

Isabel Cristina Michelan de Azevedo
Taysa Mercia dos S. Souza Damaceno

DESAFIOS DO BNCC EM TORNO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

RESUMO

Este artigo discute como a área de linguagens, e particularmente de língua portuguesa, é concebida na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); os fundamentos encontrados nele, bem como a maneira como se propõe a organização das práticas escolares. Também é destacado o entendimento dado à argumentação, por ser o ponto que norteia a redação do Enem ao final da educação básica. Com base em uma metodologia interpretativa e crítica, selecionamos quatro temáticas que foram analisadas a partir das declarações encontradas no documento preliminar da BNCC em comparação com orientações encontradas em outros documentos oficiais em vigência no Brasil e em referências teóricas. Os resultados preliminares apontam que na primeira versão do texto proposto para BNCC são encontradas imprecisões e lacunas que prejudicam o alcance desse documento como referencial para orientar a formação de professores e a produção de material didático, e que isso permanece vigente na versão final. Embora este trabalho seja limitado quanto às inúmeras possibilidades de análise desse documento, pode colaborar com a organização de práticas escolares em todo o território nacional.

Palavras-chave: Objetivos de ensino; Organização Curricular; Interdisciplinaridade; Argumentação.

BNC CHALLENGES AROUND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

This article discusses how the area of languages, and particularly of Portuguese language, is conceived in the National Curricular Common Base (NCCB); the fundamentals found in it, and the way the organization of school practices is proposed. We also highlight the understanding given to argumentation, considering that it is the point that guide the drafting of the Enem, at the end of basic education. Based on an interpretation and critical methodology, we selected four themes that were analyzed from the statements found in the preliminary document of NCCB, comparing them with guidelines found in other current official documents in Brazil and in theoretical references. Preliminary results show that in the first version of the text proposed to NCCB, inaccuracies and gaps that undermine the scope of this document as a reference to guide the training of teachers and the production of teaching materials are found. Although this work is limited in relation to the many possibilities of analysis of this document, it can collaborate with the organization of school practices throughout the national territory.

Keywords: Teaching objectives; Curriculum Organization; Interdisciplinarity; Argumentation.

DESAFÍOS DE LA BNCC EN TORNO A LA ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

Este artículo discute como el área de lenguajes, y particularmente de lengua portuguesa, está concebida en la Base Nacional Común Curricular (BNCC); los fundamentos encontrados allí, bien como el modo como se propone la organización de las prácticas escolares. También se destaca el entendimiento dado a la argumentación, por ser el punto que nordea la redacción del Enem al final de la Educación Básica. Con base en una metodología interpretativa y crítica, seleccionamos cuatro temáticas que se analizaron a partir de las declaraciones encontradas en el documento preliminar de la BNCC en comparación con las orientaciones encontradas en otros documentos oficiales en vigencia en Brasil y en referencias teóricas. Los resultados preliminares apuntan que en la primera versión del texto propuesto para la BNCC se encuentran imprecisiones y lagunas que perjudican el alcance de ese documento como referencial para orientar la formación docente y la producción de material didáctico, y que eso permanece vigente en la versión final. Aunque este trabajo sea limitado cuanto a las inúmeras posibilidades de análisis de ese documento, puede colaborar con la organización de prácticas escolares en todo el territorio nacional.

Palabras clave: Objetivos de enseñanza; Organización Curricular; Interdisciplinaridad; Argumentación.

