

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES – ILA
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM LINGUÍSTICA E ENSINO
DE LÍNGUA PORTUGUESA

Kelli da Rosa Ribeiro
Silvana Schwab do Nascimento
(organizadoras)

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): LÍNGUA PORTUGUESA
(E)M DEBATE



Rio Grande/RS

2018

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): LÍNGUA PORTUGUESA
(E)M DEBATE**



Rio Grande/RS

Curso de Pós-Graduação *lato sensu* em Linguística e ensino de Língua Portuguesa -

PGLING



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-
FURG

Reitora

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Chefe do Gabinete da Reitora

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

Pró-Reitor de Extensão e Cultura

DANIEL PORCIUNCULA PRADO

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTONIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitor de Graduação

RENATO DURO DIAS

Pró-Reitora de Assuntos Estudantis

DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

LÚCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDUARDO RESENDE SECCHI

INSTITUTO DE LETRAS E ARTES - ILA

Diretora

Elaine Nogueira

Vice-diretora

Roseli Aparecida da Silva Neri

**CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM
LINGUÍSTICA E ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Silvana Schwab do Nascimento

Coordenadora

Kelli da Rosa Ribeiro

Vice-coordenadora

Editoração:

Kelli da Rosa Ribeiro

Jefferson Nestor Nauderer

FICHA CATALOGRÁFICA



B299 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): língua portuguesa (e)m debate [recurso eletrônico] / organizadoras: Kelli da Rosa Ribeiro, Silvana Schwab do Nascimento ; editoração: Kelli da Rosa Ribeiro, Jefferson Nestor Nauderer. – Rio Grande: Ed. da Furg, 2018.
122 p.

Modo de acesso: <https://pgling.furg.br/>
ISBN: 978-85-7566-557-2

1. Educação 2. Base Nacional Comum Curricular 3. Língua Portuguesa – Ensino I. Ribeiro, Kelli da Rosa II. Nascimento, Silvana Schwab III. Nauderer, Jefferson Nestor.

CDU: 37:811.134.3

Catálogo na fonte: Bibliotecária Vanessa Dias Santiago – CRB10/1583

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	6
2. EDUCAÇÃO ROBÓTICA, ESCOLA E ALUNO IDEAL: AS ORIENTAÇÕES NORTEADORAS DA NOVA BÁSICA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	11
3. A LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	21
4. A BASE É A EDUCAÇÃO OU CONDICIONAR É A BASE?!.....	32
5. REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DA LÍNGUA MATERNA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. BRASÍLIA, DF, 2017.....	42
6. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SUAS DIRETRIZES PARA OS EIXOS DE LEITURA E ESCRITA.....	53
7. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL, UMA PROPOSTA ARROJADA.....	62
8. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM OLHAR SOBRE O QUE SE ESPERA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	72
9. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A INVIÁVEL UNIFORMIZAÇÃO DO ENSINAR E DO APRENDER NUM PAÍS MARCADO PELA PLURALIDADE DE ESCOLAS, PROFESSORES E ALUNOS.....	80
10. O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PREVISTO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA PERSPECTIVA DE PRESCRIÇÃO GRAMATICAL OU DE ANÁLISE LINGUÍSTICA?.....	90
11. A FACE NORMATIVA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	103
12. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A LÍNGUA PORTUGUESA: HABILIDADES E COMPETÊNCIAS.....	113

APRESENTAÇÃO

Problematizar questões concernentes à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especificamente no tocante às diretrizes para o ensino de língua portuguesa, à luz dos pressupostos da Linguística Aplicada (LA), é o mote desta coletânea de textos. A despeito da criação deste documento oficial, muitas vezes questionada, revisada, editada e constantemente avaliada na esfera acadêmica, podemos dizer que suas versões apresentam no mínimo alguns pontos severamente discutíveis em diferentes dimensões da sua estrutura. A partir dessa discussão, surge a ideia deste trabalho junto aos alunos da disciplina de Linguística Aplicada do Curso de Especialização em Linguística e ensino de língua portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

As discussões dessa disciplina voltaram-se para as relações da língua e seus diversos usos na sociedade, observando-se as condições inter, trans, multi e indisciplinares que envolvem a disciplina de língua portuguesa tanto no campo da pesquisa, quanto no campo do ensino. Assim, é preciso pensar a escola como um espaço atravessado por diferentes vozes sociais e mais: a escola é o lugar de encontro de discursos oriundos de variadas esferas e esse encontro fundamenta as bases da construção da identidade e da cidadania. Por isso, esse espaço de tensão e os documentos oficiais que servem como diretrizes das práticas docentes precisam ser investigados sob as lentes de uma Linguística com suas fronteiras cada vez mais dialogais que propiciam um ambiente de interfaces.

Com base nessas questões, os acadêmicos da disciplina foram desafiados a ler de modo crítico as diretrizes propostas pela BNCC – área das linguagens, focalizando a disciplina de língua portuguesa nos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Nas discussões com a turma, voltamos nosso olhar para o modo como as competências, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades concernentes a esta disciplina foram estabelecidos no documento, percebendo bases teóricas e práticas postas em jogo. Foram feitas inúmeras discussões em torno do documento e se estabeleceu diálogos produtivos também com as investigações desenvolvidas no Projeto de pesquisa *Estudo e sistematização dos temas transversais dos PCN's e dos temas integradores da base nacional comum curricular: um enfoque dialógico*". Este projeto acontece no Instituto de Letras e Artes da FURG e é coordenado pelas professoras Kelli da Rosa Ribeiro e Silvana Schwab do Nascimento.

Nesse contexto, foi proposto aos alunos que elaborassem uma resenha crítica acerca da BNCC – área de linguagens (Língua Portuguesa) que discutisse a constituição do documento, visando aprofundar o debate das diretrizes propostas para a disciplina de língua portuguesa no ensino fundamental. Cabe ressaltar que os olhares lançados para o documento advêm de professores de língua portuguesa, em processo de formação continuada, em um curso de especialização, o que fortalece e legitima a discussão proposta. Ao todo, esta coletânea possui onze textos que convidam diversos leitores ao diálogo sobre tão caro assunto aos atores envolvidos no ensino e aprendizagem de língua materna.

No texto “Educação robótica, escola e aluno ideal: as orientações norteadoras da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”, Ferreira questiona a estrutura do documento, mostrando, por exemplo, a fragmentação que há entre os próprios eixos no texto da BNCC. Segundo a autora, ao tratar a respeito do eixo Leitura, a BNCC não faz uma conexão com o eixo Educação Literária, o que considera problemático já que a leitura possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades de interpretação e compreensão de texto, logo, precisamos dessas habilidades para conhecer e “apreciar” textos literários. Ainda, para Ferreira, a BNCC, da maneira que está estruturada, dá margem para que se tenha um ensino mecânico e que se privilegie um único discurso, privando, assim, os alunos de um ensino plural e crítico.

Gasparin, no texto “A Língua Portuguesa na perspectiva na Base Nacional Comum Curricular”, discute desde a apresentação da BNCC na página de acesso até questões mais pontuais como as que envolvem as áreas de língua portuguesa e literatura no referido documento. A autora considera a página de acesso à BNCC na internet “bastante confusa” e as informações são apresentadas de maneira que dificultam e desestimulam aqueles que têm por interesse pesquisar a respeito das etapas pelas quais a BNCC passou até ser aprovada. Gasparin ainda salienta que a BNCC ao dividir a Língua Portuguesa em cinco eixos organizadores: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e gramaticais e Educação literária continua gerando uma cisão entre as grandes áreas de Linguística e Literatura e, conseqüentemente, fragmenta o ensino de Língua Portuguesa.

No texto “A Base é a Educação ou condicionar é a base?!”, Gomes questiona a validade de um documento com um caráter homogêneo, pois a BNCC, da maneira como está estruturada e apresenta conceitos, pretende tornar o ensino de Língua Portuguesa similar em todo o país. A autora deixa claro que há uma problemática quanto a essa

questão, pois os processos de ensino-aprendizagem carregam consigo características particulares de indivíduos para indivíduos, múltiplas culturas, modos de vida diferentes por mais que façam parte do mesmo território nacional.

Pereira, no texto “Reflexões sobre a abordagem da língua materna na Base Nacional Comum Curricular”, apresenta a estrutura do documento, enfocando, especialmente a seção dedicada à língua portuguesa. Para a autora, a introdução e a seção em que se apresentam os fundamentos pedagógicos da Base estão bem estruturadas. Quanto à parte de Língua Portuguesa, Pereira acredita que possa ser aperfeiçoada especificamente ao que diz respeito à abordagem das habilidades cobradas no texto. A autora ainda menciona que faltou abordar, na BNCC, o uso do livro didático e dos recursos digitais enquanto recursos importantes nas aulas de língua.

No texto “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas diretrizes para os eixos de leitura e escrita”, Silva faz uma breve contextualização do processo de produção de documento e também apresenta um questionamento quanto a sua elaboração. Conforme o MEC, houve uma consulta à sociedade para que se discutisse o documento, porém, para a autora, não houve verdadeiramente uma consulta, pois ela, enquanto profissional da educação e inserida no meio acadêmico, somente teve conhecimento da BNCC quando da finalização do processo.

Para De Marco Ferreira, no texto “Base Nacional Comum Curricular: língua portuguesa no ensino fundamental, uma proposta arrojada”, o documento possui pontos que ainda precisam ser discutidos e sua implementação vai exigir muitos esforços dos envolvidos no processo. A autora ainda considera que o currículo básico proposto pela BNCC vai colaborar para melhoria do ensino e auxiliar o trabalho docente e, segundo a autora, esta é uma tarefa árdua, mas os primeiros passos devem ser dados e é necessário conhecer o caminho.

Valente, no texto “Base Nacional Comum Curricular: um olhar sobre o que se espera do ensino de língua portuguesa”, inicia sua discussão lembrando que esse documento já chega no meio acadêmico gerando contradições, especialmente, no tocante à falta da efetiva participação da comunidade escolar e da sociedade civil em sua elaboração. A autora acredita que a proposta apresentada na BNCC não está a serviço apenas da formação de sujeitos linguisticamente competentes, mas de cidadãos adaptados ao sistema sociopolítico e econômico vigente. Por fim, Valente enfatiza que o foco maior da BNCC está nos rankings internacionais que têm a função de avaliar a

qualidade da educação visando a imagem da educação brasileira em âmbito internacional.

Morales, em “Base Nacional Comum Curricular: a inviável uniformização do ensinar e do aprender num país marcado pela pluralidade de escolas, professores e alunos”, faz uma crítica à forma em que são abordados os objetos do conhecimento e as habilidades no documento. Além disso, segundo o autor, a BNCC desconsidera a singularidade das pessoas e o estado físico e financeiro das escolas, o que torna problemática a sua implementação.

Ribeiro, em “O ensino de língua portuguesa nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental previsto na base nacional comum curricular: uma perspectiva de prescrição gramatical ou de análise linguística?,” faz reflexões sobre a BNCC trazendo para o debate autores da linguística que discutem acerca de propostas de ensino de língua pautadas nos diferentes usos da linguagem. Segundo a autora, a Base apresenta falhas na sua estrutura, enfatizando certos conceitos de prescrição gramatical para o ensino de Língua Portuguesa em detrimento de práticas de análise e de produção textual. Entretanto, no texto, destaca-se que, na maior parte das diretrizes da BNCC, percebe-se a presença de atividades de análise linguística.

Em “A face normativa da Base Nacional Comum Curricular”, Gonzaga pontua que, numa avaliação geral da BNCC, na área de Língua Portuguesa do ensino fundamental, os conceitos de gêneros e linguagem estão em consonância com os PCN, mas a forma com que esses conceitos devem ser aplicados para atingir um fim se distancia dos PCN. A BNCC possui um caráter normativo e faz uma tentativa fracassada de regular todo o ensino básico, embora preveja as diferenças regionais, nos eixos da oralidade, não apresenta nenhuma proposta de análise e reflexão dentro da sala de aula.

Por fim, no texto “A Base Nacional Comum Curricular e a língua portuguesa: habilidades e competências”, Beiersdorff afirma que a BNCC é um documento basilar do sistema educativo brasileiro. Esse documento complementa os PCN’s e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas no intuito de buscarem juntas soluções para melhorar a educação brasileira. Apesar de a BNCC apresentar muitas questões que devam ser aperfeiçoadas, os primeiros passos já foram dados na direção de se construir um documento que norteie o ensino no país.

Kelli da Rosa Ribeiro

Silvana Schwab do Nascimento

RESENHAS

As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolaticismo.

Mikhail Bakhtin

EDUCAÇÃO ROBÓTICA, ESCOLA E ALUNO IDEAL: AS ORIENTAÇÕES NORTEADORAS DA NOVA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Daiane dos Santos Ferreira¹

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada no dia 15/12/2017 pelo Conselho Nacional da educação (CNE) e homologada no dia 20/12/2017 pelo Ministro da Educação Mendonça Filho². Segundo o Ministério da Educação (MEC), a BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto organizacional e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Elaborada de acordo com o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a BNCC deve orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil e Ensino Fundamental em todo o Brasil. Esse novo documento foi construído para orientar especialistas, professores, acadêmicos e escolas públicas e privadas na construção de seus currículos e em suas propostas pedagógicas.

A Base Nacional Comum Curricular passou por duas etapas até chegar a sua terceira versão, que foi homologada pelo Ministro da Educação. A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016, recebendo mais de 12 milhões de contribuições individuais, de organizações e de redes de educação de todo o país, pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica.

A segunda versão da BNCC foi publicada em maio de 2016 e passou por um processo de debate institucional por meio de seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

¹Licenciada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Rio Grande- FURG.

²José Mendonça Bezerra Filho (Recife, 12 de julho de 1966) é um administrador de empresas e político brasileiro. Formou-se em Administração de Empresas pela Universidade de Pernambuco e fez o curso de Gestão Pública pela Kennedy School, Escola de Governo da Universidade de Harvard (EUA). Atualmente, é o ministro da Educação, cargo no qual atua desde 2016.

Conforme explicaram o MEC e o Ministro da Educação, para a elaboração do documento, foram realizadas diversas conferências, consultas públicas estaduais e municipais. Os debates contaram com as contribuições de órgãos, entidades e especialistas em educação convidados pelo Conselho Nacional de Educação, contribuiu também a sociedade em geral, que demonstrou interesse em participar. A sociedade foi convocada a preencher um formulário prévio, o qual ficou condicionado ao limite de vagas disponíveis.

Entretanto, há reclamações por parte de escolas e professores sobre a falta de participação efetiva da comunidade escolar e da sociedade civil, mesmo com a exposição na internet para consulta pública faltou abertura para influenciar diretamente sobre os critérios definidores da Base. Essa situação se mostra contrária as afirmações feitas pelo MEC, CNE e pelo próprio Ministro da Educação de que houve a participação de “todos”. Considerando a extensão do Brasil, em que cada escola vivencia uma realidade diferente, quem melhor do que a comunidade escolar para debater acerca do assunto?

De acordo com Ximenes e Cássio (2017, p. 01), professores da Universidade Federal do ABC, o documento apresentado não foi construído democraticamente, uma vez que

Abraçado ao discurso da gestão anterior, o MEC e o campo empresarial que o apoia se esforçam para convencer a sociedade brasileira de que a BNCC foi construída democraticamente e, mais do que isso, que não houve alterações no processo de construção da Base com a mudança de governo. O MEC defende que a consulta pública à primeira versão, os seminários estaduais e os pareceres especializados são a garantia da participação de amplos setores da sociedade na elaboração do texto curricular. O caso é que esses “amplos debates” se deram quase que exclusivamente na seara dos conteúdos/objetivos de ensino/aprendizagem (XIMENES E CÁSSIO, 2017, p. 01).

É de conhecimento da sociedade brasileira que o país passa por uma intensa crise política, a qual afeta setores como a educação, a saúde, a economia e a própria política. Pensando na tortuosa e tumultuada situação instável da política do país, construir um documento normativo sem avaliar e refletir sobre o contexto, a concepção de língua em uso, o gênero textual, o letramento e multiletramento, a identidade social do indivíduo, bem como suas particularidades, é desconsiderar os estudos realizados na área da linguagem e as diferenças sociais e econômicas do Brasil. Isso tudo demonstra a crise a que estamos submetidos e a “importância” da educação para os nossos representantes.

A seguir, serão discutidos alguns aspectos negativos encontrados na BNCC, mais especificamente na área da língua portuguesa, percebidos durante a leitura e análise do documento. Em relação a sua estrutura, a área da língua portuguesa está composta por cinco eixos organizadores, tanto para o ensino fundamental anos iniciais quanto para o ensino fundamental anos finais, são eles: eixo oralidade, eixo leitura, eixo escrita, eixo conhecimentos linguísticos e gramaticais, eixo educação literária.

Segundo a Base, cada eixo organizador contém unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades, todos estão distribuídos pelos nove anos em dois segmentos (Ensino Fundamental Anos Iniciais e Ensino Fundamental Anos Finais), dadas as especificidades de cada segmento. A BNCC destaca que, “embora as habilidades estejam agrupadas por eixos organizadores, as fronteiras entre eles são tênues, pois, no ensino, e também na vida social, eles estão intimamente interligados”. (BRASIL, 2017, p. 65).

Por mais que o documento explique que as habilidades se interligam, a estrutura/organização da Base é fragmentada, uma vez que separa a leitura, ou melhor, o eixo Leitura do eixo Educação literária como se um não tivesse conexão/ligação com o outro. Tal afirmação pode ser verificada no fragmento abaixo retirado da Base:

[...] o eixo Educação literária tem estreita relação com o eixo Leitura, mas se diferencia deste por seus objetivos: se, no eixo Leitura, predominam o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades de compreensão e interpretação de textos, no eixo Educação literária predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional (BRASIL, 2017, p, 65).

Sinceramente, não entendo como separar o eixo Leitura do eixo Educação literária. A leitura possibilita o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades de interpretação e compreensão de texto, logo, precisamos dessas habilidades para conhecer e “apreciar” textos literários. Aliás, outro ponto equivocado é vincular o eixo Educação literária a um simples conhecer e apreciar textos literários, isto é, a juízos de valor. Essa orientação para “conhecer e apreciar textos literários” está presente do segundo ao nono ano.

Em relação a este ponto pergunto: Será que, somente ao ler sem interpretar e compreender o texto literário, o aluno conhecerá e terá argumentos para avaliá-lo? Qual será o propósito de somente “aprender” a avaliar um texto?

Realizando a leitura dos eixos organizadores e das habilidades pretendidas, a BNCC apresenta o trabalho com a língua em uso. Entretanto, percebi que a concepção de língua proposta pelo documento é de cunho estruturalista, a qual valoriza a gramática, o conteúdo e a decodificação. Um retrocesso para o ensino, uma vez que a língua deveria ser vista como uma estrutura maleável, emergente, pois está sujeita às pressões do uso. De acordo com Cunha e Tavares (2016, p. 14-15),

A língua é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação. A língua está sempre entrelaçada às atividades interacionais em que as pessoas estão engajadas (CUNHA E TAVARES, 2016, p. 14-15).

Nesse sentido, notei que tanto a Base Nacional Comum Curricular quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais definem o texto como fio condutor das atividades de linguagem, ou seja, o texto em suas multimodalidades: verbal, oral, gestual, visual, sonoro. Contudo, constatei problemas na Base em relação à aplicabilidade dos gêneros textuais, os quais são muito limitadores. Ressalto a importância de se compreender o gênero textual como algo dinâmico, fluído, incapaz de ser assimilado somente através de classificações e de descrições linguísticas, e como modelos estáticos para se confeccionar textos. Segundo Marcuschi (2005, p. 19), os gêneros textuais

Devem ser vistos na relação com as práticas sociais, os aspectos cognitivos, os interesses, as relações de poder, as tecnologias, as atividades e no interior da cultura. Eles mudam, fundem-se, misturam-se para manter sua identidade funcional organizacional. [...] os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentido. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual (MARCUSCHI, 2005, P. 19).

Sendo assim, o estudo dos gêneros requer um enfoque multidisciplinar, com enquadramento na linguagem e nos aspectos das ações culturais e sociais, isto é, o estudo do gênero como prática social discursiva. Dessa forma, como atores em uma comunidade, fazemos a interação por meio de textos que variam de acordo com o contexto em que estamos interagindo. Cada situação é demarcada por gêneros textuais. Os gêneros textuais são ações de linguagem que organizam as atividades humanas em sociedade. Dominamos paulatinamente o repertório de gêneros já existentes e no uso surgem novos gêneros. Essa dinamicidade parece esvaziar-se na base.

Nesse ponto, observei uma contradição na medida em que é enfatizada a linguagem culta, a estruturação, a nomenclatura e o uso dos gêneros textuais para trabalhar a gramática. Como por exemplo, destaco as habilidades que priorizam mais a identificação do que a reflexão sobre a língua em uso, são elas: “identificar em textos apostos e vocativos”; “acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas” e “identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo”.

No que se refere à área de língua materna, também evidenciei poucas diretrizes para o trabalho com variação linguística. Como exemplo, apresento as habilidades mencionadas no terceiro ano, no sexto e no nono ano em que o aluno deve “ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala”; “respeitar a variação linguística como característica de uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes camadas sociais, rejeitando preconceitos linguísticos”; “adequar o nível de formalidade da fala aos temas, contextos/situações, interlocutores”; “reconhecer a manifestação de preconceitos linguísticos como formas de discriminação e dominação”.

Apesar de mencionar o “respeito pela variação linguística”, as atividades de adequação, reconhecimento, identificação e audição não são suficientes, uma vez que não estimulam a reflexão sobre a variação linguística e sobre os fatores sociais, culturais e linguísticos envolvidos em sua ocorrência.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da educação infantil e do ensino fundamental, bem como prevê que toda criança esteja alfabetizada até o fim do segundo ano. Entretanto, na versão anterior, o prazo era até o terceiro ano. Com essa nova mudança, se antes quando o prazo era até o terceiro ano os resultados eram

insatisfatórios, será que agora que pretendem antecipar o tempo da alfabetização os resultados serão satisfatórios?

De acordo com a BNCC, o estudante do primeiro ano, que provavelmente terá entre seis a sete anos, deve ser capaz de, por exemplo, “associar os temas de textos lidos pelo professor ao seu conhecimento prévio ou conhecimento de mundo”; “planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa, os interlocutores (quem escreve/para quem escreve); a finalidade ou o propósito (escrever para quê); a circulação (onde o texto vai circular); o suporte (qual é o portador do texto); a linguagem, organização, estrutura; o tema e assunto do texto”; “identificar os constituintes básicos da estrutura de narrativa ficcional lida ou ouvida: personagens, tempo e espaço”, entre outras diretrizes.

A “pressa” para a alfabetização das crianças demonstra a falta de despreparo e de qualificação profissional dos “colaboradores” da Base, porque, se pensarmos que cada indivíduo é diferente do outro, nos depararemos com a situação de que muitas crianças não estarão, do ponto de vista de seu desenvolvimento, prontas para ler na pré-escola e quem sabe desencadeando outro equívoco com práticas inadequadas em sala de aula. Acredito que com essa cobrança para alfabetização sem amadurecimento corre-se o risco de a criança ficar estressada, perder a motivação e se achar menos inteligente que as demais.

Para a Especialista em Psicopedagogia e em Educação Especial Maria Irene de Matos Maluf³,

[...] saber ler e escrever perfeitamente aos 7 anos não evita problemas na vida escolar e não garante o sucesso profissional futuro, nem muda o quadro da educação brasileira. Estender até os 8 anos o processo de alfabetização não significa perda de tempo, pois a criança estará desenvolvendo outras múltiplas habilidades e adquirindo novos conhecimentos compatíveis com seu neurodesenvolvimento, sua cognição, capacidade psicomotriz, socioemocional, todas fundamentais para as outras aprendizagens que virão (MALUF, 2017, p. 01).

Sendo assim, é preciso considerar a particularidade do indivíduo e nos certificar de que a criança viva bem sua infância, de que busque experiências, de que lide com o

³Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1975), com habilitação em Educação Especial. Especialista em psicopedagogia pela PUC-SP. Tem experiência na área de Educação Regular e Especial, com ênfase em Psicopedagogia, atuando principalmente nos seguintes temas: psicopedagogia, educação especial, dificuldades de aprendizagem, transtornos neuropsiquiátricos na infância e adolescência, entre outras atividades.

coletivo que não seja a sua família e de que socialize. É importante salientar que a escola infantil não prevê salas de aula, mas espaços em que a criança mantenha relacionamentos interpessoais, que interaja. Aprender é bom e fundamental, porque vivemos em uma sociedade tecnologizada e multiletrada que, em diversificadas situações, exige leitura, interpretação e compreensão de textos e produção escrita. Logo, para as crianças dos anos iniciais, aprender a ler e a escrever é um desafio, uma conquista e faz parte do contexto.

Sabemos que a criança tem interesse pelas letras, que algumas aprendem sozinhas e que outras demoram um pouco mais. Contudo, insisto que as escolas levem em conta essas diferenças sem pressioná-las. Da maneira como a Base expõe essa questão parece planejar alunos ideais, os quais precisam aprender a ler e a escrever mais cedo, pois só assim serão adultos mais felizes, competentes, habilidosos.

Outro ponto em que o documento demonstra a visão de construir esse “aluno ideal” está relacionado ao seu comportamento, ou seja, às regras de convivência em sala de aula. De acordo com a Base, o estudante deve SER CAPAZ DE: “escutar, com atenção e compreensão, instruções orais, acordos e combinados que organizam a convivência em sala de aula”, “participar de conversação espontânea reconhecendo sua vez de falar e de escutar, respeitando os turnos de fala e utilizando fórmulas de cortesia (cumprimentos e expressões como, “por favor,” “obrigado(a)”, “com licença” etc.), quando necessário”, e entre outras habilidades.

Essas habilidades propostas pelo documento são problemáticas, pois não deixam claro se é o aluno que terá que identificar as “fórmulas” de cortesia, se ele só tem de identificá-las ou se deve seguir as regras de uso, demonstrando que as aprendeu a as respeita. As únicas regras que ele deve conhecer são "a alternância dos turnos de fala" e “identificar para usar, quando necessário, as “fórmulas” de cortesia? O aluno precisa conhecer uma sequência estruturada de códigos e comportamentos esperados, para que mesmo aqueles estudantes que já não os trazem naturalizados de casa possam naturalizá-los a partir da convivência mediada na escola? Isso facilitaria a materialização da igualdade nos ambientes escolares, sem falar ou minimizar o impacto positivo da introdução sistemática e curricular de regras de convivência cordial?

No que tange ao conhecimento do turno de fala, é um equívoco pensar que numa conversação espontânea de sala de aula, o estudante irá se comportar como um robô. Acredito que não só no contexto escolar, mas na interação cotidiana não há uma ordem

de quem fala agora ou depois, ocorrem interrupções necessárias que tem dado certo até agora, isto é linguagem, interação, comunicação. Como também não se pode estipular/exigir que o estudante se expresse, troque ideias, tire dúvidas com autoconfiança sem medo de falar em público.

A maioria das pessoas tem vergonha de se expressar oralmente diante de um público e isso é extremamente comum. Reitero que é preciso respeitar o tempo de cada um, não somos máquinas, mas seres humanos que possuem sentimentos, dificuldades, habilidades e competências distintas. Seria interessante estimular sem obrigar/pressionar.

