

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 3

Gabriela Cristina Borborema Bozzo
(Organizadora)

 **Atena**
Editora
Ano 2022

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 3

Gabriela Cristina Borborema Bozzo
(Organizadora)

Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial**Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais

Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo



Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,

Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste

Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia



Linguística, letras e artes: ressonâncias e repercussões 3

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaiddy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadora: Gabriela Cristina Borborema Bozzo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L755 Linguística, letras e artes: ressonâncias e repercussões 3 / Organizadora Gabriela Cristina Borborema Bozzo. - Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0298-5

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.985221507>

1. Linguística. 2. Letras. 3. Artes. I. Bozzo, Gabriela Cristina Borborema (Organizadora). II. Título.

CDD 410

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos - CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



APRESENTAÇÃO

O livro *Linguística, letras e artes: ressonâncias e repercussões 3*, apresenta, em seus treze capítulos, diferentes pesquisas nos campos linguístico, literário e artístico, com trabalhos que cortejam o título do volume. Esse reúne às artes as letras e a linguística, visando alcançar possíveis repercussões e ressonâncias, o que acontece, de fato, nos estudos selecionados para compô-lo.

Assim, há trabalhos que apresentam, como *corpus*, produções artístico-literárias de Yuyi Morales, Glenn Ringtved e Ricardo Azevedo, no capítulo que aborda as narrativas sobre morte para crianças. Temos, ainda, a arte latino-americana como objeto de estudo, além da obra de Cecilia Paredes. Há, também, o cortejo de um curta-metragem de Roberto Ribeiro e Fernando Alves, além de uma investigação sobre o mito originário do *ikwasiat*. Por fim, contempla-se também o filme *A origem dos guardiões* como *corpus* nessa coletânea.

Outrossim, temos trabalhos que têm como *corpus* a gramática da Língua Portuguesa, seja cortejando sua função no ensino de leitura na língua materna, abordando também a investigação da disputa por originalidade das primeiras gramáticas espanholas e portuguesas. Por fim, há os trabalhos que contemplam a semântica, a implementação da BNCC em sala de aula e o funcionamento de discursos políticos.

Portanto, o livro de que falamos colabora para o enriquecimento não só dos campos da literatura, do cinema e das artes, como também da linguística, da gramática e do ensino. Em outras palavras, é uma rica contribuição para as Ciências Humanas e abre caminho para formação de novos conhecimentos para graduandos, graduados, pós-graduandos, pós-graduados, professores e a todos que se interessem pelas diferentes abordagens metodológicas que atravessam o universo das humanidades nesse volume.

Gabriela Cristina Borborema Bozzo

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1..... 1

A FINITUDE EM TEXTOS NARRATIVOS PARA CRIANÇAS

Regina Chicowski


Luana Talita Gomes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215071>

CAPÍTULO 2..... 17

AS PRIMEIRAS GRAMÁTICAS: DISPUTAS PELA ORIGINALIDADE

Cinthia Aparecida Lemes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215072>

CAPÍTULO 3..... 29

A GRAMÁTICA COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE LEITURA: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA

Walisson Dodó

Denise Santos Fernandes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215073>

CAPÍTULO 4..... 46


MAFALDA: REPRESENTAÇÃO FEMININA E INTERTEXTUALIDADE

Francisco Rangel dos Santos Sá Lima

Vivianne Caldas de Souza Dantas

Daniela Katêrine de Oliveira

Mirna Maria Félix de Lima Lessa

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215074>

CAPÍTULO 5..... 54


A NOÇÃO DE VAGUEZA E POSSÍVEIS OPERAÇÕES DE LINGUAGEM EM SALA DE AULA

Antônio Carlos Gomes

Bruno Henrique Castro de Sousa

Roberta de Oliveira Tropiano Barros D'ávila

Rudner Merotto Di Rubim

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215075>

CAPÍTULO 6..... 77

IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR PARA A CONCRETIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS SALAS DE AULA

