forma para o ensino de produção textual. Em relação à escolha do eixo de produção textual, tomamos como orientação uma passagem da obra de Bakhtin (2006) que menciona: "A significação normativa da forma linguística só se deixa perceber nos momentos de conflito, momentos raríssimos e não característicos do uso da língua. Para o homem contemporâneo, eles estão quase exclusivamente associados à expressão escrita" (Bakhtin, 2006, p.96). De fato, a produção escrita, especialmente dentro do ambiente escolar, carrega consigo muita normatividade na sua significação. A compreensão das regras linguísticas frequentemente se torna evidente em contextos de confronto, como no ato de produzir um texto. Embora Bakhtin (2006) especifique a "expressão escrita", aqui entendemos que toda e qualquer produção textual (independentemente de ser escrita) se configura como um momento de confronto.

Propôs-se também, neste estudo, avaliar em que medida a BNCC poderia oferecer aos professores da rede pública e privada estratégias para desenvolver uma abordagem pedagógica que estimulasse o protagonismo dos alunos como participantes ativos da aprendizagem. Para isso, dividimos nossa metodologia em três fases: (a) A construção do entendimento sobre o que definimos como protagonismo e como uma abordagem pedagógica. Essa compreensão foi desenvolvida por meio de uma ampla pesquisa na teoria da proposta pedagógica de Bakhtin (Sobral e Giacomelli, 2020). Delimitamos conceitos fundamentais para essa compreensão. (b) Em um segundo estágio, realizamos uma análise minuciosa da BNCC, buscando avaliar conceitos que fundamentam esse documento, como autoria e protagonismo. (c) O terceiro estágio envolveu a avaliação dos formulários aplicados aos professores. Após essa avaliação, fomos capazes de estabelecer um diálogo entre esses três conceitos: a BNCC, a proposta pedagógica de Bakhtin e o discurso dos professores. Cada uma dessas etapas contribuiu para o entendimento da interação entre os elementos abordados, aprofundando nossa análise sobre como a BNCC pode ou não promover o protagonismo dos alunos no contexto educacional.

Dessa maneira, o início da pesquisa envolveu uma leitura minuciosa da BNCC, desempenhando um papel central em nossa investigação. Ao longo desse processo, conduzimos

um mapeamento criterioso no qual nos dedicamos a criar um mapa visual esclarecedor, destacando as interconexões entre os conceitos-chave presentes nos diversos trechos da Base. Isso nos possibilitou discernir os contextos nos quais os termos "protagonismo" e "autonomia" surgiam de forma proeminente. Com base nesse levantamento metuculoso, prosseguimos com uma avaliação abrangente dos conceitos mais frequentes, bem como dos contextos, disciplinas e interpretações subjacentes ao papel do aluno como agente de suas ações no ambiente escolar. Através desse primeiro mapeamento, tornou-se evidente que os conceitos de autonomia e protagonismo estavam intrinsecamente relacionados entre si. Além disso, constatamos que esses conceitos estavam entrelaçados com o que entendemos como a proposta pedagógica (PP) da BNCC. De acordo com o próprio documento (cf. BNCC, 2018), essa PP se fundamenta na construção ativa e participativa do conhecimento, fomentando a autonomia e o protagonismo dos estudantes em seu processo de aprendizado. Essa abordagem, segundo o mapeamento realizado, implica na habilidade de pensar criticamente, tomar decisões e colaborar com os demais, conforme detalhado anteriormente no Quadro I. Em termos teóricos, a Base, orienta para que o discente seja compreendido como um ser responsável pelo desenvolvimento e aquisição do conhecimento, que as particularidades do ser-docente não sejam excluídas do ambiente escolar, como destacado no trecho: “produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BNCC, 2018, p.40).

Ao longo de todo o texto, enfatizamos que o entendimento em relação ao documento resulta de uma análise teórica da Base. Os segmentos abordados neste trabalho conduzem à reflexão sobre a tentativa da BNCC de estabelecer e valorizar de maneira clara e específica as funções do aluno. Aspectos como: (i) Reconhecer que o mundo vivenciado, na vida de fato vivida (cf. Bakhtin, 1997), não pode, e não deve, ser excluído da realidade escolar e dos conteúdos abordados em sala de aula; (ii) Entender que o aluno traz consigo bagagens culturais (cf. BNCC, 2018, p. 40); (iii) “Fortalecer a autonomia desses alunos oferecendo-lhes condições e ferramentas para acessar e interagir criticamente com diferentes conhecimentos e fontes de informação” (Brasil, 2018, p.60) são direcionamentos que podem ser avaliados como similares à proposta pedagógica de Bakhtin, por exemplo.

Parece-nos que, ainda que não se trate de um documento completo e/ou perfeito, a Base, nas entrelinhas, nos direciona ou nos permite compreender o aluno não apenas como alguém alheio à realidade para além dos muros da escola, mas como alguém cuja vida efetivamente vivida deve ser compartilhada no ambiente escolar (na sala de aula). Um exemplo dessa perspectiva são as atividades sugeridas que abrangem diversas redes sociais ou outros gêneros

textuais que não se restrinjam apenas às atividades realizadas dentro da escola, mas sim além, como ocorre com o gênero "notícia", onde há a orientação para a realização de notícias pertinentes à sua sociedade: “relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem” (BNCC, 2018, p.76).

Esse rastreamento e subsequente mapeamento do termo fundamental para esta pesquisa, ou seja, o protagonismo discente, foi fundamental para a identificação de conceitos que sustentam a proposta de ensino de produção textual, sendo eles: (a) O agir crítico por parte do aluno (cf. BNCC, 2018, p.76). (b) A contemplação da cultura digital. O eixo de produção textual como aquele que abarca diferentes linguagens e diversos letramentos (cf. BNCC, 2018, p. 70). (c) O ensino centrado na aprendizagem do estudante. A autonomia e o protagonismo são reflexos dessas práticas. Segundo a BNCC (2018), o conhecimento deve ser construído a partir das manifestações do próprio aluno: “Os alunos deparam-se com uma variedade de situações que envolvem conceitos e práticas científicas, desenvolvendo observações, análises, argumentações e potencializando descobertas” (BNCC, 2018, p.58). Dentro dessa perspectiva teórica, é possível observar que, entre as linhas (as entrelinhas) da BNCC, há possibilidades de trabalho considerando as realidades singulares de cada aluno, docente e instituição. No entanto, como mencionamos anteriormente, trata-se de um campo teórico de observação.

No âmbito da experiência da vida de fato vivida, realizamos um formulário destinado aos professores de Língua portuguesa do Ensino Fundamental II. Estabelecemos critérios fundamentais para compreender as mudanças, ou a falta delas, promovidas pela Base Curricular Comum (BNCC) ao longo do tempo e em diferentes contextos escolares. Através dessa coleta de dados, foi possível avaliar inicialmente o perfil dos profissionais docentes, considerando sua formação, experiência e ambiente de atuação. A coleta desses dados proporcionou uma compreensão abrangente do grupo de participantes.

Ao todo, obtivemos informações valiosas por meio das respostas de 17 professores de cinco estados diferentes do Brasil: Mato Grosso do Sul, São Paulo, Pernambuco, Ceará e Rio Grande do Sul. Trata-se de um grupo no qual a maioria (88,9%) leciona a disciplina de produção textual em conjunto com outras disciplinas. Ao analisar os dados coletados, constatamos que alguns professores de língua portuguesa, além de lecionarem essa disciplina, também ministram outras. Entre os dados analisados, encontramos casos em que o professor de língua portuguesa atua como orientador na elaboração de dissertações, envolvendo-se com a produção textual de forma mais ampla. Além disso, identificamos situações em que esse mesmo professor também

leciona língua inglesa e até mesmo ministra aulas de robótica. Essas respostas retratam uma realidade vivida pelo docente e que muitas vezes não é devidamente considerada. Em algumas circunstâncias, o professor acumula funções que não deveriam ser desempenhadas por ele, por exemplo.