DÉFIS DE LA BNCC PAR RAPPORT À L'ENSEIGNEMENT DE LANGUE PORTUGAISE DANS L'ÉDUCATION BASIQUE

RESUMÉ

Cet article discute comme le champ de la langage, et particulièrement de langue portugaise, est compris dans la Base Nationale Commun Curriculaire (BNCC); les fondements trouvés et la manière comme elle propose l'organisation de pratiques scolaires. Aussi est accentué la compréhension donné à l'argumentation, pour être le point qui guide la rédaction de l'ENEM au final de l'éducation basique. Avec la base dans une méthodologie interprétative et critique, nous avons sélectionné quatre thématiques qui ont été analysées à partir de déclarations rencontrées dans le document préliminaire de la BNCC, en comparant avec les orientations rencontrées dans les documents officiels en vigueur au Brésil et dans les références théoriques. Les résultats préliminaires montrent que dans la première version du texte proposé pour la BNCC sont rencontrées imprécisions et lacunes qui préjudicie l'objectif de ce document comme référentiel pour guider la formation de professeurs et la production de matériel didactique, ça continue en vigueur dans la version finale. Bien que ce travail soit limité par rapport à plusieurs possibilités d'analyse de ce document, il peut contibuer avec l'organisations de pratiques scolaires dans le territoire national.

Mots-clés: Objectifs de l'enseignement; Organisation curriculaire; Interdisciplinarité; Argumentation.

INTRODUÇÃO

Na apresentação do ex-ministro da educação Renato Janine Ribeiro para a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), versão preliminar, encontramos a afirmação de que o documento pretende se constituir na base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo, em seguimento ao *Plano Nacional de Educação*, de 2014, às *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, publicada em 2010, e aos objetivos constitucionais que visam a enfrentar os desafios da formação pessoal, profissional e cidadã de crianças e jovens (Brasil, 1988, art. 205 e 206 e 210 da Seção I, Capítulo III). Dessa maneira, a BNCC assume um papel estratégico nas ações educacionais perante todos os educadores e gestores do Brasil, pois se dispõe a seguir dois rumos: orientar a formação inicial e continuada de professores e servir de apoio à elaboração dos materiais didáticos (incluindo livros e materiais audiovisuais) que ainda serão desenvolvidos.

Sabemos que o desafio é grande, posto que na atualidade há mais de 190 mil escolas de Educação Básica espalhadas em diferentes regiões brasileiras e mais de 2 milhões de professores em atividade, sendo que muitos desses estão sempre em busca dos melhores práticas para respeitar a diversidade e as particularidades de cada contexto, a fim de encontrar o pleno desenvolvimento dos estudantes brasileiros em todo o território nacional.

Nos últimos dez anos de políticas educacionais, e com o fortalecimento das Avaliações Nacionais da Educação Básica no Brasil, as práticas docentes ganharam novas configurações, e os seus discursos também, pois o esforço para conseguir alinhamento às demandas governamentais provocou mudanças relativas ao que ensinar e a como ensinar nos anos do Ensino Fundamental e Médio, segundo relatos de professores que integram o Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS), campus São Cristóvão.

Os discursos oficiais sobre o papel da língua portuguesa, orientados pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), n. 9394/1996, pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998a, 1998b e 2000) e pelas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006), foram

sendo consolidados nas instituições escolares sob ótica da produção, da circulação e da apropriação de saberes, uma vez que as diretrizes oficiais são hoje claramente percebidas como uma ação do Estado e tomadas como um importante elemento utilizado na política educacional.

Por concordarmos com Foucault (2007 [1971]), assumimos que na escola o currículo, as metodologias e os objetivos são controlados pelos documentos oficiais, pois “[...] a produção de discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função, conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório [...]” (Ibid., p. 9). Assim, os discursos oficiais organizam e padronizam o que fazer, como fazer, onde e por quê.

Além desses procedimentos pré-estabelecidos pelos discursos oficiais, o sistema educacional evidencia uma maneira política de manutenção ou modificação da apropriação dos discursos com os saberes e poderes que trazem consigo, visto ser a escola um espaço que determina o modo de produção e/ou reprodução de certos saberes considerados necessários à construção de uma sociedade. Nesse contexto, os documentos oficiais passam a ser percebidos como uma ação do Estado e tomados como um elemento que integra a política educacional.

Com base nessas concepções, esse trabalho seguirá uma metodologia interpretativa e crítica que parte de documentos oficiais de referência e de bases teóricas, que são explicitadas a cada temática, para realizar uma análise que tem apoio nas declarações encontradas principalmente no documento preliminar da BNCC, mas que foram mantidas na versão final, publicada em 2017.