Márcia Moreno

Paulo Fioravante Giaretta


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215076>

CAPÍTULO 7..... 88

MIMETISMOS E ENCOBRIMENTOS COMO MODO DE RESISTÊNCIA CONTRA A

MESMIDADE DO “EU”, NA SÉRIE “PAISAJES”, DE CECILIA PAREDES

Karine Perez


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215077>

CAPÍTULO 8..... 97

DAS VANGUARDAS À GLOBALIZAÇÃO: A ARTE LATINO-AMERICANA E A BUSCA POR IDENTIDADE

Tatiana Carence Martins


Aurélio Ferreira da Silva

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215078>

CAPÍTULO 9..... 104

O ABANDONO DE CRIANÇA EM LIXÕES: UMA ANÁLISE SOCIO-SEMIÓTICA DE ASPECTOS SOCIOCULTURAIS NA LINGUAGEM FÍLMICANA AMAZÔNIA

Rosanne de Castelo Branco


 <https://doi.org/10.22533/at.ed.9852215079>

CAPÍTULO 10..... 116

UM FILME EM DOIS TEMPOS: A MEMÓRIA COMO SÍMBOLO CONCEITUAL

Ana Maria Ferraz de Matos Mendes


Felipe Eduardo Ferreira Marta

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98522150710>

CAPÍTULO 11..... 130

OMITO DE ORIGEM DO *IKWASIAT*: CONSIDERAÇÕES SOBRE ARTE E CONHECIMENTO

Heidi Soraia Berg

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98522150711>

CAPÍTULO 12..... 147

O FUNCIONAMENTO DOS DISCURSOS POLÍTICOS


Rita de Cássia Constantini Teixeira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98522150712>

CAPÍTULO 13..... 158

DESVELANDO E ANALISANDO PROCESSOS DE TRANSCRIÇÃO INTERPRETATIVA DO CANTOR

Lucila Tragtenberg

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.98522150713>

SOBRE A ORGANIZADORA..... 169

ÍNDICE REMISSIVO..... 170

CAPÍTULO 6

IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC: A IMPORTÂNCIA DO PROFESSOR PARA A CONCRETIZAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS SALAS DE AULA

Data de aceite: 04/07/2022

Márcia Moreno
UMINHO

Paulo Fioravante Giareta
UFMS

RESUMO: O estudo em questão aborda possíveis impactos da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na prática pedagógica dos professores. Responde pelo objetivo de elucidar o papel do professor na implementação da política curricular da BNCC em tempos de pandemia, onde o uso de ferramentas digitais se tornou um grande desafio. Metodologicamente o trabalho se estrutura a partir da abordagem qualitativa, com aporte nas teorias críticas vinculadas à linguagem do pós-estruturalismo. O contexto em que se desenvolveu a pesquisa foi o de uma Escola Pública, situada no município de Lucas do Rio Verde – MT / Brasil, a partir da aplicação de entrevistas semiestruturadas com os professores. Os resultados obtidos por meio do estudo permite constatar que se, por um lado, não é possível ignorar o papel que os professores desempenham para que as novas diretrizes da educação se concretizem no interior das salas de aula, por outro, tornou-se visível à falta de condições para que o processo fosse implementado de acordo com o que tinha sido idealizado, sendo de destacar a carência de recursos didáticos e digitais, bem como certa falta de empenho do MEC no desenvolvimento de uma estratégia de formação continuada que

preparasse pedagogicamente os professores para uma implementação eficaz dessa nova proposta curricular.

PALAVRAS-CHAVE: BNCC. Currículo. Práticas Pedagógicas.

1 | INTRODUÇÃO

As recentes alterações introduzidas em termos educativos no Brasil, em grande parte através da recente implementação da BNCC, têm conferido centralidade ao papel do professor, uma vez que se acredita que este é um elemento fundamental na concretização dos objetivos delineados e na consequente melhoria dos processos educativos.

Assim, este trabalho parte do pressuposto de que o professor é o sujeito de cultura essencial em qualquer sistema educativo, uma vez que dele depende, em grande parte, quer a concretização dos processos de ensino aprendizagem, quer o maior ou menor sucesso dos estudantes e, ainda, a concretização das políticas educativas, entre elas, as políticas curriculares. Daí Morgado (2016, p. 57) afirmar que cada vez é mais difícil falar de educação “sem ter presente, mais ou menos explicitamente, a figura do professor”.

Portanto, o maior ou menor protagonismo do professor dependa das práticas curriculares e pedagógicas que desenvolve, encontrando nelas a própria expressão de sua profissionalidade

docente, descrita por Gimeno (1995, p. 64) como “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”.

O texto que a seguir se apresenta foi elaborado com base num projeto de investigação desenvolvido no âmbito de um curso de pós-graduação em Portugal, e que dialoga com as pesquisas em andamento no GForP – Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores da UFMS-CPTL, Brasil. A pesquisa referida teve como principais objetivos analisar os efeitos que a implementação da BNCC gerou ao nível das práticas pedagógicas dos professores e averiguar como eles reagiram às mudanças implementadas nesse processo.