Outro aspecto que constatei se refere aos temas acerca da sexualidade, pois considero importante sua abordagem relacionada à identidade de gênero e orientação sexual em sala de aula. Se pensarmos que a escola por si só é um espaço de diversidade, negar, proibir, ocultar isso é violar sua constituição e propagar violência, preconceito, desigualdade, intolerância, submissão, etc.

Um país com tanta diversidade de pessoas, raças, pensamentos e sexualidades como o Brasil, retirar o debate da orientação sexual e da identidade de gênero das salas de aula é mascarar a situação real que existe nas escolas de hoje. Ao não dar visibilidade a temas importantes relacionados ao gênero e à orientação sexual, considerados pela “massa dos setores conservadora”, que reside no Congresso brasileiro, é um verdadeiro desrespeito com o povo, uma violação dos direitos das crianças e dos jovens.

Quando se retiram temas como a homofobia, o racismo, a transfobia, o machismo, as etnias, o estupro, entre outros, da BNCC, afasta-se o cidadão do mundo real, e isso é muito grave, porque pode incitar ainda mais o preconceito. É lamentável que falar sobre sexo, sexualidade ainda seja um tabu, visto que vivenciamos em uma sociedade machista, preconceituosa, agressiva!

Ao refletir sobre essa ocultação/proibição de abordagens pedagógicas das questões relacionadas ao gênero e da orientação sexual da BNCC, penso que, se não se trata destes assuntos em casa ou na escola, em que lugar aprenderemos a vivenciar uma sexualidade emancipada, responsável corporal e afetivamente, fundamentada no respeito e em valores éticos e estéticos? A postura conservadora e retrógrada reflete a falta de conhecimento sobre as questões de gênero e orientação sexual.

Diante desses aspectos problemáticos como a padronização do ensino-aprendizagem, a alfabetização precoce, a proibição de abordagens pedagógicas das questões relacionadas ao gênero e a orientação sexual, as regras comportamentais, a

idealização de que todas as escolas públicas e privadas vivenciam a mesma realidade, a fragmentação do ensino, as contradições teóricas na área da linguagem e a falta de democracia na construção desse documento normativo, reforço a importância da leitura da Base Nacional Comum Curricular por todos os cidadãos brasileiros.

Através da leitura e da reflexão acerca da Base, nos inteiraremos das mudanças que afetarão nossas crianças e jovens, para, assim, reivindicar nossos direitos e discernir o que é viável do que não é viável de maneira democrática. Saliento que o direito à aprendizagem/educação não deve ser pensado sob uma forma reducionista e pragmática, mas libertadora. Penso que mais do que direito à aprendizagem, é extremamente importante vislumbrar o direito à educação, que, embora abarque a dimensão instrucional, não se limita a ela.

A sociedade brasileira merece uma educação de qualidade, que faça sentido na vida dos alunos, uma educação heterogênea que respeite a identidade social do indivíduo, o contexto, a liberdade de expressão, o profissional da educação e a diversidade. Vivenciamos na atual conjuntura a presença de ideias conservadoras que ameaçam a livre forma de ensino nas escolas brasileiras.

Acredito que a BNCC apresenta preceitos ideológicos que prejudicam o desenvolvimento crítico e o desenvolvimento de consciência dos alunos, uma vez que, ensinar alunos a pensarem somente de uma única forma, resultará em adultos alienados a um único discurso. Ao invés de serem pessoas de opinião própria, os estudantes serão “robôs” programados para agir da forma que melhor convir ao governo. No ambiente escolar, deve-se aprender sobre o mundo como um todo, sobre as diferentes culturas, religiões, políticas, etc. Concluo minha reflexão sobre a Base ressaltando que a escola não deve mecanizar/ padronizar/ robotizar o aluno/cidadão, este deve ser capaz de pensar por si mesmo.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. **A Área de Linguagens.** Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.

FILHO, José Mendonça Bezerra. **Bibliografia de José Mendonça Filho.** Disponível

em: < https://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Mendon%C3%A7a_Filho>. Acesso em: 2 jan. 2018.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice (Orgs.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal: EDUFRN, 2016.

JORNAL, Nexo. **Uma base em falso**. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Uma-Base-em-falso>. Acesso em: 11 jan. 2018.

MALUF, Maria Irene de Matos. **Especialista em Psicopedagogia e em Educação Especial**. Disponível em:<<http://www.irenemaluf.com.br/perfil.asp>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais**: definição e funcionalidade. In: DIONISÍO, A.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros Textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

UOL, Psique. **A alfabetização antecipada pode prejudicar aprendizagem dos pequenos**. Disponível em:<<http://psique.uol.com.br/a-alfabetizacao-antecipada-pode-prejudicar-aprendizagem-dos-pequenos/>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

A LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Carolina Velleda Gasparin⁴

A Base Nacional Comum Curricular é um documento oficial de caráter normativo que define o que deve compor o currículo de todas as escolas públicas e privadas nacionais desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, abarcando, assim, toda Educação Básica. É destinada a profissionais que atuam na educação e, por sua especificidade normativa, serve como um eixo norteador das atividades e ações no âmbito didático.

Sua atual versão, homologada em 2017, é uma revisão da segunda versão e, conforme afirma o próprio documento, conta com a análise de leitores críticos, dentre eles especialistas, professores universitários e associações científicas que desenvolveram pareceres e relatórios analíticos disponibilizados no site do MEC⁵. No entanto, a página de acesso a esses registros é bastante confusa, a organização e distribuição das informações dificultam e desestimulam aqueles que têm interesse em compreender mais profundamente as etapas pelas quais a BNCC passou até sua aprovação. Além disso, como não houve referência a professores da rede básica dentre os profissionais citados, não sabemos se eles compõem o grupo de “especialistas” ou se simplesmente foram descartados do processo de revisão e análise desse documento.

Ainda na introdução, menciona-se que a BNCC contribuirá para o alinhamento de outras políticas e ações referentes à educação, tais como a formação de professores e a avaliação e, dessa forma, ajudará a superar a fragmentação das políticas educacionais. Sobre isso, o professor Luiz Carlos de Freitas (2016) cita que a questão não é a existência de uma base como padrão de referência, mas justamente a política educacional em que essa base está sendo inserida. Tal política prevê que sessenta por cento do conteúdo abordado nas escolas fica definido por essa base nacional, restando somente quarenta por cento que pode ser destinado às diversidades locais.

Nesse sentido, o professor afirma que, na política do Ministério, a Base deve ser traduzida em itens de avaliação. O próprio documento deixa claro, conforme exposto

⁴Mestre do programa de pós-graduação em Letras - História da Literatura, da Universidade Federal do Rio Grande.

⁵ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/relatoriosanaliticos>

anteriormente, que pretende alinhar todo o sistema de avaliação nacional de larga escala para os objetivos que estão fixados na BNCC, além de servir também como orientação para a produção de material didático, bem como para a formação de professores.

Esse alinhamento, como toda tentativa de padronização, ocasiona perdas, nesse caso, ao ajustar a Base nos processos de avaliação, tudo aquilo que é diverso não será contemplado nas avaliações, elas serão realizadas em cima dos sessenta por cento que são comuns ao país. Além disso, se a elaboração de materiais didáticos ocorrer apoiada apenas nesses sessenta por cento, esse material será usado na forma de sistemas de ensino padronizados, pré-fabricados pelas grandes corporações dentro das escolas. Assim, Freitas conclui que, com essa normatização, os sessenta por cento obrigatórios lamentavelmente tendem a se transformar nos cem por centos de ensino nas escolas.

Em se tratando da seção destinada à área de Linguagens, o professor Egon de Oliveira Rangel, em um parecer sobre a segunda versão da BNCC, comentava sobre a definição caótica de linguagem/linguagens descritas em três parágrafos do documento:

Alternando a forma singular e plural do termo como sinônimos perfeitos (o que sabemos não ser verdadeiro), o texto se refere às linguagens, inicialmente, como “práticas sociais” por meio das quais “se dá o acesso aos conhecimentos abordados pela escola”. Logo em seguida, define linguagem como “a capacidade do ser humano de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” [...] Já num parágrafo adiante, as práticas de linguagem são denominadas como “produtos culturais que organizam e estruturam as relações humanas” [...] Assim, não é possível saber de forma inequívoca, ao final de um percurso como esse, o que o documento entende por cada um dos termos que emprega. (s/d, p. 7)

Isso sinaliza que a apresentação da área de conhecimento da língua portuguesa na BNCC não estava contemplada de forma adequada como podemos perceber pela própria definição de linguagem em jogo.

De todas essas acepções, apenas a última se manteve na nova versão, aliada à ideia de linguagem como comunicação e interação. Nesse sentido, o documento ressalta a ênfase dada pela BNCC ao exame histórico e contextual das práticas de linguagem que possibilite o entendimento dos motivos do seu uso, da sua valoração, dos interesses sociais que estão em pauta e das escolhas semânticas efetuadas em certos contextos de uso.

Com isso, é possível estabelecer uma relação da BNCC com outros documentos oficiais, tais como os PCN, já que ambos abordam e sugerem o trabalho com os gêneros discursivos, que podem ser definidos enquanto práticas sociais e culturais manifestadas linguisticamente através de textos são, pois, práticas de linguagem. Ademais, os PCN concebem o texto “[...] único como enunciado, mas múltiplo enquanto possibilidade aberta de atribuição de significados, devendo, portanto, ser objeto também único de análise/síntese” (PCN, 2000, p. 19). Semelhantemente, a Base destaca o texto e sua multimodalidade de linguagens enquanto centro das práticas linguísticas e, por conseguinte, centro também da BNCC de Língua Portuguesa (doravante LP).

Nesse sentido, para dar conta da multiplicidade e usos da língua na oralidade e na escrita, a Base de LP é dividida em cinco eixos organizadores: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e gramaticais e Educação literária. Cada um deles está organizado em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, dispostos pelos nove anos em dois segmentos: Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais.

Já de antemão é possível identificar um equívoco ao condensar a literatura em um eixo, uma vez que os textos literários fazem parte dos gêneros discursivos, portanto, tais textos estão evidentemente contidos dentro dos outros quatro eixos. Em parte, isso é reconhecido pela BNCC:

O eixo Educação Literária tem estreita relação com o eixo Leitura, mas se diferencia deste por seus objetivos: se, no eixo Leitura, predominam o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades de compreensão e interpretação de textos, no eixo Educação literária predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. Não se trata, pois, no eixo Educação literária, de ensinar literatura, mas de promover o contato com a literatura para a formação do leitor literário (BRASIL, 2017, p. 65).

Todavia, essa divisão pode gerar, ou antes, pode continuar gerando uma cisão entre as grandes áreas de Linguística e Literatura e, conseqüentemente, fragmentar o ensino de LP que, como observamos em muitas instituições escolares, divide-se em aulas de LP e aulas de literatura.

Assim, o eixo Educação literária contraria, de certa forma, o que é preconizado nos PCN (2000), já que esses consideram o estudo gramatical como uma tática para a compreensão/ interpretação/produção de textos e a literatura como integrante da área de

leitura. Além disso, sugerem que “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (PCN, 2000, p. 8). Dessa forma, seria muito mais rentável uma reformulação dos eixos propostos pela BNCC que desse conta do trabalho com todas as variedades de texto e os diversos gêneros textuais reduzindo a probabilidade de fragmentá-los.

Ademais, ainda no eixo Educação literária, há uma colocação bastante intrigante:

Nesse eixo, e também no eixo Leitura, a escolha dos textos para leitura pelos alunos deve ser criteriosa, para não expô-los a **mensagens impróprias ao seu entendimento**, consoante determinam os Artigos 78 e 79 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990). (BRASIL, 2017, p. 65, grifos nossos)

Que “mensagens” podem ser impróprias ao entendimento dos alunos? Por que os elaboradores do documento já não especificaram o que não pode ser abordado em aula? Evidentemente esse trecho é uma forma de reprimir os professores na escolha dos textos que eles consideram “próprios ao entendimento dos alunos”, por exemplo, textos que tematizam questões de gênero. Isso porque, sabe-se que a nova versão da BNCC retirou passagens as quais mencionavam explicitamente que os estudantes deveriam respeitar a orientação sexual dos demais alunos, deixando claro todo um conservadorismo que define o documento e deve presidir as práticas docentes.

Com efeito, essa repressão já percorre a educação brasileira quando se trata de assuntos que envolvem orientação sexual e identidade de gênero. Em 2011, por exemplo, o projeto Escola sem Homofobia, que visava à distribuição de materiais para a formação de professores sobre essas questões, foi barrado pelos setores conservadores da sociedade e do congresso, bem como por deputados ligados a entidades religiosas que apelidaram o documento como “kit gay”. Evidentemente, o projeto não saiu do papel.

Posteriormente, a BNCC aborda as competências específicas que os alunos devem desenvolver no Ensino Fundamental. É possível relacionar tais competências com a vertente da chamada Linguística Funcionalista, a qual considera a existência de uma relação entre a estrutura das línguas e o uso que os falantes fazem dela em contextos reais de comunicação (MARTELOTTA, 2011). Assim, a língua é concebida em sua heterogeneidade, sensível às pressões de uso, devendo ser adequada à situação

comunicativa, ao interlocutor e ao gênero discursivo. Além disso, há menção à rejeição de preconceitos linguísticos, devendo ser respeitadas as devidas variedades linguísticas dos alunos.

Esse posicionamento dialoga não só com os PCN, mas também com a LDB 9.394/96 que recomenda, numa clara tendência funcionalista, que, tanto o ensino fundamental, quanto o médio trabalhem numa perspectiva de análise reflexiva sobre a língua, para observar sua maleabilidade, isto é, como algumas estruturas gramaticais se moldam e se modificam em certos contextos de uso – orais e escritos. Tal prática vincula-se aos propósitos pragmáticos e comunicativos dos educandos, considerando seu contexto sócio-histórico (OLIVEIRA; COELHO, 2003).

No entanto, apesar de apresentar aspectos positivos, tais como os citados acima, verificam-se diversas incoerências no decorrer do documento, principalmente quando passa à descrição da LP ano a ano. Já no primeiro, podemos perceber alguns eixos problemáticos, por exemplo, o eixo da leitura o qual estipula aproximadamente o número de palavras que os textos abordados devem conter (por volta de 200). Assim, subtende-se que o professor deverá previamente contar o número aproximado de palavras constituintes dos textos que serão trabalhados em sala de aula, tarefa altamente desnecessária, pois, como profissional atuante nos anos iniciais, certamente ele possui uma formação basilar que lhe confere competência na escolha de textos adequados – em extensão e tema – para a faixa etária dos seus alunos.

Em relação às habilidades que deverão ser desenvolvidas por alunos do 1º ano, destaca-se a que se refere a “expressar-se, em situações de intercâmbio oral, com autoconfiança (sem medo de falar em público), para explorar e apresentar informações, esclarecer dúvidas [...]” (BRASIL, 2017, p. 71). Uma criança de seis ou sete anos, agrupada em uma sala de aula com cerca de trinta crianças, dificilmente irá adquirir “autoconfiança” tão facilmente. Esse processo é lento e depende muito do contexto, que influenciará na qualidade do desenvolvimento da linguagem. Conforme afirma Simões (2015), nem todas as crianças tiveram as mesmas experiências de interação verbal nos primeiros anos de vida, por isso, devem ser elaborados ambientes estimulantes e momentos de interação verbal considerando cada criança que compõe a turma. Dessa forma, a tão esperada “autoconfiança” poderá ocorrer de fato somente no segundo ano, quando a criança já está mais madura e em maior intimidade e familiaridade com colegas e professor.

Outra habilidade passível de questionamentos é a que menciona sobre “buscar, selecionar e ler textos que circulam em meios impressos ou digitais para satisfazer curiosidades” (Id. *Ibidem*. p. 71). E se essas curiosidades não forem “próprias ao entendimento do aluno”, conforme o que foi prescrito por este documento na página 65, como o professor deve proceder? Fica claro, portanto, que a BNCC se contradiz em alguns pontos, comprometendo sua especificidade enquanto documento norteador das práticas docentes, uma vez que pode gerar diversas dúvidas.

Quanto ao eixo Escrita, destaca-se, como estratégias durante a produção textual, os textos de gêneros textuais diversos. Entende-se, por essa divisão, que os gêneros discursivos são considerados estratégias de produção, formas nas quais o texto deve se encaixar, já que uma das acepções de “estratégia” justamente refere-se a “método”. Isso se consolida a partir do segundo ano, em que são mencionados, nessa mesma seção, os gêneros próprios para o referido grau de ensino, abalizando quaisquer possibilidades de abordagem de outros gêneros. Aliás, desde a contextualização, já se nota a preocupação com a “**identificação** de gêneros textuais” (Id. *Ibidem*, p. 64, grifo nosso), o que demonstra uma ênfase em reconhecer o aspecto formal do que propriamente a função dos gêneros. Essa centralização na estrutura é observada e intensificada no decorrer dos anos.

Justamente o ensino de LP hoje procura ampliar a questão da identificação. Não basta apenas reconhecer o gênero textual para reproduzir textos semelhantes, é preciso que se saibam onde os textos circulam, qual é a finalidade deles e para quem se direcionam. É preciso que sejam estudados em termos de funcionalidade e não apenas de reconhecimento. Afinal, os gêneros discursivos compõem as diversas situações sociais das quais participamos a todo o momento.

Vale ressaltar que, ao menos nas estratégias após a produção do texto, há uma proposta vinculada à Análise Linguística (GERALDI, 1997 *apud* SUASSUNA, 2012), cujo objetivo fundamental é a reescrita do texto do estudante. Assim, são priorizadas atividades epilinguísticas de revisão e edição do texto. Ademais, pode-se destacar, ainda nesse eixo, uma habilidade bastante positiva esperada no primeiro ano: associar os temas dos textos lidos pelo professor ao conhecimento prévio ou conhecimento de mundo dos alunos. Isso é essencial no processo de aprendizagem, já que, conforme afirmam Kleiman e Moraes (1999), o aluno constrói seu conhecimento através de conexões entre pessoas e objetos. Nesse sentido, a sala de aula passa a ser considerada como espaço de interação entre os sujeitos envolvidos, ou seja, professor e aluno trocam

conhecimento, dialogam. Desse modo, os alunos podem ser ouvidos, cada um traz uma contribuição de acordo com sua vivência, isso torna a aprendizagem muito mais rica, participativa e democrática.

Já o eixo que abarca a literatura, basicamente em todas as séries iniciais, fomenta dúvidas em relação ao texto literário no contexto sociocultural: temos como objetos de conhecimento, a dimensão social e estética do texto literário. Associando tal definição ao real contexto da educação brasileira, certamente uma criança com fome, envolta pela pobreza e carente de recursos diversos não terá ideia do significado, da dimensão estética incitada pela literatura. Dessa forma, no documento, a proposta de reduzir as desigualdades regionais em termos de oportunidades educacionais é admirável, todavia, na prática, infelizmente será difícil concretizá-la.

Em se tratando do Ensino Fundamental – Anos Finais, conforme consta no documento, objetiva-se a consolidação e aprofundamento dos conteúdos trabalhados nos Anos Iniciais, bem como, a inserção de novas aprendizagens. Nessa etapa, também são verificadas propostas positivas, porém as discrepâncias ficam ainda mais evidentes.

Como aspecto construtivo, pode-se destacar uma ideia que já vinha sendo proposta desde o 5º ano, no eixo Leitura, que se refere a “analisar informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e justificar sobre o que é mais confiável” (BRASIL, 2017, p. 119). Nessa orientação, pode-se notar um estímulo ao desenvolvimento do pensamento crítico, isso é de suma importância principalmente considerando alguns veículos altamente controversos nos quais circulam as informações na atualidade, o que acaba comprometendo o teor delas.

No eixo Escrita, ainda no 6º ano, o documento propõe a utilização de “*softwares*, inclusive programas de edição de texto, para editar e publicar os textos produzidos, explorando os recursos multimídias disponíveis” (Id. Ibidem, p, 121). Por um lado, essa habilidade tem um viés positivo, já que se abre à possibilidade de circulação dos textos produzidos pelos alunos, ultrapassando a apreciação apenas do professor. Por outro, ignora a realidade de muitas escolas que, com muita dificuldade, conseguem recursos financeiros somente para alimentação, impossibilitando, assim, a oferta de quaisquer artefatos digitais, como computadores ou tablets.

Sobre essa questão, Cossio (2014) comenta que a proposta de um currículo nacional ancora-se na redução das desigualdades regionais, proporcionando o direito à aprendizagem. Entretanto, considerando o ciclo de exclusão e pobreza a que muitos alunos estão submetidos, ela questiona: “quais aprendizagens são entendidas como

direito de todos, com vistas a reduzir as desigualdades?” (p. 1579). É evidente que nem todos os estudantes têm as mesmas oportunidades e, por conseguinte, a mesma cultura, principalmente aqueles pertencentes às classes mais baixas. Assim,

a padronização curricular pela definição dos conhecimentos adequados para cada etapa e componente a ser ensinado e aprendido pelas crianças e jovens, mais do que promover a inclusão, poderá tornar visíveis as desigualdades, pois se corre o risco de não contemplar as diferenças e multiplicidades culturais, econômicas e sociais. (CÓSSIO, 2014, p. 1581)

Nessa perspectiva, uma base curricular nacional, ao eleger os conteúdos escolares e habilidades que deverão ser desenvolvidas durante o percurso escolar, poderá não contemplar outros conteúdos importantes, que abarquem a heterogeneidade cultural e contribuam para um ensino mais democrático. Sendo assim, muitos saberes poderão ser silenciados, ou, ainda, poderá haver a naturalização de alguns discursos discriminatórios, conservadores e excludentes, pois somente alguns pontos de vistas serão priorizados.

No decorrer do documento, pode-se notar, ainda, uma ênfase em “identificar” questões relativas à língua, ou antes, à gramática, principalmente no eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais. Isso se percebe já nos Anos Iniciais e se intensifica nos Anos Finais, como podemos verificar em algumas habilidades do 7º ano:

Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.
Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).
Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.
Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração. (BRASIL, 2017, p. 131, grifos nossos).

Identificar é muito diferente de compreender e entender os processos linguísticos e gramaticais dentro de um contexto específico. Isso demonstra que a BNCC de LP prioriza os estudos centrados na gramática, visto que sugere, repetidas vezes, apenas a identificação de itens gramaticais, o que remete à simples memorização de nomenclaturas e aplicação de exercícios de fixação e preenchimento de lacunas. Talvez essa preocupação em “identificar” tenha o propósito de refletir no resultado das avaliações realizadas no decorrer do Ensino Básico, conforme mencionou o professor

Freitas anteriormente. Nesse caso, a sua hipótese de que os sessenta por cento dos conteúdos obrigatórios se transformariam nos cem por cento de ensino nas escolas se concretizaria, anulando a possibilidade de abordar as diversidades locais.

Em relação à variação linguística, apesar de ser citada – apenas no eixo Oralidade – nos Anos Iniciais, os conceitos de norma-padrão e preconceito linguístico são sugeridos somente no 9º ano. Entretanto, se o professor deve trabalhar com adequação dos usos da língua, em anos anteriores, certamente trabalhará com o conceito de norma-padrão, mesmo que de maneira mais superficial. Da mesma forma, se é citado, no 3º ano, que o aluno deve respeitar a variação linguística usada por diferentes grupos sociais e regionais, rejeitando preconceitos linguísticos, não faz sentido o conceito de esse último ser recomendado apenas ao 9º ano.

Por fim, é fundamental acrescentar que, embora se perceba, no decorrer dos anos, um enfoque na gramática, recomenda-se, na introdução da disciplina de LP, o estudo baseado em textos, já que ele é considerado o centro das práticas de linguagem e centro também da BNCC. Nesse sentido, é notório que o trabalho com textos em aula envolve compreensão e interpretação, e, conseqüentemente, abrange conteúdos gramaticais que contribuem justamente para uma leitura interpretativa. Assim, poderia haver maior maleabilidade na fixação dos conteúdos próprios para cada ano ou a escolha deles poderia ficar a critério do professor, que faria sua seleção a partir dos próprios textos selecionados, como também, de uma avaliação prévia sobre o andamento em termos de aprendizagem de cada turma.

Nota-se, desse modo, que a proposta dessa base nacional é ineficaz, pois, apesar de apresentar muitos aspectos positivos, evidencia, em diversas prescrições, incoerências que, conseqüentemente, suscitam dúvidas. Isso é resultado da fragmentação observada entre teoria e prática, que deveriam dialogar, correlacionarem-se. Contudo, critica-se justamente que essa última versão do documento foi decidida “a portas fechadas”, silenciando a opinião dos profissionais que deveriam encabeçar o processo: os professores. Conseqüentemente, os conhecimentos teóricos subjacentes demonstram um retrocesso diante dos avanços da Linguística Aplicada no Brasil, uma vez que o enfoque ainda é voltado para a identificação de termos, sugerindo um ensino em moldes tradicionais.

Ademais, na tentativa de padronizar o currículo escolar, conforme vimos, corre-se o risco de priorizar apenas os conteúdos recomendados na base com vistas a um bom desempenho nas avaliações, suprimindo o estudo das diversidades locais que

caracterizam e dão forma ao nosso país. Seria necessário, pois, uma nova reformulação que contasse primordialmente com profissionais da rede básica, os quais lidam dia a dia com a diversidade socioeconômica e cultural que povoa grande parte das escolas brasileiras. Profissionais atentos a todas essas mudanças, que já vêm discutindo sobre os preceitos impostos pela Base durante cursos de formação, a fim de problematizar os objetivos que de fato povoam o documento.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 20 dez. 2017.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **Base Comum Nacional**: uma discussão para além do currículo. Revista e-Curriculum, São Paulo, vol. 12, n.03, p. 1570-1590. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/766/76632904008/>. Acesso em 16 jan. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Prof. Luiz Carlos de Freitas expõe os riscos da Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nKvngaMZdKk>. Publicado em 19 jul. 2016. Acesso em 20 dez. 2017.

KLEIMAN, Ângela; MORAES, Silvia. O Projeto coletivo nas redes em construção. In: KLEIMAN, Angela B. e MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. Linguística centrada no uso e na mudança. In: **Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; COELHO, Victoria Wilson. Linguística funcional aplicada ao ensino de português. In: **Linguística funcional: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Faperj/DP & A, 2003.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Ensino Fundamental e Médio. Brasília: Governo Federal, Ministério da Educação. Disponível em: www.mec.gov.br. 2000.

RANGEL, Egon de Oliveira. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC):** Parecer sobre o documento de Língua Portuguesa - área de linguagens. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/pdf/Parecer_3_LP_Egon_de_Oliveira_Rangel.pdf. Acesso em 20 dez. 2017.

SEMIS, Laís. **“Gênero” e “orientação sexual” têm saído dos documentos sobre Educação no Brasil. Por que isso é ruim?** Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4900/os-termos-genero-e-orientacao-sexual-tem-sido-retirados-dos-documentos-oficiais-sobre-educacao-no-brasil-por-que-isso-e-ruim>. Acesso em 30 abr. 2018.

SIMÕES, Mariana Ferreira. **O desenvolvimento da comunicação oral no jardim-de-infância e no 1.º ciclo do Ensino Básico.** Disponível em: <https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3520/1/DissertMestradoMarianaFerreiraSimoes2015.pdf>. Acesso em 30 abr. 2018.

SUASSUNA, Lívia. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: **Ensino de gramática:** reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

A BASE É A EDUCAÇÃO OU CONDICIONAR É A BASE?!