Segundo Erickson (1986), o enfoque interpretativo em investigações sobre o ensino tem por objeto a vida social e requer a elaboração de significados para as ações em curso, ou seja, o analista elege pontos de análise que estejam abertos a reinterpretções. Assim, interessa-nos pensar em possíveis impactos das orientações oficiais nas práticas de professores, posto que isso direciona as aprendizagens dos estudantes.

A expectativa que temos ao iniciar a leitura da BNCC é a de encontrar encaminhamentos precisos que indiquem

como garantir o alcance dos objetivos encontrados na *Lei de Diretrizes e Bases Nacionais*, publicada em 1996, e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998a, 1998b e 2000). No entanto, em vários pontos da primeira versão, professores, especialistas em educação e gestores, em fóruns de discussão na UFS, manifestaram questionamentos e dúvidas ao tentar compreender exatamente o que estava sendo proposto, pois eram inúmeras as imprecisões e lacunas apresentadas. Embora alguns pontos mais polêmicos tenham sido modificados no fechamento do documento, alguns deles continuam nos inquietando.

Assim, a seguir, encontram-se discussões em torno de quatro pontos principais: 1) alguns fundamentos que norteiam a construção da BNCC; 2) algumas das bases conceituais que sustentam algumas proposições definidas na BNCC; 3) os impactos decorrentes da forma como o documento está organizado; 4) a atenção direcionada à argumentação, visto que o exame que temos ao final da Educação Básica (o Enem) tem em sua proposta de redação a solicitação de escrita de um texto dissertativo-argumentativo.

1. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PASSADO, PRESENTE E FUTURO

Por concordamos com o texto da BNCC acerca do abrangente papel da área de língua portuguesa – por visar “proporcionar aos(as) estudantes experiências que ampliem possibilidades de ações de linguagem que contribuam para seu desenvolvimento discursivo” (BRASIL, 2015, p. 36) –, resolvemos reservar um espaço para discutir dois aspectos que nos parecem preocupantes em um documento que tem em vista o futuro da educação brasileira: (i) a visão de interdisciplinaridade e (ii) o modelo de estrutura curricular sugerido.

Na *Base Nacional Comum Curricular* (2015), a área de Linguagens reúne quatro componentes curriculares (língua portuguesa, língua estrangeira, arte e educação física)¹, em continuidade às orientações que constam na LDB n. 5692/96 e nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Ensino Fundamental, com primeira versão divulgada há mais de quinze anos, em 1998, embora a BNCC tenha sido construída com vistas às práticas futuras de ensino na Educação Básica.

Os componentes que compõem a área de linguagens estão fundamentados no entendimento de que “[...] cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo” (BRASIL, 2017, p. 59). Ao tomar o ato de linguagem como um processo, o documento destaca que a formação de sujeitos é histórica e socialmente construída, tornando-se, assim, um compromisso que cabe a todos eles.

Na primeira versão, encontrava-se a orientação para um trabalho conjunto que visava a desenvolver o letramento, por ser entendido como a condição de participar das mais diversas práticas sociais permeadas pela escrita. Essa visão possibilitava a construção de saberes múltiplos associados à moderna sociedade tecnológica, a autonomia para ser leitor de materiais relativos aos diversos campos e suportes e a produção de textos em diferentes modalidades com variados propósitos comunicativos. Na versão final, também há o reconhecimento de que os conhecimentos humanos são sempre construídos por meio de “[...] ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas, pelas quais as ações dos sujeitos são reguladas por outros sujeitos” (BRASIL, 2017, p. 59). Assim, embora a perspectiva de desenvolvimento do letramento tenha sido modificada, ambas as versões remetem à ideia de interdisciplinaridade.

Se a interdisciplinaridade sustenta as concepções propostas pela BNCC, por que não se encontra uma definição explícita, que possa orientar as práticas escolares? Na atualidade, as parcerias entre disciplinas podem ocorrer de forma muito variada, não apenas entre esses quatro componentes curriculares, não nos parecendo ser muito produtivo manter uma organização restrita a alguns componentes curriculares. As relações entre linguagens são produtivas, mas podem ser bastante estimuladas por associações a outros campos do saber, dada a importância da linguagem como mediação do conhecimento (BRASIL, 1998b, p. 41). Nesse sentido, embora seja compreensível o esforço de alargar a concepção da linguagem desde o final do século passado, consideramos que, em uma perspectiva futura, a ampliação precisa ser ainda maior.