O estudo em apreço foi desenvolvido no ano letivo de 2019/2020, período em que os estados adequaram os seus currículos à BNCC, as escolas ajustaram os seus projetos pedagógicos e os professores se viram confrontados com a necessidade de responder às mudanças propostas, dado o papel fundamental que desempenham quer na concretização das novas diretrizes educativas no interior das escolas e das salas de aula, quer na mudança e melhoria da qualidade da educação.

Para a elaboração do estudo referido foi efetuada uma ampla análise da legislação educacional brasileira à luz das ideias e concepções de vários investigadores no campo dos estudos curriculares, como: Pacheco (2001 / 2009); Morgado (2016), Ball (1994 / 1998/ 1999/ 2001), entre outros, que fortalecem e consignam sustentação aos pontos de vista defendidos.

O contexto em que se desenvolveu a pesquisa foi o de uma Escola Pública, situada no município de Lucas do Rio Verde – MT / Brasil. Por se tratar de um assunto atual e ainda em processo de efetivação, foram realizadas entrevistas a professores de apenas uma escola para que os dados recolhidos fornecessem indicações o mais rigorosas possível da realidade experimentada pelos entrevistados.

Como o objetivo central da investigação foi averiguar se o processo de implementação da BNCC desencadeou mudanças ao nível das práticas pedagógicas, a opção foi por uma pesquisa de natureza qualitativa, pois, este tipo de estudo permite não só caracterizar as práticas docentes, mas também compreender os motivos que levam os professores a concretizá-las, mantê-las ou alterá-las. Já como técnica de recolha de dados foi utilizada entrevistas semiestruturadas. A opção pela entrevista como técnica de recolha de dados resultou do fato de que se trata de um dos métodos de recolha que melhor se adequa a investigações de cunho social, em particular quando se pretende realizar um diagnóstico ou tratar de modo mais específico um problema.

As pesquisas sociais privilegiam as subjetividades individual e grupal, o que implica que, qualquer estudo nesse domínio, requeira uma metodologia que concilie esses aspetos mais singulares. Portanto, duas das etapas mais determinantes nesse processo são a definição da(s) técnica(s) de recolha e de tratamento e análise dos dados, uma vez que

o recurso a pesquisas qualitativas permite, de entre outros, compreender os aspetos que caracterizam um determinado fenómeno, a partir da perspectiva analítica do real.

Tendo em conta os aspetos referidos acima, como técnica de tratamento e análise de dados, foi utilizada a análise de conteúdo. Trata-se de uma técnica de análise que permite descodificar as mensagens recolhidas, quer através das entrevistas, quer da análise documental efetuada, uma vez que, como já referido anteriormente, a análise documental também foi necessária para uma melhor fundamentação do trabalho e para obter mais garantias no estudo.

2 | CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: POLÍTICAS CURRICULARES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Importa aqui assumir que a investigação, a qual se apoia este trabalho, teve um caráter exploratório, que permitiu adquirir mais familiaridade com a problemática da implementação da BNCC e seus efeitos, bem como conhecer as reações dos professores diante das novas propostas educacionais. Salienta-se que a concepção e realização deste estudo ocorreram num momento em que não existem muitos dados e informações disponíveis sobre o tema em análise, permitindo com isto, no entanto, constatar que poderá ser alvo de pesquisas futuras o que justifica o foco de atenção neste momento.

2.1 Políticas curriculares

Por se tratar de um estudo centrado na implementação da BNCC, faz-se necessária uma análise sobre a produção teórica no campo do currículo que é imensa e com inúmeras considerações ao longo da história. Numa reflexão sobre a relação dos estudos curriculares com os projetos de escola, Pacheco e Pereira (2007) afirmam que:

O campo dos Estudos Curriculares alicerçou-se conceptual e metodologicamente no último século a partir de contributos oriundos de diferentes ramos do conhecimento, incluindo a Filosofia, a Administração, a Psicologia, a Sociologia, a Ciência Política, a História, a Teoria da Literatura, a Fenomenologia e, recentemente, os Estudos Culturais. Se as primeiras décadas do século XX são as da génese do campo, se as décadas de 1950 e 1960 são as da institucionalização, se as décadas de 1970 e 1980 são as da (re)conceptualização, a década de 1990 corresponde à complexidade teórica.

Convém observar que as críticas à sociedade capitalista, ao longo da história do século XX, eram também dirigidas ao sistema de ensino e aos currículos tecnicistas baseados nos princípios da administração científica. Nos anos 60, destacam-se os trabalhos de denúncia do modo de funcionamento da sociedade capitalista e do papel das instituições nesta sociedade, especialmente, o papel da escola. No centro deste debate estão presentes as questões do currículo.