Simoni Machado Gomes⁶

Esse texto tem por finalidade uma análise crítica sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento oficial com normativas que propõem uma similaridade no Ensino Público de nível Fundamental, em todo território nacional. A BNCC foi criada e planejada pelo Ministério da Educação - MEC em conjunto com entidades e especialistas da área, como: Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, Universidade Nacional de Brasília (UnB) e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Segundo consta no próprio documento, a sua terceira versão foi elaborada com contribuições de pesquisadores dessas duas universidades, seminários estaduais de profissionais da educação, sendo eles professores, gestoras e entidades educacionais e ainda pesquisadores de outros países.

As reflexões trazidas, nessa resenha, são feitas com base na terceira versão dessas normativas. Versões estas que foram elaboradas, escritas e reescritas de 2015 a 2017. Como já dito anteriormente o texto da Base tem caráter normativo, uma vez que define as aprendizagens essenciais em cada ano do Ensino Fundamental. Como acadêmica do curso de Especialização em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa minhas considerações sobre tal registro são sobre a Área de Linguagens mais especificamente Língua Portuguesa. Um aspecto que acredito que deva ser contestado é a existência de um documento que defina uma homogeneidade, ou a busca dela no ensino de Língua Portuguesa. Seria praticamente impossível tornar o ensino de LP similar em todo país se sabemos que toda e qualquer língua não é totalmente homogênea. Ainda mais em um país com a extensão territorial como a do Brasil, bem como a grande mistura de culturas e identidades culturais. Para saber como o documento trata o ensino de LP, vejamos como ele apresenta suas definições e contextualização desse cenário no Ensino.

A Base introduz a Área de Linguagens com uma ligeira contextualização sobre esse domínio do conhecimento, bem como conceitos desse campo do saber. A base define a linguagem como sendo comunicação, alegando que a interação humana existe

⁶ Especialista em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa pela FURG.

através de atos comunicativos consolidados pela linguagem e que define que esses atos comunicativos não são criações, mas pertencem a um sistema semiótico dotado de muitos sentidos. É por meio do processo discursivo realizado pela linguagem que o sujeito se constitui como ser social. Ou seja, a capacidade de articular a linguagem é o que nos torna humanos. Nessa abordagem, identificamos uma visão semiótica da linguagem em que a significação pode assumir várias formas de expressão, sendo verbais ou não-verbais que são oriundas de ações intersubjetivas, ações estas em que sujeitos são regulados por outros em suas interações sociais. Em outras palavras a situação comunicacional é que vai determinar as formas e o próprio discurso conforme seu contexto, enunciador e principalmente o narratário. Nesse momento, já observamos uma grande contradição na criação do documento se todo texto e/ou discurso é realizado conforme o contexto e a quem é destinado como podemos unificar o ensino de Língua Portuguesa com as mesmas "bases" em todo país se encontramos diversos tipos de alunos e contextos sociais, históricos e culturais? Como ensinar os mesmos conteúdos e estabelecer os mesmos objetivos para um aluno do campo e outro da cidade, se as vivências e o acesso a informação são bem diferentes nesses casos? Se a linguagem é dialógica, o ensino e toda atividade humana por sua vez também tem caráter dialógico, dessa forma o Ensino de LP deve ser pensando nos alunos conforme sua realidade. É necessário o trabalho com linguagem de prestígio, afinal ter múltiplos conhecimentos sobre a linguagem ou conhecimentos linguísticos é essencial para saber circular, participar e refletir sobre as práticas linguagem. Conforme Barros (2005),

se a concepção de linguagem de Bakhtin é dialógica, se a ciência humana tem método e objeto dialógicos, também suas ideias sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico. A alteridade define o ser humano, pois o outro é imprescindível para sua concepção: é impossível pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro. Em síntese, diz o autor, a vida é dialógica por natureza (BARROS, 2005, p. 28).

Dessa forma, definir a escolaridade ou o processo de escolarização das linguagens consiste em um processo de conscientização que busca desenvolver consciência e reflexão, o que não consiste em uma padronização, mas em uma observação atenta dos professores e pesquisadores sob o olhar do que aquela realidade escolar tem como necessidade e produz, Fazenda (1987) afirma que:

O processo de análise dos dados qualitativos é extremamente complexo, envolve procedimentos e decisões que não se limitam a um conjunto de regras a serem seguidas. O que existem são algumas indicações e sugestões muito calcadas na própria experiência do pesquisador e que servem como possíveis caminhos na determinação dos procedimentos de análise (FAZENDA, 1987, p. 43).

A experiência, o contato com cada realidade é o que deve ser a força motriz do planejamento e expectativas de aprendizagem bem como as habilidades a serem desenvolvidas ao longo dos anos de escolarização. No que diz respeito a este processo de escolarização, a BNCC refere-se que é necessário reconhecer as estruturas profundas das linguagens falando em formas e valores implícitos. Particularmente essa menção me incomoda, pois sugere que o que é mais pertinente no estudo das linguagens, ainda mais se pensarmos no ensino de português nas escolas é a estrutura, a forma. O que nos permite pensar na questão da dominação, ou melhor, o condicionamento. Como Bagno tem criticado (1999):

A gramática tradicional permanece viva e forte porque, ao longo da história, ela deixou de ser apenas uma tentativa de explicação filosófica para os fenômenos da linguagem humana e foi transformada em mais um dos muitos elementos de dominação de uma parcela da sociedade sobre as demais (BAGNO, 1999, p. 149).

A Base nos faz refletir sobre essa consideração de Bagno. A BNCC sendo construída no atual momento político e histórico do Brasil (mesmo se o processo de criação tenha ocorrido de 2015 a 2017), momento marcado por uma polaridade política, uma divisão social, escândalos de corrupção, movimentos que pedem a volta a ditadura militar. Enfim, um momento de instabilidade em que se tenta tomar o controle do país e obviamente condicionar o pensamento dos cidadãos em formação. Nessa perspectiva, a Base vem como um dos instrumentos para essa dominação de uma parcela da sociedade sobre os demais como Bagno descreve. O ensino sistemático, baseado na gramática tradicional e na estrutura é uma reprodução dos condicionamentos sociais (teoricamente assim como a língua a sociedade se estabelece pelas estruturas que pouco podem ser mutáveis) e mais ainda da desvalorização da reflexão no ensino da linguagem. Esse ensino que exclui a reflexão da língua propaga ainda mais esse condicionamento e essa relação dominador e dominado, pois não leva à reflexão e sim a reprodução dessa relação. Uma marca que também reflete a base como instrumento de condicionamento são ordens que são descritas como habilidades que visam não o âmbito da

aprendizagem, mas do comportamento social.

No que diz respeito à desvalorização do conteúdo e da reflexão sobre o que é dito e como foram articuladas as ferramentas linguísticas e paralinguísticas para realizar o discurso, pouco é realmente desenvolvido ao longo da BNCC. Ao longo de toda introdução desse documento, afirma-se a necessidade do domínio das linguagens como extremamente importante e se afirma ainda sobre a necessidade de se refletir sobre a língua. É perceptível que, no decorrer da descrição do que deve ser desenvolvido ao longo de cada ano escolar, presente nos quadros que pontuam os eixos temáticos, objetos de conhecimento e habilidades, pouco condiz com o que é descrito em sua introdução. Também denominados eixos nesse documento estão: oralidade, escrita, produção escrita, conhecimentos gramaticais e literários o quanto todos esses aspectos estão separados na abordagem de ensino proposta temos a constatação de que, por mais que as concepções de língua e linguagem (descritas na introdução) sejam pertinentes, a prática de ensino das mesmas ainda é organizada de forma bem tradicional e pouco reflexiva não contemplando em si as práticas de linguagem ou languageiras.

Na justificativa dessa organização, é afirmado que as aprendizagens estão organizadas de forma a expandir as possibilidades das práticas de linguagem e ampliação da compreensão das mais diversas manifestações linguísticas e languageiras. É mencionada também a importância de adaptar o ensino às novas tecnologias e inserir a noção de linguagem em mutação, uma vez que a sociedade está em constante transformação e suas formas de expressão também se encontram da mesma maneira. Embora eu não concorde com essa organização, pois considero que ela seja mutável e que, assim como as práticas, as demandas de aprendizagem também estão em constante transformação ainda mais se pensarmos na questão das novas tecnologias e novos gêneros textuais que são transformados, criados e ressignificados. É necessária uma constante observação do professor frente aos interesses dos educandos e das novas necessidades comunicacionais que se criam em sociedade. Acredito que as perspectivas trazidas são bem pertinentes, porém quando observamos a aplicabilidade, as subdivisões e tentativa de padronização do ensino, vemos uma dissimetria entre teoria e aplicabilidade. Se é necessário estar atendendo e trazer as especificidades das mutações sofridas pelas linguagens e as múltiplas formas de comunicação, como desconsiderar a questão territorial, regional, individual, histórica e sobretudo social da linguagem?

Ao vermos os eixos: oralidade, escrita, produção escrita, conhecimentos gramaticais e literários descritos segmentados sem estabelecerem relações entre si

constatamos a maior falha na elaboração das diretrizes da Base. Se pensarmos que a língua é responsável pela capacidade de interação social dos indivíduos, o discurso se constitui pelos conhecimentos acerca de todos esses eixos. O essencial na aprendizagem, bem como na escolarização da língua portuguesa é a capacidade de refletir sobre a linguagem. E não consiste na divisão de conhecimentos puramente gramaticais, mas sim em conhecimentos linguísticos. Como menciona Geraldi (1996), aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática e aquele que nunca refletiu sobre a linguagem, pode decorar uma gramática, mas jamais compreendera seu sentido.

Toda a divisão realizada ao longo do documento é feita com a subdivisão do Ensino Fundamental em dois períodos: Anos Iniciais e Anos Finais. Na área de linguagem, mais especificamente em língua portuguesa dos Anos Iniciais, a relevância consiste, segundo o próprio texto, no desenvolvimento da capacidade de representação e compreensão do sistema alfabético e a ressignificação das interações sociais envolvendo a escrita, oralidade e espaço. O foco dessa primeira etapa, principalmente no primeiro ano, é o processo de alfabetização que corresponde aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, centrado principalmente no primeiro e segundo ano do ciclo, mesmo que no atual momento a alfabetização deva ser concretizada até o terceiro ano. A outra subdivisão dessas diretrizes do Ensino Fundamental corresponde aos Anos Finais em que consideram que as mesmas devem ampliar as práticas de linguagem conquistadas nos Anos Iniciais com teorização e reflexão de conhecimentos da área. O documento sugere que essas reflexões podem ser feitas, pois os estudantes teriam uma maior capacidade de abstração o que pode acarretar numa compreensão mais crítica sobre a língua. Ainda, é mencionada na BNCC: a existência de várias práticas de linguagem, porém expõe que essas práticas devem ser mais sistematizadas, o que por sua vez traz uma contradição se as práticas devem corresponder a realidade a uso efetivo das linguagens porque sistematizá-las. Ao fazer isso, limitamos o uso da linguagem indo de encontro com um dos objetivos dos PCN (1997):

O uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados (PCN, 1997, p. 33).

O uso efetivo da linguagem é o que deve predominar no ensino de LP e das

múltiplas representações languageiras viabilizando que o aluno possa circular pelas mais diversas esferas sociais, construindo seus textos e/ou discursos no próprio processo de comunicação juntos efetivando a comunicação como interação entre os atores sociais. No decorrer do texto, busca-se evidenciar a reflexão sobre a língua, porém referem-se à língua e o seu valor constitutivo de organização. Observamos, dessa forma, outra contradição: se o valor organizacional tem grande importância, existe incutida uma visão mais estruturalista da língua. Ou seja, a valoração da língua não está no ato de comunicação nem na capacidade crítica sob a mesma. Uma visão que se preocupa com a sistematização e a formalidade da língua e não o conteúdo do discurso e sua circulação, tais como: os recursos linguísticos utilizados, significação, quais efeitos de sentido foram produzidos e ainda a recepção e capacidade de analisar o que foi dito e como foi dito do receptor do discurso produzido. Um aspecto que coincide com essa visão de língua como estrutura é que, em vários momentos, nos quadros referentes aos conteúdo, eixos temáticos e habilidades aparece a decodificação associada principalmente à questão da leitura. Isso como se o texto fosse apenas uma simples decodificação dos componentes textuais sem uma abordagem que busque observar, refletir e analisar que elementos foram utilizados para atribuir sentido ao texto e o que está sendo dito. Essa atividade e propiciaria aos educandos alargar seu repertório linguístico facilitando a compreensão de textos bem como a escrita como podemos observar nos PCN (1997):

No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. Propicia ainda a construção de um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de textos. (PCN, 1997, p. 54)

Dentre os muitos equívocos observados no decorrer da BNCC, percebe-se a colocação como habilidade de saber as convenções gráficas como espaços em branco em pontuação no primeiro ano, revelando que a forma é mais importante que o conteúdo e a reflexão sobre o que a pontuação pode significar em um texto. Abordagem essa que reflete também a questão de ordem social, um condicionamento da vida em sociedade e um modo cartesiano do pensar, excluindo, dessa forma, a capacidade reflexiva e a criticidade dos cidadãos em formação, assim reproduzindo hábitos sociais

e discursos. Essa preocupação com a forma pode ser vista nos anos seguintes em que é colocado que o aluno deve ser capaz de reescrever textos incorporando alterações de revisões obedecendo a convenções gráficas. Isso reforça a ideia trazida anteriormente apenas como reprodução de discurso sem nem ao menos citar a reflexão e a significação dessas convenções gráficas nos discursos. O mais preocupante, no que diz respeito a essa perspectiva, é que muitas das habilidades que devem ser desenvolvidas estão citadas como identificação e localização de elementos, como podemos perceber principalmente nos anos finais e ainda atividades de classificações de orações, por exemplo. O que torna relevante uma classificação e identificação de elementos gramaticais? O que realmente é significativo na aprendizagem é o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos e a reflexão sobre o uso desses elementos linguísticos, não a classificação e a identificação. Como Geraldi (1996) afirma que aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática e aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido.

Essa ideia defendida por Geraldi vem ao encontro da perspectiva de que a reflexão sobre o que é dito leva os alunos a uma expressão mais efetiva. Nesse sentido, a separação que a Base realiza entre conhecimentos linguísticos e gramaticais parece não contribuir para a interação social através do texto/discurso em atividades de língua portuguesa. Conforme Neves (2002), saber expressar-se numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de suas frases. Na verdade, é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução. E tudo isso se integra na gramática.

No que se refere ao texto literário, este é referido como objeto de conhecimento na dimensão social e estética do texto literário. Talvez não seja tão pertinente um aluno dos anos iniciais ter como prioridade, no letramento literário, a questão da estética literária. Em que esse conhecimento mais "técnico" vai agregar no processo de inserção dos alunos ao mundo da leitura? O mais preocupante nessa questão do texto literário é a definição como objeto de apreciação, voltando à questão da literatura como algo intangível, sem a exploração das suas especificidades e a reflexão dos textos em si.

Nessa direção, um dos aspectos mais angustiantes de todo o documento é o aparecimento de vários objetos de conhecimento bem como habilidades relacionadas a

questões comportamentais, como reconhecer a hora de falar em sala de aula, regras de vivência em sala de aula dentre outros pressupostos de ordem de condicionamento de comportamento tanto escolar como social. É inegável que, no decorrer das últimas décadas, a escola assumiu não só o papel de mediadora de conhecimentos, mas também de educadora em um sentido de conduta. Porém, com todas as abordagens trazidas no decorrer da BNCC, que mais se assemelham a normativas constitucionais e sociais do que escolares, parecem condicionar os alunos a um comportamento de retidão a um sistema político do que a saberes educacionais, embora, por muitas vezes, no documento, se mencione a reflexão e a formação do ser social ou constituição da identidade psicossocial.

Infelizmente o que percebemos não é uma padronização de ensino visando estabelecer normativas, regimentos tornando comum o ensino em todos os cantos do país, o que é praticamente impossível e inviável, pois os processos de ensino-aprendizagem carregam consigo características particulares de indivíduos para indivíduos, múltiplas culturas, modos de vida diferentes por mais que façam parte do mesmo território nacional. Essa tentativa de padronização exclui o indivíduo disseminando, mais uma vez, a relação de dominação através da linguagem, levando a um condicionamento social em que o indivíduo deve se sujeitar às relações hierárquicas da sociedade e a manipulação por parcelas sociais de maior prestígio na sociedade, interiorizando e reproduzindo discursos dessas parcelas.

Ao contrário dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que oferecem possibilidades de abordagens no ensino, a Base condiciona uma única prática que não oferece novas possibilidades para os alunos e nem para os professores. O que observamos mais claramente é um estabelecimento de condutas sociais, sejam elas pelas incitações ao comportamento que é tido como correto por essa parcela dominadora que regem as regras de convivência social. E, ainda, a não reflexão sobre o que é apreendido nessa propagação e/ou interiorização marcada pela reprodução do que é dito, o que acaba acarretando no assujeitamento às condições e ideologias dos grupos dominantes, inviabilizando a criticidade e a capacidade dos cidadãos em questionar e quebrar as relações de dominação as quais são submetidos.

Apesar de todos esses problemas, eu, como profissional da educação, indico a leitura da Base Nacional Comum Curricular. Algumas das reflexões são pertinentes,

porém a execução das segmentações das diretrizes a serem seguidas são falhas pois essas diretrizes não articulam de forma suficiente a teoria e a prática. É interessante observar que, embora a BNCC apresente muitos traços ligados ao ensino mais tradicional como o privilégio sobre a forma do que o conteúdo, o documento demonstra mesmo que de maneira incipiente e muito superficial uma preocupação com um ensino de língua que busque uma reflexão. O que infelizmente acontece é que essa preocupação está presente somente na introdução do documento. A Base deixa a desejar quando se propõe em articular a reflexão da linguagem e o exercício da prática de ensino. Um ponto que considero importante ressaltar, embora não apareça nas indicações de como será trabalhado, é a preocupação com os processos de variação linguística descritos superficialmente em pequenos trechos do documento, o que acaba sendo inviabilizado pela ideia geral da BNCC que é a tentativa de unificação do ensino em todo território nacional.

Para profissionais da área da educação, é de extrema importância que tenhamos acesso a este tipo de documento e que possamos conhecer, refletir e avaliar a organização do ambiente escolar de forma institucional e os processos de estruturação curriculares. Dessa forma, nos capacitaremos para buscarmos um melhor aperfeiçoamento da nossa prática docente de acordo com as necessidades dos alunos e de nossa atuação. Em similaridade com o que é ressaltado nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (2000):

Melhorar a formação docente implica instaurar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras, respondendo aos entraves e aos desafios apontados. Para isso, não bastam mudanças superficiais. Faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das competências do professor, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino (BRASIL, 2000, p.12).

O professor necessita estar em formação constante para fazer de sua prática em sala de aula mais significativa para os alunos e lidar com os desafios que o ambiente escolar traz com suas constantes transformações, uma vez que esse ambiente acompanha as demandas ou condições que a sociedade e/ou as políticas públicas

impõem. Nós, enquanto profissionais da educação, devemos questionar quando as mudanças impostas são pertinentes ou não para uma melhor e mais concreta aprendizagem dos alunos. É o conhecimento do ambiente escolar seja em sua macro ou microesfera que é capaz de fazer com que o ensino se torne mais condizente com as necessidades do aluno. Nós, professores da área de Linguagens, temos como objetivo viabilizar um pensamento crítico e reflexivo, bem como desenvolver a capacidade de argumentar dos cidadãos que passam por nós em sua formação. Dessa forma, precisamos constituir um ensino e uma formação social em que haja espaço para todos, na tentativa de romper com as relações de dominação e exclusão na sociedade, sobretudo por meio da linguagem como aparato da perpetuação ou ruptura dessas relações.

Referências:

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. **Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: O que é, como se faz**. São Paulo: Ed. Loyola, 1999.

BAKHTIN, **Dialogismo e construção de sentido/ organização**: Beth Brait, 2^o ed. rev. – Campinas, SP: Editora Unicamp, 2015.

BRASIL, **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de nível superior**, 2000.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia de pesquisa educacional/ Ivani Fazenda (org), ed.12**. São Paulo: Cortez, 2010.

GERALDI, J. W. **Linguagem e Ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Língua Portuguesa: Ensino Fundamental II**. Brasília: MEC, 1997.

REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM DA LÍNGUA MATERNA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Josiane Alves Pereira⁷

O presente texto tem por objetivo analisar a área de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal documento tem por objetivo estabelecer quais competências e habilidades os estudantes necessitam adquirir ao longo do Ensino Fundamental. Algumas críticas construtivas são levantadas a respeito de um trabalho globalizado entre os três grandes focos da docência em língua materna: leitura, produção de textos e análise linguística. Breves considerações acerca da parte introdutória da BNCC são necessárias, a fim de se contextualizá-la e enriquecer a análise.

A introdução e a parte em que se apresentam os fundamentos pedagógicos da Base estão bem estruturadas. Na introdução, entende-se como foi criada a BNCC e os motivos pelos quais ela surgiu. Os fundamentos pedagógicos são embasados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) e descrevem como deve ser o ensino, o que são competências, o que é o ensino integral e chama a atenção para a não fragmentação das disciplinas. Entretanto, no decorrer do documento alguns conhecimentos foram fragmentados. Por exemplo, dentro da área de Língua Portuguesa há a divisão em cinco eixos, o que seria desnecessário.

Conforme a Base, “ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído”, ou seja, desenvolver as competências curriculares é produzir conhecimento a partir das interações com os mais diversos conteúdos e experiências. Não é separando os conhecimentos em partes distintas que se propiciarão momentos ricos em aprendizagens.

Nas aulas de língua materna, o professor ao trabalhar com seus alunos um poema, por exemplo, não estará abarcando somente o eixo literário, mas o de leitura e o de conhecimentos linguísticos e gramaticais ao mesmo tempo. Levam-se em consideração que ao ler o poema são acionadas várias áreas cognitivas do cérebro e durante a interpretação do mesmo aparecem questões linguísticas que se interligam com

⁷ Especialista em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

o processo interpretativo. O gênero literário está incluso no trabalho com gêneros textuais diversos, portanto, torna-se difícil separar o eixo da leitura do literário. Para que as aulas sejam significativas aos alunos, é necessário estabelecer conexões entre os eixos organizadores apresentados na BNCC.

As competências gerais da Base estão bem objetivas e atendem às necessidades dos alunos, tendo em vista que reforçam a importância de eles exercitarem sua capacidade de leitura, de diálogo, de raciocínio lógico, entre tantas outras. O respeito às diferenças é algo fundamental e está presente, conforme se comprova no trecho da BNCC (2017), o qual afirma que em um país como o Brasil, com autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, a busca por **equidade na educação**⁸ demanda currículos diferenciados e adequados a cada sistema, rede e instituição escolar. Parece que as especificidades regionais, culturais, sociais e cognitivas do aluno serão consideradas no decorrer de sua trajetória escolar, porém, algumas contradições estão contidas ao longo da Base Nacional Comum Curricular.

Considerar as diferenças dos alunos é trabalhar por um ensino desfocado de competências e habilidades fixas, que são estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) na BNCC, por exemplo. Percebe-se, então, que as ideias estão um pouco contraditórias, sendo que no início do documento a equidade é ressaltada como algo importante, mas no decorrer as competências exigidas na Língua Portuguesa são rígidas, conforme o ano em que o aluno se encontra.

A BNCC afirma que:

A equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender (BRASIL, 2017, p.11).

A acessibilidade ao ensino é que garante a aprendizagem e escolas dispostas a atender os diversos públicos é o que se precisa no Brasil. Por conseguinte, essas exigências da Base na área de Língua Portuguesa deveriam ser mais flexíveis de acordo com as necessidades dos alunos.

A Base Nacional Comum Curricular trata somente da Educação Infantil e do

⁸ Foi destacado na íntegra, conforme a BNCC.

Ensino Fundamental. Apesar de se falar em Educação Básica em diversos trechos, ela não está presente por inteiro. Acredito que seja porque recentemente foram criadas novas diretrizes para o Ensino Médio por meio do documento intitulado Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio. Contudo, um sistema educacional voltado para a transdisciplinaridade e para a abordagem das competências e habilidades como um todo necessita contemplar todo o bloco da Educação Básica.

Não tratar de competências e habilidades dos anos do Ensino Médio implica em consequências negativas para o sistema educacional brasileiro, pois deixa de estabelecer parâmetros de aprendizagem que seguem o término do Ensino Fundamental. Como se encontra o professor de Língua Portuguesa do Ensino Médio em relação ao dos anos finais do Ensino Fundamental? Com certeza, faltará algo, porque ele necessitará debater a Base Nacional Comum Curricular, mas somente encontrará suporte para sua prática na LDB e nas Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio.

A parte de Língua Portuguesa presente na BNCC inicia-se tratando dos anos iniciais do Ensino Fundamental e finaliza com as competências e objetivos de aprendizagem desenvolvidos nos anos finais do Ensino Fundamental. Nos anos iniciais, a Base apresenta como elementos principais a leitura e a oralidade, sendo que as práticas de escrita estão interligadas às de leitura. Os textos verbais, verbo-visuais e multimodais são vistos como o centro do trabalho com língua, o que é muito pertinente.

Tratar de leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental é falar sobre alfabetização e letramento. A partir destes pontos, trabalha-se com análise linguística, com os conhecimentos das ciências humanas e naturais e até mesmo com os saberes matemáticos.

Há diferenças entre alfabetização e letramento que foram comentadas resumidamente no texto. Alfabetização é decifrar códigos e letramento está ligado à relação com a leitura que a pessoa tem. Muitas crianças são letradas antes mesmo de serem alfabetizadas, pois têm contato com materiais de gêneros diversos desde pequeninas. Para Soares (2003), alfabetização corresponde ao processo de aquisição de uma tecnologia, a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-las para ler e para escrever. Já letramento, relaciona-se ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita.

O professor necessita saber alfabetizar letrando, pois não basta decodificar as palavras e sair lendo, sem nem saber o que significa a prática da leitura. De acordo com a Base (2017), “o letramento é condição para a alfabetização, para o domínio das

correspondências entre grafemas e fonemas, mas a alfabetização e a exploração sistemática dessas relações grafofonêmicas são também condição para o letramento”. Para que o aluno adquira práticas letradas, é preciso inseri-lo no mundo da leitura, através do contato direto com os mais diversos tipos de suportes textuais.

Dentre os cinco eixos de Língua Portuguesa presentes na BNCC: leitura, oralidade, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária, o último acaba por ser desnecessário, tendo em vista que o trabalho com os diversos gêneros textuais inclui os gêneros literários. O gosto por textos literários é despertado a partir do trabalho com leitura e escrita realizado pelo professor.

Entretanto, a BNCC afirma, de forma precária, como se dá o trabalho com os eixos:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades da língua e a aprendizagem de regras e processos gramaticais básicos; no eixo Leitura, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Escrita, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais; no eixo Educação literária, desenvolve-se a formação do aluno para conhecer e apreciar textos literários, orais e escritos, com textos e livros de crescente grau de literariedade (BRASIL, 2017, p.67).

Mais uma vez, percebe-se que a alfabetização não pode ser tratada como algo pertencente somente aos conhecimentos linguísticos e gramaticais, sendo que ela está interligada com o letramento, ou seja, com práticas de leitura e de escrita. Na verdade, não há como separar os cinco eixos na prática de sala de aula.