Ao pensar com Fazenda (2011), entendemos que a real interdisciplinaridade é antes uma questão de atitude, uma vez que exige uma postura específica diante dos fatos a serem analisados. Entendida assim, a interdisciplinaridade assumiria o papel de impedir o estabelecimento da supremacia de uma ciência sobre outra. A ênfase, portanto, deveria ser colocada nos meios utilizados para promover a integração conhecimentos e práticas, importando menos quais conteúdos são selecionados nas possíveis inter-relações.

Ainda corroborando as ideias de Fazenda (2003), insistimos no trabalho crescente com a interdisciplinaridade por entendermos ser um meio produtivo para o incremento do pensar crítico, além de colaborar com o desenvolvimento de cinco dos seis objetivos gerais propostos para a área de linguagens na Educação Básica – “interagir com práticas de linguagem em diferentes modalidades”, “reconhecer as condições de produção das práticas de linguagem”, “refletir sobre os usos das linguagens e os efeitos de sentido de diferentes recursos expressivos, levando em conta as condições de recepção e produção”, “compreender a diversidade de manifestações linguísticas, [...] relacionando-as com ideologias e relações de poder” e “interagir com o outro [...] nas diversas práticas sociais de modo crítico, autoral e criativo” (BRASIL, 2015, p.31). Um trabalho nessa perspectiva proporciona tornar o sujeito capaz de apropriar-se das inúmeras temáticas de conhecimento que nunca são fixas, visto que as relações homem-mundo estão sempre se transformando em função dos contextos sociais e históricos.

Um trabalho assim delineado talvez pudesse dar a “garantia do direito de experimentar, criar, fruir e usufruir da vivência de diferentes manifestações artísticas, literárias e corporais”, como expressões da diversidade linguística e cultural (BRASIL, 2015, p. 31), pois estaria vinculado a um trabalho reflexivo e colaborativo. Entendemos, então, que o alargamento das perspectivas é não apenas desejável, mas uma condição para a efetivação dos objetivos expressos na BNCC.

Como dissemos, também nos preocupa a proposta de desenvolvimento de competências desde os anos iniciais, pois isso pode ser tomado como uma mera transposição de uma composição disciplinar

oriunda de reflexões inicialmente formuladas para um segmento que atende jovens acima de 14/15 anos para o Ensino Fundamental, cujo trabalho é marcado pela pluridocência nos anos iniciais. Para o trabalho nesse segmento, os professores são formados para atender às necessidades da infância e não da juventude.

Sabemos que a proposta da BNCC, desde a primeira versão, apresenta-se como uma forma de unificação de um projeto nacional de educação, mas isso não deveria acontecer por meio da unidade de um documento de cunho educacional com exames/provas de larga escala (como Enem e Prova Brasil), especialmente quando se quer recompor redes de ensino.

Além disso, como o atendimento à diversidade dos estudantes é uma perspectiva que torna a escola um espaço de inclusão, preocupa-nos haver pouco espaço para a consideração das múltiplas realidades, variadas condições existenciais e diferentes maneiras de aprender, principalmente na versão final do documento. Como sabemos que as representações que os professores têm acerca dos estudantes são de ordem pessoal, ética, cultural e social, a ênfase nas particularidades e nas características próprias de cada ano/série de ensino não favorecem a construção da escola como um lugar com abertura para o diferente, as dissensões e a criação de práticas renovadas, como a BNCC pretende.

Considerando a heterogeneidade da realidade social e política brasileira, não conseguimos imaginar outra alternativa para a escola que não seja a de olhar para o dinamismo das relações sociais e culturais com vistas a fazer uso disso na configuração de práticas que possibilitem ampliar e qualificar as aprendizagens docentes e discentes hoje e amanhã.