Autores de diferentes áreas apresentaram importantes contribuições na análise e

compreensão dos processos e propostas curriculares. Destaca-se, aqui, autores como Althusser (1980), filósofo de referência do Marxismo Estrutural que veicula a ideia de que a escola funciona como um Aparelho Ideológico do Estado; Bourdieu e Passeron (1975), que reconhecem a escola como lócus de reprodução da própria estrutura social; posições que se veem acrescidas pela contribuição da teoria dualista proposta por Baudelot e Establet (1971), que veem refletir-se e perpetuarem-se na escola os interesses da classe capitalista.

Soma-se a estas contribuições teóricas os estudiosos do campo do currículo orientados pelos fundamentos das teorias críticas que sugerem uma reflexão sobre as questões pedagógicas e as questões de aprendizagem, tentando uma ligação entre saber, currículo, ideologia e poder.

Ainda sobre as teorias críticas, importa destacar o ponto de vista de Pacheco (2009, p. 393), ao afirmar que:

Por isso, o currículo é uma conversação complexa que requer uma análise da autobiografia como prática investigativa e uma constante interrogação crítica dos modos da sua construção pessoal em tempos de pós-reconceptualização, ou seja, de questionamento constante de uma realidade que não pode ser compreendida fora da subjetividade.

Outro aspecto que vale destacar é que na França durante a década de 1960, o pós-estruturalismo, como salienta Silva (2005, p. 118), definido como “uma continuidade e, ao mesmo tempo, como uma transformação relativamente ao estruturalismo”, com este, o pós-estruturalismo, segundo o autor, tem em comum a ênfase conferida à linguagem enquanto “sistema de significação”, mas, ao mesmo tempo, age no sentido de afrouxar a noção de fixidez dada pelo paradigma estrutural a esse sistema.

Essa concepção de linguagem, enquanto sistema marcado pela fluidez e instabilidade, é reflexo do questionamento feito por vários intelectuais sobre as teorizações homogeneizantes, racionais e dicotômicas do estruturalismo. Dentre esses intelectuais que faz parte, ou que tem seu trabalho associado ao pós-estruturalismo está Michel Foucault, que corrobora com a noção de poder marxista, ou seja, o conceito de poder enquanto propriedade ou posse e sugere que a referida noção seja trabalhada como um elemento, uma força dinâmica em constante circulação por todos os campos sociais dos quais participamos ou não.

Desta forma, por ser dinâmico e estar presente em todo lugar, o uso e/ou prática do poder acaba criando determinados saberes que, uma vez institucionalizados e postos em circulação, geram efeitos de poder e de verdade (Araújo, 2007). Nesse processo, poder e saber são interdependentes, sendo o segundo uma espécie de manifestação de um querer ou desejo do primeiro, com este fazendo uso do saber e situando-se “na origem do processo pelo qual nos tornamos sujeitos de um determinado tipo” (Silva, 2005 p. 120). Assim, a interdependência entre poder e saber é articulada por meio de discursos, ou seja, conjuntos de enunciados que se apoiam ou têm base na mesma formação discursiva

(Foucault, 1986).

Portanto, é preciso atentar para o fato de que o currículo não é neutro. Ao ser veículo de conhecimentos selecionados, ele se liga ao poder, à homogeneização ou diferenciação da escola e por isso os educadores precisam estar alerta às suas implicações sociológicas e culturais quando de sua estruturação, por que, adequar um currículo é redimensionar o pensar sobre o ensino público, reformular ações pela compreensão do que a comunidade escolar (professores, alunos, diretores entre outros) espera enquanto função social.

A esse respeito, Pacheco (2001, pp. 255-256) afirma que:

As reformas curriculares, tal como o têm demonstrado os estudos de investigação, são desencadeadoras de um desfasamento entre as intenções e a realidade dos contextos escolares. Deste modo, o termo inovação substituirá o de reforma para designar a mudança escolar, uma vez que se tornará urgente discutir não apenas as alterações organizacionais e normativas mas, de igual modo, as práticas curriculares ao nível da escola e da sala de aula. E, se uma reforma procura a alteração dos objetivos, dos conteúdos de ensino, dos programas, da metodologia didática e da avaliação sem questionar as práticas curriculares existentes e os processos emergentes de produção de inovações escolares, então tudo não passará de um intento político sem efeitos no quotidiano escolar.

Por isso, não se pode deixar de ter em conta que o currículo é um campo permeado de ideologias, culturas e relações de poder. Ou seja, é um dos modos pelo qual a linguagem produz o mundo social e, por isso, o aspecto ideológico deve ser considerado nas discussões sobre currículo.