A BNCC afirma que durante o 1º ano as crianças precisam ter fluência em leitura e interpretação de textos com aproximadamente 200 palavras, no 2º ano necessitam ler textos de aproximadamente 300 palavras, no 3º ano de 400 palavras, e assim vai aumentando sucessivamente, de acordo com os anos. Acredito que a complexidade de um texto não está em seu número de palavras, então, pensando dessa forma não haveria motivos para sistematizar a este ponto. O único motivo seria didático, para fins de exemplificar melhor o quanto a criança precisa ler em cada ano escolar. Essa tentativa

do ponto de vista linguístico é falha.

Também durante o 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, as unidades temáticas e os objetos de conhecimento são bastante semelhantes. Por exemplo, no eixo conhecimentos linguísticos e gramaticais é proposto que o aluno vivencie práticas de análise linguística e gramatical (como estratégia para o desenvolvimento produtivo das práticas de oralidade, leitura e escrita) e reflita sobre os usos do léxico e de regularidades no funcionamento da língua falada e escrita. O que mudará entre um ano e outro será o enfoque dado para algumas habilidades que se diferenciam. No 4º ano, o aluno deverá estudar consciência grafonêmica, acentuação, pontuação, uso do dicionário, derivação sufixal, aposto e vocativo, processos de coesão, concordância verbal e concordância nominal. No 5º ano, ele deverá estudar consciência grafonêmica, acentuação, pontuação, polissemia, derivação e composição, tempos verbais, concordância nominal e verbal e conjunção.

Acredito que o enfoque dado para as habilidades diferenciadas de ano a ano é essencial do ponto de vista didático. Ele serve para o professor guiar-se enquanto profissional e auxilia na continuidade do trabalho do professor anterior. Ao assumir uma turma, julga-se necessário informar-se sobre os conteúdos e habilidades trabalhadas com tais alunos nos anos anteriores, a fim de se consolidar outras habilidades que foram estudadas sem aprofundamento.

Muitas habilidades são comuns aos anos escolares, principalmente no interior do bloco dos anos iniciais e do bloco dos anos finais do Ensino Fundamental. Tal fato se dá porque o trabalho com a língua materna é algo que possui continuidade de ano a ano. Não é para ser algo repetitivo ao aluno, mas para ir aprofundando as habilidades através da exploração de textos diversos, com grau de complexidade maior.

Acredito que faltou abordar o uso do livro didático e dos recursos digitais nas aulas de língua enquanto recursos importantes. O trabalho com o livro didático funciona como um bom suporte às aulas se ele fizer realmente parte das mesmas. Não adianta chegar às aulas, abrir o livro em qualquer página e pedir para os alunos estudarem. O livro didático não pode ser ponte para um trabalho fragmentado nas aulas de língua. Lajolo (1996) afirma que, por um lado, o livro didático é um importante mecanismo na homogeneização dos conceitos, conteúdos e metodologia educacionais, mas, por outro, apresenta conteúdos fragmentados.

O professor deve compreender que ninguém aprende através de conceitos e conteúdos específicos sem relacioná-los com o meio em que vive e com as realidades

que vivencia. O livro é um importante instrumento usado para iniciar um trabalho de algum conteúdo ou para reforçar algo já visto, desde que possua relação com as aulas. O fato de os livros distribuídos pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) serem materiais padronizados para um país inteiro é algo que prejudica a produtividade do trabalho docente e diminui a aprendizagem do aluno.

No trabalho com o livro, é preciso ter consciência de que a realidade apresentada nele muitas vezes não é a mesma a qual se vive. Todavia, ao realizar as leituras e propor as atividades, o professor precisa estabelecer relações com a cultura de seus alunos, fazendo com que eles reflitam sobre as diversas produções de saberes, presentes em vários contextos.

Enfim, a BNCC necessita ser aperfeiçoada, por isso é necessário se pensar em mais versões do documento. O tripé (leitura, escrita e análise linguística), importante na prática docente, necessita ser mais explorado, de forma interligada. Ao exercitar a escrita o sujeito está ao mesmo tempo lidando com atividades de leitura, pois não há como produzir textos sem antes realizar leituras diversas. Além disso, ao ler também está se realizando a análise linguística, tendo em vista que muitas regras gramaticais inerentes ao falante auxiliam no processo interpretativo de um texto.

Para contemplar as competências linguísticas que precisam ser desenvolvidas nos alunos, é preciso trabalhar com textos variados em sala de aula e explorar o senso crítico dos jovens. Esse trabalho é viável a partir da interação entre texto e leitor, ou seja, na troca de ideias entre os sujeitos que leem.

Segundo Elias & Koch:

Na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos locutores. (ELIAS & KOCH, 2006, p.25)

Um ensino baseado no sociointeracionismo necessita aguçar nos alunos a percepção acerca das relações entre textos diversos. Na Base, não é mencionado este tipo de trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nos anos finais aparece somente o trabalho com a intertextualidade, sendo que isso deveria estar presente desde o 1º ano do Ensino Fundamental. Do mesmo modo, a análise linguística também se faz presente desde o início da alfabetização.

Conforme Silva, Pessoa & Lima:

A análise linguística tanto se dá no momento em que lemos (porque extraímos sentidos do texto, comparamos, notamos alguma inovação, percebemos marcas ideológicas no dizer do outro etc.) quanto no momento em que escrevemos (porque temos que buscar a melhor forma de dizer o que queremos, pensar sobre a escrita das palavras, decidir por uma forma singular ou plural etc.) (SILVA, PESSOA & LIMA, 2012, p.23).

Faz-se análise linguística até sem perceber, pois o que se pensa ao ler ou escrever um texto faz parte dela. Reforça-se novamente que nas aulas de Língua Portuguesa há um tripé inseparável: a leitura, a produção textual e a análise linguística, sendo assim, não é possível se trabalhar com um e não trabalhar com outro.

Na medida em que os alunos entram em contato com leituras de variados gêneros, suas produções escritas vão se aperfeiçoando. O aluno é um ser leitor – autor, e isso o professor de língua não pode esquecer. Pelo contrário, ele deve despertar a curiosidade em explorar mundos diversos. Desse modo, estará capacitando seu aluno enquanto ser social, por meio das práticas de leitura e escrita.

O estudante da educação básica precisa entender os motivos pelos quais a leitura é importante. Ele deve notar que sua participação na sociedade depende do exercício pleno da cidadania e isso depende, por sua vez, das práticas sociais de leitura e escrita. A exploração de gêneros escritos e orais é essencial, pois o aluno necessita percorrer pela diversidade de textos existentes. Ao trabalhar a oralidade em sala de aula, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, o aluno exercita seu potencial interativo, ou seja, suas habilidades comunicativas. Esse exercício pode ser feito através do gênero teatral, de diálogos, debates, entrevistas, recitais poéticos, entre outros.

Outro ponto importante é o aluno se reconhecer como usuário da língua e, portanto, produtor de conhecimentos. A língua é o código de uso coletivo, ao mesmo tempo em que se faz uso dela, se investiga suas situações de produção. Segundo Neves (2002), a reflexão sobre a língua, no nível médio, só pode partir do uso diretamente observável, da observação da língua em função, com compreensão de que existe um amálgama de componentes, desde o pragmático até o fonológico. Essa afirmação serve da mesma forma para o Ensino Fundamental. As interações em sala de aula são riquíssimos materiais de análise para as aulas de língua materna. Quanto mais o aluno avança nos anos escolares, mais ele faz reflexões profundas. No entanto, reflexões sobre

a língua são feitas desde o início da vida escolar. No primeiro ano do ensino fundamental, as crianças ao começarem a ser alfabetizadas já fazem diversos questionamentos sobre as palavras que leem, levantam o porquê foi escrito de tal forma e não de outra.

Segundo Antunes (2003), os estudantes quando não exercitam seus potenciais de leitores críticos encontram diversas dificuldades na produção de textos:

Assim é que a dificuldade dos alunos para escrever tem sua razão de ser, também, no pouco contato que eles mantêm com textos escritos. Como se sabe, as aulas realizam-se fundamentalmente, sob a forma de exposições orais e, não raro, os textos dados para leitura são “traduzidos” para o oral, pela explicação do professor, a fim de que “eles entendam o melhor” (ANTUNES, 2003, p.76).

A tentativa de que os alunos compreendam melhor sobre o que precisam escrever acaba por atrapalhar a compreensão textual desenvolvida nas leituras individuais. Por isso, é importante o professor não esmiuçar demais os conceitos e os comandos das atividades. É preciso que o aluno leia e reflita por si só. A Base Nacional Comum Curricular não aborda criticamente como trabalhar inúmeros conceitos que estão presentes nela. Talvez não seja o objetivo dela fazer isso, mas alguns apontamentos são importantes de serem tecidos. Um aspecto importante a ser desatado é que as políticas públicas para a carreira docente deveriam propiciar uma formação inicial e continuada com o desenvolvimento de procedimentos didáticos para que o professor saiba como realizar o que “dita” a Base. O professor por si só poderá não compreender como inserir, em seu trabalho, os conteúdos propostos na mesma.

Ainda a respeito de análise linguística, segundo Bunzen & Mendonça:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (...) a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se à ‘correções’ (BUNZEN & MENDONÇA, 2006, p.206-207).

É uma pena ainda se observar nas aulas de língua que os professores trabalham “repetindo lições de gramática em que apenas se busca que os alunos saibam os nomes das categorias e das funções, e a subclassificação delas” (NEVES, 2011, p. 81). Isso faz

com que alguns alunos se sintam desmotivados nas aulas e percam seu interesse pela leitura e pela escrita. Ainda bem que esse não é o propósito da BNCC.

É importante também considerar que, segundo Antunes (2003), o conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita a noções e regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. Dessa forma, o desinteresse pela leitura e pela escrita está relacionado ao fato de se considerar a gramática como centro da aula.

No entanto, a análise linguística está presente no trabalho com os textos, sendo assim, ao se trabalhar com leitura e interpretação de textos, se está lidando com ela. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) afirmam que a análise linguística pode partir dos interesses dos alunos e deve surgir a partir das múltiplas interpretações.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos (BRASIL, 1998, p.78).

Lidar com linguagem dentro de uma perspectiva sociointeracionista inclui partir da leitura e da interpretação para depois se fazer qualquer tipo de análise. Estabelecer relações entre os léxicos e a atividade que eles produzem no discurso é o foco da análise linguística.

O ensino de Língua Portuguesa na contemporaneidade, então, tem de ser visto como algo interessante para os alunos da educação básica. Para tal, serão necessários professores atualizados com as questões linguísticas. As salas de aulas precisam ser lugares cheios de vida, nas quais todos interagem e produzem discursos. Desde o início do Ensino Fundamental até o final do ensino médio, é importante se trabalhar com leitura e produção textual, levando em conta as especificidades de cada turma. A análise linguística deve fazer parte das aulas, partindo da gramática funcional, na qual os usos da língua são explorados. Espera-se que dessa forma os alunos exercitem seu papel social e se constituam enquanto sujeitos atuantes na sociedade.

Por fim, analisar a parte de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular é refletir sobre as competências e habilidades exigidas aos alunos do Ensino Fundamental e confrontá-las com um referencial teórico sólido a respeito da docência

em língua materna. É possível se notar que há muito que melhorar na BNCC, pois ela necessita ser mais aberta quanto à abordagem das habilidades cobradas. Tanto a LDB quanto os Parâmetros Curriculares Nacionais contribuem com diretrizes voltadas para o ensino sociointeracionista, a Base também tem condições para tal. Restam apenas ajustes no que tange a cobrança das habilidades e em uma contemplação maior das especificidades dos alunos. É necessário também o aperfeiçoamento dos eixos organizadores, tendo em vista que o trabalho com a língua é algo mais amplo do que foi apresentado nas habilidades cobradas ao aluno na BNCC. A divisão por eixos é precária, pois eles dialogam entre si e assim, fica difícil desmembrar o trabalho com a língua. Acredito que a Base contribui para educadores que já possuem vivência de escola e já estudaram os outros documentos norteadores do ensino de língua materna, pois eles estão mais preparados para discernir os pontos positivos dos negativos contidos nela. Para os estudantes em início de licenciatura, talvez os ajudem a pensar sobre como seria se estivessem em sala de aula e tivessem que seguir o que é proposto pela BNCC.

Referências

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

BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo & SOUZA, Ivane Pedrosa de (org). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em 05 dez. 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental e Médio**. Brasília: Governo Federal, Ministério da Educação. 1998.

CORREA, Djane Antonucci. **Política linguística e ensino**. Calidoscópico. Vol. 7, n.1, p. 72-78, jan/abr 2009.

ELIAS, Vanda Maria & KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

MELO, R.; ROJO, R. H. R. . A arquitetura Bakhtiniana e os multiletramentos. In: NASCIMENTO; ROJO. (Org.). **Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade**. 1ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, v. único, p. 249-272.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio & MENDONÇA, Márcia (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. (p.199-226)

NASCIMENTO, E. (Org.); ROJO, R. H. R. (Org.). **Gêneros de Texto/Discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____, Maria Helena de Moura. **Que gramática estudar na escola?** 4. Ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, Alexsandro; PESSOA, Ana Cláudia & LIMA, Ana (orgs.) **Ensino de Gramática: Reflexões sobre a língua portuguesa na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

<https://g1.globo.com/educacao/noticia/veja-8-pontos-de-destaque-na-nova-base-curricular-do-ensino-fundamental.ghtml> Acesso em 16 de jan. 2018.

<http://educacaointegral.org.br/reportagens/especialistas-comentam-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular/> Acesso em 16 de jan. 2018.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E SUAS DIRETRIZES PARA OS EIXOS DE LEITURA E ESCRITA

Jéssica Nunes da Silva⁹

A terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da educação, Mendonça Filho, no dia 20 de dezembro de 2017, através da portaria MEC nº 790/16. Essa terceira versão revisou e complementou a versão anterior desse documento, cujo principal objetivo é trazer orientações para a organização dos currículos das escolas da rede pública e privada de todo o Brasil. Sendo assim, a BNCC é um documento oficial de caráter normativo que estabelece as competências que devem ser desenvolvidas no decorrer do processo de ensino e aprendizagem dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental. Esse documento define os conteúdos que deverão ser trabalhados pelos professores e as competências vinculadas a esses conteúdos que deverão ser desenvolvidas em cada etapa de ensino.

Apesar de a base ser relativamente recente, tendo sua primeira versão desenvolvida e aprovada entre os anos de 2015 e 2016, essa organização de conteúdos por cada etapa do ensino já era prevista pela legislação que rege a educação no Brasil, anteriormente à elaboração da BNCC. No artigo 210 da Constituição Federal, ao ser tratado sobre a educação no país, encontra-se o seguinte excerto: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1998, p. 47). Em conformidade com esse artigo da CF, no artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), de 1996, encontramos a seguinte passagem:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

⁹Especialista em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

As duas passagens mostram um interesse em definir diretrizes comuns para a educação básica do país, ainda que esse esforço tenha sido evidenciado a partir do desenvolvimento da BNCC. A base surge então como uma tentativa de concretizar a padronização na organização dos componentes curriculares, como já era previsto anteriormente pela CF e pela LDB. Entretanto, mesmo a base sendo uma referência obrigatória, as redes de ensino (estadual e municipal) têm autonomia para desenvolver e adequar seus currículos conforme as diretrizes da base, assim como as instituições de ensino também têm autonomia para adequar os seus currículos ao contexto sociocultural em que a escola está inserida e de acordo com as necessidades de seu projeto pedagógico.

A proposta da BNCC de padronizar os currículos das escolas de todo o Brasil, tem como objetivo universalizar a educação no país. Segundo o Ministério da Educação (MEC), essa medida vai promover maior igualdade e qualidade no ensino¹⁰, pois a base deverá ser adotada por todas as escolas brasileiras. Dessa forma, estudantes de qualquer localidade do país terão acesso aos mesmos conhecimentos, considerados pelo MEC e pelos participantes na elaboração da base como indispensáveis e essenciais no processo de ensino e aprendizagem. Porém, provavelmente, essa tentativa de aplicação da base em todas as escolas encontrará alguns obstáculos. Primeiramente, é pertinente destacar que mesmo as diretrizes da base devendo ser adotadas pelas duas redes de ensino (pública e privada), sabemos que a rede privada sempre teve maior autonomia para decidir como irá estruturar seu currículo. Logo, a obrigatoriedade de adoção dessas orientações se restringirá, sobretudo, à rede pública de ensino, em que cada escola deverá realizar as mudanças necessárias em seu currículo.

Ainda com relação a essa abrangência em todo território nacional, a qual o MEC almeja para a aplicação da base, outro questionamento que me surge quanto a isso é se realmente estas diretrizes estarão ao alcance de todos. Levanto esse questionamento aqui, pois todos sabemos que muitas escolas estão localizadas em locais isolados, como em localidades rurais, comunidades indígenas, quilombos, entre outros. Sendo essas localidades afastadas do meio urbano, o acesso e difusão da informação não ocorrem facilmente como em outros locais, mesmo no ambiente escolar. É importante ainda

¹⁰ Informações contidas no site do Ministério da Educação < <http://www.mec.gov.br> >

destacar que, muitas vezes, esse ambiente escolar resume-se a locais improvisados, com estrutura física precária, em que o professor mal conta com o quadro negro e giz. Temos ainda que considerar o fato de que, muitas vezes, essas instituições de ensino não recebem o auxílio necessário (informação e orientação) de suas Coordenadorias Regionais de Educação. Além disso, como bem se sabe, em algumas dessas localidades, quem atua como professor é aquele que possui um pouco mais de conhecimento e que tem uma formação mais avançada dentre as pessoas que residem na comunidade. Então, tendo esses ambientes escolares tantas outras necessidades, será mesmo que a BNCC, mesmo que estivesse ao alcance, seria uma prioridade? Acredito que não.

Da elaboração e da estrutura da BNCC

A última versão da base foi desenvolvida por um Comitê Gestor que redefiniu algumas diretrizes contidas na versão anterior. Segundo o Ministério da Educação, durante a revisão da segunda versão, o documento foi analisado por especialistas da área da educação, professores universitários e associações científicas, que avaliaram a proposta dessa versão e discutiram pareceres sobre seu conteúdo. Além disso, na introdução desse documento, consta a informação de que houve consulta à sociedade, porém não é citado como tal consulta ocorreu.

De forma geral, esse é meu maior questionamento com relação à elaboração da BNCC, pois o MEC diz ter havido consulta à sociedade, no entanto, deixo a pergunta: a qual sociedade? Sim, pois eu, enquanto profissional da educação e ainda inserida no meio acadêmico (onde supõe-se que há grande circulação das novas propostas para a educação básica), somente me inteirei sobre a nova versão da base quando ela já havia sido finalizada. Da mesma forma, muitos estudantes de licenciaturas (e de pós-graduação, mestrados, etc.), assim como muitos professores atuantes ou não nas redes de ensino, provavelmente também não fizeram parte dessa consulta para a elaboração da BNCC. Esse fato é lastimável, pois justamente a parte da sociedade que deverá desenvolver didáticas e estratégias para alcançar os objetivos propostos pela base não fez parte do processo de desenvolvimento de tais prescrições para o ensino.

Essas prescrições para o ensino encontram-se na base divididas por áreas de conhecimento. São elas: linguagens (Língua portuguesa, Artes, Educação Física e Língua inglesa), Matemática, Ciências da natureza (Ciências) e Ciências Humanas

(Geografia e História). Para orientar o trabalho de acordo com as diretrizes da base, em cada disciplina são apresentadas tabelas que apresentam a *unidade temática*, que corresponde aos assuntos/temas que deverão ser desenvolvidos em aula; os *objetos de conhecimento*, que são como objetivos gerais a serem desenvolvidos; e, por último, as *habilidades*, que são os objetivos finais e específicos da aprendizagem, ou seja, as habilidades a serem concretamente desenvolvidas nos estudantes. Assim, em cada disciplina são apresentadas as capacidades que se espera desenvolver nos alunos em cada nível de ensino, dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental.

As orientações para cada área são apresentadas em dois blocos: o primeiro compreende os anos iniciais (de 1º a 5º ano) e o segundo contempla os anos finais (de 6º a 9º ano). Na área das linguagens, no bloco dos anos iniciais, os objetos de conhecimento e as habilidades, principalmente no eixo de leitura, escrita e educação literária, orientam que as crianças sejam conduzidas à reflexão e que possam estabelecer relação das práticas escolares com suas práticas de mundo. Nos anos finais, a proposta apresentada é ampliação dessas práticas desenvolvidas nos anos iniciais, de modo a expandir e a consciência dos alunos sobre o papel dessas práticas na constituição do ser como sujeito social. De forma geral, nessa área de conhecimento, a base apresenta como principais habilidades a serem desenvolvidas a reflexão e a expansão das práticas de linguagem dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de sua capacidade de expressão e da consciência de que essas práticas (artísticas, corporais e linguísticas) são construtos culturais e sociais que concretizam as relações humanas.

A BNCC e o ensino de língua portuguesa

As orientações para a disciplina de língua portuguesa encontram-se divididas por eixos: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais, e educação literária. Dentro de cada eixo são apresentados a *unidade temática*, os *objetos de conhecimento* e as *habilidades*. A BNCC apresenta suas orientações a partir desses três pontos, visando uma progressão em cada nível de ensino, ano após ano.

No que se refere aos eixos apresentados, alguns pontos me chamaram a atenção, principalmente nos eixos da leitura e escrita. No eixo da leitura, nos anos iniciais, é recomendado que no 1º ano sejam trabalhados textos com aproximadamente 200 palavras, sendo que em cada ano de ensino deve haver um acréscimo de 100 palavras

nos textos que deverão ser lidos pelos alunos. Dessa forma, a orientação é que no 2º ano sejam lidos textos de aproximadamente 300 palavras, no 3º ano com 400 palavras, no 4º ano com 500 palavras e, por fim, no 5º ano textos com 600 palavras. Essa orientação remete à ideia de que ler é decodificar palavras e que, quanto maior for o texto que o aluno consiga ler, melhor será seu desempenho com relação à leitura. Conforme essa orientação, a progressão da leitura e o aumento da complexidade dos textos lidos ocorrerão por sua extensão e não propriamente pelo seu conteúdo.

Segundo Marcuschi (2004):

[...] as teorias fundadas no paradigma da decodificação sustentam a posição de que a língua é um sistema de representações de ideias e o texto é um repositório de informações. [...] No caso, compreender um texto é apenas decodificar informações inscritas objetivamente (MARCUSCHI, 2004, p. 36).

Porém, ainda nesse mesmo eixo, é apresentada outra visão para o trabalho de desenvolvimento da leitura que vai além da simples decodificação. Nessa proposta, algo que me pareceu interessante é o fato de serem utilizados textos em gêneros discursivos diferentes para o desenvolvimento da leitura, já nos primeiros anos de ensino. Além disso, a forma como a orientação para o trabalho com esses textos é apresentada me pareceu adequada, pois o foco não são os aspectos formais, o que vai de contra à tradicional didática que normalmente ocorre no trabalho com o gênero em sala de aula, em que somente se prioriza a estrutura do gênero. A BNCC orienta que, aspectos relacionados à contexto de produção do texto, contexto de circulação, objetivo ao escrever tal texto, juntamente aos aspectos de análise linguística como, os efeitos de sentidos causados pelos recursos textuais, identificação de posicionamento do autor, inferências de significado de palavras e de ideias implícitas, guiem o trabalho de desenvolvimento da leitura.

Essa proposta vai ao encontro do que Marcuschi (2004) diz sobre a leitura como compreensão e construção de sentido:

[...] a ideia de que compreender se funda em atividades cooperativas e inferenciais, tomam o trabalho de compreensão como construtivo, criativo e sócio-interativo. Assim o sentido não está nem no texto,

nem no leitor, nem no autor e sim numa complexa relação interativa entre os três e surge como efeito de uma negociação (MARCUSCHI, 2004, p. 36).

Assim como no eixo da leitura, na escrita também há a orientação ao trabalho com gêneros discursivos diferentes. Segundo a BNCC (2017, p. 64), esse eixo “compreende as práticas de produção de textos verbais, verbo-visuais e multimodais, de diferentes gêneros textuais, considerando a situação comunicativa, os objetivos visados e os destinatários do texto”. O fato de os gêneros discursivos estarem presentes em todos os níveis do ensino fundamental é excelente, pois possibilita desenvolver nos alunos a consciência de que a linguagem é uma atividade interativa, em que nós nos constituímos como sujeitos sociais. O trabalho com o gênero permite que os alunos desenvolvam a capacidade de serem locutores e interlocutores que dominam os diferentes usos da língua, de acordo com as exigências da situação comunicativa.

[...] desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sóciodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social (MARCUSCHI, 2008. p.162).

Com relação ao uso dos gêneros discursivos no desenvolvimento da leitura e escrita, um fato me chamou a atenção. Para ilustrar tal fato, recorro aos objetivos de aprendizagem do 2º nível dos anos iniciais, dos eixos de leitura e escrita. Na leitura, a habilidade *EF02LP18* apresenta: “Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais, em **história em quadrinhos ou tira**” (p. 78 - grifos meus). Se o gênero discursivo história em quadrinhos ou tira é o gênero pelo qual a linguagem está materializada, e é através desse gênero que a leitura está sendo desenvolvida, o mais lógico é que nas atividades de escrita seja pedida a produção através desses gêneros, os quais os alunos já tiveram contato. Entretanto, nas habilidades (objetivos da aprendizagem) espera-se que o aluno seja capaz de:

- (EF02LP21) *Escrever bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital (e-mail, mensagem em rede social [...]).* (p. 79 - grifos meus)

- (EF02LP22) *Escrever e responder, em meio digital, mensagens instantâneas* para amigos, colegas ou familiares, **mantendo as características do gênero textual**. (p. 79 - grifos meus)
- (EF02LP23) *Produzir pequenos relatos de observação de processos, de fatos, de experiências pessoais*, **mantendo as características do gênero textual** [...]. (p. 79 - grifos meus)
- (EF02LP24) *Criar cartazes simples*, utilizando linguagem persuasiva e elementos textuais e visuais (tamanho da letra, leiaute, imagens) **adequados ao gênero textual** [...]. (p. 79 - grifos meus)

Dessa forma, percebe-se que nesse nível (e em outros ocorre o mesmo) a leitura é realizada através de um gênero, mas a produção escrita é pedida através de gêneros diferentes dos que foram lidos pelos alunos. Note que nas habilidades de produção escrita é pedido para que os alunos adequem seu texto conforme o gênero textual. Mas como o aluno conseguirá produzir utilizando um gênero que não conhece? Mesmo pensando na proposta de escrever mensagens instantâneas, que estão muito difundidas entre os jovens e até mesmo entre as crianças, pedir a produção de um gênero sem possibilitar que o aluno o manuseie em sala de aula não é uma atividade adequada. Para a atividade de produção, é necessário que o estudante compreenda que está escrevendo com algum objetivo comunicativo, porque quer dizer algo e para dizer esse algo ele precisa escolher a forma como vai dizer. Assim, os gêneros são mais do que uma estrutura para vincular uma mensagem, são formas verbais e não verbais resultantes de enunciados produzidos em sociedade.