2. A NATUREZA DOS OBJETIVOS DA BNCC PARA A ÁREA DE LINGUAGENS, COM FOCO NO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Com o advento e fortalecimento das Avaliações Nacionais da Educação Básica (ANEB), desde 2008, o vasto movimento de avaliação e de comparação internacional é inseparável da subordinação crescente da escola aos imperativos econômicos (LAVAL, 2004). A

escola, nesse sentido, acompanha a obrigação de gerir os resultados das avaliações de larga escala, tendo o endosso das diretrizes curriculares e metodológicas dos documentos oficiais. Forma-se, então, um conjunto de interesses não só de origem econômica, mas também política e social, que acaba desembocando em um ambiente fértil e, ao mesmo tempo, movediço.

Como consequência desse processo, temos as iniciativas dos governos, em nível federal, estadual e municipal, que buscam implementar mudanças nas práticas pedagógicas e na formação imediata dos professores para atender às novas demandas de uma educação emergente ao mesmo tempo em que se busca corresponder às demandas de um sistema de avaliação nacionalmente instituído, a exemplo da Prova Brasil, Provinha Brasil, ENEM, que ganharam força e voz a partir da implementação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007.

Nesse novo cenário no qual se localizam as redes de educação pelo país afora, a avaliação, o índice da qualidade da escola e o resultado do *ranking* do desenvolvimento tornam-se protagonistas. Os docentes, gestores e pesquisadores são incitados a mudar as concepções acerca do ensino e da gestão das aprendizagens para atender a essas demandas.

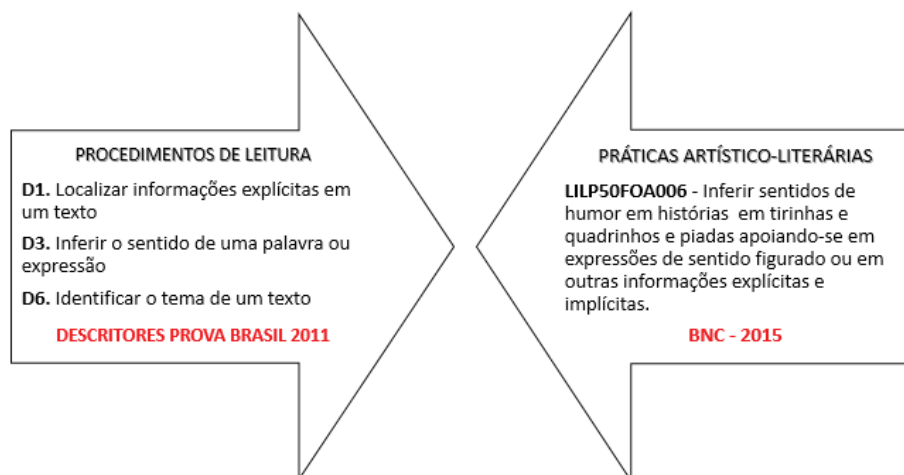
Na mudança de versão, os eixos “práticas da vida cotidiana”, “práticas artístico-literárias”, “práticas político-cidadãs”, “práticas investigativas”, “práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação e práticas do mundo do trabalho” (BRASIL, 2015, p. 39-40)

felizmente foram alterados (visto que causavam muitas dúvidas), sendo substituídos pela estruturação de competências para todos os segmentos de ensino. Em lugar deles, propõe-se a noção de competência que é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares no estudo de conceitos, procedimentos valores e atitudes (BRASIL, 2017, p. 16). Trata-se de uma noção bastante limitada de competência, com viés operacional, que pouco colabora com uma educação plural e diversa, mas que se alinha muito bem com as competências encontradas nas matrizes das avaliações nacionais. Deparamo-nos, então, com um conjunto de determinações pouco inovadoras que acabam por restringir o trabalho de língua portuguesa no Brasil.