O currículo, portanto, precisa ser compreendido a partir de sua relação com a cultura. Tanto a teoria educacional mais tradicional, como a teoria crítica, vê no currículo uma forma institucionalizada de transmitir [ou aprofundar] a cultura de uma sociedade. E, neste caso, existe um envolvimento político, pois tanto o currículo, como a própria educação, estão ligados à política cultural.

O que possibilita Silva (1996, p. 23) considerar que o currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. Como a constatação de que é no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica essas relações sociais.

Assim, o currículo revela-se como um terreno propício para a transformação e as mudanças sociais ou, como ressalta Pacheco (2001), procura ter uma ação direta na formação e no desenvolvimento do aluno, uma vez que as práticas curriculares necessitam de estar no nível da escola e da sala de aula. Portanto, tratando-se do currículo, é importante que todos possam participar na sua concepção, uma vez que nem sempre os interesses daqueles que o elaboram são os mesmos daqueles a quem é exigido que os observem e os cumpram.

Como salienta Miguel (2011, p. 35), “as perspectivas sociais compartilhadas são a base a partir da qual interesses coletivos podem ser construídos”. Seguindo essa lógica é possível reconhecer certo nível de pertinência quanto a proposição de uma Base Comum Curricular, sobretudo se ela se estrutura a partir da efetiva participação dos sujeitos da escola e não extrapole o espectro de orientação e auxílio às relações de saber e poder na escola. Ou seja, que ela não ocupe o local do currículo, mas sim, auxilie a escola na construção do currículo local de forma articulada à sua práxis social e arranjos culturais.

A política curricular, portanto, não pode responder a um processo de imposição, uma vez que deve se constituir por textos que, sendo processos simbólicos, são constantemente contextualizados e recontextualizados de modo subversivo no momento da produção e da implementação. Por isso, figura pertinente a possibilidade de ressignificação e modificação, a nível local, das políticas definidas em nível nacional.

Neste contexto é que se reafirma a centralidade do papel do professor neste processo, pois é através da circulação dos textos e discursos socialmente construídos que as políticas se legitimam e interferem nas práticas. Como afirma Ball (1994, p. 21), “o discurso engloba não somente o que pode ser dito, mas também quem pode falar e com que autoridade”.

Figura pertinente considerar, também, que o currículo é um processo de produção e/ou (re)construção do conhecimento e da cultura escolar, que se produz a partir de experiências de vida dos professores e dos alunos situados num determinado contexto sócio histórico. Por isso, embora permeadas de controvérsias e, por que não dizer, de certa opulência ideológica de cunho neoliberal, a BNCC pode operar como lócus de oportunidade para a educação brasileira se currículo, formação continuada, avaliação, materiais didáticos e, principalmente os professores adotarem estratégias integradas de trabalho.

Assim, embora esta política curricular se apresente de forma filiada a processos de combinação entre métodos administrativos, condicionantes históricos e manobras políticas, implicando o Estado, a burocracia estatal e os conflitos políticos contínuos no decorrer do processo de sua formulação, estes desafios não esgotam ou inibem as possibilidades de sua implementação com ganhos qualitativos no trabalho de todos os atores envolvidos nesse processo educativo.

2.2 Práticas pedagógicas

A implementação da BNCC, na perspectiva acima indicada, demanda uma proatividade político-pedagógica dos professores, portanto, formativa, de modo a poderem exercer de forma sustentada as funções que lhe estão adstritas, reconhecidas como essenciais.

E se faltar ao professor esse tipo de iniciativa? Como é que as ações em torno da BNCC poderão contribuir para o seu desenvolvimento profissional, acrescentando novos saberes ao seu repertório, ou para conferir uma real autonomia ao seu trabalho?

A questão é que a formação docente, na perspectiva da valorização da práxis social da profissionalidade docente, tem, necessariamente, de movimentar, além do saber científico, que consubstancia de forma específica o que o professor ensina, também a suas estratégias didático-metodológicas, enquanto preocupação com o como se ensina e se avalia, o que requer uma reflexão constante sobre a prática, a partir do estudo aprofundado sobre a educação.

Esse é o desafio que precisa ser enfrentado. E não é um desafio novo. Muitas têm sido na história da educação brasileira as propostas concebidas por especialistas – com as mais diferentes visões e concepções – mas que, infelizmente, costumam quase sempre chegar às salas de aula como força exaurida e, por vezes, às avessas. Claro que parte do problema se relaciona com a forma unidirecional das decisões, já que ainda é baixa a efetividade das iniciativas para inclusão dos professores no desenho das propostas, como foi o caso da construção da BNCC. Como evidenciado na fala dos próprios professores que se mostram insatisfeitos, ao referirem que: “(...) que eu tenha conhecimento, não. Não foi tão divulgado assim” (P5). Bem como, “eles usaram mais a internet como ferramenta de divulgação, infelizmente nem todos têm iniciativas, então eu penso que faltou maior divulgação nas escolas mesmo” (P8).