Ainda com relação a esses dois eixos, outro ponto que me chamou atenção é que ainda há um apego muito grande a textos verbais e que a proposta da base não se aproxima muito das práticas sociais contemporâneas, sobretudo aquelas que envolvem as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's). A base incorpora poucos gêneros vinculados às TDIC's, dentre os quais, e-mail, postagem em rede social e mensagens instantâneas. Não são considerados enunciados como, *emojis*, *emoticons*, memes, comentários em publicações de redes sociais, *gifs*, entre outros, que ao serem trabalhados com os alunos, os possibilitaria perceber que muitos são marcados pela efemeridade e instantaneidade do espaço virtual.

Segundo Melo e Rojo (2014, p. 250), “a hipermodernidade acarretou não só em invenções tecnológicas como também em mudanças em nosso comportamento, forma de interação e em nosso modo de ler/interpretar e produzir textos”. Por isso, é importante incluir nas aulas de língua portuguesa gêneros próprios da modernidade,

pois esses gêneros deverão ser pensados a partir de sua relação com as práticas sociais, considerando as atividades discursivas, a necessidade comunicativa, etc. Essa inclusão dos gêneros modernos também acarretará numa ampliação das culturas que permeiam o ambiente escolar, mais além daquelas que já são tradicionalmente valorizadas e adotadas pela escola.

Considerações finais

Como já visto anteriormente, a BNCC propõe a padronização dos currículos das escolas brasileiras. Ainda que a base deixe claro que ficará a cargo de cada instituição de ensino a forma como os conteúdos propostos serão desenvolvidos, acredito que seria interessante se houvesse um direcionamento mais específico para forma como poderiam ser trabalhados nas escolas, não como proposta obrigatória, mas sim para ilustrar o que se espera do processo de ensino e aprendizagem. Afinal, em alguns momentos a base não é muito clara com relação as suas diretrizes, sendo que disso depende sua aceitação e principalmente sua aplicação na rede de ensino básica.

Outro aspecto que também merece atenção, pois talvez possa resultar como algo problemático, é o fato de que na área de língua portuguesa as diretrizes são apresentadas divididas em eixos. Ainda que provavelmente essa divisão facilite a ilustração dos conteúdos e habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos, talvez alguns professores não consigam estabelecer um vínculo entre os eixos, trabalhando-os isoladamente. Novamente defendo que, se houvesse algum exemplo prático de como realizar o trabalho com a união desses eixos, poderia melhor orientar as escolas e os professores ao adotar a BNCC.

De forma geral, acredito que a base, pelo menos inicialmente, encontrará algumas dificuldades em sua aplicação e adoção em nível nacional, conforme pretende o MEC. Esse documento, inevitavelmente, esbarrará em algumas questões como provável resistência das escolas particulares, falta de conhecimento e informação com relação ao documento, inviabilidade de aplicação por virtude do contexto em que os ambientes escolares encontram-se, entre outros.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 05 de jan. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 de jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Terceira versão**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 04 de jan. 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

_____, Luiz Antônio. **Compreensão textual como trabalho criativo**. In: Pedagogia cidadã: cadernos de formação. CECCANTINI, J. L. C. T.; PEREIRA, R. F.; JÚNIOR, J. Z. (Orgs.). Língua Portuguesa. Vol.2. São Paulo: Unesp, 2004.

MELO, Rosineide. ROJO, Roxane. **A arquitetônica bakhtiniana e os multiletramentos**. In: Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade. NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (org.). Campinas, São Paulo: Pontes, 2014.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL, UMA PROPOSTA ARROJADA.

Irene de Marco Ferreira¹¹

Aprovada pelo Conselho Nacional de Educação e homologada pelo governo federal no último mês do ano de 2017, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que estabelece diretrizes para elaboração dos currículos escolares da educação infantil e do ensino fundamental em todo território nacional, deverá ter sua implementação concluída até o ano de 2020. O documento destina-se a professores e acadêmicos, é composto de 468 páginas dentre as quais a área de língua portuguesa ocupa as de número 63 a 189.

Segundo esclarece o primeiro parágrafo da introdução do próprio documento, a BNCC tem caráter normativo e “define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BRASIL, 2017, p. 7). Legalmente a BNCC apoia-se da Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Historicamente a BNCC tem origem nas metas de melhoria da qualidade da Educação Básica estabelecidas a partir da instituição do Plano Nacional da Educação em 2014. O documento recentemente homologado, que não engloba, ainda, o Ensino Médio, constitui a quarta versão de um trabalho que iniciou em 2015 e, segundo informações obtidas no portal do MEC, teve sua primeira versão disponibilizada para consulta pública, a segunda submetida a debates institucionais que envolveram órgãos educacionais oficiais de todo território nacional bem como a pareceres de especialistas do Brasil e de outros países e a terceira encaminhada em abril de 2017 ao Conselho Nacional de Educação.

¹¹ Especialista em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Com respeito à consulta pública, Marsiglia, Pina, Machado e Lima (2017) afirmam que as entidades e pesquisadores ouvidos foram aqueles que, de alguma forma, constituíam-se como representantes dos aparelhos privados da hegemonia da classe empresarial sedimentando para a BNCC, uma linha de objetivos de ensino comprometido essencialmente com o desenvolvimento de competências voltadas às exigências do mercado o que, afirmam os autores, se manteve até a terceira versão do documento a qual foi encaminhada ao CNE

De fato, o documento enfatiza que sua fundamentação pedagógica tem foco no desenvolvimento de competências, deixa claro sua preocupação com avaliações internacionais e aponta para ações avaliativas nacionais de controle do conhecimento que deverá ser adquirido pelos alunos, bem como da sua capacidade de utilizá-lo.

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 (BRASIL, 2017, p. 8).

A BNCC assume a definição de competência como “a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, p. 8), a partir do que define 10 competências gerais relacionadas à proposta de uma educação integral que contribua para uma sociedade mais humana, socialmente justa, democrática, inclusiva e voltada para a preservação do meio ambiente.

A exemplo da organização já assumida para o ENEM (e, aqui, também se reforça a preocupação com avaliações de desempenho), o documento organiza os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento que são: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens. Dentro dessa última está o ensino de língua portuguesa para o que são definidas, também, 10 competências específicas para o Ensino Fundamental. Conforme já previam os PCN, o texto, em suas muitas modalidades e suportes variados e considerados, a partir do seu pertencimento a um gênero discursivo, é firmado como o centro das práticas de linguagem.

A leitura das competências específicas a serem desenvolvidas em língua portuguesa ao longo do Ensino Fundamental nos permite entender que a BNCC está fundamentada em uma concepção de língua como mediadora da ação social do homem e construtora de suas identidades no mundo. Há claro destaque também para o caráter histórico-cultural, variável e heterogêneo da língua.

Tomando como objetivo norteador “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” (BRASIL, 2017, p. 65 – 66) e como meta que ao longo do Ensino Fundamental, os alunos aprendam a ler e escutar, escrever e falar, respectivamente construindo sentido e produzindo textos adequados à interações sociais diversas, a BNCC organiza a área de língua portuguesa segundo 4 eixos norteadores, quais sejam: Oralidade, Leitura, Produção de Textos e Análise Linguística/Semiótica.

Segundo a BNCC, o Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face e é nessas atividades em que se aprofunda o conhecimento e o uso da língua oral que as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais. O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação e é nelas que se amplia o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente. O Eixo da Produção de Textos diz respeito às práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria do texto escrito, oral e/ou multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos. Nelas se ampliam o letramento pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais. Por fim, o Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta) cognitivas de análise e avaliação consciente da materialidade dos textos, durante os processos de leitura e de produção de textos.

É possível perceber pela apresentação dos eixos norteadores, os quais mencionei brevemente, que, no texto final, documento recentemente homologado, houve uma grande preocupação em eliminar a separação entre leitura e escrita e entre ambas e a análise linguística que eram marcantes na terceira versão divulgada antes da referida homologação. Outros aspectos relevantes do documento oficial são as menções à

reflexão sobre fenômenos de mudança e variação linguística, bem como aos textos multissemióticos e ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) que em texto anterior ou não eram mencionadas ou eram presentes apenas como superficial ou parcialmente.

As práticas de linguagem definidas pela BNCC, são organizadas também segundo Campos de Atuação que orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos e objetivam contextualizar as atividades escolares relacionando-as a situações da vida social de maneira que se constituam como significativas para os alunos. Assim organizadas as práticas de linguagem, são definidos, para cada uma delas, os objetos de conhecimento.

Por sua vez, as habilidades a serem desenvolvidas são organizadas, numa proposta de complexidade crescente, a partir das práticas de linguagem e apresentadas em seis blocos: 1º ao 5º ano; 1º e 2º anos; 3º ao 5º ano; 6º ao 9º ano; 6º e 7º anos; e 8º e 9º anos, reunindo as habilidades comuns em cada um desses blocos.

De forma geral, as habilidades explicitadas deixam bastante claro que a BNCC apregoa um aprendizado colaborativo principalmente dentro do espaço da sala de aula, mas também em toda a escola. Não faz clara menção à interdisciplinaridade, mas deixa portas abertas para tal à medida que evidencia o engajamento em questões que envolvam a vida escolar e o trabalho com pesquisa e gêneros textuais escolares como, por exemplo, seminários e resenhas. É isso que apontam, também, Azevedo e Damaceno (2017):

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 (AZEVEDO e DAMACENO, 2017, p. 86).

Segundo Fazenda (2002), interdisciplinaridade é a “substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano que só se concretiza através do diálogo.” No âmbito escolar, segundo a mesma autora, a “interdisciplinaridade não se restringe à integração de conteúdos disciplinares, mas sim à integração de conhecimentos específicos tendo em vista um conhecer global.” (FAZENDA, 2002, p. 7

e 8). De outra forma, é utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista.

Essa visão dialógica de construção do conhecimento global, em teoria, está contida na proposta de ensino que contemple o trabalho com pesquisa e com questões escolares envolvendo a atitude colaborativa da comunidade escolar. Para que essa proposta possa, efetivamente, passar do plano teórico ao de realidade no ensino brasileiro a condição primeira é o investimento em formação continuada dos professores de maneira que sejam conduzidos a abdicar da concepção, ainda tão presente, de que as disciplinas sob suas responsabilidades constituem-se como conjuntos rígidos de conhecimentos desconectados de outras áreas do saber.

O bloco 1º a 5º anos, período conhecido como anos iniciais, prevê aprofundamentos das experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil, etapa anterior à alfabetização, que vem sendo efetivamente agregada, nos últimos anos, à Educação Básica brasileira.

No bloco 1º e 2º anos, a alfabetização é o objetivo principal das ações pedagógicas, assim destaca-se o foco na apropriação do sistema alfabético de escrita e suas regras básicas e não poderia ser de outra forma já que esse aprendizado é basilar e imprescindível a qualquer outro, inclusive das demais áreas do conhecimento. Embora o documento mencione como realidade evidenciada na fala, a variedade não é elencada entre os objetos de estudo.

No bloco do 3º ao 5º ano, destacam-se, nas habilidades, o início do trabalho com variedade linguística, inferência, referenciação, coerência, recursos de efeitos de sentido e argumentação. São inúmeros os gêneros textuais referidos para essa etapa da educação. Penso que o que deve definir a necessidade e/ou produtividade de trabalho com determinado gênero, em qualquer nível do ensino, deva ser orientado pela realidade e necessidades de cada comunidade escolar. Parecem ilusórias as pretensões de que sejam trabalhados tantos tipos de gêneros textuais.

Com relação ao período referente aos anos finais, o ensino foca a progressão temática, o estilo, a modalização, os recursos persuasivos, a intertextualidade e, sobremaneira, o uso das TDIC. Ainda, sobre o mesmo período, é notória a preocupação em aprofundar o trabalho com textos argumentativos e a menção a questões polêmicas, no entanto a discussão de gênero no ambiente escolar, talvez a mais polêmica da atualidade, sequer é referida.

Há nesse mesmo período uma clara orientação para que os alunos se posicionem contra o discurso do ódio diferenciando-o da liberdade de expressão. Cabe aqui uma reflexão a respeito da pertinência da orientação da formação de pensamentos e posições político-sociais do alunado. A mim parece ser mais coerente com a função escolar apenas ensinar a pensar e não orientar os pensamentos.

O que distingue o bloco 6º e 7º anos do bloco 8º e 9º anos é, basicamente, os gêneros textuais a serem trabalhados e, no segundo bloco, a inclusão da análise do estilo e do trabalho da oralidade e leitura voltadas para a vida pública que não eram previstos no primeiro. Além disso, no segundo bloco, é notória a preocupação em capacitar, definitivamente, o aluno para a vida pública e para o trabalho.

Numa análise mais minuciosa das atividades propostas, a BNCC prevê o trabalho com textos multissemióticos inclusive no que tange à produção textual e aos processos de edição em portador impresso ou eletrônico num processo que inicia nos primeiros anos de alfabetização, se espraia e se estabelece com supremacia no fechamento do Ensino Fundamental incluindo atividades de pesquisa em meios digitais, produção textual de gêneros de divulgação exclusiva nesses mesmos meios, bem como suas efetivas publicações.

Ora, um país de dimensões gigantescas como o Brasil, em que muitas localidades não dispõem sequer de instalações escolares com mínimas condições de uso e áreas territoriais em que não há, ainda, acesso à internet se mostra despreparado para lançar um documento normativo que apregoa equidade na educação ao mesmo tempo em que impõe uma igualdade de tratativas e desempenhos a serem avaliados que se apresentam, respectivamente, para uma grande parte de instituições escolares e alunos, muito além das condições reais de cumprimento. Ainda, supondo-se as condições ideais de disponibilidade de recursos tecnológicos, seria possível prever um contingente de professores com os saberes necessários à orientação dessas atividades?

Um aspecto elogiável é a maneira como as habilidades se apresentam num crescente de complexidade, especialmente no que tange aos níveis de aprofundamento da compreensão de leitura. É relevante a preocupação com a reflexão sobre as funcionalidades dos gêneros textuais nas atividades de leitura, assim como a reflexão sobre as funcionalidades dos recursos linguísticos utilizados. Somente atividades envolvendo essas reflexões poderão tornar significativo o processo de aprendizado, levar o aluno a compreender mais profundamente a leitura de maneira a corroborar a

formação de um cidadão crítico bem como propiciar que suas produções textuais sejam cada vez mais eficientes.

Outro aspecto que merece destaque é a inclusão, nas atividades de leitura, da identificação e gradual interpretação de recursos multimodais. São destacados, além de desenhos e fotos, as tabelas e gráficos, recurso recorrente, cujo trabalho em sala de aula, historicamente é delegado aos professores de outras áreas, mas que, inegavelmente, devem ser abordados nas atividades de leitura das aulas de língua portuguesa.

Os textos da vida moderna são permeados de recursos gráficos que, mais do que ilustrar, corroboram o sentido do dizer. Entre os recursos utilizados, a infografia, a que nos referimos acima, segundo a Associação de Brasileira de Imprensa:

É uma forma de representar informações técnicas como números, mecanismos e/ou estatísticas, que devem ser sobretudo atrativos e transmitidos ao leitor em pouco tempo e espaço. Normalmente utilizado em cadernos de Saúde ou Ciência e Tecnologia, em que dados técnicos estão mais presentes, o infográfico vem atender a uma nova geração de leitores, que é predominantemente visual e quer entender tudo de forma prática e rápida. Segundo pesquisas, a primeira coisa que se lê num jornal são os títulos, seguidos pelos infográficos, que, muitas vezes, são a única coisa consultada na matéria (CAIXETA, 2005, p. 1 apud MÓDOLO, 2007).

O infográfico, originalmente utilizado em textos da área de Ciências e tecnologia, na atualidade, é comumente encontrado em outras, como Política, Cultura, Cidades e Variedades. Dessa forma, não há como estimular a o exercício da cidadania dos alunos, bem como sua capacidade comunicativa, sem aprofundar sua capacidade de leitura em textos que utilizem esses recursos gráficos.

A variação linguística, fato evidenciado e assumido nas primeiras páginas da BNCC dedicadas à língua portuguesa começa a aparecer efetivamente como objeto de conhecimento, conforme já mencionado, a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, diferentemente do que ocorria ainda na terceira versão do documento que foi encaminhada ao Conselho Nacional de Educação a qual contemplava o trabalho com variação a partir do 6º ano. A alteração, com certeza, aproxima a tratativa do assunto às competências específicas definidas para a área de língua portuguesa que englobam compreensão e respeito à heterogeneidade e à variação da língua. No entanto entendo que a variação linguística deveria ser trabalhada em sala de aula, pelo menos a nível de aceitação, desde o início da alfabetização.

Barrera e Maluf (2004) em seu trabalho de pesquisa “Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental”, embora relatem que um elevado grau de variação linguística no início do ano letivo possa dificultar a aquisição da linguagem escrita, concluem que afirmando:

Dentre as contribuições da linguística e sociolinguística que consideramos fundamentais e que precisam ser assimiladas e utilizadas na prática pedagógica pelos professores alfabetizadores, encontram-se a compreensão de que diferença linguística não significa deficiência, o que obriga a não estigmatizar formas de linguagem não-padrão, consideradas muitas vezes como “erradas”, e/ou “feias”. Tal perspectiva supõe que a língua padrão seja ensinada pela escola como uma outra forma de linguagem (bidialetismo), que o aluno deve dominar para ter acesso aos bens culturais de uma sociedade letrada. (...) E por fim, a necessidade de que o professor alfabetizador conheça a realidade linguística dos alunos, para que possa trabalhar de modo mais consciente com as especificidades fonológicas, morfossintáticas e semânticas das variantes linguísticas utilizadas por eles (BARRERA e MALUF, 2004).

Além disso, as crianças chegam à escola trazendo sua identidade sociocultural que, obviamente será externada na fala e é pouco provável que uma turma de alunos apresente fala homogênea, a variedade estará presente e deverá ser respeitada. A fala diferenciada em um grupo social é bastante propícia aos atos de *bullying*, originados muitas vezes de preconceitos que tantos prejuízos podem trazer ao desenvolvimento social dos alunos. A sala de aula é o lugar propício para lutar contra o preconceito linguístico e entendo que quanto mais cedo essa “luta” for iniciada, mais chances de vitória ela terá.

Muito já se tem discutido sobre a BNCC. Questiona-se a estruturação, o caráter avaliativo e controlador dos saberes e, por consequência, do desempenho das instituições escolares. São questionadas, também, a concepção e a pertinência da menção a determinada competência ou a ausência de outra.

Uma das questões mais discutidas a partir da fase final de elaboração da base diz respeito ao reflexo da sua implementação na capacitação dos professores da rede brasileira de ensino para atender tantas exigências e na formação de novos professores voltada para o mesmo fim. Sobre esse tema, a professora Maria Inês Fini, presidente do INEP, em entrevista ao canal Cultura, defende a ideia de que a implementação da base terá um impacto positivo nas políticas de formação de professores, mas que esse é um

tema subliminar já que a base curricular preocupa-se apenas em identificar os direitos de aprendizagem dos alunos.

A BNCC, com certeza tem pontos discutíveis, sua implementação exigirá esforços e os direitos que ela anuncia levarão muito tempo para atingirem todos os estudantes brasileiros, contudo entendo que a implementação de um currículo básico possa, sim, colaborar para a melhoria do ensino e auxiliar o trabalho docente.

Ainda com respeito à formação, e também à atuação, de professores, há em Geraldi (2015) uma consideração relevante:

[...] tais referenciais acabarão por mostrar o perfil de professor que se deseja para o País e por isso influenciarão tanto na sua formação quanto nas práticas dos futuros docentes. Independentemente da validade desse perfil, de estar de acordo com ele, o que resulta da implantação vertical (e muito pouco democrática, porque executada por meio de provas) é uma resistência contrária dos verdadeiros agentes das redes de educação (que infelizmente tomamos como sinônimo de sistemas de ensino) (GERALDI, 2015).

Professores e acadêmicos dos cursos de formação da área do ensino não podem ficar alheios a essas discussões. A leitura da BNCC é recomendável e o aprofundamento reflexivo será sempre válido e indispensável para formação de cidadãos críticos, como apregoa o próprio documento.

A leitura da BNCC não só é recomendável, como também necessária, uma vez que o documento já homologado passa agora ao plano de ação cabendo às escolas iniciarem, a partir do início do próximo ano escolar, as tratativas de construir currículos que atendam às aprendizagens essenciais definidas no mesmo. Essa é uma tarefa árdua, mas os primeiros passos devem ser dados e é necessário conhecer o caminho.

Referências:

AZEVEDO, Maria Cristina Michelan de; DAMACENO, Taysa Mercio dos S. Souza. **Desafios do BNCC em torno do ensino de língua portuguesa na Educação Básica.** In: *Revista de Estudos de Cultura*, Nº 7, Jan. Abr./2017.

BARRERA, Sylvia Domingos; MALUF, Maria Regina. **Variação linguística e alfabetização: um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental.** 2004. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100005> Acesso em 14 de abr. 2018.

BNCC e formação de professores - Debate | Canal Futura. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=LyMJLxFu4ic&t=2508s>> Acesso em 15 de jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2018.

GERALDI, João Wanderlei. **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. In: *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 10 de jan. de 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira e LIMA, Marcelo. **A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil**. In: *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MÓDOLO, Cristiane Machado. **Infográficos: características, conceitos e princípios básicos**. Juiz de Fora, MG, 2007. Disponível em: <http://www.ddiprojeto2.xpg.com.br/infograficos_caracteristicas_conceitos_e_principios_basicos.pdf> Acesso em 10 de jan. 2018.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: **terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa** < Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em 10 de jan. de 2018.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM OLHAR SOBRE O QUE SE ESPERA DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Priscila de Pinho Valente¹²

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) chegou gerando muitas contradições no meio acadêmico, principalmente em relação à falta da efetiva participação da comunidade escolar e da sociedade civil em sua elaboração. A pretexto de renovar e aprimorar a educação básica, sinalizando percursos de aprendizagens aos estudantes dessa etapa do processo de escolarização, a BNCC enfatiza a necessidade de a escola possibilitar o desenvolvimento discursivo dos estudantes, pela vivência, aprendizagem e compreensão de práticas de linguagem, de forma contextualizada. A fim de analisarmos seu conteúdo e como ela aborda o currículo referente à área de Linguagens, foco de meus estudos no curso de Pós Graduação em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa na Universidade Federal de Rio Grande, tentarei ao longo deste texto mostrar o que entendo ser mais uma tentativa de centralização curricular com o objetivo de ampliar o controle de professores e estudantes, isto é, controle do que será ensinado e do que será aprendido, sem uma efetiva alteração dos conteúdos.

Na BNCC, o Ensino Fundamental, assim como o Ensino Médio, está organizado em quatro áreas do conhecimento que se inter-relacionam na formação dos alunos. São elas: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas.

12 Acadêmica do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa (PGLing/FURG).

A área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa, de modo que os estudantes participem de práticas de linguagem diversificadas. Ela dialoga com documentos e orientações curriculares já existentes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e procura atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem, de forma que o componente curricular de Língua Portuguesa garanta aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas essenciais, para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania.

a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, PCNs, 1998, p. 20).

Nesta perspectiva, a BNCC dá centralidade ao texto na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas de uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos, cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, revistas e livros digitais etc. Mas conhecer e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões éticas, estéticas e políticas desse uso, nem ser capaz de ter uma visão crítica sobre os conteúdos que circulam na Web. Nesse sentido, compete à escola garantir o contato com a diversidade, com a diferença, assim como contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e fomentar o debate que cercam essas práticas e usos, assim como os preconceitos linguísticos que cercam determinadas situações linguísticas.

Durante a leitura da BNCC, fica claro a busca por uma abordagem que contemple a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, sem deixar de privilegiar o escrito/impresso, nem deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais, como destaca entre as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental:

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BNCC, 2017, p.85).

Os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica que envolve conhecimentos linguísticos.

Cabe ressaltar, que assim como os documentos anteriores e de acordo com os estudos recentes sobre língua, a BNCC coloca que estudos de natureza teórica e metalinguística não devem ser tomados como fim, mas que o foco deve dar as práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem.

Porém, o documento, dividido em eixos (leitura, produção de textos, oralidade, e análise linguística), faz colocações que mais parecem um manual do que e como devem ser trabalhados os conteúdos de Língua Portuguesa. O que pode, de certa forma, explicar o fato que venho constatando em observações didáticas de que mesmo os professores recém-formados continuam com práticas focados exclusivamente na metalinguística.

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação. As práticas leitoras de acordo com a BNCC compreendem diversas dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. As habilidades de leitura não devem ser desenvolvidas de forma descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a diversos gêneros, da complexidade textual, dos processos mentais, de forma a estimular o desenvolvimento da capacidade cognitiva, e para isso o

documento determina quais dimensões devem ser abordadas: reconstrução reflexão sobre a produção e recepção de textos de diferentes gêneros; dialogia entre textos; reflexão crítica sobre a temática; compreensão dos efeitos de sentido; estratégias de leitura; e técnicas de adesão de leitura .

O segundo eixo é o da 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. A BNCC elenca dezenas de possibilidades de produção textual, desde os modelos tradicionais até a construção de *playlists*, *game plays* etc, gêneros atuais que já fazem parte do dia a dia dos estudantes e precisam ser "cooptados" pela escola atual. De acordo com a BNCC, a produção de textos deve relacionar as dimensões de produção e circulação de determinados textos; dialogia entre tipos de textos; alimentação temática; construção de textualidade; aspectos de gramática; e estratégias de produção.

Temos ainda o eixo da Oralidade que compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, web conferência, mensagem gravada, jingle, seminário, debate, programa, entre outros. Para tal considera importante a reflexão sobre a produção dos textos orais, sua compreensão e efeitos de sentido, assim como sua relação com a escrita. Apesar das propostas dos PCN's já incluírem reflexões pedagógicas para desenvolver as habilidades de comunicação oral nas aulas de língua materna, com foco na competência comunicativa para que os alunos pudessem perceber os diferentes efeitos de sentidos e as diferentes adequações da língua às situações comunicativas reais, a BNCC apresenta importante avanço no que tange à concepção e ao conceito de oralidade se comparado a outros documentos de ensino da língua portuguesa no Brasil.

Marchuschi (2003) ressalta a importância do desenvolvimento da oralidade em sala de aula. A escrita e a oralidade são duas instâncias diferentes da linguagem que por sua vez apresentam características próprias e condições de produção específicas, uma vez que não escrevemos como falamos e vice-versa. Tendo em vista que a escrita exige a norma culta padrão da língua portuguesa, ao fazer uso da oralidade na escrita, muitas vezes não seguimos a norma, afinal como coloca Marcuschi (2003), a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas.

Fala e escrita não se opõem, mas se completam e entre ambas há uma continuidade. Esse fato foi enunciado por vários autores: Chafe, Tannen, Gumperz, Biber, Blauche-Benveniste, Halliday, Hasan e Marcuschi (GALEMBECK, 2011 p.178).

Finalmente, o Eixo da Análise Linguística/Semiótica que envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido. Tais como: coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos -nos textos escritos; ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc.–nos textos orais; plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, nos textos multissemióticos. Novamente a BNCC não deixa livre, apresentando um quadro referente a todos os campos os conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), que o estudante deverá dominar.

A BNCC, assim como já propunham os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), defende que o ensino da língua, entendido como eixo análise linguística, perpassa os demais eixos, oralidade, leitura, escrita, além do eixo da apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita. De acordo com essa visão, o papel essencial do ensino de Português nos anos iniciais é sobretudo a aquisição da leitura e da escrita. Os conhecimentos linguísticos e gramaticais devem estar a serviço desse objetivo principal, tais como o domínio do sistema alfabético de escrita, a ortografia, a pontuação, a acentuação, a flexão dos nomes, a concordância verbal etc. Logo, a gramática não deve ser vista como um fim em si, mas como instrumento para a leitura e a escrita proficientes.