As experiências advindas dos trabalhos dos estudantes de Estágio Supervisionado no âmbito da Universidade Federal de Sergipe e do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) permitem-nos indicar a necessidade de um documento norteador conter não só descrições, adições e subtrações de temáticas linguísticas, literárias, cotidianas, investigativas, mas também de uma base curricular e metodológica capaz de subsidiar a heterogeneidade e o dinamismo necessários às aulas de língua portuguesa.

Nessa perspectiva, visando ilustrar as aproximações entre descritores da Prova Brasil e as proposições da BNCC, contidas na versão preliminar e final, sugerimos abaixo uma comparação que aponta o estreitamento do documento, enquanto particulariza a escolha de gêneros e suportes de texto, talvez visando uniformizar ainda mais o trabalho com a língua em estudo.

Figura 1. Paralelo entre descritores da Prova Brasil e propostas do BNCC (Ensino Fundamental)



Sabemos que a Matriz da Prova Brasil está organizada em dois eixos (Objeto de Conhecimento e Competências/Habilidades) e assinalam as habilidades que devem ser desenvolvidas e avaliadas no quadro geral de procedimentos de leitura. Ao escolher destacar esse aspecto, estamos tentando observar se há avanços na proposta que se lança como novidade e quais as convergências da BNCC com as matrizes de avaliação, no que tange ao ensino de língua materna.

Enfim, preocupa-nos ver a indicação de um trabalho com a linguagem na Educação Básica ainda mais restrito, se levarmos em conta que os objetivos da BNCC se assemelham a descritores que visam a dimensionar o programa de ensino a cada ano de aprendizagem. Nessa aproximação de proposições, há o risco de as práticas docentes tornarem-se ainda mais limitadas, pois poderão buscar apenas seguir os tópicos contidos no documento, sem haver abertura para a expressão da linguagem regional, o amplo desenvolvimento cognitivo do educando e as possibilidades de construção de planejamentos adequados às necessidades locais, à eficácia de leitura em sentido amplo e à produção textual em campos diversos, tendo em vista os multiletramentos globais e locais.

3. A RELEVÂNCIA DOS FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICOS QUE SUSTENTAM AS PROPOSIÇÕES DA BNCC

A leitura do documento preliminar, cujo objetivo era sinalizar os percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, revelou o atendimento às *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais* para a Educação Básica e ao *Plano Nacional de Educação*, sem nenhuma referência aos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), que continuam vigentes. Essa opção foi mantida na versão final e poderia indicar um distanciamento em relação a um documento que já recebeu inúmeras críticas e que está sendo substituído por um novo material. Diante do esforço de superação das limitações encontradas em um documento redigido no final do século passado, causou-nos bastante surpresa perceber que a atual versão do BNCC mantém um dos principais problemas atribuídos aos PCN:

[...] no conjunto das considerações teóricas, pouco espaço se reserva para a discussão de conceitos centrais à proposta, como gênero, texto, língua, discurso, escuta e leitura, produção textual e letramento (a menção aqui se refere ao tratamento teórico desses conceitos e não ao didático-pedagógico). Ora determinados termos são conceituados marginalmente, pressupondo-se, nesse caso, um professor com conhecimento prévio das teorias implicadas, que circulam muitas vezes somente na esfera científica; ora são apresentados de maneira excessivamente simplificada, pressupondo-se, nesse caso, um professor nem um pouco familiarizado com esses termos e que precisa ser instruído (RODRIGUES, 2003, p. 1261-1262).

As limitações conceituais permanecem na BNCC (2017), assim como apresentações simplificadas do trabalho que pode ser realizado, o que não colabora com o trabalho do professor que pode estar pouco familiarizado com os termos. Temos como exemplo o conceito de *multiletramento e letramento*, que são simplesmente citados sem nenhum esclarecimento quanto à compreensão que está sendo adotada para essas noções (Ibid. p. 54-55). Embora coexistam várias concepções de letramento, em nenhum momento o documento apresenta uma definição clara ou explicações detalhadas. É compreensível o esforço em evitar um texto excessivamente acadêmico, mas isso não justifica a ausência de um tratamento teórico-metodológico consistente. Uma alternativa poderia ser a criação de um glossário, ao final, do documento, que permitisse consulta e aprofundamento conceitual.