No próprio documento prima-se por uma educação mais igualitária, ao assinalar que: “a educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BNCC, 2017, p.8). Em idêntica linha de pensamento, Morin (2010, p. 13) destaca que:

São necessárias novas práticas pedagógicas para uma educação transformadora que esteja centrada na condição humana, no desenvolvimento da compreensão, da sensibilidade e da ética, na diversidade cultural, na diversidade de indivíduos e que privilegie a construção de um conhecimento de natureza transdisciplinar, envolvendo as relações indivíduo-sociedade-natureza.

Porém, para que isso aconteça é necessária uma atuação relevante e participativa, democrática e flexível, onde todos participem coletivamente e as práticas pedagógicas sejam dinâmicas e criativas, uma vez que se desenvolvem para concretizar determinadas expectativas educacionais.

Na pesquisa em questão, ao serem questionados se tinham conhecimento dessa característica flexível e se no processo de adequação do currículo do estado tinham sido considerados os aspectos regionais. A esse respeito, os inquiridos afirmaram: “(...) eu acredito que foram... É necessário ter essa flexibilidade para a gente poder também passar para os alunos a parte nossa regional” (P1) e ainda, “Eu acredito que sim, porque como o país é imenso com dimensões continentais, então em algumas situações ele vai ter que respeitar as particularidades regionais” (P4).

No entanto, na sua construção, as práticas pedagógicas enfrentam um dilema: a sua representatividade e o seu valor não podem ignorar que resultam, em grande parte, de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas organizam-se e desenvolvem-se por adesão, ou, ainda, em certas situações, por imposição.

Estas imposições, na organização das práticas, têm prazo de validade, sendo que, tratando-se da realidade social, a sua natureza é essencialmente dialética porque tudo se transforma e tudo é imprevisível, o que permite compreender que a linearidade não cabe nos processos educativos.

A introdução de mudanças nas propostas educacionais, como tem estado a acontecer com a implementação da BNCC, requer que o professor se envolva num processo de atualização profissional, de modo a dar uma resposta sustentada aos desafios que essas mudanças colocam. Importa referir que, nesse processo o professor se vê, muitas vezes, na contingência ou de ter de trabalhar com suas próprias contradições, ou de não ter formação para o efeito. A questão que, neste momento, se coloca é a seguinte: será que os professores estão preparados para dar resposta aos desafios que a implementação da BNCC lhes coloca?

Apesar de, na escola em que decorreu a pesquisa, ser evidente a certeza dos professores em relação à necessidade da formação continuada, porém, garantiram que a formação do ano letivo de 2019 não teve como foco principal os estudos sobre a BNCC, como se pode constatar pelas afirmações dos docentes que foram entrevistados: “(...) fizemos alguns estudos, mas superficial até porque não tínhamos total conhecimento sobre ela. (P8). (...) a formação continuada ela teve pontos, partes que eram sobre a BNCC, mas nada específico (...), com foco não. (P5). (...) Sim, mas ainda insatisfatória” (P9).

Como facilmente se depreende, neste período era essencial promover a formação do corpo docente e fazer uma ampla divulgação das medidas a implementar junto da comunidade escolar, uma vez que se trata de um conjunto de alterações que a todos diz respeito. Porém, as respostas dos entrevistados permite constatar que o estudo e a divulgação do documento foram insatisfatórios.

Quanto a terem apoios específicos, os professores declararam que receberam orientações apenas para a construção dos planeamentos, mas não em relação ao entendimento do documento como um todo, nem da filosofia que lhe está subjacente.

De certa forma sim, mas acredito que não notáveis. Acredito que nesse próximo ano letivo mude (P2). Mais ou menos, o planeamento anual já veio com essas habilidades da BNCC né, relacionadas ao nosso componente curricular (P3). (...) foram dados alguns conhecimentos básicos da BNCC, a gente teve que buscar mais essa adequação, mas não foi um trabalho muito específico (P5). Na verdade apoios específicos não, algumas, mas poucas, orientações apenas (P8).