Mas, como se não bastasse as dificuldades por parte dos professores de abordar os conhecimentos acerca da língua de maneira a romper com a proposta classificatória da gramática tradicional, se examinamos as propostas de gramática da *Base Nacional* para os anos iniciais do ensino fundamental, verificamos o peso que a gramática assume no documento. Um exemplo do excesso de gramática nos anos iniciais é o conteúdo a ser desenvolvido no 3º ano (crianças de 8 anos): consciência grafonômica, uso do dicionário, estruturas silábicas, acentuação, pontuação, entre

outros. A escolha desses conteúdos e a insistência na classificação em séries iniciais parece ser um retrocesso ao que já foi definido nos Parâmetros Curriculares.

O caráter "centralizador" do documento fica mais evidente a partir do momento em que apresenta uma tabela com as práticas de linguagem situadas (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica), seus respectivos objetos de conhecimento que devem ser alcançados através do desenvolvimento de determinadas habilidades, em cada um dos eixos já mencionados, articulados em diferentes campos de atuação: campo da vida cotidiana, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa, campo artística literária e campo jornalístico/midiático, os quais atuam como organizadores didáticos dos componentes trabalhados. As habilidades estariam relacionadas com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro.

Apesar da BNCC não dizer que os agrupamentos propostos são um modelo obrigatório para o currículo, parece muito mais do que uma sugestão, mas sim um manual que o professor deve seguir passo a passo, o que trabalhar, como trabalhar e qual resultado deve alcançar, submetendo-os à um processo de controle. Entidades como a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação em Educação) considera que a BNCC está nitidamente voltada para as avaliações em larga escala, isto é, quantificação e padronização dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. O texto entra em minúcias acerca das finalidades e objetivos do ensino, vinculando qualidade às avaliações sistêmicas, tirando o foco da aprendizagem como ato pedagógico e colocando sobre o resultado, e conseqüentemente produzindo uma visão equivocada de padronização de qualidade, que só os professores com boa formação conseguirão superá-la, enquanto o restante será impelido a segui-la como uma receita.

Em relação aos anos Iniciais, um ponto de destaque na BNCC é a questão do processo de alfabetização que pode ocorrer em dois anos, processo este que pressupõe que uma criança de 7 a 8 anos seja capaz de diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos); reconhecimento global de palavras (ex: logomarcas em rótulos); conhecer o alfabeto da língua em questão; conhecer os sons e sua representação na escrita; até, finalmente, compreender a relação entre a língua oral falada com a escrita (perspectiva sociolinguística), a relação entre o som e a ortografia, e a estrutura da sílaba (perspectiva fonológica).

Já para os anos finais, o foco volta-se para os gêneros textuais, elencando quais gêneros devem ser trabalhados em cada nível. Como os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de alguns gêneros, a BNCC orienta que a partir das práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens, se aprofunde em direção aos gêneros mais complexos que circulam na esfera pública como os jornalísticos - informativos e opinativos e os gêneros legais e normativos. Através destes gêneros, espera-se trabalhar não só as questões linguísticas mais complexas, como a argumentação e persuasão, mas também abordar temas polêmicos como as questões éticas e sociais.

Novamente, o documento, após um vasto detalhamento de quais gêneros devem ser trabalhados e em quais anos, destaca que é apenas uma " sugestão", sendo a escola livre para incorporar novos gêneros ao seu currículo e que os conhecimentos sobre a língua e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem.

Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos (BNCC, 2017, p.137).

O que me parece claro é que esta proposta de Base Nacional Comum Curricular não está a serviço apenas da formação de sujeitos linguisticamente competentes, mas de cidadãos adaptados ao sistema sociopolítico e econômico vigente. Percebe-se a existência de interesses mercadológicos em pontos como, por exemplo, na alfabetização mais precoce, dentro das lógicas da escolarização, ou na ênfase dada a determinadas disciplinas em detrimento de outras, sempre focando nos rankings internacionais que avaliariam a qualidade da educação. Tudo em prol de uma melhor imagem da educação Brasileira no plano internacional.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**, DF, 2017. Disponível

em:<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 10 de jan. 2018.

_____. Parâmetros curriculares Nacionais. 1997. Fonte: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 10 de jan. 2018.

Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC! Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. Acesso em 20 de abr. 2018.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. Marcas de Oralidade em textos escolares. **Entretextos**, Londrina v.11,n.1, p.177-188, jan./jun.2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Análise da conversação. São Paulo: Ática, 1999.

_____. **Da fala para a escrita: Atividades de Retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A INVIÁVEL UNIFORMIZAÇÃO DO ENSINAR E DO APRENDER NUM PAÍS MARCADO PELA PLURALIDADE DE ESCOLAS, PROFESSORES E ALUNOS

Leonardo dos Santos Morales¹³

O texto que segue diz respeito a uma resenha sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais precisamente sobre a área de Língua Portuguesa. A Base Nacional Comum Curricular é um documento educacional de cunho normativo, que estabelece os conteúdos que o professor deve ensinar e as habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de cada ano da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, de escolas públicas e privadas.

Conhecida como BNCC, a Base foi elaborada e organizada com a colaboração de professores, especialistas, pesquisadores, coordenadores, gestores e entre outros participantes, bem como teve a sua terceira versão aprovada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Entretanto, mesmo com a revisão e a aprovação, a Base Nacional Comum Curricular segue recebendo críticas, uma delas envolve a participação da sociedade brasileira na elaboração e organização desse documento.

As críticas tecidas à Base estão relacionadas à falta de transparência no que tange à participação efetiva da sociedade, porque muitos cidadãos brasileiros afirmam não terem participado das discussões, dos seminários e das audiências públicas. Além disso, as críticas se referem à visão fragmentada do conhecimento, à visão generalizada

¹³Licenciado em Letras Português/Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande-FURG.

acerca das escolas e dos alunos, à exclusão de temas sobre sexualidade e à inclusão do ensino religioso.

Na análise da área de Língua Portuguesa, é possível observar a presença de algumas críticas mencionadas. Na área em questão, o conhecimento foi fragmentado em cinco eixos, os organizadores evidenciaram uma visão ampla acerca das escolas e dos estudantes, o que se refletiu nas habilidades a serem desenvolvidas ao longo dos anos escolares, e não houve menções à abordagem de temas como gênero, preconceito e sexualidade. Na sequência, segue uma discussão sobre as críticas encontradas.

A fragmentação do conhecimento é representada pelos seguintes eixos: oralidade, escrita, leitura, conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária. Cada um desses eixos apresenta suas próprias unidades temáticas, seus próprios objetos do conhecimento e suas próprias habilidades. Neste ponto, um aspecto a ser observado é o “copia e cola”, em que muitos objetos do conhecimento e muitas habilidades se repetem no decorrer dos anos, indicando certo desleixo dos organizadores.

A divisão do conhecimento em eixos possibilita a inferência de que leitura, escrita, escuta, literatura e estudo da gramática são atividades desarticuladas a ponto de serem ensinadas e aprendidas separadamente. No entanto, se tratam de atividades integradas e complementares, em que o trabalho com um único texto possibilitará práticas de leitura, de interpretação, de compreensão, de análise linguística, de escrita, de reescrita, de conteúdos de literatura, de apresentações orais e de escuta.

A referida divisão corrobora também para a conhecida dicotomia: aula de língua portuguesa e aula de literatura. Nesse sentido, a integração entre as disciplinas de Língua Portuguesa e de Literatura deve ocorrer porque “o texto é o ponto de partida e o ponto de chegada para as articulações e interações que discutem e promovem uma abordagem metodológica que aproxime os estudos do campo literário e do campo linguístico” (SEGABINAZI; LUCENA, 2016, p.131). As autoras destacam que

[...] na perspectiva de que dar aula de Língua Portuguesa é dar aula de aspectos linguísticos e literários, e entendendo que, ao ler um texto literário, o fazemos por meio dos elementos linguísticos, é que adotamos uma postura de afinidade entre esses campos. (SEGABINAZI; LUCENA, 2016, p.127).

No eixo leitura, percebo a definição do número de palavras constituintes de um texto verbal, número que aumenta à medida que os anos avançam. Trata-se de uma estratégia para conciliar o tamanho dos textos com a idade dos alunos e com o ano escolar, contudo, critérios precisos se sobressaem no momento da escolha dos textos. Dentre os critérios, destaco a temática ligada ao contexto de produção, o tamanho do texto sem a contagem do número de palavras, o gênero textual e a recorrência de um dado conteúdo gramatical que contribua para a compreensão dos sentidos do texto.

No eixo educação literária, a BNCC reitera do primeiro ao nono ano a apreciação aos textos literários orais e escritos. Primeiramente, a apreciação será individual, pois dependerá de cada estudante, e, secundamente, se nós consideramos os três primeiros anos da Educação Infantil, será que as crianças terão maturidade e conhecimentos para apreciar/avaliar/admirar/criticar um poema, um conto de fadas, uma fábula? É válido ressaltar que, embora apareçam como sinônimos, apreciar é diferente de gostar!

No eixo conhecimentos linguísticos e gramaticais, através de um “copia e cola”, noto a recorrência da expressão “análise linguística e gramatical” do terceiro ao nono ano. Essa recorrência me suscitou as seguintes dúvidas: análise linguística e gramatical não representariam a mesma coisa? Se não, o que cada uma delas implica? Geraldi (1997, p.74) define a análise linguística como uma prática que “inclui tanto o trabalho com questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto”.

Ampliando a definição de Geraldi, Suassuna (2012, p.13) concebe a análise linguística como uma prática que

[...] inclui tanto o trabalho com questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vele a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discurso direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações, etc (SUASSUNA, 2012, p. 13).

Já Mendonça (2009, p. 205) explica que essa expressão “[...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.”. Os três autores, além de apresentarem concepções complementares, não

utilizam o termo análise gramatical. Dessa forma, o que seria a análise gramatical mencionada na Base Nacional Comum Curricular (Língua Portuguesa)?

Ao fazer uso equivocado de sinônimos e ao não apresentar explicações e exemplificações sobre algumas expressões, a BNCC evidencia falta de embasamento teórico na elaboração das diretrizes. A falta de fundamentação teórica é recursiva na medida em que aparece ao longo do documento. Por exemplo, no terceiro ano, no eixo leitura, a Base menciona “fenômenos sociais e naturais” sem explicação e exemplificação alguma. Sendo assim, o que seriam esses fenômenos? Qual o sentido de buscá-los e selecioná-los nos textos?

Discutidos a fragmentação do conhecimento e os eixos nos quais encontrei incoerências, segue uma análise referente aos objetos de conhecimento e às habilidades que apresentaram problemas oriundos da visão generalizada sobre as escolas e os alunos. Os objetos de conhecimento “identidade psicossocial” e “regras de convivência em sala de aula” e as habilidades “expressar-se com autoconfiança sem medo de falar em público” e “escutar com atenção e compreensão instruções orais” mostram uma visão ampla e padronizada a respeito dos estudantes, como se todos fossem agir da mesma maneira.

A definição de diretrizes como construção da identidade psicossocial e expressão com autoconfiança ao falar em público não leva em conta o fato de que a criança dos anos iniciais está acostumada com familiares e amigos, logo, a exposição pública frente a pessoas desconhecidas (colegas e professor) poderá inicialmente lhe causar timidez. Ao estabelecer tais diretrizes nos primeiros anos escolares, a Base desconsidera a bagagem histórica, social e cultural de cada criança.

Pensando nos estudantes, cada um possui uma forma singular de comportamento e de interação. Portanto, é fundamental considerar que, em uma única turma, por exemplo, haverá alunos extrovertidos, os quais se comunicarão com liberdade e desenvoltura, conforme deseja a Base Nacional Comum Curricular, bem como haverá alunos tímidos, com dificuldades em se expressar publicamente e estabelecer relações.

Quando a Base reitera o objeto de conhecimento “regras de convivência em sala de aula”, percebo uma doutrinação que há muito tempo imperava nas salas de aula, tempo daquele velho ditado popular “Quando um burro fala, o outro abaixa as orelhas.” O referido objeto de conhecimento possibilita o entendimento de que o estudante que

quiser se expressar oralmente em sala de aula terá de levantar a mão e esperar o seu interlocutor concluir a fala.

Neste ponto, entra a habilidade “participar das conversas reconhecendo sua vez de falar e escutar, respeitando seus turnos de fala”, a qual também corrobora para uma doutrinação. Mais do que uma doutrinação, considero esse objeto de conhecimento e essa habilidade como utopias, uma vez que em debates, discussões e conversas é comum as pessoas dialogarem concomitantemente ou uma iniciar a sua fala e a outra interromper para complementar, concordar, discordar, acrescentar, questionar, etc.

A habilidade “escutar com atenção e compreensão instruções orais” desconsidera a singularidade dos alunos, o estudante poderá até escutar atenciosamente as instruções dadas pelo seu professor ou as apresentações de seus colegas, no entanto, isso não significará compreensão de sua parte. Aqui, aparece novamente a desconsideração do fato de que cada aluno tem uma forma de agir, bem como emerge a questão de que cada um tem seu tempo próprio de aprendizagem.

No que tange ao tempo de aprendizagem, a Base Nacional Comum Curricular apresenta perspectiva que não condiz com a realidade, pois acredita e dissemina que todos os estudantes brasileiros, ricos e pobres, de escolas públicas e privadas, de norte a sul, desenvolverão as mesmas habilidades. De acordo com Oliveira (2010, p. 27), o aprendizado não ocorre de maneira uniforme porque,

Simplesmente, e exatamente [...] os alunos são pessoas diferentes, com histórias de vida pessoal distintas; porque o conhecimento do professor não pode ser transferido para a cabeça do aluno; porque o aluno participa mais ou menos ativamente (ou não participa) do processo de aprendizagem (OLIVEIRA, 2010, p. 27).

Nesse sentido, Silva (2009, p. 230) explica que

O aprender é resultado de uma série de fatores que se relacionam com o conhecimento prévio, as ações e coordenações do sujeito, aspectos afetivos e sociais. Contudo, esse processo acontece em um indivíduo específico, com características próprias, que o constituem enquanto sujeito psicológico e, portanto, carregado de subjetividade (SILVA, 2009, p. 230).

O objeto de conhecimento “planejamento do texto” e a habilidade “planejar, com a ajuda do professor, o texto que será produzido, considerando a situação comunicativa” nos três primeiros anos da Educação Infantil me parecem algo complexo,

visto que nesses períodos as crianças estão se apropriando das letras, dos números, da pontuação, dos sinais matemáticos, dos parágrafos, do espaçamento entre as palavras, da leitura e da própria escrita.

Desejar que, mesmo com a mediação do professor, os estudantes produzam textos contextualizados é desconsiderar a complexidade da alfabetização e as possíveis dificuldades de aprendizagem apresentadas pelas crianças. A situação se agrava mais devido à antecipação da alfabetização prevista na última versão da Base, em que, agora, os alunos deverão ser alfabetizados até o final do segundo ano, quando estão com sete anos de idade.

Ainda sobre complexidade e alfabetização, no segundo ano, é possível notar habilidades complicadas para os estudantes, são elas: linguagem persuasiva e metáfora. Aliás, se lermos atentamente os conteúdos linguísticos definidos para o ano em questão, verificaremos que o ensino de metáforas e de recursos persuasivos não consta na grade. Dessa forma, como podemos esperar que os alunos desenvolvam tais habilidades?

Quando a BNCC define a habilidade “selecionar livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula para leitura individual”, ela ignora importantes informações sobre a realidade escolar de cada bairro, de cada cidade e de cada Estado, o que suscita os seguintes questionamentos: há biblioteca na escola? há cantinho de leitura? Com que frequência a biblioteca é aberta aos alunos? Há livros disponíveis? Os livros são emprestados para os estudantes lerem no ambiente escolar? Os alunos podem levar os livros para casa?

A padronização do ensinar e do aprender proposta pela Base não se sustenta devido às múltiplas e heterogêneas realidades sociais, econômicas e culturais vivenciadas pelas escolas, pelos professores e pelos estudantes. Cada escola, cada professor e cada turma possuem suas próprias especificidades no que diz respeito ao ensinar e ao aprender, portanto, é inviável uniformizar a educação em todas as regiões do Brasil. A inviabilidade inicia quando a versão aprovada da BNCC é validada tanto para escolas públicas quanto escolas privadas.

Na habilidade “relacionar os objetivos de leitura de textos lidos na escola aos seus próprios objetivos de leitura fora da escola”, percebo que esse documento educacional não compreende que nem todos os alunos têm o hábito da leitura, que muitos leem somente quando estão na escola, porque em casa não têm acesso a livros, à

internet, a gibis, a jornais, a revistas, etc., ou porque tal hábito não foi cultivado no âmbito familiar.

A falta de compreensão também ocorre na habilidade “utilizar *softwares*, inclusive de edição de texto”, a qual variará de escola para escola. Se pensarmos na crise econômica que assola os Estados e que tem implicações diretas no orçamento da educação, verificaremos que é incoerente definir que todos os estudantes utilizem o *software*. É preciso se certificar de que, em todas as escolas brasileiras, uma vez que o documento é válido para todas elas, há computadores funcionando plenamente e com o *software* disponível para uso.

No oitavo e nono ano, na habilidade “selecionar informações, em ambientes eletrônicos sem exceder a quantidade de informações disponíveis para resolver problemas”, encontro duas discrepâncias. Primeiramente e novamente, é fundamental considerar as condições de cada instituição, ou seja, se a escola possui computadores, *notebooks*, *netbooks*, *tablets* ou lousas digitais. Segundamente, o que seria “quantidade de informações disponíveis para resolver problemas”?

Especificamente no oitavo ano, considero desnecessária a habilidade “interpretar verbetes de enciclopédia identificando a estrutura e as informações semânticas”, pois entendo que o sentido se constrói no contexto, sendo público e negociável. Assim como a língua e a gramática são maleáveis, isto é, se adaptam ao contexto sociocomunicativo, o sentido também é flexível. Neste ponto, Hall (2006, p.41) explica que

O significado é inerentemente instável: ele procura o fechamento (a identidade), mas ele é constantemente perturbado (pela diferença). Ele está constantemente escapulindo de nós. Existem sempre significados complementares sobre os quais não temos controle, que surgirão e subverterão nossas tentativas para criar mundos fixos e estáveis (HALL, 2006, p. 41).

A minha sugestão é de que a referida habilidade ficaria mais condizente com os primeiros anos da Educação Infantil, períodos nos quais as crianças aprendem a manusear o dicionário e a brincar com o sentido dos léxicos. Aproveito essa habilidade dos verbetes para discutir os últimos três problemas encontrados na área, os quais estão relacionados à concepção de língua, ao texto como fio condutor das aulas e aos gêneros textuais.

Do quarto ano ao nono ano, há uma série de habilidades, cuja ênfase se concentra na identificação e classificação de itens gramaticais. No meu entender, o ensino e a aprendizagem da nomenclatura não é importante porque no dia a dia não as utilizamos, o que utilizamos é a aplicabilidade dos itens gramaticais para, assim, gerar significações que constroem a realidade. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais,

[...] não se deve sobrecarregar os alunos com palavreado sem função, justificado exclusivamente pela tradição de ensiná-lo. O critério do que deve ser ou não ensinado é muito simples: apenas os termos que tenham utilidade para abordar os conteúdos e facilitar a comunicação nas atividades de reflexão sobre a língua excluindo-se tudo o que for desnecessário e costuma apenas confundir os alunos (PCN, 1998, p. 60).

Sendo o texto o fio condutor das atividades, não faz sentido definir habilidades como: “identificar em textos aposto e vocativo”, “diferenciar em textos dois pontos, vírgula e ponto final”, “identificar os tempos passado, presente e futuro do modo indicativo”, “classificar os períodos em simples ou composto”. Mais do que identificar e classificar, é preciso perceber os efeitos de sentidos produzidos pelo aposto, pela pontuação, pelos tempos e modos verbais.

Através das habilidades de identificação e de classificação, noto o texto como pretexto e uma contradição na Base. Inicialmente, a área de língua materna se mostra ancorada na concepção de língua como espaço de interação, no qual o sujeito se constitui e se mostra para os outros através de diversificados gêneros textuais, e na concepção de língua como sistema mutável, heterogêneo e maleável. Contudo, muitos objetos de conhecimento e muitas habilidades apontam para a concepção estruturalista de língua, visto que enfatizam o ensino de conteúdos gramaticais, a aprendizagem da nomenclatura e a norma padrão da língua.

Outro problema encontrado é a restrição dos gêneros textuais. A Base Nacional Comum Curricular limita a ação docente do professor, definindo não somente os conteúdos como também quais gêneros textuais devem ser ensinados em cada ano. No segundo ano, constam tirinha e quadrinhos, no terceiro ano, estão definidos gráficos e tabelas, no sexto ano, carta, *e-mails*, *post*, notícia, etc. A restrição se estende também

aos temas gênero e sexualidade, em que o professor não poderá debatê-los em sala de aula.

Os dois grandes problemas da BNCC (Língua Portuguesa) são: não jogar com as possibilidades e idealizar a educação num país marcado pela desigualdade social e econômica oriunda do constante desvio de dinheiro público. Num país extenso como o nosso, como é que as autoridades não consideram as distintas realidades? Como desejar que todos os alunos brasileiros desenvolvam as mesmas habilidades, quando muitas escolas estão sucateadas, quando muitas famílias estão com problemas relacionados à falta de dinheiro, ao tráfico de drogas e à violência?

A leitura da Base Nacional Comum Curricular conduz o leitor a uma realidade que aponta para falta de comprometimento com a educação, em que tanto faz copiar e colar objetos do conhecimento e habilidades e desconsiderar a singularidade das pessoas, o estado físico e financeiro das escolas. A falta de comprometimento das autoridades é tamanha que, mesmo com a aprovação e críticas, a BNCC foi validada e legitimada como um documento que assegurará “oportunidades iguais” a todos os alunos brasileiros, o que essa resenha mostrou, por meio de análise e discussão, ser algo inviável.

Referências:

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. **A Área de Linguagens.** Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wpcontent/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2017.

_____, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

GERALDI, João Wanderley. **Unidades básicas do ensino de português.** In: *O texto em sala de aula.* São Paulo: Ática, 1997, p. 59-79.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura:** notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Tradução de: Ricardo Uebel, Maria Isabel Bujes e Marisa Robarrer Costa. In: *Texto publicado no capítulo 5 do livro Culture, Media e Identities*. Keneth Thompson (Org.). Editado na Inglaterra em 1997. Publicado em Educação & Realidade com a autorização do autor.

MENDONÇA, Márcia. **Análise linguística no ensino médio:** um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.199-226.

SILVA, Alexsandro; PESSOAS, Ana Cláudia; LIMA, Ana (Orgs). **Ensino de gramática:** reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SILVA, João Alberto da. **O sujeito psicológico e o tempo da aprendizagem.** *Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel*, Pelotas, janeiro/abril, 2009.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SEGABINAZI, Daniela Maria; LUCENA, Josete Marinho de. Aulas de língua portuguesa e literatura: concepções e orientações para uma metodologia de ensino integradora. **Linguagens & Letramentos**, Cajazeiras, v.1, nº1, 2016.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL PREVISTO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA PERSPECTIVA DE PRESCRIÇÃO GRAMATICAL OU DE ANÁLISE LINGUÍSTICA?

Karen Roberta Oliveira Ribeiro¹⁴

Refletir sobre a Base Nacional Comum Curricular, na área de Língua Portuguesa (LP) para os anos iniciais e finais do ensino fundamental, é mais um avanço para tentar fazer uma análise se está havendo mudanças na perspectiva da concepção de linguagem da maioria dos especialistas em Língua Portuguesa. Tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa na escola tem se pautado na correção de erros e na resolução de exercícios com explicações gerais, simplistas, simplificadoras e pouco fundamentadas (ANTUNES, 2007, p. 14). Ou seja, a prática docente tem adotado, ao longo dos anos, a concepção de língua como sistema: conhecer/reconhecer a gramática, suas classes, suas regras e exceções das regras.

Em outro livro da mesma autora, Antunes (2003) afirma que o uso de determinada língua constitui mais que um fato isolado. É mais que um exercício prático com emissão de sinais, é um ato humano, social, político, histórico, sociológico, que tem consequências na vida de todas as pessoas. É, portanto, um fato pelo qual passa a história de todos, os sentidos de tudo.

¹⁴Graduada em Letras Português/Francês pela FURG; Professora do Ensino Fundamental I no Colégio Marista São Francisco. Acadêmica do curso de Especialização em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa na FURG.

Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa não pode assumir o somente caráter normativo, o qual muitos estudantes afirmam ser difícil. Esse fato ocorre, conforme é discutido por Bagno (1999), pelo fato de as atividades de língua portuguesa priorizarem a teoria gramatical em detrimento de um estudo que privilegia a língua em uso.

Desse modo, aprender a língua portuguesa se torna exaustivo para os estudantes, pois eles precisam decorar regras (algumas delas não mais sustentáveis pela a homogeneidade da linguagem) e exceções das regras que não fazem sentido. Então, realmente aprender a língua portuguesa se torna difícil, pois é superficial e sem sentido. Além dos autores mencionados, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) também reiteram que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa precisa priorizar a linguagem como objetivo de dimensão interacional e discursiva da língua, definindo a língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social (1998, p. 10).

Nesse sentido, o conteúdo gramatical deixa de ser o centro das atividades de ensino de língua portuguesa e prioriza o eixo do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos a partir da análise linguística.

Diante disso, a Análise Linguística, proposta por Geraldini (1984), surge como uma nova proposta para o ensino de LP, sendo uma alternativa à prática tradicional de conteúdos gramaticais isolados, pois se baseia em textos concretos e procura descrever as diferentes operações de construção textual, tanto no nível mais amplo (discursivo) quanto num nível menor (uma questão ortográfica ou mórfica).

Então, a partir dos referenciais teóricos selecionados explanados anteriormente, serão analisadas as propostas de ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais e finais do ensino Fundamental pela BNCC os seus conceitos de competências e habilidades previstos nos seus quatro eixos: leitura, escrita, conhecimento linguístico e gramatical e educação literária.

A Base inicia referindo que, ao longo do Ensino Fundamental de nove anos, as crianças e adolescentes passam por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais emocionais entre outros. Dessa forma, as experiências quanto ao seu desenvolvimento têm uma progressiva sistematização das experiências dos estudantes com as novas formas de relação com o mundo, na

construção ativa de conhecimentos, e isso seria possível através do trabalho com gêneros textuais (Geraldi, 1997, p. 98).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a interação com as múltiplas linguagens, incluindo a escrita, permite ao estudante a inserção no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, afirmando a sua identidade em meio ao coletivo e reconhecendo as suas potencialidades. Entretanto, é preciso considerar que um ensino de Língua Portuguesa pautado em ensinar nomeação de classes de palavras não instrumentaliza o estudante a reconhecer o seu potencial, pois classificar palavras não produz discurso e sem discurso não há voz, não há posicionamento social.

Nesse sentido, a Base propõe que a escola incorpore as novas linguagens midiáticas e digitais, a fim de desvendar possibilidades de comunicação que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital.