Outro aspecto a ser ponderado é que os “saberes sociais” de que dispõe uma sociedade para sustentar as ações educacionais são provenientes de processos de formação e de aprendizagens historicamente organizados, o que inclui as experiências vividas pelos professores em suas ações diárias. O saber docente, que costuma ser avaliado como plural e estratégico, mas nem sempre é valorizado, também não foi valorizado nem incorporado. Os professores continuam não sendo reconheci-

dos como produtores de conhecimentos, apenas como transmissores, segundo Tardif (2012):

[...] a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais (Ibid, p. 36).

Por admitirmos que todos os saberes (curriculares, disciplinares, experienciais, etc.) são construídos socialmente e possuem marcas ideológicas, consideramos que subjugar a colaboração e produção dos professores a descritores de avaliação é uma escolha que faz pouco sentido em educação.

4. UM OLHAR ESPECIAL QUANTO AO ENSINO DA ARGUMENTAÇÃO

A leitura da BNCC nos permite identificar entre os objetivos de aprendizagem de língua portuguesa, na versão preliminar, o de promover “a apropriação por crianças jovens e adultos de diferentes linguagens, para [...] argumentar e tomar decisões, individual e coletivamente” (BRASIL, 2015, p. 11-12) e, na versão final, entre as competências gerais da BNCC, a que indica ser importante “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental [...]” (BRASIL, 2017, p. 18). Em ambos os documentos, observamos a falta de detalhamento em relação ao conceito que se tem da argumentação.

Entre os objetivos indicados para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, encontram-se referências ao ensino da argumentação (BRASIL, 2017, p. 51, 54, 57, 95, 222, 299). Como vimos, na versão preliminar e na final (desde a indicação das competências gerais do

BNCC), é afirmada a necessidade de os componentes curriculares se articularem para promover a apropriação por crianças e jovens de diferentes linguagens para, entre outras possibilidades, saber argumentar e tomar decisões, individual e coletivamente. Contudo, ao longo do documento não há qualquer esclarecimento quanto ao que seja argumentar, talvez indicando que a argumentação esteja sendo tomada como natural, não como um processo que se desenvolve por meio de um processo interacional entre sujeitos.

Ao longo das orientações produzidas para o professor, os conceitos são mobilizados indistintamente, ou seja, observa-se a ênfase na necessidade de haver trabalho com a argumentatividade (BRASIL, 2015, p. 38; BRASIL, 2017, p. 137), sem distingui-lo da argumentação. É importante notar que a referência aos aspectos argumentativos tem por base o princípio de que todos os professores teriam formação específica para compreender e garantir a apropriação das ideias em suas práticas cotidianas. No entanto, diante da realidade educacional que observamos em várias regiões brasileiras e, em particular, em Sergipe, tememos haver poucas chances para a efetivação desse trabalho, visto faltar formação inicial específica tanto para os que estudam Pedagogia quanto Letras (AZEVEDO, 2015, 2016).

Como não há esclarecimento acerca do conceito de argumentação que o documento adota, há, por exemplo, flutuação no uso dos termos “argumentação” (BRASIL, 2015, p. 37 e BRASIL, 2017, p. 109), “argumentar” (BRASIL, 2015, p. 42 e BRASIL, 2017, p. 51), “argumentos” (BRASIL, 2015, p. 49 e BRASIL, 2017, p. 66), entre muitos outros. Assim, a tarefa do professor torna-se mais árdua, pois terá que sozinho reconhecer as diferenças e ainda encontrar meios para desenvolver a argumentação na sala de aula desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.

É relevante reconhecer que o trabalho com a argumentação na escola exige de professores e estudantes o reconhecimento das regularidades intrínsecas aos fenômenos discursivos, às regras de formação e à utilização dos recursos linguísticos que permitem enunciar significados. São conhecimentos complexos, pois estão inter-relacionados e exigem a organização de práticas

específicas, visando ao ensino da tomada de posições assumidas por meio da palavra, que não são de domínio dos professores em formação específica.