Além do compartilhamento de tempo de aula com outras disciplinas, observou-se que o tempo de aula oferecido ao eixo de produção textual corresponde, em média, a 1 a 2 horas semanais, com possibilidade de variação em alguns casos, podendo se estender por um período maior. Nessa perspectiva, surge uma questão recorrente: o tempo de aula e os desafios enfrentados pelo docente de língua portuguesa para cumprir o conteúdo programático. Ainda em relação ao perfil desse docente, avaliamos que se trata de um grupo no qual 64,7% desses professores têm entre 30 e 45 anos, seguidos dos demais grupos, onde 23,5% têm entre 46 e 59 anos e 11,8% têm entre 18 e 29 anos. Também foi questionado o tempo de experiência em sala de aula e o tempo de formação acadêmica desses docentes, demonstrando uma grande variedade. Em relação ao tempo de experiência docente, observou-se que 41,2% desses participantes contam com 10 a 15 anos de experiência em sala de aula, 29,4% com mais de 20 anos e 23,66% com 1 a 10 anos de experiência. O tempo de formação também indicou uma variedade, com anos de formação variando entre 1994 e 2019. As instituições de ensino em que esses professores trabalham também se assemelham em números proporcionais, demonstrando que 47,1% desses professores são da rede privada de ensino e 52,9% da rede pública de ensino. Dentre as séries lecionadas, observou-se que 47,1% desses professores lecionam para o 8º ano do ensino fundamental. Neste questionário, não se observaram professores que atuam simultaneamente no ensino médio. Em relação à identidade de gênero, os professores que se identificam como cisgênero correspondem à maioria, representando 94,1% das respostas obtidas.

Como mencionado anteriormente, o questionário foi dividido em duas fases. A fase seguinte, foram perguntas elaboradas com a perspectiva do professor, da vivência e realidade dele, considerando a implementação da BNCC. A pergunta inicial sobre a BNCC consistiu em saber se os professores já conheciam a BNCC. Os resultados demonstram que 57,1% dos professores já haviam realizado a leitura do documento, enquanto 21,4% avaliam ter conhecimento do documento, embora não tenham realizado sua leitura integral. Outros 14,3% dos professores afirmam ter conhecimento do documento, sem especificar se leram a base completa. Uma proporção de 7,1%, correspondente a 1 docente, declara ter lido alguns tópicos do documento. Nenhum dos participantes alegou não ter conhecimento do referido documento.

Em relação às formações continuadas, das 17 respostas obtidas, observamos que 35,3% dos participantes relatam não ter recebido qualquer tipo de orientação ou suporte em relação à implementação da BNCC e suas habilidades e competências em sala de aula. Da mesma forma, em números estatísticos idênticos, 35,3% dos participantes afirmam ter recebido orientação e suporte para trabalhar com a BNCC e suas habilidades e competências em sala de aula. 29,4% dos participantes, indicam que receberam alguma orientação acerca da implementação da BNCC e suas habilidades e competências, porém consideram que tal orientação não foi suficiente.

Professores das escolas particulares do Ceará, segundo os próprios docentes, tiveram formação continuada suficiente. Professores da escola pública de Pernambuco indicaram ter formação continuada para o trabalho com a base, porém há uma variação nos dados ao avaliar a suficiência desta. Dos professores que responderam, 66,6% dos docentes afirmaram que essa formação não foi suficiente, e 33,3% julgaram que não foi suficiente. No estado do Rio Grande do Sul, nas instituições públicas, esta amostra indica uma falta de formação continuada. Similarmente, dentro dessa amostra, é possível observar que também na rede particular não houve formação suficiente. (iv) Nos estados de São Paulo e Mato Grosso do Sul, representando as instituições públicas, também há uma indicação de que não houve formação continuada para lidar com a BNCC e suas habilidades.

Em relação ao processo de formação docente, questionamos os professores se conheciam alguma plataforma do governo que contribuísse para o seu entendimento da BNCC. Observou-se que 54,5% afirmaram não ter conhecimento de qualquer plataforma governamental que auxiliasse nesse entendimento. Por outro lado 45,5%, afirmaram estar familiarizados com alguma plataforma governamental de formação relacionada à BNCC. Em relação ao ano (ao tempo) que a BNCC começou a fazer parte da realidade escolar, houve uma grande variação desse tempo, abrangendo de 2015 a 2023. Muitos docentes também relataram não saber ou não recordar como e quando essa inserção ocorreu. A questão dois consistiu em solicitar ao docente que avaliasse a importância (ou não) da Base para a aprendizagem discente no eixo de produção textual, observando se algum aspecto mudou. Pedimos ao docente que comentasse sobre o ensino remoto durante a pandemia. Os discursos, mais uma vez, demonstraram uma grande variedade de perspectivas. Destacam-se aqueles que entendem a BNCC como um documento que incentiva e contribui de alguma forma, e outros discursos que a veem de maneira contrária ou como um instrumento puramente político. Muitos docentes relataram que veem a interação com as mídias e os textos multimodais como algo favorável

para o trabalho com a produção textual (PT), bem como demonstraram que a atuação social e os vínculos com as tecnologias podem ser considerados aspectos positivos devido à inserção do multiletramento, por exemplo.

Devido ao fato de a BNCC recorrentemente abordar esses aspectos do multiletramento e valorizar os aspectos sociais, recorreremos a um mapeamento na própria Base para estabelecer um diálogo com essa percepção de alguns docentes. Outro aspecto mencionado por alguns docentes foi a relação da produção textual com os gêneros textuais, avaliando que a variedade de gêneros textuais sugeridos pela Base para o trabalho com a PT pode ser um mecanismo interessante para o trabalho com a escrita. Expressões como *"para que o aluno desenvolva seu papel"* e *"o pensamento"* também foram destacadas pelos docentes. Eles estabelecem uma relação entre a produção textual e o pensamento, ou seja, de acordo com o docente, por meio do uso da BNCC e das orientações de trabalho que presumivelmente fazem parte da construção do currículo escolar, o aluno tem a oportunidade de expressar seus pensamentos por meio da produção textual. Essa interpretação é baseada no uso da palavra "pensamento" mencionada pelo docente.

A terceira pergunta tinha como objetivo questionar os professores sobre como eles definem o protagonismo discente nas aulas de produção textual e se observaram alguma mudança após a implementação da BNCC. Das 17 respostas coletadas, mais uma vez, observou-se uma divisão entre aquelas que avaliam de forma positiva e aquelas que têm uma visão negativa em relação à interpretação do protagonismo nas produções textuais, bem como em relação às mudanças após a implementação da BNCC. Nesse contexto, elaboramos a tabela a seguir com as respostas favoráveis, levando em consideração o estado e as instituições de origem dos participantes. Nessa etapa, dez professores responderam de forma favorável à interpretação do protagonismo nas produções escritas de seus alunos. Os demais docentes não detalharam a noção de protagonismo e compreendem, de maneira geral, que não houve mudanças significativas.

A terceira pergunta consistiu em indagar aos professores como eles definem o protagonismo discente nas aulas de produção textual e se os docentes consideravam alguma mudança após a implementação da BNCC. Das 17 respostas coletadas, observou-se mais uma vez uma divisão entre as que avaliam de forma positiva e aquelas que têm uma visão negativa em relação à interpretação do protagonismo nas produções textuais, assim como em relação às mudanças após a implementação da BNCC. Nesse contexto, elaboramos a tabela a seguir com respostas favoráveis, considerando o estado e as instituições de origem dos participantes.

As perguntas IV e V consistiram em questionar aos docentes sobre as mudanças no processo avaliativo do discente e se, após a implementação da BNCC, houve mudanças na avaliação do texto escrito. Das 17 respostas registradas, 8 docentes interpretaram que houve mudanças (não atribuindo juízo de valor se positivo ou negativamente). A vivência dos alunos e o trabalho com os textos multimodais foram um dos aspectos destacados, bem como a necessidade de produzir avaliações mais completas, com a presença de questões discursivas. Em relação ao texto escrito, os professores destacaram que, após a BNCC, o trabalho com o texto passou a considerar elementos como a vivência prévia do aluno. 9 professores interpretam que não houve mudanças no processo avaliativo, e em uma das respostas, o professor define que a avaliação depende muito mais da escola do que propriamente da BNCC.

A sexta pergunta do formulário buscou avaliar se a BNCC influenciou algum aspecto do trabalho docente. Das 14 respostas, 3 docentes julgaram não ter nenhum aspecto da BNCC que influenciou no trabalho docente. Outras respostas afirmativas à mudança consistiram no entendimento de que agora há um parâmetro para o trabalho em sala de aula, a intertextualidade, a interdisciplinaridade, o trabalho com gêneros textuais, o trabalho mais sistematizado e as orientações para o currículo. As duas últimas questões do formulário se destinavam a uma perspectiva mais singular do docente.