A BNCC menciona também que a escola é um espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa, e isso estará presente nas diretrizes de habilidades e competências na Língua Portuguesa, como veremos a seguir; com alguns aspectos ainda de prescrição gramatical.

Aprofundando as questões relativas à Base, encontramos os eixos de maior amplitude para a área de Linguagens que se subdividem em eixo de produção, ou seja, o da ação sobre as coisas pela qual o homem transforma a natureza e o eixo da comunicação em que o estudante age sobre outros homens cria relações intersubjetivas.

Nesse sentido, há uma consonância dos pressupostos presentes na BNCC com o que defende Geraldi (1984) sobre a definição de linguagem que consiste em comunicar, e por isso interação entre as pessoas, ou seja, comunicar-se, estabelecer entendimento entre os falantes, constituindo o homem como sujeito social e por ela e com ela interagir consigo mesmo e com os outros. Assim, conforme Antunes (2003), para ter o que dizer, não é necessário saber as classes das palavras, mas ter informações, ter palavras e ideias construídas através de palavras. E, para isso se realizar, é necessário ampliar o repertório discursivo dos estudantes. E a competência da escrita vai se dando a partir da prática diária de produções textuais de cada gênero de texto.

Considerando que a linguagem precisa ser abordada em três formas de linguagem, quais sejam: verbal, não verbal e multimodal como afirma a BCNN, os estudantes compreenderiam melhor as estruturas dos textos, capazes de manipulá-los, aceitá-los, contestá-los e transformá-los. A análise linguística é uma reflexão sobre a língua e a Base assume essa perspectiva quando afirma que os estudantes devem compreender, analisar e refletir sobre a língua, sendo ela mesmo objeto de estudo, ou seja, a própria metalinguagem.

Acrescido a essa reflexão, a Base aborda o aspecto de a linguagem estar em constante processo de transformação e que todas as pessoas participam desse processo. Pode-se, a partir dessa afirmação, compreender que o documento assumirá uma postura contrária em apresentar somente exercícios estruturais e conceituais da língua.

Portanto, as competências específicas da Base em sua maioria trazem reflexões de uma nova perspectiva de ensino da Língua Portuguesa, pois compreende a linguagem como construção humana, histórica e social; almeja confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens prevendo a coerência de sua posição e a o dos outros; respeita e preserva diferentes linguagens utilizadas por diversos grupos sociais.

Nesse sentido, a BNCC traz o texto como foco para o desenvolvimento da Língua Portuguesa, sendo trabalhado através de cinco eixos organizadores: a Oralidade nas interações formais e convencionais, considerando as diferenças regionais e sociais evitando o preconceito linguístico. O eixo Leitura que compreende a aprendizagem e a decodificação de palavras. Ora, se a Base se propõe a desenvolver a habilidade linguística dos estudantes, decodificarem palavras soltas não resultaria em desenvolvimento de habilidade de leitura, pois a palavra precisa estar em contexto para ser compreendida.

Ainda traz o eixo Escrita que irá tratar das práticas de produções textuais e novamente vai abordar a decodificação de palavras e ainda vai separar o eixo Conhecimentos Linguísticos e gramaticais os quais não precisam ser separados, pois como considera Suassuna

A Análise Linguística não deixaria de incluir a gramática, mas não se limitaria só ao tradicional ensino de conteúdos gramaticais isolados, mas ao conjunto de fenômenos produtivos da linguagem, os quais são passíveis de descrição, reflexão e uso por parte dos usuários. A gramática teria uma dimensão textual e não só de palavras soltas, isoladas ou descontextualizadas (SAUSSUNA, 2009, p 13.).

E, por fim, a Base separa um eixo denominado Literário. Ora, texto literário é um gênero textual que não precisa ser trabalhado individualmente, pelo contrário precisa ser trabalhado com outros gêneros textuais para se contrapor às características que se aproximam e as que se distanciam. Esses são os maiores equívocos da Base, separar análise linguística da gramática e gêneros textuais de texto literário, pois conforme Geraldi (1984) há de se propor uma metodologia de ensino na sala de aula que se articule as três práticas: a leitura, a produção de textos e a análise linguística. Assim, o professor que fosse trabalhar com a AL (Análise Linguística) deveria conceber o ensino de língua, a partir dos seguintes pontos:

- a linguagem referindo-se a si própria;
- o ensino de língua está baseado na capacidade que todo o falante tem de refletir e atuar sobre o sistema linguístico;
- o ensino deve ser praticado, primordialmente, a partir da escrita do aluno, num processo de revisão e reescrita textual, o qual exige uma tomada de consciência dos mecanismos metalinguísticos e discursivos acionados quando do uso da linguagem; tem um sentido mais amplo do que aquele já associado ao termo gramático, uma vez que daria conta de processos e fenômenos enunciativos, e não apenas de ordem estrutural.

Isto posto, o ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva da análise linguística, concebe o ensino gramatical como auxiliar do estudante, isto é, a partir do texto do estudante, da retomada desse texto produzido na aula de Língua Portuguesa, a análise linguística servirá como instrumento de reflexão sobre a linguagem, possibilitando a reescrita e a aprendizagem dos fatos linguísticos de forma mais eficiente e significativa.

Torna-se, então, o objetivo geral da aula de língua portuguesa de análise linguística a reescrita a partir do texto do aluno, ou seja, fazer o aluno perceber os conectores que processam a coesão e coerência nos seus textos, tais como: conclusão, ideia contrária, argumentação, entre outros. E isso não exclui as atividades em sala de aula de aspectos sistemáticos da língua, mas o foco deixa de ser a terminologia gramatical, passando para a compreensão do fenômeno linguístico estudado.

No primeiro ano do Ensino Fundamental, a Base propõe, no eixo da oralidade, as regras de convivência na sala de aula e a escuta de textos orais, adequados à idade dos

estudantes, assim como o trabalho com um vocabulário previsível e com aproximadamente 200 palavras.

Entretanto, a BCNN não justifica a determinação para essa numeração para os textos, e assim surge a seguinte questão: por que somente esta quantidade de palavras seria apropriada para o estudante compreender ou gostar do texto? Acredito que não seja este o caminho, pois se a temática do texto for adequada para a faixa etária do estudante, a quantidade de palavras não importa. Pelo contrário, quanto maior o número de palavras em um texto, maior será o repertório linguístico do estudante. Já as habilidades, em sua maioria, estão bem adequadas à idade e ao desenvolvimento linguístico, pois faz com que eles formulem hipóteses sobre o conteúdo dos textos, ou seja, fará os estudantes refletirem sobre a língua em uso.

Todavia, localizar título, nome do autor, local e data de publicação é só decodificação. Após, no documento, há algumas propostas de reflexão sobre o léxico do texto. No eixo da Escrita, não se torna adequado para um desenvolvimento linguístico pedir aos estudantes que façam escrita de palavras e frases, pois não farão sentidos estando descontextualizadas. Faz mais sentido, para o repertório linguístico, realizar cópias de outros textos como a Base sugere e também trabalhar a partir de diversos gêneros textuais os quais colaboram para o conhecimento da variedade de possibilidades interacionais.

Nesse sentido, no eixo Linguístico e gramatical, percebe-se a divisão que a BNCC faz entre a gramática e o texto (e isso se dará até os anos finais), pois trabalha separadamente, por exemplo, a sinonímia e a antonímia fora do texto, os quais poderiam ser trabalhados no texto. Assim como a segmentação de palavras, o faz separadamente em exercícios estruturais a partir da classificação das palavras em classe. Essa atividade poderia ser trabalhada em diferentes gêneros textuais

No segundo eixo, intitulado Oralidade do segundo ano, seguem as mesmas do primeiro ano, mas no eixo da Leitura se amplia o número de vocábulos para 300 palavras e apresenta como habilidades a finalidade da interação oral, em diferentes contextos comunicativos tais como: solicitar informações, apresentar opiniões, relatar experiências etc. Dessa maneira, esse processo já faz o estudante internalizar os modos verbais evitando os exercícios de nomeação dos modos verbais e também já trabalha com as ideias de tempo sem precisar nomear a classe dos advérbios. No eixo da Leitura,

sugere-se que os léxicos sejam trabalhados referindo como são os seus efeitos de sentidos dentro do texto. No eixo da Escrita, trabalha-se com o planejamento do texto, ou seja, o rascunho para após a revisão, a reescrita e finalmente a edição do texto. E, novamente no eixo Conhecimento Linguístico e gramática, trabalha-se o aumentativo e o diminutivo descontextualizado com o texto, assim como a pontuação, da qual não se refere a qual seria trabalhada neste ano sendo que todas as pontuações deveriam ser trabalhadas todos os anos, pois elas contribuem para produzir sentido aos textos. Também sugere-se, para esse ano, um trabalho descontextualizados com as consoantes líquidas (f,v,t,d,p,b) as quais poderiam ser trabalhadas com o gênero música, trazendo duas letras de músicas com cantores de regiões diferentes para perceberem a pronúncia diferenciada e como ela deve ser escrita. Renova-se, nesse segmento, a proposta de segmentação de palavras em textos, assim como identificar sinônimos de palavras nos textos lidos.

Nos anos seguintes, 3^o, 4^o e 5^o o eixo da Oralidade permanece sendo o mesmo que os anos anteriores acrescentado apenas a variação linguística e a identificação de gêneros textuais do discurso oral e as suas situações de contextos comunicativos e as suas características.

Nas habilidades, procura-se oportunizar a intervenção pertinente ao tema, assim como a identificação de gêneros textuais orais através de suas características tais como: a conversação espontânea, telefônica, entrevistas pessoais no rádio, TV, debate, noticiário de rádio e de TV, narração de jogos esportivos no rádio e na TV. Além disso, há o direcionamento para a apresentação de trabalhos em sala de aula.

No eixo de Leitura, ainda persiste a limitação de palavras, o que impede a ampliação de vocabulário, pois se limita o tamanho da leitura. Somente no terceiro ano começa a reflexão da estrutura, forma e organização do texto, que poder-se-ia começar no segundo ano, pois os alunos já possuem um vocabulário mais amplo para produção de textos. A interpretação de textos não é feita de forma superficial, pois trata de inferir informações implícitas nos textos que, segundo Marcuschi (2008), não se tratam de perguntas de extração de informações de uma leitura superficial, pois são questionamentos com reflexão crítica. Há também, proposta de análise linguística para se inferir o sentido das palavras ou expressões desconhecidas nos textos, com base no contexto da frase ou do texto, recuperação de substituições, ao longo do texto de palavras por sinônimos, pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, ou seja, aqui

está se trabalhando com a função dos pronomes no texto, ao contrário da prescrição gramatical que seriam exercícios descontextualizados com a finalidade de nomear os pronomes, exercício esse que não contribui para o desenvolvimento para a habilidade de leitura.

Nesse ano, começam os textos de uma maior complexidade no eixo da escrita, tais como: argumentativo, expositivo-informativo, injuntivo: instrucional e procedimental. Dentre eles, as habilidades estabelecidas para o 3^o seguem as mesmas até o 5^o ano, sendo ele o planejamento do texto, revisão do texto, reescrita e edição do texto. Conforme Antunes (2003), é necessário se estabelecer o tema, os objetivos, o gênero, a ordenação de ideias, formal ou informal de acordo com os leitores.

Nesse contexto, utilizam-se, no texto novamente, as habilidades de referência, o vocabulário adequado ao gênero textual, as concordâncias nominais e verbais, assim como o uso correto das pontuações. Por consequência, os estudantes produzem textos coesos e coerentes, cuja competência se dá através da junção, da articulação de palavras, orações, períodos e parágrafos. E a competência da Escrita vai se dando por conta da prática diária de produções textuais de cada gênero de texto ao longo do ensino fundamental nas séries iniciais e mais aprofundado nos anos final e médio.

Infelizmente, no eixo Educação Literária do 3^o ano, identifica-se novamente a prescrição gramatical, pois trabalha-se com os conteúdos soltos tais como: classificação quanto ao número de sílabas, classificação da sílaba tônica. Somente o adjetivo é apresentado a partir de sua função no texto.

No ano seguinte, quarto ano, observa-se, no eixo da Oralidade, o trabalho com o jornal falado e a entrevista, dois gêneros textuais da oralidade, que é interessante os estudantes terem contato, uma vez que é mais um recurso comunicativo apreendido para uma situação de comunicação real da vida. No eixo da Leitura, amplia-se o número de palavras nos textos para aproximadamente 500. Como estratégias de leitura, a base sugere localizar informações no texto, selecioná-las, inferir e deduzir informações do texto, refletir sobre o léxico do texto, ou seja, um trabalho contextualizado com a proposta de análise linguística que visa o texto como objeto de estudo. No eixo da Escrita, há a produção de textos sobre temas de interesses, incluindo a pesquisa como fonte de informação impressa.

Na produção textual, a Base diz que o estudante deve empregar os seus conhecimentos linguísticos, tais como: concordâncias nominais e verbais, discurso direto, pontuação e as regras ortográficas. Ou seja, aspectos da gramática que estão sendo apreendidos a partir do texto, portanto análise linguística. Imagina um estudante das séries iniciais produzindo textos, nos quais produz os seus pensamentos para determinado fim, de acordo com o gênero textual, o quanto não será prazeroso para ele aprender dessa forma como acentuar as palavras ou separar as sílabas, pois o que fará sentido será a sua produção, a sua voz, para quem ele está falando, e a acentuação ou a separação de sílabas virão em segundo plano, pois para comunicar-se o estudante não precisa saber dessas regras, e para a escrita, isso vem depois, pois primeiro falamos e depois escrevemos.

No eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais, infelizmente a BCNN novamente não trabalha com o texto, mas com exercícios isolados de decodificação: acentuação, pontuação, uso do dicionário, derivação sufixal, aposto e vocativo entre outros. No eixo Educação literária, o qual não precisaria existir, pois ele está inserido no eixo da oralidade, leitura e escrita. Dessa forma, a Base fragmenta o texto trabalhando as suas características desvinculadas da produção ou leitura e lança os conteúdos que caberá ao professor a montagem da sua aula. Mas surge a seguinte questão: será que o professor saberá articular esses conteúdos ao trabalho com gêneros diversos sem cair no “texto como pretexto”?

No último ano do ciclo dos anos iniciais, está o quinto ano no qual é proposto no eixo da Oralidade às mesmas habilidades do 3^o ano, ou seja, não acrescentam conhecimentos ao aluno, devendo este apenas repetir o que foi aprendido. No eixo da Leitura, há a primeira modificação quanto ao uso de palavras conotativas no texto e o número limitado de textos com 600 palavras. As habilidades são igualmente as citadas do 3^o ano. No eixo da Escrita, há desenvolvimento de outros gêneros textuais, tais como formulários, tabelas, gráficos e todos eles sendo produzidos através dos conhecimentos linguísticos dos estudantes. No último eixo de Conhecimentos linguísticos e gramaticais, há o reconhecimento do efeito de sentido das pontuações nos textos e o caráter polissêmico das palavras nos mesmos, assim como a identificação das funções das conjunções as quais estabelecem entre as partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição e finalidade.

Entretanto, ainda persistem exercícios de prescrição gramatical como acentuação correta de palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas e identificação de tempos verbais. E no eixo Literário novamente a bipartição do texto, a análise descontextualizada do texto.

Partindo para os anos finais, percebe-se que, no eixo da leitura do 6^o, 7^o, 8^o e 9^o anos, as estratégias de leitura se repetem aludindo para reflexão do léxico, forma, estrutura e organização do texto, reflexão sobre os procedimentos estilísticos-enunciativos do texto, intertextualidade entre outros. Para o desenvolvimento das habilidades, seguem as mesmas para os anos finais: análise das funções sociocomunicativas de diferentes gêneros textuais, esquemas para identificar as ideias principais do texto, identificação de recursos de coesão, utilização de tempos e modos verbais para a análise de efeitos de sentido em diferentes tipos de textos, leitura de textos mais extensos com vocabulário menos usual. No eixo da Escrita, no sexto ano, é trabalhado o gênero textual carta, email, post, notícia, relato pessoal e no sétimo ano ampliam-se os gêneros textuais para os textos argumentativos, publicitários, tabelas, gráficos, assim como no oitavo ano e no nono ano. As habilidades a serem desenvolvidas nesses eixos para esses anos são iguais, pois em todos os anos há a produção de textos dos referidos gêneros com interlocuções mais e menos informais.

De acordo com o gênero, utilização dos tempos verbais como para dar desenvolvimento aos fatos, assim como utilizar as estruturas adequadas a cada texto em particular, a utilização de recursos de coesão como a sinonímia, antonímia e homonímia, a consideração dos interlocutores, da situação comunicativa, a finalidade do texto, a circulação e o suporte do mesmo, assim como a reescrita de textos realizando as mudanças necessárias; entretanto não identifica para que sirvam essas mudanças. E por fim a utilização de programas para edição dos textos a fim de publicá-los. No eixo de Conhecimentos linguísticos e gramaticais do sexto ano, há novamente o apelo para a prescrição gramatical, habilidades que não contribuem para o desenvolvimento e ampliação do repertório linguístico dos estudantes, tais como: formação de antônimos com acréscimo de prefixos, flexões de substantivos e adjetivos, classificação de períodos simples e compostos, diferentemente dos anos seguintes que vão retomar os textos para fazerem as análises linguísticas.

Percebe-se que, no campo da oralidade, há uma predominância do trabalho que se restringe à reprodução dos registros informais, sem que se promova uma análise mais

consistente de como a conversação acontece não priorizando a abordagem da realização dos gêneros orais da comunicação pública, que pedem registros mais formais, com escolhas lexicais mais especializadas, além da exigência de se "falar em público".

No que se refere às atividades em torno da escrita, percebe-se uma dualidade entre a prescrição gramatical com uma escrita mecânica e periférica, centrada inicialmente nas habilidades motoras, de produção de sinais gráficos, e mais adiante na memorização das regras ortográficas e uma prática de escrita perpassada pela análise linguística, pois contextualiza o contexto comunicativo construindo textos através da oralidade, com meio e fim expressando as suas intenções.

No que se refere à leitura, encontra-se ainda uma decodificação da escrita, porque não há um encontro com o outro lado do texto, leituras em voz alta somente com aspecto de avaliação, sem prazer. Mas, para as atividades de interpretação de texto, há recuperação de elementos literais e explícitos presentes no texto, os elementos mais relevantes para a compreensão global, como seriam todos aqueles relativos à ideia central do texto, ao argumento principal defendido, à finalidade global do texto, ao reconhecimento do conflito que provocou o enredo da narrativa, entre outros.

O trabalho com a gramática é descontextualizado, fragmentado em frases isoladas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem relevância para a competência comunicativa do estudante, pois distinguir um adjunto adnominal ou funções não acrescenta nada para a competência comunicativa dos falantes. Essa atividade está voltada para a nomenclatura e classificação de nome de classes e subclasses, cabendo aos estudantes apenas o reconhecimento das unidades e a nomeação de forma "correta". Por isso, talvez, seja a parte mais fácil de ensinar nas aulas de língua portuguesa.

Apesar de ter como foco essas atividades estruturais, a Base tenta trazer o texto como foco de aprendizagem, sendo ele o centro na maioria dos eixos. No decorrer dos eixos, é possível notar uma diversidade de gêneros para todos os anos assim como a sua oralidade e produção e análises que configuram esses textos, enfatizando-se aspectos textuais e discursivos que são realmente relevantes.

Após a leitura da BNCC, é possível salientar que o documento ainda tem falhas na sua estrutura, com alguns conceitos de prescrição gramatical para o ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, na maior parte das suas diretrizes, vejo presentes atividades de análise linguística.

Logo, para se mudar essa concepção de língua atual, que a maioria dos professores ensina, é necessário que haja uma ação ampla, fundamentada, planejada, sistemática e participada da comunidade escolar. Para isso, é relevante que o professor perpassa por caminhos que o levem a refletir sobre: O que é linguagem? O que é língua? Para que ensinamos?

Os procedimentos didáticos que o professor adota têm de ser todos os dias pensados, descobertos, inventados, reinventados, conforme as circunstâncias particulares de cada meio geográfico e social. Assim, o professor não se torna mero repetidor de lista de conteúdos alheios à língua que nós falamos, ouvimos, escrevemos ou lemos. O perfil do estudante de hoje, é aquele de pesquisador, que junto ao professor, produz conhecimento, o descobre e o redescobre.

Todo o ensino da língua portuguesa tem subjacente uma concepção de língua e, se a prática do professor não estiver respaldada em um aprofundamento teórico de como funciona o fenômeno da linguagem humana, estará fadado a replicar lista de classes por toda a sua vida profissional. O professor precisa se tornar pesquisador e investigar os fatos da língua, para assim melhorar seu planejamento e adequá-lo à situação social comunicativa de seus estudantes, pois o que serve para uma comunidade linguística, poderá não servir para outra no mesmo dado momento.

Assim, para fundamentar um ensino de língua produtivo e relevante, é necessário que se conceba a língua como um processo de interação entre as pessoas, pois a língua somente se materializa através de práticas discursivas, em textos escritos ou orais. É nisso que o professor precisa sedimentar a sua prática pedagógica e conceber a língua enquanto interação.

Referências

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

_____, I. **Muito além da gramática - Por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

AZEVEDO, Michelan Isabel Cristina. Entrevista - João Wanderley Geraldi: Um pensador além de seu tempo com o pé na Escola. **Interdisciplinar**, Itabaiana/ SE. V.20, jan./jun.2014 - ISSN 1980-8879 | p.95-108.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é como se faz. Parábola Editorial, 1999.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____, João Wanderley (Org.) **O texto em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.p.39-46.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental - língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SUASSUNA, Livia. Ensino de análise linguística: situado a discussão. In: SILVA, Alexandro, PESSOA Ana Cláudia, LIMA Ana. **Ensino de gramática**: reflexões sobre a língua portuguesa na escola. In: Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

A FACE NORMATIVA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Maria Angélica Lemos Gonzaga¹⁵

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017, 470 páginas), proposta pelo Ministério da Educação, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, com o apoio do Movimento pela Base, em sua introdução, define-se como um documento normativo, e que, portanto, deve ser seguido.

A BNCC intenciona permear todas as etapas da educação básica, regulando-a, a fim de proporcionar um ensino igualitário, para que os direitos dos educandos permaneçam garantidos, em conformidade com o que está descrito no Plano Nacional da Educação (PNE).

Modelo nacional para a elaboração dos currículos, a BNCC faz parte da política nacional da Educação Básica e em âmbito das três esferas (federal, estadual e municipal) e irá proporcionar o desenvolvimento de outras políticas e ações relativas “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” (BNCC, 2017, p.8)

Nesse contexto, para que seja garantido o acesso e a permanência do educando na escola, a BNCC visa unificar uma base comum de conteúdos e aprendizagens a todos os estudantes a fim de garantir o desenvolvimento de dez competências gerais, que consolidam, no parâmetro pedagógico, os direitos do aluno a instrução e desenvolvimento.

Podemos perceber que a BNCC dialoga com a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), que é uma avaliação externa que visa medir os índices de

¹⁵ Especialista em Linguística e Ensino da Língua Portuguesa pela FURG.

alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática das escolas públicas, a fim de avaliar os níveis de alfabetização do público presente no 3º ano do ensino fundamental, intencionando promover a melhoria de qualidade de ensino. Através do monitoramento das escolas que não atingiram aprovação, a ANA propõe que os educadores passem por um constante processo de formação, para que possam auxiliar ao educando atingir as suas potencialidades.

Entre os marcos legais que embasam este documento normativo, destacam-se a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205 e 210, e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, que no Inciso IV do Artigo 9º, salienta que a União incumbir-se-á de:

estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos de modo a assegurar a formação básica comum (LDB, 1996, p.04).

No excerto acima, segundo a BNCC, são definidos dois conceitos necessários para todo o avanço da situação curricular no Brasil. O primeiro, já descrito pela Constituição, estipula a distinção entre o que é básico comum e o que é diverso, no que tange ao tema curricular, sendo entendido que as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos.

O segundo ponto enfoca o currículo, pois ao mencionar que os conteúdos curriculares estão a serviço da evolução de competências, a LDB instrui o que deve ser considerado como aprendizagens necessárias e essenciais. E essas duas noções são a base da BNCC.

Quanto à estrutura, a BNCC está dividida em etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, na qual, ao longo de cada etapa, o aluno deve desenvolver competências e habilidades. Nosso enfoque será a análise de aspectos que consideramos relevantes a serem destacados, dentro do ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental, pois o nosso objetivo é auxiliar estudantes universitários e professores de língua portuguesa a fazerem uma reflexão crítica sobre este documento oficial.

Sendo assim, a etapa do ensino fundamental, com nove anos de duração, tem início aos seis anos e se estende até os 14 anos de idade. Conforme salienta a BNCC, durante este período, as crianças e adolescentes passam processos de transformação física, cognitiva, emocional e etc., o que propõe desafios na elaboração e na articulação

de currículos para essa fase de escolarização, que engloba os anos iniciais e anos finais do ensino fundamental.

O objetivo principal da BNCC de Língua Portuguesa é proporcionar saberes linguísticos para que o aluno possa se comunicar nas mais variadas situações, considerando a dimensão oral e escrita da língua como um contínuo da aprendizagem. E é através do texto em sua modalidade verbal, visual e gestual – definido como multimodalidade de linguagens, que são estimuladas as competências do educando.

É interessante observar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p.21) já salientavam que: ‘o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja a extensão, é o texto’ e que todo o texto se manifesta através de um gênero específico. É através de textos construídos com enunciados dotados de intencionalidade que o ser humano interage, seja através de textos verbal, visual, verbo-visual ou gestual.

Neste sentido, visando abranger a multiplicidade de modalidades e usos da língua escrita e oral, e tendo o texto como cerne, a BNCC de Língua Portuguesa está estruturada em cinco eixos organizadores comuns durante o percurso do Ensino Fundamental, que são eles: eixo da Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e gramaticais e o eixo da Educação Literária.

O eixo Oralidade, por sua vez, abarca saberes sobre as diferenças entre língua oral e língua escrita e os usos apropriados da oralidade em comunicações formais e tradicionais. Além disso, reconhece que a língua oral não é uniforme e que existem variações linguísticas da língua oral, que necessitam ser respeitadas, pois conforme destaca Camacho (2012, p. 80), “a variedade linguística de uma comunidade é fator de identificação social de seus membros”.

A BNCC reconhece a diversidade linguística, porém não auxilia ao professor a formular uma proposta de atividade para trabalhar as variações da oralidade dentro da sala de aula, diferentemente do que preconiza as orientações didáticas dos PCN:

[...] levantamento das marcas de variação linguísticas ligadas a gênero, gerações, grupos profissionais, classe social e área de conhecimento, por meio da comparação de textos que tratem de um mesmo assunto para públicos com características diferentes: [...] (PCN, 1998, p.82).

Em nossa concepção, no eixo Oralidade, é privilegiado o uso padrão da norma culta da língua portuguesa, visto que, entre os objetos de conhecimento que o educando

deve desenvolver do primeiro ao nono ano está o procedimento de escuta de textos, e entre as habilidades, consta que o aluno deve ser capaz de resgatar assuntos e informações presentes em situações de escuta formal de textos.

Se a escola é um espaço aberto, no qual precisamos respeitar as diversidades culturais e variações regionais dos educandos, o desenvolvimento da competência oral não pode ser calcado apenas em discursos que possuam a nomenclatura da norma padrão. Além disso, a oralidade, através da fala, deve atender a “interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção” (PCN, 2017, p.19).