Para tanto, defendemos que as manifestações dos professores com respeito às suas necessidades de conhecimento e reais dificuldades em sala de aula deveriam ser o ponto de partida para as discussões sobre formação. No entanto, nessa breve retomada das indicações para que haja um trabalho com a argumentação, vimos que há premência de ações formativas específicas voltadas ao desenvolvimento das capacidades argumentativas dos docentes e, conseqüentemente, dos discentes.

5. CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

Vimos que a BNCC se apresenta como novidade, mas mantém problemas já identificados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Sabendo que uma das intencionalidades da BNCC é configurar-se como um referencial que poderá orientar a formação de professores, o esclarecimento dos pontos em destaque na breve discussão que tivemos oportunidade de fazer neste trabalho torna-se uma tarefa prioritária para educadores e gestores, uma vez que o documento irá influenciar as definições que poderão impactar a composição dos cursos de graduação e pós-graduação em Educação e Letras e também as propostas de formação continuada.

Parece-nos demasiadamente grave a imprecisão conceitual, associada à restrição dos objetivos e à falta de orientação específica para pontos essenciais do processo de ensino-aprendizagem, pois essas lacunas podem gerar nos professores, especialmente os que trabalham nos anos iniciais, dúvidas variadas: Como desenvolver um trabalho com letramento em diferentes componentes curriculares? Como os objetivos podem se vincular às necessidades dos estudantes em sala de aula? Como pode ser efetivado um trabalho com a argumentação?

Diante disso, torna-se imprescindível articular esforços que possam colaborar com a compreensão dos limites desse documento e que venham a auxiliar o professor em suas tarefas diárias, por isso as reflexões apresentadas aqui são apenas o início de um trabalho coletivo que deverá envolver vários profissionais da

educação e, especialmente, o conjunto dos professores de língua portuguesa.

NOTA

1 Na versão final do BNCC, publicada em 2017, ocorre a seguinte mudança: nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a área de linguagens abrange apenas três componentes curriculares (língua portuguesa, arte e educação física). Já nos anos finais é acrescentado a língua inglesa.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Capacidades argumentativas de professores e estudantes da educação básica em discussão. In: PIRIS, Eduardo Lopes; OLÍMPIO-FERREIRA, Moisés (Orgs.) **Discurso e Argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016. p. 167-190.

_____. Organização de textos dissertativo-argumentativo em prosa: o que se percebe em dez anos de realização do ENEM? In: SILVA, Leilane R.; FREITAG, Raquel M. Ko. (Orgs.) **Linguagem, Interação e Sociedade** - Diálogos com o ENEM João Pessoa: Editora CCTA, v.2., 2015. p. 33-50.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (versão preliminar). 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> Acesso em: 21 set. 15 e Acesso em: 20 mai. 17.

_____. **Base Nacional Comum Curricular** (versão final). 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 20 mai. 17.

_____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais** (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa** (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC, 1998a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa** Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **República Federativa do Brasil. Lei 9.394**: Estabelece Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. **Constituição.** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, Merlin C. (Org.). **La investigación de la enseñanza, II:** métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Ed. Paidós, 1986. p. 195-301.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade:** qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro** – Efetividade ou ideologia. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 15 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Articulações teórico-conceituais nos PCNs: uma análise crítica. **Anais do 5º Encontro do Celsul,** Curitiba-PR, 2003. p. 1258-1267.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2012.

OS AUTORES

Isabel Cristina Michelan de Azevedo é Doutora em Letras Clássicas e Vernáculas pela FFLCH da Universidade de São Paulo. Atualmente é coordenadora do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), campus São Cristóvão, da Universidade Federal de Sergipe. Lidera o Grupo de Pesquisas em Argumentação e Retórica Aplicadas. E-mail: icmazevedo@hotmail.com

Taysa Mercia dos Santos Souza Damaceno é Doutora em Estudos da Linguagem (UFRN). Atualmente é coordenadora adjunta do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), campus São Cristóvão, e coordenadora da área do PIBID em Letras Vernáculas da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: taysa_damaceno@yahoo.com.br