Questionamos se o docente avaliava a BNCC como um instrumento para mudança da educação, visto que esse é um dos objetivos do documento. De acordo com o gráfico, 45,5% dos docentes, o que corresponde a 5 professores das 11 respostas totais, acreditam que a BNCC pode de fato ser um instrumento de mudança para a educação. Em termos absolutos, 18,2% dos participantes, ou seja, 2 professores, expressam a opinião contrária, afirmando que a BNCC não desempenha esse papel. Por sua vez, 36,4% dos docentes que responderam ao questionário, correspondendo a 4 professores, têm uma visão mais neutra, avaliando que a BNCC talvez possa desempenhar esse papel.

Ao final, não com o intuito de avaliação, mas de percepção, solicitamos aos docentes que definissem seus alunos em uma palavra. Nesse sentido, constatamos que há mais respostas positivas, com peso lexical favorável, do que o contrário. De acordo com os professores, os alunos são descritos como sagazes, ótimos, curiosos, protagonistas, atuantes, agitados, críticos, inspiradores, ágeis e dedicados. Apenas três professores afirmaram que seus alunos são, respectivamente, defasados, inquietos e passivos, adjetivos contrários a uma perspectiva de protagonismo, que é central nesta pesquisa. Como mencionado anteriormente, este trabalho trata-se de uma escuta alteritária importante do docente. Durante as questões proporcionadas

pelo questionário, pudemos, mesmo que anonimamente, conhecer 17 professores, cada um com características singulares. Entre os aspectos importantes a serem destacados, avaliamos que a BNCC, dentro do ambiente escolar, segundo a ótica docente, é interpretada de maneiras diversificadas, com aqueles que compreendem sua implementação de forma positiva e outros que avaliam o documento como um instrumento político.

Ao longo das respostas, foi possível observar que muitos professores percebem o processo de inserção da BNCC como algo arbitrário e/ou uma imposição, especialmente vinda das coordenações/supervisões de ensino de suas instituições. A formação continuada para o trabalho com a BNCC parece estar caminhando de maneira tímida, não favorecendo o trabalho docente como deveria. Em algumas situações, a BNCC parece ter sido lançada aos docentes sem a devida formação prévia necessária. Essa interpretação é evidenciada quando alguns docentes relatam que a Base é utilizada como um instrumento, por exemplo, devido a mudanças nos livros didáticos que exigem conhecimento e uso da BNCC ou como um instrumento para a construção do currículo escolar. A maneira como a Base foi integrada ao ambiente escolar e à realidade dos professores desempenha um papel fundamental na forma como os educadores percebem os diversos aspectos dos benefícios (ou falta deles) do seu uso na sala de aula.

Quando questionamos os docentes sobre o protagonismo discente, um conceito importante para nossa pesquisa, observamos que muitos acreditam que a BNCC pode ter contribuído para mudanças na forma como os alunos podem se tornar protagonistas tanto nas produções textuais quanto nas aulas relacionadas à Produção Textual. No entanto, essa compreensão não é unânime. As respostas de um grupo de docentes convergem para o entendimento de que a BNCC proporciona o protagonismo, permitindo que os alunos tragam suas vivências para a sala de aula, especialmente pelo fato de a Base direcionar o trabalho com a Produção Textual de forma mais diversificada, abordando gêneros textuais e a interdisciplinaridade, por exemplo. Ainda que caminhe lentamente, é possível avaliar que a BNCC tem sido um instrumento de mudança na noção de protagonismo discente. No entanto, seria fundamental o acesso desses profissionais a outras formações e plataformas que contribuam para o trabalho com a Base em sala de aula.

Nesse contexto, compartilhamos a visão de Marins e Giacomelli (2023), que destacam que "Acreditamos que os professores são agentes criativos capazes de reinventar suas práticas cotidianas e encontrar oportunidades para efetivamente atender às necessidades reais de ensino e aprendizagem" (p. 254). Portanto, ao abordarmos temas cruciais para nossa pesquisa, como o protagonismo dos estudantes e a integração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no

ambiente escolar, é imperativo considerar os contextos vivenciados pelos professores, pois esses contextos influenciam diretamente a compreensão e utilização desse documento em suas salas de aula. É fundamental ressaltar as diversas experiências vivenciadas por esses educadores em relação à forma como a BNCC tem sido efetivamente aplicada nas aulas de Português. Observa-se, portanto, que a utilização da BNCC como uma ferramenta para aprimorar a educação passa por um processo complexo: a formação docente para sua implementação, sua efetiva aplicação em sala de aula (conforme preconizado pela teoria) e a avaliação dos resultados obtidos com o uso desse documento. Se negligenciarmos qualquer um desses aspectos ou não os desenvolvermos adequadamente, é improvável que alcancemos os resultados desejados.

A BNCC pode ser interpretada como um documento fundamental para a melhoria da educação, e, teoricamente, sua estrutura parece sólida e bem elaborada. Entretanto, na prática, a partir do relato dos professores, parece que em muitas situações a conexão entre teoria e prática não foi devidamente orientada para um uso eficaz, conforme evidenciado pelas críticas dos docentes em relação a esse processo. Portanto, a coleta de resultados que possam ser avaliados de forma positiva está intrinsecamente ligada a esses aspectos essenciais que não podem ser ignorados. Assim, a interpretação de como a BNCC pode ou não contribuir de maneira prática para o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes depende diretamente de como essas questões fundamentais são abordadas e implementadas. Abordar o tema da educação, ensino e aprendizagem envolve não apenas seguir estritamente o que a teoria preconiza, mas, principalmente, considerar a realidade concreta vivenciada.

Na conclusão deste trabalho, evidenciamos a complexidade e a perenidade da pesquisa no campo educacional, destacando que ela não se encerra, mas se desdobra em novas indagações. Nossa investigação ressalta a centralidade da escuta atenta à voz dos professores, reconhecendo-a como um pilar crucial na compreensão dos desafios e potencialidades do sistema educacional. Ao abordar temas que permeiam a educação, desde as expectativas da sociedade e pesquisadores até a busca por conceitos fundamentais, como o protagonismo, sublinhamos a importância do ato de escutar e interpretar as experiências dos educadores. A partir da perspectiva bakhtiniana da escuta alteritária, reconhecemos que somente ao dar voz aos protagonistas da educação podemos vislumbrar novos caminhos e aprimoramentos para a área. No contexto teórico, destacamos a riqueza do documento analisado, repleto de diretrizes e sugestões para alcançar o protagonismo e a autonomia discente. Contudo, confrontamos esse êxito teórico com a constatação de que, na prática, alguns professores não receberam a formação

adequada para lidar com as orientações fornecidas. Em muitas realidades, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é percebida apenas como um conjunto de códigos distantes da aplicação cotidiana. Diante desse cenário, propomos a ampliação de trabalhos de escuta docente, incursões de campo e uma maior atenção à voz daqueles que vivenciam a implementação (ou não) da BNCC. Consideramos essencial que as estratégias e mudanças necessárias na prática pedagógica sejam delineadas a partir do diálogo direto com os educadores, proporcionando uma visão mais abrangente e enraizada na realidade educacional.