Sendo assim, verifica-se que, embora os professores reconheçam a importância do

seu papel – “Acho que o professor é realmente a base dessas novas diretrizes, tem que partir do professor fazer um bom trabalho pra que elas sejam aplicadas” (P1) –, não se sentem devidamente preparados, informados e/ou orientados para conseguirem implementar essas mudanças nas suas práticas pedagógicas, pois não tiveram participação efetiva na construção dos documentos, nem uma formação adequada, como se torna evidente pelas declarações de um dos entrevistados:

(...) um projeto como foi à elaboração da BNCC depende cem por cento do professor para fazer a sua implementação. Por isso, a necessidade de ele ter participado efetivamente na sua construção, o que facilitaria a sua colocação na prática na sala de aula. Porque, na prática, muitas vezes a dificuldade não te deixa fazer. (P5)

A verdade é que a educação brasileira está passando por enormes mudanças e os educadores não estão totalmente preparados para lidar com elas. É essencial a valorização do professor, justamente devido à sua importância, o que produzirá um maior impacto na qualidade do ensino, perante a nova definição das diretrizes educacionais.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, importa considerar que os professores, ao colocarem a proposta de uma reforma curricular em prática, procedem à sua interpretação e traduz o prescrito em função das suas possibilidades concretas de trabalho e de suas concepções, o que, por norma, desemboca num currículo de certo modo diferenciado do que foi originalmente proposto.

O resultado da investigação evidenciou que os professores reconhecem que não se sentem completamente preparados, pois, para além de não ter havido formação continuada centrada em estudos sobre a BNCC, também não participaram no seu processo de construção. Além disso, a divulgação do documento e das alterações pretendidas deixou muito a desejar, visto que não houve grande empenho por parte dos órgãos competentes nesse processo. Embora sejam reconhecidos como os principais agentes responsáveis por colocar em prática as novas diretrizes da educação, constataram que, sem conhecimentos e o empenho de todos, não será possível vislumbrar mudanças de forma efetiva.

O que se pode observar é uma forte inquietação dos professores, uma vez que faltou formação direcionada para a análise e compreensão dessa nova proposta. Daí a seguinte questão: *Como implementar na prática um currículo quando não se tem total conhecimento do que é sugerido no mesmo?*

Como facilmente se compreende é que se torna praticamente impossível delinear essa ação. Não houve estudos, nem formação destes profissionais. Por isso, apesar de saberem que a BNCC é obrigatória, sentem-se à deriva, sem ter a quem recorrer ou a quem tenha conhecimentos para orientá-los. De fato, existe uma falha significativa nas articulações entre as secretarias de educação, os centros de formação e os gestores, o que se reflete na falta de rumo exibida pelos professores. Como já referido oportunamente, a

formação continuada realizada no letivo de 2019 não teve como apreciação a BNCC, o que vai a contramão sobre o que o próprio documento destaca que é, justamente, a importância dessa formação para o processo de implementação. Existe, portanto, uma disparidade entre o que é propalado pelos órgãos ligados ao Ministério da Educação (MEC) e a efetiva realidade vivida nas escolas.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. 3. ed. Lisboa: Presença, 1980.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Vigiar e punir ou educar. *Revista Educação*, São Paulo, n.3, p. 26-35, 2007.

BALL, S. J. Discourse of educational reform in the United Kingdom and the USA and the work of teachers. *British Journal of In-service Education*, v. 20, n° 1, p. 5-16, 1994.

BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. L'École capitaliste en France. Paris: Librairie François Maspero, 1971.

BOURDIEU, P. Questões de sociologia. Lisboa: Fim de Século. 2003.

BOURDIEU, P. *A Miséria do Mundo*. Trad. Mateus. S. Soares Azevedo, Jaime A. Clasen, Sérgio H. de Freitas Guimarães, Marcus Antunes Penchel, Guilherme J. de Freitas Teixeira, Jairo Veloso Vargas. 8ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes. 2011.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A Reprodução. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL, MEC. Base Nacional Comum Curricular, 2017. Recuperado a 06 de setembro de 2019 em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

GIMENO, J. S. Consciência a ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In António Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora, (pp. 63-92), 1995.

IMBERT, F. Para uma práxis pedagógica. Brasília: Plano. 2003.

KOSIK, K. Dialética do concreto (6ª Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1995.

MARX, K. & ENGELS, F. A ideologia alemã: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Moraes. 1994.

MENEZES, L. C. A escola dos últimos 25 anos. *Revista Nova Escola*. Ed. n° 239, p. 146, 2011.

MIGUEL, L. F. Representação democrática: autonomia e interesse ou identidade e advocacy. *Revista Lua Nova*, São Paulo, 84: 25-63, 2011.

MORGADO, J. C. O professor como decisor curricular: de ortodoxo a cosmopolita. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, (pp. 55-64), 2016.