Para o professor Wanderley Geraldi, no objetivo de conhecimento relato oral são destacadas experiências pessoais dos alunos, que ao longo dos anos vão se aprimorando para outros tipos de relatos. Concordamos com o estudioso neste quesito, mas em nossa concepção, antes de elaborar o relato oral, o aluno é instruído pelo professor para utilizar o padrão culto da língua, visto que, a BNCC não indica o que seria o ‘nível de informatividade adequado’¹⁶, tornando vago como o professor deve induzir que o educando desenvolva seu discurso.

Uma leitura mais horizontal, no sentido de tomar um mesmo gênero explicitamente citado ao longo de diferentes anos de escolaridade, mostra que se pretende esse aprofundamento vertical. Por exemplo, a atividade de relatar (que supõe um relato?) vai das experiências vividas, passa por fatos de que se tomou conhecimento, depois chega a notícias, finalizando, no 8º ano, com o relato oral de reportagens selecionando informações principais e secundárias. O relato desaparece como gênero ou atividade explícita no ensino médio, embora obviamente ele estará presente nas práticas cotidianas dos alunos e professores desse nível de ensino e, por isso, estará aí presente de qualquer forma (GERALDI, 2015, p.7).

O segundo ponto da BNCC, o eixo da Leitura salienta que:

A leitura é objeto historicamente reconhecido de aprendizagem em Língua Portuguesa. Se, para os outros componentes curriculares, ela é instrumento, em Língua Portuguesa é tema central. O eixo **Leitura** compreende a aprendizagem da decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita), o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, a identificação de gêneros textuais, que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa, o que é essencial para compreendê-los. São também constituintes essenciais desse eixo, por sua relevância para a compreensão e

¹⁶ Relatar experiências pessoais de seu cotidiano, em sequência cronológica e nível de informatividade adequado está presente no que tange a habilidades do primeiro ano (EF01LP06) (p.71).

interpretação de textos, o desenvolvimento da fluência e o enriquecimento do vocabulário (BNCC, ano 2017, p.64).

Nota-se que a proposta expressa de leitura está centralizada na identificação e compreensão de gêneros discursivos presentes nos textos, para desta forma provocar o letramento do aluno em diferentes gêneros. Neste caso, a habilidade de interpretação fica condicionada à possibilidade de entender a estrutura dos variados gêneros. Para um ensino mediador, não são considerados os gêneros que o educando já conhece, para que depois se parta para novos gêneros. O problema de introdução de novos gêneros merece enfrentamento, conforme destaca Geraldi:

O problema da introdução de novos gêneros discursivos alheios à realidade do estudante merece enfrentamento, pois a escola é um espaço de trabalho e como tal de ampliação dos horizontes de todos os estudantes. Assim, a fórmula uso-reflexão-uso não pode supor somente os gêneros discursivos já conhecidos (usados) poderiam ser motivo de reflexão para o novo uso ser ampliado. Mas essa fórmula define um caminho metodológico de que um novo gênero, ao entrar em sala de aula, deve se basear em gêneros já conhecidos, já usados (por exemplo, de um relato de experiência vivida na rotina de um dia, na fórmula clássica da narrativa em sequência temporal, pode-se passar para um relatório de atividades agrupadas por critérios mais gerais dentro dos quais entram as atividades rotineiras relatadas, e daí passar para a leitura de um relatório). Esta me parece ser a pretensão, ainda que não explicitada dessa forma, do princípio metodológico do uso-reflexão-uso (GERALDI, 2015, p.8).

A importância do trabalho com gêneros do discurso presente na Base Nacional Comum Curricular é ressaltada em outros documentos oficiais e a definição de gênero discursivo também está presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (PCN, 1998, p.21).

Por sua vez, o eixo da Escrita, no primeiro ano, visa à elaboração e revisão de pequenos textos considerando o que e para quem vai produzir o discurso. Após o texto ser escrito, ele é revisado junto com os demais colegas e o professor. Vemos o processo de edição do texto, como um fator positivo da BNCC, pois o professor, enquanto

mediador pode estimular a participação ativa e o interesse dos alunos, tornando a aprendizagem mais eficaz.

Neste sentido, a edição do texto se efetua e se torna eficaz, quando os demais educandos auxiliam e contribuem para moldar o enunciado original, pois ideias podem ser agregadas como forma de contribuição para a melhoria do texto, bem como ao editar os alunos revisarão possíveis erros que ocorrerão durante o percurso de construção.

No entanto, o número expressivo de gêneros que é cobrado que o aluno desenvolva durante as etapas de ensino torna-se exaustivo e repetitivo, visto que, nos cinco eixos, são retomados e acrescidos novos gêneros, que já foram trabalhados em anos anteriores, conforme salienta Geraldi (2015):

Uma leitura mais vertical dos gêneros referidos em cada ano mostrará o quanto é pretensiosa a gama de textos que se pretende sejam trabalhados dentro dos cinco eixos previstos. Por exemplo: no 1º ano são citados 20 gêneros, no 6º ano são citados 26 e no 3º ano do ensino médio são citados 15. Considerando que as referências feitas num ano e não repetidas no ano seguinte não significa que elas não devam estar aí presentes, já que a progressão prevista se dá também no aprofundamento da reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados além dos gêneros mais complexos que vão aparecendo no suceder dos anos de escolaridade, a proposta curricular parece não querer deixar nada de lado (GERALDI, 2015, p.7).

O eixo Conhecimentos linguísticos e gramaticais no que diz respeito ao 3º ano propõe práticas de análise linguística gramatical, a fim de desenvolver estratégias para evolução da oralidade, leitura e escrita. Entre as atividades destacadas está a consciência grafonêmica, o uso do dicionário e os processos de coesão, para que possa ser desenvolvida a habilidade de ler e escrever palavras com marcas de nasalidade e com dígrafos.

O uso do dicionário está atrelado ao esclarecimento de dúvidas e, em nossa concepção, o mesmo deve ser utilizado como ferramenta para a expansão vocabular. O aluno, durante o processo da escrita, deve consultar o dicionário para que possa verificar a grafia correta das palavras, o significado, a classe a que pertencem os vocábulos, etc.

Quanto ao processo de coesão, a habilidade a ser desenvolvida é a identificação em textos, pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos (pronomes anafóricos). Neste sentido, esta habilidade prioriza a identificação de pronomes responsáveis pelo processo de coesão, mas não faz referência a uma análise que mostre como os

‘elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados entre si’¹⁷.

O último eixo, Educação literária, está vinculado ao desenvolvimento da prática de leitura e reflexão de textos literários orais e escritos. No âmbito do 1º ano, o aluno deve ser capaz de “reconhecer”, em poemas, as rimas, sonoridades, jogo de palavras. Além disso, o sujeito precisa “recontar” oralmente os textos lidos pelo professor e deve manter atenção e interesse em gêneros e autores selecionados pelo educador.

Em nossa concepção, no 1º ano o aluno não consegue descrever rimas e sonoridades presentes no poema, visto que muitos educando só possuem contato com o texto literário no meio escolar e, por isso, apresentam dificuldades advindas do meio que residem. Outro ponto que questionamos é a validade de recontar oralmente textos, uma vez que recontar só seria válido se servisse de ponto de partida para a reflexão sobre as múltiplas interpretações. Fora disso, parece um ato mecânico. Sendo assim, seria mais produtivo refletir sobre as múltiplas interpretações que um mesmo texto nos possibilita, pois o trabalho com textos literários só é válido quando o professor, enquanto mediador de conhecimento, possibilita condições para que o educando ampliar as suas percepções.

[...] a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneira de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre o infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p.24).

No excerto acima, Todorov deixa claro que o objetivo da literatura é propiciar a interação de mim com o mundo e com o outro, com infinitas possibilidades que uma leitura pode proporcionar.

Já no 2º ano, o educando deve ser capaz de identificar a trama da narrativa ficcional; reescrever textos narrativos lidos pelo professor; trazer para sala de aula narrativas de cunho da tradição oral, pesquisadas na família ou na comunidade em que vive.

¹⁷Conceito extraído do livro *O Texto e a Construção dos Sentidos*, p.45. Ingedore Vilhaça Koch.

A habilidade de trazer narrativas da oralidade para a sala de aula é um ponto positivo da BNCC, pois estimula a pesquisa de novos textos e gêneros literários. Além disso, o professor pode explorar os textos que os alunos levarem para sala, para ir orientando como se deu o processo de formação da literatura.

No 3º ano, entre as unidades temáticas que devem ser estudadas, estão as categorias do discurso literário, a reconstrução do sentido do texto literário e experiências estéticas. As habilidades específicas que precisam ser trabalhadas são: identificar características do contexto narrativo; perceber em poemas o sentido resultante do uso de recursos rítmicos. Nesta seção, destacam-se ainda as habilidades em comum que devem ser executadas do 3º ao 5º ano, tais como: a leitura de maneira autônoma de textos de diversificados gêneros e tamanhos.

Do 6º ao 9º ano, o aluno deve ser capaz de reconstruir o sentido do texto literário. Através da leitura, ele necessita ser capaz de perceber os mecanismos intertextuais presentes nos textos, fazendo referências e alusões a outros textos, cruzando temas, personagens e recursos literários.

Ressaltamos que ao reconhecer que o aluno deve desenvolver a habilidade de referenciar os textos, a BNCC entende que o discurso é dialógico¹⁸ e que a língua é dinâmica, concreta e viva. Nos PCN de Língua Portuguesa, o conceito de intertextualidade já aparece desenvolvido, conforme destacamos:

a produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade (PCN, 1998, P.21).

Em uma avaliação geral da BNCC na área de Língua Portuguesa do ensino fundamental, entendemos que os conceitos de gêneros e linguagem estão em consonância com os PCN, mas a forma com que esses conceitos devem ser aplicados para atingir um fim, distanciam-se dos PCN. A Base Nacional Comum Curricular possui um caráter normativo e faz uma tentativa fracassada de regular todo o ensino básico e,

¹⁸ O conceito de dialogismo foi descrito por BAKHTIN, M. M / VOLOSHINOV, V. N. (1979) em *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*.

embora preveja as diferenças regionais, nos eixos da oralidade, não apresenta nenhuma proposta de análise e reflexão dentro da sala de aula; já nos PCN, existe um capítulo de proposta de como trabalhar com a variação linguística.

Fica explícito, no eixo da BNCC, que a linguagem privilegiada é a língua culta, padrão e o texto é visto como pretexto para estudar gramática, desconsiderando que o ensino da língua portuguesa não deve estar pautado no ensino exclusivo de normas gramaticais.

No que tange ao estudo literário, na BNCC, é privilegiado o poema e as narrativas de ficção e não existe a proposta de um diálogo com outras áreas do conhecimento, tais como: a Matemática, a História, a Filosofia entre outras.

Enfim, a BNCC possui vários problemas que devem ser revistos futuramente. Acreditamos na validade desse documento, mas o professor deve ter um olhar crítico sobre ele para não seguir completamente o que ali se propõe.

Referências

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov/seb/arquivos/pdf/portugues-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Avaliação Nacional da Alfabetização**. Brasília, DF, 2017. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>>. Acesso em: 16 de jan. 2018.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular**. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 01 jan. de 2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção de sentidos**. Contexto. 10. ed. São Paulo: 2013.

MUSSALIM, Fernanda, BENTES, Ana Christina. **Introdução à linguística**. CORTEZ. 9. ed. São Paulo. 2012.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Difel. Rio de Janeiro: 2009.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A LÍNGUA PORTUGUESA: HABILIDADES E COMPETÊNCIAS

Luciani Wienke Beiersdorff¹⁹

A Base Nacional Comum Curricular mais comumente conhecida como BNCC é um documento que regulamenta as diretrizes da educação básica no país. É a partir dela que os professores podem se guiar para realizar as suas aulas. Ela é um documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. A Base deve nortear os currículos e as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

Tal demanda já constava nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), quando este afirmava que:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país (BRASIL, 1998, p. 05).

Desse modo, é conveniente ponderar algumas informações sobre a BNCC. Ela é fruto de um grande processo de negociações com várias pessoas ligadas à educação e à sociedade brasileira. A sua primeira versão foi disponibilizada ao público entre outubro de 2015 e março de 2016. Nesse período, ela recebeu mais de 12 milhões de contribuições entre as mais diversas instâncias, desde individuais até redes de educação, especialistas e membros da comunidade acadêmica. Passando em seguida para a sistematização por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia

¹⁹Especialista em Linguística e Ensino de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Graduanda no curso de Letras – Português/Espanhol na FURG.

Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) que elaboraram a segunda versão, publicada em maio de 2016.

Já a segunda versão da BNCC passou por um processo de debate institucional em seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da Federação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Os seminários estaduais contaram com a participação de mais de nove mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação. Seus resultados foram sistematizados e organizados em relatório por um grupo de trabalho da Consed e Undime, analisado pela UnB, sendo disponibilizada a sua terceira versão em abril de 2017.

Segundo a BNCC (2017), a linguagem é comunicação, isto porque as pessoas quando participam de um ato comunicativo este é realizado com e pela linguagem, ou seja, é através da linguagem que nos constituímos sujeitos sociais. A linguagem é compreendida como um sistema semiótico que abarca vários sentidos, como os valores sensitivos, pragmáticos, culturais, morais e éticos característicos das sociedades.

A teoria para se abordar a linguagem que a BNCC traz é a da semiótica. Esta estuda a significação dos textos nas mais diversas formas de expressão, como a linguagem verbal, não verbal e multimodal. Segundo este postulado, os atos de linguagem estão inseridos em um preceito semiótico de múltiplos sentidos e também discursivos.

É notório ressaltar que a BNCC observa que “as práticas de linguagem são produtos culturais” e dessa forma organizam e estruturam as relações entre as pessoas. Bem como também ressalta que “[...] é relevante que compreendam que as linguagens estão em constante processo de mutação e que todos participam desse processo direta ou indiretamente” (BNCC, 2017, p. 60). Assim pode-se afirmar que a linguagem está intrinsecamente ligada às vivências sociais por meio dos atos de comunicação.

Essa abordagem também perpassa os PCN que compreendem a linguagem como uma competência muito importante para o exercício pleno da cidadania:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização

social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 19).

Dessa forma, um ensino direcionado para a instrução nas práticas de linguagem orienta os estudantes a uma formação humana mais completa, e conseqüentemente, na construção de uma sociedade mais inclusiva, justa e democrática.

Há uma divisão na área das linguagens em relação às aprendizagens específicas e progressivas no Ensino Fundamental entre os Anos Iniciais e os Anos Finais de acordo com cada particularidade. Quanto às competências específicas, que são oito, todas significativas, destaco a quinta por ser bem expressiva: “Reconhecer as linguagens como parte do patrimônio cultural material e imaterial de uma determinada coletividade e da humanidade” (BNCC, 2017, p. 62).

Para o ensino de Língua Portuguesa, a BNCC reitera que o objetivo é garantir aos estudantes saberes linguísticos imprescindíveis à vida, em dois âmbitos, no social e na cidadania. Isto porque somente existimos em função da linguagem que conhecemos as pessoas, os lugares, nos afirmamos como seres pensantes e partilhamos os nossos conhecimentos, sentimentos e experiências. Seguindo nessa linha, a língua também é abarcada em duas dimensões, a oralidade e a escrita. Enquanto que o texto é considerado o centro das práticas de linguagem, e nesse sentido o texto é compreendido em todas as suas modalidades.

Já para os PCN, a definição de texto é mais ampla e perpassa o ato da produção discursiva:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados (BRASIL, 1998, p. 21).

Em outras palavras, a comunicação com outras pessoas somente ocorre através da produção de textos, interagimos uns com os outros, nos constituímos como seres humanos com e pela linguagem. Isto porque as diversas formas de linguagem são “fruto de ações intersubjetivas, geradas em atividades coletivas” (BRASIL, 2017, p. 59).

Desse modo, a BNCC de Língua Portuguesa é constituída de cinco eixos organizadores. São eles: a oralidade, a leitura, a escrita, os conhecimentos linguísticos e gramaticais e educação literária. Dentre esses, se pode observar que existem algumas incoerências com as assertivas anteriores, pois é previsto que a meta de trabalho com a Língua Portuguesa é a de ensinar os estudantes a ler e a escrever bem e adequadamente aos contextos nos quais estiverem inseridos. Assim, se torna questionável quando a BNCC afirma que a leitura é instrumento para outros componentes curriculares, bem como também compreende a decodificação de palavras e textos.

A leitura compreende uma atividade mais complexa do que uma simples decodificação de palavras, mesmo que se trate de séries iniciais, pois há toda uma parte cognitiva, pragmática e de vivências de mundo envolvidas nesse processo. Bem como em relação a educação literária a qual perpassa muito além do que apenas o simples conhecimento da matéria e sua apreciação. Ela sugere preferencialmente fazer uma análise mais aprofundada do texto.

Para Elias e Koch (2006), a leitura vai muito além de se entender as ideias do autor ou simplesmente decodificar o texto:

[...] o sentido de um texto é constituído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (ELIAS e KOCH, 2006, p. 25).

Segundo as autoras, a leitura é uma atividade que exige muito do leitor. Ler constitui uma atividade interacional na qual os leitores são sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto.

Complementando esse pensamento, Kleiman e Moraes (1999) afirmam que a leitura é muito importante para a aprendizagem dos estudantes, e enquanto atividade cognitiva, ela se constitui como objeto de ensino a todos os professores, independente da disciplina que ministra. Para as autoras, a compreensão do texto escrito o engajamento cognitivo é de suma importância:

A leitura tem sido chamada a atividade cognitiva por excelência pelo fato de envolver todos os nossos processos mentais. A compreensão de um texto (seja ele escrito ou falado) exige o envolvimento da atenção e a percepção, a memória, o pensamento. Esses processos

mentais realizam, durante a leitura, operações necessárias para a compreensão da linguagem, tais como raciocínio dedutivo (próprio da inferência, da leitura das entrelinhas) e o raciocínio indutivo (necessário para a predição baseada no conhecimento de mundo, de outros textos, do autor, das condições sociais em que se vive) (KLEIMAN e MORAES, 1999, p. 126).

Segundo Kleiman e Moraes (1999), a leitura também é uma forma de contribuir para a diminuição das injustiças sociais, desde que a escola proporcione a todos as oportunidades de acesso aos saberes acumulados pela sociedade. Nesse sentido, as autoras reiteram que deixar a responsabilidade do ensino da leitura somente aos professores de Língua Portuguesa equivale negar o valor social da leitura.

Em relação às competências específicas de Língua Portuguesa, a BNCC traz dez competências, entretanto há a ausência de uma abordagem sobre a oralidade. Observa-se a valorização da escrita como um bem cultural da humanidade, entretanto muito da nossa história foi e ainda é transmitida oralmente. A oralidade é o primeiro dos cinco eixos organizadores, portanto muito importante no ensino de Língua Portuguesa, mas apesar disso não consta no quadro das competências específicas para o Ensino Fundamental.

Mormente observando o eixo da oralidade, novamente constam questões que são aleatórias ao ensino de Língua Portuguesa como, por exemplo, “regras de convivência em sala de aula” apresentadas aos professores como sendo um objeto de conhecimento. Esse ponto é questionável, pois não perpassam nenhum conhecimento linguístico pertinente, apenas regras que são estabelecidas dentro da escola, mais precisamente na sala de aula.

Em relação às habilidades esperadas no eixo da oralidade, é muito recorrente a questão de a BNCC apresentar como habilidade esperado do estudante a qualidade de expressar-se com autoconfiança em situações de interação oral, ou seja, não ter medo de se expor e falar em público. Entretanto, esse mote é muito subjetivo e pessoal, pois varia de aluno a aluno. Enquanto algumas pessoas detêm essa característica, outras sofrem a vida inteira com a timidez.

Inclusive os PCN trazem uma ressalva a respeito das diferenças do uso da oralidade em sala de aula, diferenças entre as suas finalidades, se didáticas ou usos mais formais:

Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de

opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. Mas, se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano. Ainda que o espaço da sala de aula não seja um espaço privado, é um espaço público diferenciado: não implica, necessariamente, a interação com interlocutores que possam não compartilhar as mesmas referências (valores, conhecimento de mundo) (BRASIL, 1998, p. 24-25).

Dessa forma, podemos observar que essa temática ainda está longe de ser sanada, pois as interações orais em sala de aula em sua grande maioria não abarcam as necessidades enfrentadas no dia a dia dos alunos.

Já em relação ao eixo da leitura, algo que chama a atenção é a questão do número de palavras que devem conter os textos que serão lidos pelos alunos. Para o primeiro ano do Ensino Fundamental, consta que o texto verbal deve ter aproximadamente 200 palavras, enquanto que no segundo ano deve ter 300 palavras, no terceiro ano 400 palavras, no quarto ano 500 palavras, no quinto ano 600 palavras e a partir do sexto ano não constam mais as quantidades de palavras para a leitura de textos para a Língua Portuguesa. Nesse sentido, acredito que para se formar um bom leitor não será necessário estipular a quantidade mínima ou máxima de caracteres para se alcançar a autonomia, fluência e criticidade através da atividade de leitura.

Outra habilidade esperada dos alunos que também faz parte do eixo da leitura diz respeito ao fato de “ler, com autonomia e fluência, textos curtos, com nível de textualidade adequado, silenciosamente e, em seguida, em voz alta”. Essa habilidade para o ensino de Língua Portuguesa também é questionável, pois não é o tamanho do texto que confere a sua complexidade. Além disso, quanto mais os alunos lerem, mais ferramentas e argumentos eles terão para inferir em outras leituras. Portanto não é podendo o aluno que conseguiremos formar cidadãos mais críticos e cientes de sua cidadania.

O exercício da leitura envolve uma ação contínua, na qual o leitor amplia progressivamente os níveis de complexidade dos textos, e conforme os PCN:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e

verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Logo, o ato da leitura é um processo ao qual competem várias instâncias que vão desde o incentivo por parte dos professores, o interesse por parte dos alunos e também passa por outras questões como dispor de recursos materiais, como por exemplo, uma biblioteca com um acervo de livros de variados gêneros.

Quanto ao eixo da escrita, uma das habilidades destacadas pela BNCC é a de “reler os textos produzidos, com a mediação do professor e colaboração dos colegas, para fazer cortes, acréscimos, reformulações, correções de ortografia e pontuação”. Essa dinâmica é muito produtiva, instigante e fecunda para os alunos nas práticas de produções textuais. Todavia, essa dinâmica só funciona em turmas de até vinte alunos no máximo, passando dessa quantidade de estudantes a atividade não será produtiva, pois demandará de um tempo bem expressivo de aulas, e quando chegar a vez das últimas correções, os alunos das primeiras escritas já estarão cansados dessa prática.

O eixo dos conhecimentos linguísticos e gramaticais aborda a parte mais estrutural da BNCC, ela compreende as práticas de análise linguística e gramatical, muito importantes ao ensino de Língua Portuguesa. Entretanto, quando nos deparamos com as habilidades esperadas dos estudantes nesse eixo, encontramos práticas totalmente diversas das aguardadas. As habilidades se detêm sobre questões como a formação e grafia das palavras, a acentuação, a pontuação e a identificação das funções sintáticas das palavras. Ou seja, privilegia a gramática normativa, apesar de trazer a variação linguística como uma unidade temática.

No eixo da educação literária, um dos objetos de conhecimento diz respeito é a “apreciação de texto literário” e seguindo esse eixo, uma das habilidades esperadas dos estudantes com esse objeto é “ouvir, com atenção e interesse, a leitura de textos literários de gêneros e autores variados, feita pelo professor, e conversar com os colegas sobre o que acharam do texto”. Nesse eixo, tanto o objeto de conhecimento quanto a habilidade são discutíveis, pois para incentivar o gosto e o interesse pela leitura literária é necessário ir além de uma apreciação da obra, e conseqüentemente essa apreciação será menor, quando a leitura é feita apenas pelo professor. Assim, para ocorrer uma análise e devido interesse dos estudantes é necessário que estes busquem o livro, leiam individualmente em casa e caso queiram dividam e debatam a leitura com os colegas.

Outra habilidade esperada dos alunos em relação ao eixo da educação literária é “reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões e frases que caracterizam personagens e ambientes”, bem como “identificar o sentido de metáforas em textos versificados”. Essas habilidades dependendo do ano da turma são muito subjetivas e nem sempre é possível aprofundar a leitura de modo que toda a turma entenda esses pontos, mormente no segundo ano.

O eixo da leitura e da educação literária possuem objetivos que se entrecruzam e até se complementam mutuamente. Enquanto que no eixo da leitura encontramos abordagens como a leitura de textos da atualidade no eixo da educação literária observa-se como objeto de conhecimento a intertextualidade, a influência que um texto possui com outro mais atual. Esses enfoques são muito próximos e completam um ao outro. E porque não ousar em afirmar que esses dois eixos poderiam estar juntos, pois um aperfeiçoa o outro.

Segundo Kleiman e Moraes (1999, p. 50), “[...] Todo leitor que foi tocado por um texto conhece o prazer de uma nova realização (*ah, então é isso*) que faz com que reorganize, enriqueça ou reconstrua um conceito anterior”. Para as autoras, a leitura constitui em uma prática que propicia a aprendizagem e a integração de novos conhecimentos na construção de significados, ela promove uma relação diferente com o pensamento, principalmente dos leitores de literatura.

A diferença no Ensino Fundamental entre os Anos Iniciais e os Anos Finais nos cinco eixos de desenvolvimento é que as exigências vão crescendo progressivamente, bem como também aumenta o nível de complexidade das atividades. Assim, na oralidade aumentarão necessariamente, as habilidades de interação, devido ao maior número de interlocutores, na leitura as estratégias de compreensão e interpretação também se ampliarão, na escrita as produções textuais se tornarão mais numerosas e complexas, nos conhecimentos linguísticos e gramáticos parte e apoia a leitura e a escrita e por último na educação literária diversificarão os gêneros literários e as estratégias de leitura.

Ademais as outras unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades dos cinco eixos trazem questões bem pertinentes para guiar o professor de Língua Portuguesa na tarefa de mediador de conhecimentos. Os PCN também trazem direcionamentos para auxiliar os professores de Língua Portuguesa em sala de aula:

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 22).

A BNCC traz temas atuais, importantes e polêmicos como o preconceito linguístico e as variedades da língua falada. Inclusive o eixo da oralidade é uma inovação na Área de Letras e mais especificamente na Área de Linguagens, que até então valorizava mais a escrita, os textos verbais. E, também traz atividades bem conhecidas pelos alunos, como o uso de dicionários, que para a Língua Portuguesa é muito importante.

Portanto, como podemos observar a BNCC é o documento basilar do sistema educativo brasileiro. Ele vem complementar, amparar e auxiliar os PCN e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas no intuito de buscarem juntos soluções para melhorar a educação brasileira. Mesmo que ainda existam muitas questões que devam ser aperfeiçoadas, os primeiros passos já foram dados nessa direção, tanto por parte da sociedade com participação significativa e efetiva, quanto por parte do governo preocupando-se em construir um documento de ensino de forma democrática. Dessa forma, apesar de possuir algumas incongruências abomináveis como observado anteriormente, ela representa um grande avanço na educação brasileira.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao_revista.pdf. Acesso em: 23 mar. 2017.

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

ELIAS, Vanda Maria e KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender**. São Paulo: Contexto, 2006.

KLEIMAN, Angela B. e MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.