REFERÊNCIAS:

- ACADEMIA RHYZOS. O estímulo ao protagonismo do aluno na escola. Disponível em: <https://rhyzos.com/estimular-protagonismo-aluno-escola/>. 2022. Acesso em: 18 maio 2023.
- ACOSTA, J. PALMERO, M. Bakhtin y la educación. *Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa: Currículum*. v. 21. p. 27-56. 2008. (1130-5371).
- AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*. Musa Editora: São Paulo, 2002.
- AMORIM, M. Um certo silêncio e uma certa voz: duas ocorrências de alteridade no texto de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais [Texto completo]. Em *Proceedings of the eleventh International Bakhtin Conference* (Org.), p. 77-80. Curitiba, 2003.
- AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto da pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 7-19. 2002.
- ARÁN, P. La pregunta por el autor en Bajtín / The Question of the Author in Bakhtin/ A questão do autor em Bakhtin. n.4 *Bakhtiniana*, São Paulo, 2014.
- ARENDT, H. *Lições sobre a filosofia política de Kant*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1993.
- BAKHTIN, M. Autor y personaje en la actividad estética. In: BAJTÍN, M. *Estética de la creación verbal*. Trad. Tatiana Bubnova. Méjico: Siglo XXI, 1982, p.13-190.
- BAKHTIN, M. *El método formal en los estudios literarios*. Madrid: Alianza Universidad, 1994.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BAKHTIN, M. *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escrito*. Trad. De Tatiana Bubnova. Barcelona: Anthropos; San Juan: Universidade de Puerto Rico, 1997.
- BAKHTIN, M. Medvedev P. **El método formal en los estudios literarios**. Madrid: Alianza Universidad, 1994. Disponível em: https://kupdf.net/download/el-metodo-formal-en-los-estudios-literarios-pdf-pavel-medvedev-_5a097684e2b6f57e3b8fa367_pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.
- BAKHTIN, M. *Problemas da poética em Dostoiévski*. (Trad. Paulo Bezerra), 3ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

BAKHTIN, M. Questões de estilística no ensino da língua / Mikhail Bakhtin; tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo; apresentação de Beth Brait; organização e notas da edição russa de Serguei Botcharov e Liudmila Gogotichvíli. São Paulo: Editora 34, 2019 (2a Edição). 120 p.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 16ª ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKTIN M. El problema de los géneros discursivos. En: "Estética de la creación Verbal. Madrid: Siglo XXI, n.10, p. 248-293, 1999.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Métodos de diagnóstico inicial e processos de avaliação diversificados.** Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/194-metodos-de-diagnostico-inicial-e-processos-de-avaliacao-diversificados>. Acesso em: 16 ago. 2023.

BERTORELLO, A. Bajtín: acontecimiento y lenguaje .UNED: Revista Signa, n.18, p. 131-157.2009.

BNCC *online*. Sobre a BNCC: FAQ - perguntas frequentes. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/faq/>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.

CALVINO, I. Por que ler os clássicos. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CLARK, K., & HOLQUIST, M. Mikhail Bakhtin. São Paulo: Perspectiva, 1998.

ESTRELA, M. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: FERREIRA, N.S.C. (org). Formação continuada e gestão da educação. São Paulo: Cortez, 2006, p. 43-64.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GERALDI, J. O texto na sala de aula. 1.ed. - São Paulo : Ática, 2011

GUIMARÃES, F.. Uma Análise Dialógica Da Arquitetônica Do Gênero Acadêmico Dissertação: Estudo De Caso. 2021. Dissertação (Mestrado Em Letras) - Universidade Católica

de Pelotas, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Orientador: Adail Ubirajara Sobral.

HEIDEGGER, M. *Que Significa Pensar?* Buenos Aires, Editoria Nova, 1964.

HEIDEGGER, M. **Carta sobre el humanismo**. Madrid: Alianza Editorial, 2000. Traducción de Helena Cortés y Arturo Leyte. Disponível em: <https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-16-Carta%20sobre%20el%20humanismo.pdf>. Acesso em: 31 maio 2023.

LINDBLOM, C. *La Ciencia de Salir del Paso*. JOOMLA, 2009.

MARINS, M. GIACOMELLI, K. Gêneros Discursivos e Produção Escritana BNCC: Uma Leitura Reflexiva V. 19, n.33. *Letra Magna*: Sao Paulo, 2023.

MATUOKA, I. A formação de professores à luz da BNCC. 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/a-formacao-de-professores-a-luz-da-bncc/>. Acesso em: 19 jun. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-basica/formacao-para-professores-dos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental>. Acesso em: 16 ago. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 27 DE OUTUBRO DE 2020**. Conselho Nacional de Educacao: Brasilia. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE. **Quem Somos**. 2021. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: Acesso em: 08 jan. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. Relatório Anual 2021. Movimento pela Base, 2022. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/05/relatorio-anual-mpb-2021.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. Relatório anual 2022. Movimento Todos Pela Base, 2023. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2023/05/relatorio-anual-movimento-pela-base-2023-1.pdf](https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2023/05/relatorio-anual-movimento-pela-base-2023-1.pdf). Acesso em: 16 ago. 2023.

NASCIMENTO, L. Da filosofia ao discurso: Mikhail Bakhtin. *Interfaces: UNICENTRO*. Vol. 12 n. 1. 2021.

OLIVEIRA, V. Na Finlândia, competência toma lugar do conteúdo. 2015. Disponível em: <https://porvir.org/na-finlandia-competencia-toma-lugar-conteudo/>. Acesso em: 25 maio 2023.

OXFORD Dicionário Online. Palavra: Aluno. Disponível em: <https://languages.oup.com/>. Acesso em: 08 ago. 2023.

PASSARELLI, L. Formando formadores: ensino e avaliação de produção textual em rede municipal. *Estudos em Avaliação Educacional*, [S.L.], n. , p. 1, 23 jun. 2020. Fundação Carlos Chagas. <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v0ix.6292>.

PEREIRA, V. Obras clássicas e contemporâneas na escola: como acessá-las, por que lê-las? *Terra roxa e outras terras – Revista de Estudos Literários* Vol. 31. P. 31-43, 2016.

POSSENTI, S. *Aprender a escrever (re)escrevendo*. São Paulo, Unicamp, 2005.

PUZZO, M. Teoria dialógica da linguagem: o ensino da gramática na perspectiva de Bakhtin. São Paulo: *Linha d'Água*, n. 26 (2), p. 261-278, 2013.

SAMPAIO, M. C. H. . A propósito de Para uma filosofia do ato (Bakhtin) e a pesquisa científica nas Ciências Humanas. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso* , v. NR 1, p. 42-56, 2009.

SAMPAIO, M. C. H. . Caminhos do pensamento subjetivo para o tornar-se (inter)subjetivo: uma abordagem filosófica da linguagem.. *Desenredo (PPGL/UPF)* , v. 12, p. 201-216, 2016.

SAMPAIO, M. C. H. ; ARAUJO, K. D. S. ; MACEDO, E. B. I. . Bakhtin e Heidegger: caminhos para a compreensão e interpretação do acontecimento do ser. *BAKHTINIANA - REVISTA DE ESTUDOS DO DISCURSO* , v. 10, p. 205-221, 2015.

SAUL, A. Formação Permanente de Educadores na Cidade de São Paulo. *Revista Associação Nacional de Educação*, São Paulo, v.12, n.19, p.63-68, 1993.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Currículo Paulista Etapa Ensino Médio*. UDIME: São Paulo, 2020.

SOBRAL, A. *Relações dialógicas na linguagem e na educação: algumas considerações*. 12. ed. Santarém/PA: *Revista Exitus*, 2022. P. 01-21. 12 v. ISSN2237-9460. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/2043/1239>. Acesso em: 20 maio 2023.

SOBRAL, A. U.. O ato "responsível" ou ato ético, em Bakhtin, e a centralidade do agente. *Signum. Estudos de Linguagem*, v. 11, p. 219-235, 2008.

SOBRAL, A. U.. Ontologia dialógica e escuta alteritária: para uma proposta pedagógica bakhtiniana. In: *XXIX ENANPOLL*, 2014, FLORIANÓPOLIS. *PROGRAMAÇÃO GT Estudos Bakhtinianos*, 2014. p. 1-2.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. . Gêneros na escola: uma proposta didática de trabalho. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 20/2, p. 449-469, 2017.

SOBRAL, A.; GIACOMELLI, KARINA . Por Uma Proposta de Educação Dialógica Alteritária. *LÍNGUAS & LETRAS (ONLINE)*, v. 21, p. 7-27, 2020.

SOBRAL, A.; GUIMARAES, F. T. B. ; GIACOMELLI, K. . Propostas para uma Perspectiva Dialógica Alteritária em Produção Textual a Partir da BNCC. *LÍNGUAS & LETRAS (ONLINE)*, v. 23, p. 53-75, 2022.

SOUZA, S. e CARVALHO, C. Ética e pesquisa: o compromisso com o discurso do outro. *Rev. Polis Psique* [online]. 2016, vol.6, n.spe [citado 2023-07-27], pp. 98-112 . Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-152X2016000100008&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 2238-152X.