MORIN, E. *Conferência internacional sobre os sete saberes necessários à educação do presente*. Fortaleza (texto policopiado). 2010.

PACHECO, J. A. & PEREIRA, N. Estudos Curriculares: das teorias aos projectos de escola. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45. 197-221, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/edur/n45/a11n45>. Acesso em 15 de maio de 2020.

PACHECO, J. A. *Currículo: Teorias e Praxis*. Porto: Porto Editora. 2001.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009. Recuperado a 10 de setembro de 2019, em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>.

SILVA, T.T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes. 1996.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 111-124. 2005.

VASQUEZ, A. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

ÍNDICE REMISSIVO

A

América Latina 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103

A origem dos guardiões 116, 117, 124, 126

Arte gráfica 130, 133, 142

Arte latino-americana 97, 98, 100, 101, 102

Autor 6, 12, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 27, 43, 55, 57, 58, 59, 60, 61, 80, 132, 136, 137, 138

B

BNCC 29, 32, 33, 36, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86

C

Competências sociais 104, 107, 109

Criança 1, 2, 3, 13, 14, 47, 59, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 127, 164

Currículo 77, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 87, 108

D

Discurso 2, 17, 33, 43, 47, 51, 66, 81, 82, 104, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 133, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156

E

Encobrimentos 88, 89, 90, 93, 95

Ensino 21, 22, 23, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 40, 41, 43, 44, 45, 54, 55, 56, 70, 74, 75, 76, 77, 79, 81, 85, 104, 105, 139, 145, 146, 169

Ensino de gramática 29

Ensino de língua materna 29, 30, 33, 37, 41, 44

Enunciado 55, 56, 57, 59, 65, 66, 68, 71, 74, 147, 148, 151, 152, 153, 154, 155, 156

Epilinguística 54, 55, 67, 75

Escritor 17, 22, 102, 113, 117, 159

Estrutura 25, 27, 36, 42, 60, 64, 77, 80, 82, 101, 114, 124, 133, 136, 143, 147, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 160

Estudos críticos do discurso 104

F

Floresta 111, 130, 133, 137, 140, 141, 142, 144

Fractalização 130, 139

Funcionamento 26, 34, 35, 36, 40, 41, 43, 55, 79, 136, 141, 147, 148, 149, 150, 151, 152,

153, 155, 156, 157

H

Historiografia linguística 17, 28

I

Identidade 13, 46, 48, 52, 53, 56, 86, 87, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 109, 119, 121, 126, 132, 133, 143, 144

Ideologia 17, 80, 86, 113, 115, 136, 146, 148, 149, 150, 154, 155

Ikwasiat 130, 131, 133, 134, 138

Imagem-símbolo 130

L

Leitura 25, 29, 31, 32, 33, 34, 40, 41, 45, 50, 74, 148, 149, 167

Linguagem 20, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 42, 43, 44, 46, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 77, 80, 81, 104, 106, 107, 108, 109, 114, 115, 116, 119, 121, 122, 123, 140, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 159, 161

M

Memória 21, 28, 35, 46, 49, 50, 98, 108, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 158, 161

Mimetismos 88, 90, 93, 95, 96

Morte 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 108, 132, 140, 143

N

Narração 1, 8, 10, 22

Narrativa mítica 130, 131, 132

P

Política 48, 77, 79, 81, 82, 87, 97, 99, 100, 103, 105, 137, 147, 150, 153, 154, 155, 157

Práticas pedagógicas 30, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 85

S

Semântica 54, 60, 71, 75, 76, 121, 125, 131, 148, 159

Significado 6, 9, 10, 11, 16, 20, 36, 57, 58, 60, 67, 73, 116, 117, 121, 122, 126, 127, 151, 159, 160

Símbolo 8, 13, 26, 116, 117, 121, 122, 123, 126, 130, 131, 132, 133, 136, 140, 143

T

Tempo 4, 5, 8, 9, 14, 18, 19, 20, 22, 23, 30, 41, 57, 71, 80, 89, 97, 99, 100, 112, 116, 117, 119, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 130, 131, 132, 138, 140, 141, 142, 151, 157, 162, 163,

164, 165

Tradução 1, 2, 5, 16, 17, 18, 22, 23, 25, 26, 27, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 122, 123, 127, 128, 129, 136, 137, 138, 140, 144, 159, 160, 161, 162

V

Vagueza 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 163

Vanguardas 97, 100, 103

Veado 130, 133, 138, 139, 140, 141, 142

Vulnerabilidade social 104, 106

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 3

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2022

LINGUÍSTICA, LETRAS E ARTES:

Ressonâncias e repercussões 3

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2022