APÊNDICE

Apêndice A: Descrição detalhada do termo protagonismo na BNCC (2018).

p.9	p.15	p.63	p.87	p.136	p.147	p.222	p.223	p.226	p.229
p.233	p.237	p.244	p.246	p.327	p.353	p.357	p.369	p.416	p.418
p.425	p.427	p.428	p.430	p.431	p.465	p.468	p.471	p.472	p.478
p.479	p.484	p.490	p.493	p.496	p.502	p.506	p.512	p.549	p.551
p.562	p.572	p.579							

Legenda:

Cor cinza: Competências gerais. Linhas introdutórias da base. Conceito mais genérico.

Cor verde: Área de linguagens (geral).

Cor amarelo: Educação. Física (ensino fundamental I e II).

Cor azul: Inglês (ensino Fundamental I e II).

Cor Rosa: Ciências da Natureza Ensino Fundamental I e II.

Cor Roxo: Ciências Humanas Ensino Fundamental I e II.

Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

1. Breve apresentação: A pesquisa intitulada BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE BAKHTIN: uma análise dialógica do discurso de professores do 3o ano do Ensino Médio, no eixo de Produção Textual, realizada pela pesquisadora Dominique de Melo Franco Campelo Oliveira, sob a orientação do Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral, do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), pretende verificar em que medida a BNCC proporciona aos professores da rede pública e privada caminhos para uma proposta pedagógica que promova o protagonismo dos alunos como agentes de aprendizagem. Seu problema de pesquisa é compreender de que maneira e em que medida a BNCC, no eixo de produção textual, no terceiro ano do Ensino Médio, permite que o aluno desenvolva a sua autonomia do pensar, agir e buscar os conhecimentos de forma independente e, mapeando assim atividades que envolvam a BNCC e as possíveis práticas inovadoras a partir da implementação deste documento. II. COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA: O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Capítulo VII.2 da Resolução No 466/2012). A pesquisa envolvendo seres humanos é aquela que tem como participante o ser humano, e que envolva de forma direta ou indireta, incluindo o manejo de seus dados, informações ou materiais biológicos (Capítulo II.14 da Resolução No 466/2012). Todas as pesquisas envolvendo seres humanos devem ser submetidas à apreciação do Sistema CEP/CONEP, que, ao analisar e emitir o parecer, se torna corresponsável por garantir a proteção dos participantes. ENDEREÇO CEP (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE): Avenida Itália, Km 08 - Campus Carreiros - Caixa Postal 474 - Rio Grande - RS - CEP: 96203-900: Rio Grande. Telefone: (53) 3237-3013 ou pelo e-mail: cep@furg.br Informações sobre o CEP: <https://propesc.furg.br/pt/comites/cep-furg>. 26

2. Informamos ainda os critérios de participação: 1. Trabalhar em uma escola que tenha a BNCC em vigor; 2. Ter iniciado a carreira docente no máximo em 2017, ano em que a BNCC ainda não estava em vigor nas escolas. 3. Ser professor de Língua Portuguesa, preferencialmente na disciplina de produção textual; 4. Ser professor do terceiro ano do ensino médio; IV. Do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE): 1. O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma (Res. CNS no. 510 de 2016). 2. Sua participação consiste em: responder, de forma anônima (sem registro de sons e/ou imagens), um formulário online do Google Forms. Os dados serão mantidos sobre responsabilidade somente do pesquisador durante 5 anos em um Hardware. Após esse período mínimo excluiremos toda e qualquer informação.

3. Neste formulário constam algumas questões: (i) sobre o perfil docente; (ii) aspectos relacionados a BNCC considerando o antes e depois da implementação deste documento nas escolas. Garantimos a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (Res 466/2012/CNS e Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 5º, incisos V, X e XXVIII).

4. Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr.(a) são: desconforto; receio de não saber responder e/ou ser identificado; estresse; cansaço; vergonha ao responder às perguntas; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias.

5. Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: novos conhecimentos produzidos pela pesquisa; propostas de novos trabalhos com a BNCC; mostrar a comunidade escolar e acadêmica formas aplicação da BNCC na prática.

6. Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. (Resolução. 466/2012-CNS, IV.I.c).

7. Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica (Item IV.3.e, da Resolução CNS no. 466 de 2012).

8. Asseguramos ao(à) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário. (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS no. 466 de 2012).

9. Também asseguramos o acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado pelo participante (resolução 510/2016.2, item III do art. § 2, do Capítulo 1). 27 V.Etapas da pesquisa - O que faremos com suas respostas: Uma vez concluída a coleta de dados faremos o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem. Este procedimento também será realizado com os registros de consentimento livre e esclarecido.(a) Transcrição das respostas; (b)Analisar as falas dos sujeitos tomando com base os possíveis diálogos com a proposta pedagógica bakhtiniana; (c)Observar os acentos valorativos dos docentes acerca da realidade da BNCC em sala de aula e da compreensão do conceito de protagonismo. (d)Observar os sentidos da BNCC na prática docente, no acontecimento – na vivência do professor; traçando diálogos entre a teoria e a prática. O(A) Sr(a). pode entrar em contato com o pesquisador responsável Dominique de Melo Franco Campelo Oliveira, a qualquer tempo para informações adicionais no endereço: dominiquecampelo06@gmail.com ou (85)99752-5517.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. Eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo para fins de pesquisa científica/educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma. Todos os dados obtidos de minha pessoa ficarão sob a responsabilidade do pesquisador e de seu orientador ou grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Desejo receber por email, quando finalizada, a dissertação e os resultados obtidos. Fui igualmente informado: da garantia de receber resposta a qualquer pergunta ou esclarecimento a qualquer dúvida acerca dos procedimentos, riscos, benefícios e outros assuntos relacionados com a pesquisa;

da liberdade de retirar meu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo, sem que isto me traga prejuízos de qualquer natureza;

da garantia de que não serei identificado quando da divulgação dos resultados e que as informações obtidas serão utilizadas apenas para fins científicos vinculados ao presente projeto de pesquisa;

do compromisso do pesquisador de proporcionar informação atualizada obtida durante o estudo, ainda que esta possa afetar a minha vontade em continuar participando;

da disponibilidade de tratamento médico e indenização, conforme estabelece a legislação, caso existam danos a minha saúde diretamente causados por esta pesquisa;

"A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem." Paulo Freire.

Obrigadx, professxr, por participar desta pesquisa. Em breve, se assim desejar, retornaremos os resultados.

ANEXOS:

ANEXO A: Parecer do CEP.



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE BAKHTIN: uma análise dialógica do discurso de professores do 3o ano do Ensino Médio, no eixo de Produção Textual.

Pesquisador: DOMINIQUE DE MELO FRANCO CAMPELO OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55292322.3.0000.5324

Instituição Proponente: Instituto de Letras e Artes- ILA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.258.604

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "avaliação dos Riscos de Benefícios" foram retiradas do arquivo de Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1885881.pdf) e/ou do Projeto Detalhado.

RESUMO

O presente estudo busca avaliar de que maneira e em que medida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no eixo de produção textual, no terceiro ano do Ensino Médio, permite a promoção do protagonismo discente. Nesse sentido, põem-se em diálogo a BNCC e a voz dos professores. A partir dos discursos dos professores encontramos caminhos para interpretar como eles identificam práticas pedagógicas dialógicas e alteritárias (BAKHTIN, 1997), voltadas para o protagonismo discente a partir das propostas da BNCC. Para fundamentar nossa abordagem geral, nos voltamos a obra Hacia una filosofia del acto ético (1997), em que estão apresentadas às bases da filosofia da linguagem proposta por Bakhtin (1997). Dentre eles: o acontecimento do ser; o ato ético; a singularidade do ser. Partimos de uma compreensão de uma educação pautada na singularidade do sujeito, no protagonismo do aluno e no ensino alteritárario e dialógico, como proposto nas obras de Sobral (2014), Sobral e Giacomelli (2021) e Sobral, Guimarães e Giacomelli (2021). Trata-se aqui de uma pesquisa de escuta dos professores que estão em sala de aula

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br



Continuação do Parecer: 5.258.604

vivenciando a BNCC. Destarte, elaboramos um formulário de perguntas no Google Forms, contabilizando um mínimo de participantes (professores) (20 primeiras respostas). O período de coleta se dará, a depender da aprovação do conselho de ética e pesquisa, entre 1o de abril/2022 e 1o de maio/2022.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Geral

Verificar em que medida a BNCC proporciona aos professores da rede pública e privada caminhos para uma proposta pedagógica que promova o protagonismo dos alunos como agentes de aprendizagem.

Objetivos específicos

- Identificar os conceitos que sustentam a proposta de ensino de produção textual, na BNCC, para o terceiro ano do Ensino Médio.
- Descrever e interpretar as atividades, de ensino-aprendizagem considerando o mundo de fato experimentado, conforme postula Bakhtin (1997), sob a ótica dos professores.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Desconforto; receio de não saber responder e/ou ser identificado; estresse; cansaço; vergonha ao responder às perguntas; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias.

Benefícios:

Novos conhecimentos produzidos pela pesquisa; propostas de novos trabalhos com a BNCC; mostrar a comunidade escolar e acadêmica formas de aplicação da BNCC na prática

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional, unicêntrico. Caráter acadêmico. Projeto de Pesquisa para Dissertação apresentado como requisito parcial para aprovação na disciplina de Seminário de Dissertação do Mestrado em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Número de participantes previsto: 20

Data de início: 17/01/2022.

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br



Continuação do Parecer: 5.258.604

garantir bem como a acessibilidade ao registro sempre que solicitado Está localizado no item III. Informamos ainda os critérios de participação (p.2) no marcador 11: Será entregue o TCLE em duas vias/ garantindo também a acessibilidade ao registro sempre que solicitado (Resolução CNS N° 510 DE 2016, Cap.II, Seção I, art 17, item X. (Pág. 3; TCLE_BNCC_17_GENER).

ANÁLISE: ATENDIDO.

PENDÊNCIA 11. Incluir no arquivo "TCLEBNCC17GENER.pdf" a garantia para o participante de seu anonimato,

confidencialidade, privacidade e sigilo (Resolução CNS nº 510 de 2016, item 17.IV; vide:

https://propesp.furg.br/images/arquivos_propesp/CEP

RESPOSTA: Foi incluso a informação ao participante sobre a garantia de seu anonimato, confidencialidade, privacidade e sigilo Está localizado no item III. Informamos ainda os critérios de participação (p.2) no marcador 12: É garantido ao participante o seu anonimato, confidencialidade, privacidade e sigilo (Resolução CNS nº 510 de 2016, item 17.IV. (Pág. 4; TCLE_BNCC_17_GENER).

ANÁLISE: ATENDIDO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS 466/12 item XI.2.d. e Resolução CNS 510/16 Art. 28.V.

O modelo encontra-se disponível no site do CEP-FURG (<https://propesp.furg.br/pt/comites/cep-furg>) e o seu prazo final é 08/01/2023

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1885881.pdf	21/02/2022 09:19:56		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CARTARESPOSTA.pdf	21/02/2022 09:19:40	DOMINIQUE DE MELO FRANCO CAMPELO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE.pdf	21/02/2022 09:18:44	DOMINIQUE DE MELO FRANCO	Aceito

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.

Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900

UF: RS **Município:** RIO GRANDE

Telefone: (53)3237-3013

E-mail: cep@furg.br



Continuação do Parecer: 5.258.604

PENDÊNCIA 8. Incluir no arquivo "TCLEBNCC17GENER.pdf" o endereço do responsável pela pesquisa (Resolução

CNS Nº 510 DE 2016, Cap.II, seção I, art. 17, item VIII; vide:

https://propesp.furg.br/images/arquivos_propesp/CEPFURG/2020/RESOLUO_N_510_DE_07_DE_ABRIL_DE_2016.pdf).

RESPOSTA: Incluímos o endereço do responsável pela pesquisa na aba I de breve apresentação: pesquisadora Dominique de Melo Franco Campelo Oliveira, residente em Rua Muribara, 120, BL 3, apt 003, Condomínio Acácia, Muribara- São Lourenço da Mata (Pernambuco). (Pág. 1; TCLE_BNCC_17_GENER).

ANÁLISE: ATENDIDO.

PENDÊNCIA 9. Incluir no arquivo "TCLEBNCC17GENER.pdf" a garantia de que não haverá para o participante

despesas e compensações em decorrência da participação na pesquisa (Resolução CNS Nº 510 DE 2016, art. 17, item VIII; vide: https://propesp.furg.br/images/arquivos_propesp/CEPFURG/2020/RESOLUO_N_510_DE_07_DE_ABRIL_DE_2016.pdf)

RESPOSTA:Foi incluso a garantia de que não haverá para o participante despesas e compensações em decorrência da participação na pesquisa. Está localizado no item III. Informamos ainda os critérios de participação (p.2) no marcador 10. Não haverá para o participante despesas e compensações em decorrência da participação na pesquisa (Resolução CNS Nº 510 DE 2016, art.17, item VII. (Pág. 2; TCLE_BNCC_17_GENER).

ANÁLISE: ATENDIDO.

PENDÊNCIA 10. Incluir no arquivo "TCLEBNCC17GENER.pdf" a informação ao participante sobre a Entrega do termo

em duas vias/ garantir bem como a acessibilidade ao registro sempre que solicitado (Resolução CNS Nº 510 DE 2016, Cap.II, Seção I, art 17, item X; vide: https://propesp.furg.br/images/arquivos_propesp/CEPFURG/2020/RESOLUO_N_510_DE_07_DE_ABRIL_DE_2016.pdf)

RESPOSTA: Foi incluso a informação ao participante sobre a Entrega do termo em duas vias/

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br



Continuação do Parecer: 5.258.604

Metodologia, seguido pelo marcador 4.8 (Assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)) em que explicamos o motivo de não ser necessário a assinatura de um termo de anuência por parte da instituição. (pág. 19; Projeto_Dominique_Campelo_DC24-09 (1)).

ANÁLISE: ATENDIDO.

Do TCLE:

PENDÊNCIA 6. Incluir no arquivo "TCLEBNCC17GENER.pdf", o cabeçalho da instituição proponente (Instrução

Normativa N° 06/2019, Art. 5º, item III, parágrafos 1º; vide: https://proesp.furg.br/images/CEPCHS/Instruo_Normativa_06-2019-_CEP_FURG.pdf).

RESPOSTA: Foi incluso o cabeçalho da instituição proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG - INSTITUTO DE LETRAS E ARTES - ILA - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - Mestrado em Letras - Área de

CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM. (Pág. 1;TCLE_BNCC_17_GENER).

ANÁLISE: ATENDIDO.

PENDÊNCIA 7. Incluir no arquivo "TCLEBNCC17GENER.pdf" os objetivos da pesquisa (Resolução CNS N° 510 de

2016, item 17.1; vide: https://proesp.furg.br/images/arquivos_proesp/CEPFURG/2020/RESOLUO_N_510_DE_07_DE_ABRIL_DE_2016.pdf)

RESPOSTA: Foi incluso no TCLE os objetivos da pesquisa na aba I de breve apresentação: DOS OBJETIVOS DA PESQUISA: Geral: Verificar em que medida a BNCC proporciona aos professores da rede pública e privada caminhos para uma proposta pedagógica que promova o protagonismo dos alunos como agentes de aprendizagem. Objetivos

específicos: (I) Identificar os conceitos que sustentam a proposta de ensino de produção textual, na BNCC, para o terceiro ano do Ensino Médio. (II) Descrever e interpretar as atividades, de ensino-aprendizagem considerando o mundo de fato experimentado, conforme postula Bakhtin (1997), sob a ótica dos professores. (III) Rastrear e

interpretar a partir dos discursos dos professores aspectos que favoreçam (ou não) o protagonismo discente considerando as habilidades e competências estabelecidas pela BNCC. (Pág. 1; TCLE_BNCC_17_GENER)

ANÁLISE: ATENDIDO.

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.

Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900

UF: RS **Município:** RIO GRANDE

Telefone: (53)3237-3013

E-mail: cep@furg.br



Continuação do Parecer: 5.258.604

https://propesp.furg.br/images/CEP-CHS/Instruo_Normativa_06-2019-_CEP_FURG.pdf

RESPOSTA: Incluímos no projeto _ Dominique_Campelo_DC24-09 (1) a informação de que o participante possui "a garantia, um suporte por parte da pesquisadora, em decorrência de eventual dano que possa sofrer, de assistência integral, imediata e gratuita (Instrução Normativa FURG/PROPEPSP N° 06/2019, Art. 5°." (Localizado na aba

RESPONSABILIDADES DA PESQUISADORA. Item 5. (pág. 21; Projeto_Dominique_Campelo_DC24-09 (1). ANÁLISE: ATENDIDO.

PENDÊNCIA 4. Incluir no projeto (ProjetoDominiqueCampeloDC1701.pdf) a "Segurança e monitoramento dos dados,

garantindo em qual local, por quanto tempo (cinco anos) e quem será o(a) responsável pela guarda de todos os materiais (impressos e digitais) gerados pela pesquisa" (Instrução Normativa FURG N° 06/2019, art. 5°, II, r; vide: https://propesp.furg.br/images/CEP-CHS/Instruo_Normativa_06-2019-_CEP_FURG.pdf)

RESPOSTA: Incluímos na no Item 5, ainda sobre a RESPONSABILIDADES DA PESQUISADORA, a informação sobre a Segurança e monitoramento dos dados (HD externo: Toshiba Canvio Basics 1TB) que estará guardado na residência da

pesquisadora, por cinco anos. A pesquisadora Dominique de Melo Franco Campelo Oliveira será a responsável pela guarda de todos os materiais (impressos e digitais) gerados pela pesquisa, como prevê a Instrução Normativa FURG N° 06/2019, art. 5°, II. (pág. 22; Projeto_Dominique_Campelo_DC24-09 (1).

ANÁLISE: ATENDIDO.

PENDÊNCIA 5. Incluir no projeto (ProjetoDominiqueCampeloDC1701.pdf) termo de anuência da instituição na qual serão coletados os dados (Instrução Normativa PROPEPSP N° 06/2019, art. 5°, II, s; vide:

https://propesp.furg.br/images/CEP-CHS/Instruo_Normativa_06-2019-_CEP_FURG.pdf)

RESPOSTA: Sobre o termo de anuência da instituição na qual serão coletados os dados, avaliamos que por não se tratar de uma pesquisa de coleta de dados realizada em uma instituição específica não há precisão de um Termo de Anuência. Há um destaque para essa informação no item 4, de

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br



Continuação do Parecer: 5.258.604

Data de fim: 29/11/2022

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

PENDÊNCIA 1. Incluir no projeto critérios de inclusão e exclusão da pesquisa (Norma Operacional CNS N° 001 de 2013, item 3.4.1 subitem 11; vide: https://propesp.furg.br/images/cep-furg/Norma_Operacional_001-2013.pdf)

RESPOSTA: Foi incluído no projeto os critérios de inclusão e exclusão da pesquisa (Localizado na aba de metodologia – item 4. Marcador 4.2. Com o título: Critérios de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa: **INCLUSÃO:** Trabalhar em uma escola que tenha a BNCC em vigor; Não estar/ ter trabalhado em uma escola que a BNCC não esteja em vigor; Ter iniciado a carreira docente no máximo em 2017, ano em que a BNCC ainda não estava em vigor nas escolas. Ter iniciado a carreira docente após 2017. Ser professor de Língua Portuguesa. Com graduação em Língua portuguesa e/ou afins. **EXCLUSÃO:** Não ser professor de Língua Portuguesa com a devida formação. Ser professor do terceiro ano do ensino médio. Não ser professor do terceiro ano do Ensino Médio. (pág. 14; Projeto_Dominique_Campelo_DC24-09 (1). **ANÁLISE:** ATENDIDO.

PENDÊNCIA 2. Por prever idosos como participantes ("Item II: Perfil Docente a) Idade: 18-29 () 30-45 () 46-59 () +60 ()"; ProjetoDominiqueCampeloDC1701.pdf, p. 14) se faz necessário apresentar um TCLE com fonte 14 (Instrução Normativa FURG/PROPEP N° 06/2019, Art. 5º, § 8º; vide: https://propesp.furg.br/images/CEPCHS/Instruo_Normativa_06-2019-_CEP_FURG.pdf).

RESPOSTA: Foi alterado o número da fonte do TCLE, passando de 12 para 16 Times New Roman.

ANÁLISE: ATENDIDO.

PENDÊNCIA 3. Incluir no projeto (ProjetoDominiqueCampeloDC1701.pdf) por parte do pesquisador responsável a

garantia aos participantes da pesquisa, em decorrência de eventual dano que possa sofrer, de assistência integral, imediata e gratuita (Instrução Normativa FURG/PROPEP N° 06/2019, Art. 5º, item II. K; vide:

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.

Bairro: Campus Carreiros

CEP: 96.203-900

UF: RS

Município: RIO GRANDE

Telefone: (53)3237-3013

E-mail: cep@furg.br



Continuação do Parecer: 5.258.604

Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/02/2022 09:18:44	CAMPELO OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	21/02/2022 09:16:07	DOMINIQUE DE MELO FRANCO CAMPELO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	19/01/2022 17:17:48	DOMINIQUE DE MELO FRANCO CAMPELO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO GRANDE, 23 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Camila Daiane Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br

ANEXO B: Modelo do formulário disponibilizado na web, através do Google Forms.

7/9/23, 15:30

QUESTIONÁRIO SOBRE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

QUESTIONÁRIO SOBRE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
Instituto de Letras e Artes - ILA

A pesquisa intitulada BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE BAKHTIN: uma análise dialógica do discurso de professores do ensino fundamental I (abrangendo do 6º ao 9º ano), no eixo de Produção Textual tem como objetivo verificar em que medida a BNCC proporciona, na perspectiva docente, caminhos para uma proposta pedagógica que promova o protagonismo dos alunos como agentes de aprendizagem.

Pesquisadora: Dominique Campelo.
Orientação: Prof. Dr. Adail Ubirajara Sobral

Dentre os critérios de participação:

- *Ter iniciado a carreira antes de 2023.
- *Ser professor de Língua Portuguesa e com a devida formação acadêmica para lecionar tal disciplina (graduação em língua portuguesa e/ou afins: português e inglês, português e espanhol, português e outra língua, português e suas literaturas).
- *Ser professor do ensino fundamental II.
- *Trabalhar em escolas que já tenham a BNCC em vigor.

x Srx. pode entrar em contato com a pesquisadora responsável Dominique de Melo Franco Campelo Oliveira, a qualquer tempo para informações adicionais no endereço: dominiquescampelo06@gmail.com ou +34 622 42 49 37.

"A educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem." Paulo Freire.
Obrigadx, professxr, por participar desta pesquisa.

Em breve, se assim desejar, retornaremos com os resultados.

* Indica uma pergunta obrigatória

**DO TERMO DE PARTICIPAÇÃO!
INFORMAÇÕES NECESSÁRIAS.**

Breve apresentação: A pesquisa intitulada BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE BAKHTIN: uma análise dialógica do discurso de professores do ensino fundamental II, no eixo de Produção Textual, realizada pela pesquisadora Dominique Campelo Oliveira pretende verificar em que medida a BNCC proporciona aos professores da rede pública e privada caminhos para uma proposta pedagógica que promova o protagonismo dos alunos como agentes de aprendizagem.

Seu problema de pesquisa é compreender de que maneira e em que medida a BNCC, no eixo de produção textual, no terceiro ano do ensino fundamental II permite que o aluno desenvolva a sua autonomia do pensar, agir e buscar os conhecimentos de forma independente e, mapeando assim atividades que envolvam a BNCC e as possíveis práticas inovadoras a partir da implementação deste documento.

OBJETIVO GERAL DA PESQUISA: Geral: Verificar em que medida a BNCC proporciona aos professores da rede pública e privada caminhos para uma proposta pedagógica que promova o protagonismo dos alunos como agentes de aprendizagem.

COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA: O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Capítulo VII.2 da Resolução Nº 466/2012). A pesquisa envolvendo seres humanos é aquela que tem como participante o ser humano, e que o envolva de forma direta ou indireta, incluindo o manejo de seus dados, informações ou materiais biológicos (Capítulo II.14 da Resolução Nº 466/2012). Todas as pesquisas envolvendo seres humanos devem ser submetidas à apreciação do Sistema CEP/CONEP, que, ao analisar e emitir o parecer, se torna corresponsável por garantir a proteção dos participantes.

ENDEREÇO CEP (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE): Avenida Itália, Km 08 - Campus Carreiros - Caixa Postal 474 - Rio Grande - RS - CEP: 96203-900: Rio Grande. Telefone: (53) 3237-3013 ou pelo [e-mail:cep@furg.br](mailto:cep@furg.br) Informações sobre o CEP: <https://propesc.furg.br/pt/comites/cep-furg>.

Do termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):

1. O(A) Sr(a). tem de plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma (Res. CNS nº.

510 de 2016).

2. Sua participação consiste em: responder, de forma anônima (sem registro de sons e/ou imagens), um formulário online do Google Forms. Os dados serão mantidos sobre responsabilidade somente do pesquisador durante 5 anos em um Hardware. Após esse período mínimo excluiríamos toda e qualquer informação.

3. Neste formulário constam algumas questões: (i) sobre o perfil docente; (ii) aspectos relacionados a BNCC considerando o antes e depois da implementação deste documento nas escolas. Garantimos a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou de aspectos econômico-financeiros (Res 466/2012/CNS e Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 5º, incisos V, X e XXVIII).

4. Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o(a) Sr.(a) são: desconforto; receio de não saber responder e/ou ser identificado; estresse; cansaço; vergonha ao responder às perguntas; alterações na autoestima provocadas pela evocação de memórias.

5. Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: novos conhecimentos produzidos pela pesquisa; propostas de novos trabalhos com a BNCC; mostrar a comunidade escolar e acadêmica formas aplicação da BNCC na prática.

6. Se julgar necessário, o(a) Sr(a) dispõe de tempo para que possa refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-los na tomada de decisão livre e esclarecida. (Resolução. 466/2012-CNS, IV.I.c).

7. Garantimos ao(à) Sr(a) a manutenção do sigilo e da privacidade de sua participação e de seus dados durante todas as fases da pesquisa e posteriormente na divulgação científica (Item IV.3.e, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

8. Asseguramos ao(à) Sr(a) o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/indiretos e imediatos/tardios decorrentes da participação no estudo, pelo tempo que for necessário. (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

9. Também asseguramos o acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado pelo participante (resolução 510/2016.2, item III do art. § 2, do Capítulo 1).

10. Não haverá para o participante despesas e compensações em decorrência da participação na pesquisa (Resolução CNS Nº 510 DE 2016, art.17, item VII).

11. Será entregue o TCLE em duas vias/ garantindo também a acessibilidade ao registro sempre que solicitado (Resolução CNS Nº 510 DE 2016, Cap.II, Seção I, art 17, item X).

12. É garantido ao participante o seu anonimato, confidencialidade, privacidade e sigilo (Resolução CNS nº 510 de 2016, item 17. Etapas da pesquisa: O que faremos com suas respostas: Uma vez concluída a coleta de dados faremos o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou nuvem. Este procedimento também será realizado com os registros de consentimento livre e esclarecido. (a) Transcrição das respostas; (b)Analisar as falas dos sujeitos tomando com base os possíveis diálogos com a proposta pedagógica bakhtiniana; (c)Observar

7/9/23, 15:30

QUESTIONÁRIO SOBRE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

5. Você leciona produção textual isoladamente ou atrelado a outras disciplinas como gramática e/ou literatura...

Marcar apenas uma oval.

- Isoladamente
 Atrelado

6. Qual o seu tempo destinado para o ensino de produção textual?

7. Idade: *

Marcar apenas uma oval.

- 18-29
 30-45
 46-59
 +60

7/9/23, 15:30

QUESTIONÁRIO SOBRE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

os acentos valorativos dos docentes acerca da realidade da BNCC em sala de aula e da compreensão do conceito de protagonismo. (d) Observar os sentidos da BNCC na prática docente, no acontecimento – na vivência do professor; traçando diálogos entre a teoria e a prática.

1. Li e concordo com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) *

Marcar apenas uma oval.

SIM

Perfil docente

Queremos te conhecer um pouco mais! Quem é esse professor que nos fala? Aqui temos 8 questões que poderão dizer algo sobre o seu perfil. São 5 questões múltipla escolha e 4 questões de respostas curtas. O tempo destinado para essas respostas deve ser entre 5-10 minutos.

2. Email (caso deseje receber os resultados obtidos)

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não *Pular para a pergunta 2*

3. Email:

4. Disciplinas que leciona: *

7/9/23, 15:30

QUESTIONÁRIO SOBRE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

8. Estado que trabalha: *

Marcar apenas uma oval.

- Acre (AC)
- Alagoas (AL)
- Amapá (AP)
- Amazonas (AM)
- Bahia (BA)
- Ceará (CE)
- Distrito Federal (DF)
- Espírito Santo (ES)
- Goiás (GO)
- Maranhão (MA)
- Mato Grosso (MT)
- Mato Grosso do Sul (MS)
- Minas Gerais (MG)
- Pará (PA)
- Paraíba (PB)
- Paraná (PR)
- Pernambuco (PE)
- Piauí (PI)
- Rio de Janeiro (RJ)
- Rio Grande do Norte (RN)
- Rio Grande do Sul (RS)
- Rondônia (RO)
- Roraima (RR)
- Santa Catarina (SC)
- São Paulo (SP)
- Sergipe (SE)
- Tocantins (TO)

7/9/23, 15:30

QUESTIONÁRIO SOBRE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

9. Trabalha em uma Instituição pública ou privada: *

Marcar apenas uma oval.

Pública

Privada

10. Tempo de experiência docente: *

Marcar apenas uma oval.

Entre 1 - 5 anos

De 5 - 10 anos

De 10 - 15 anos

De 15 - 20 anos

+ de 20 anos

11. Ano em que se formou: *

12. Séries que leciona: *

Marque todas que se aplicam.

6º ano E.F

7º ano E.F

8º ano E.F

9º ano E.F

7/9/23, 15:30

QUESTIONÁRIO SOBRE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

13. Identificação de gênero

Marcar apenas uma oval.

- Cisgênero: se identifica com o sexo biológico designado no momento de seu nascimento.
- Transgênero: se identifica com um gênero diferente daquele atribuído no nascimento.
- Não-binário: não se identifica completamente com o "gênero de nascença" nem com outro gênero
- Outro: _____

Sobre a BNCC

Neste eixo temos 10 questões, dentre elas duas são de múltipla-escolha e as demais respostas são livres. Acreditamos que o tempo de duração será de no máximo 15 minutos. Pode escrever à vontade, se assim desejar!

14. Você conhece a Base Nacional Comum Curricular? *

Marcar apenas uma oval.

- Conheço, mas não li o documento.
- Já realizei a leitura do documento.
- Não conheço.
- Outro: _____

15. Na instituição que você trabalha houve alguma formação continuada específica para sua disciplina e para o como trabalhar as habilidades e competências (da BNCC) a serem desenvolvidas pelo aluno? Se sim, ao seu ver, estas foram suficientes? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim/Sim
- Sim/Não
- Não/Não

7/9/23, 15:30

QUESTIONÁRIO SOBRE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

16. Quando a BNCC entrou em vigor na instituição em que você trabalha? Você recorda como foi esse processo de inserção da base - se possível indicar o ano? *

17. Como você avalia a importância (ou não) da BNCC para a aprendizagem do discente no eixo de produção textual? Mudou alguma coisa? Se possível comentar sobre o ensino remoto durante a COVID-19. *

18. Como você define o protagonismo discente nas aulas de produção textual? Você considera que houve alguma mudança após a BNCC? *

19. Você acredita que houve alguma mudança no processo avaliativo do aluno? Se sim, quais? *

7/9/23, 15:30

QUESTIONÁRIO SOBRE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

20. Após a implementação da BNCC você acredita que o processo de avaliação do texto escrito passou por alguma mudança? Se sim, quais? *

21. Você acredita que algum aspecto da BNCC influenciou no seu trabalho docente? Se sim, quais? *

22. Você conhece alguma plataforma do governo que contribua para o seu conhecimento acerca da BNCC?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

23. Você acredita que um documento com a BNCC possa contribuir na mudança da educação brasileira?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não
 Talvez

7/9/23, 15:30

QUESTIONÁRIO SOBRE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

24. Em uma palavra, defina os seus alunos: *

25. Obrigada por participar!!!! Caso haja alguma outra informação que você ache importante, por favor, escreva abaixo:

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários