

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC)

PARECER SOBRE O DOCUMENTO DE LÍNGUA PORTUGUESA — ÁREA DE LINGUAGENS

Parecerista: *Egon de Oliveira Rangel*. Professor assistente-mestre do Departamento de Linguística da PUC-SP.

1. Esclarecimentos iniciais

Ainda que se concentre no componente Língua Portuguesa (seção 4.3.1) da *terceira versão* do documento “Base Nacional Curricular Comum” (doravante, BNCC¹), este parecer leva em conta a inserção do componente na área de Linguagens, assim como as seções dedicadas aos princípios orientadores (1. Introdução) e às escolhas relativas aos conteúdos e organização geral do documento (2. A estrutura da BNCC).

O parecer está organizado em 7 seções, estabelecidas em função tanto da organização geral da BNCC, quanto da natureza das questões suscitadas por sua leitura crítica. Depois de considerações iniciais sobre currículos e uma síntese das propostas gerais da BNCC, as seções de 3 a 6 trazem comentários relativos aos pontos do documento que nos pareceram merecedores de maior atenção; a seção 7 faz algumas sugestões para a versão final.

2. Sobre a natureza do documento, seus interlocutores e seus objetivos

2.1 Sobre currículos e orientações curriculares

Os comentários e observações referentes a esta seção orientam-se por três perguntas às quais um documento como a BNCC deveria, a nosso ver, responder:

No que consiste — ou *deve* consistir — uma *base curricular* que se anuncia *comum* a todo o País? A quem se dirige um documento dessa natureza? Para que serve?

Determinações legais à parte, qualquer resposta satisfatória a essas questões terá de apoiar-se, explícita ou implicitamente, numa determinada concepção de *currículo*, uma vez que a produção de consensos fundadores a esse respeito é o seu maior compromisso. Será preciso, portanto, que o documento forneça, direta ou indiretamente, respostas consistentes a essas mesmas perguntas também a propósito de currículos e/ou guias curriculares:

No que consiste — ou *deve* consistir — um *currículo* determinado? A quem se dirige um documento dessa natureza? Para que serve?

¹ As indicações de páginas, nas citações deste parecer, referem-se, assim, a esta versão.

Seja qual for a perspectiva teórico-metodológica em jogo, o que habitualmente se entende por currículo, como podemos inferir, com base nas considerações de Silva (1999) a esse respeito, é:

- uma indicação explícita e sistematizada — em maior ou menor grau — dos *conhecimentos* que um *corpo docente* deve ensinar a determinado *grupo de aprendizes*, num certo período de tempo, visando estes e/ou aqueles *objetivos*;
- uma definição mais ou menos estrita da *organização* geral tanto do processo de ensino-aprendizagem previsto (etapas, ciclos, anos, níveis etc.), quanto dos conhecimentos selecionados para o período e o momento em jogo;
- uma orientação mais ou menos detalhada e mais ou menos prescritiva do *tratamento didático* a ser dado a esses conhecimentos, considerando-se tanto os objetivos em tela quanto o tempo disponível e o momento previsto.

Nesse sentido, sem prejuízo das disputas teóricas e políticas envolvidas nos diferentes debates sobre o assunto, todo currículo é um conjunto de prescrições e orientações cujo escopo é o de um determinado processo de ensino-aprendizagem. Processo esse que, mesmo se dando no interior de instituições escolares, visa, sempre, capacitar os aprendizes para uma vida social *exterior* e *posterior* à do período de ensino-aprendizagem em foco. Razão pela qual todo e qualquer currículo, assim como toda e qualquer base ou orientação curricular, deve articular-se a essa exterioridade. Ou seja: deve justificar-se por demandas de formação (sociais, econômicas, políticas, éticas etc.) próprias da sociedade em que se insere.

2.2 O documento — uma primeira leitura

Não constituindo, ela própria, um currículo, nos termos acima expostos, a BNCC se apresenta como um documento a ser necessariamente considerado na elaboração de currículos ou guias curriculares oficiais dos três níveis da administração pública da União. Por isso mesmo, apresenta-se como

(...) um documento de caráter normativo, que define e organiza o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica para atender ao princípio de garantia de padrão de qualidade previsto no inciso IX do artigo 3º da Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O objetivo da BNCC é, em última instância, assegurar a crianças, jovens e adultos o domínio de conteúdos e o desenvolvimento de competências específicos de cada etapa da Educação Básica, mediante acesso aos meios e recursos apropriados, sempre que necessário. Para tanto, orienta-se por princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (Introdução; p. 2)

Em consequência, os interlocutores visados são, nomeadamente, os responsáveis pela “gestão pedagógica das redes”, nos municípios, nos estados e nas instâncias federais. E os objetivos explícitos também se relacionam à gestão: mais precisamente, ao “alinhamento do trabalho das instituições educacionais e dos sistemas de ensino” de todo o País. O pressuposto assumido — assim como a expectativa declarada — é o de que um instrumento dessa natureza “contribua para superar a fragmentação das políticas educacionais e enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo” (Introdução; p. 2), contribuindo, ainda, “para a elevação da qualidade do ensino para todos os alunos” (Introdução; p. 3). Nesse

sentido, a BNCC é parte indissociável de uma política educacional cuja discussão também está em jogo.

Considerando-se, ainda, que todo processo de escolarização visa formar indivíduos sintonizados com a sociedade em que se inserem, capazes de compreendê-la e de contribuir para sua transformação, podemos dizer que a BNCC pretende formar o sujeito que a sociedade brasileira da segunda década do século XXI projeta como ideal. E, a julgar pela Introdução do documento, esse sujeito se afigura como um feixe de *competências gerais* — cognitivas, pessoais/sociais e comunicativas — que se realizam, nas diferentes instâncias e situações concretas da vida em sociedade, em *competências específicas* (ou seja, próprias de certas áreas do conhecimento) e em *habilidades particulares*.

Daí o autoproclamado *caráter pragmático* da BNCC, em contraposição à perspectiva do “conhecimento desinteressado e erudito da escola do passado” (Introdução; p. 7). Daí, ainda, a organização das bases curriculares de cada componente, a cada etapa e a cada ano do ensino fundamental, em “matrizes” que cruzam conteúdos (definidos em termos de “unidades temáticas” e de “objetos de conhecimento”) com habilidades (equiparadas a “objetivos de aprendizagem”). Nesse sentido, a BNCC pode ser entendida como uma prescrição nacional dos temas a serem abordados e das habilidades/objetivos a serem atingidos a cada momento do processo de ensino-aprendizagem por toda e qualquer rede escolar do EF brasileiro.

Ao que tudo indica, a *articulação entre as áreas*, assim como entre os componentes curriculares de uma mesma área, se estabelece por meio de sete “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, por sua vez organizados por princípios éticos, políticos e estéticos, de um lado; e, de outro lado, efetivados nas competências já referidas.

2.3 Comentários sobre a natureza e o teor da BNCC

2.3.1 Apesar de os **objetivos** do documento virem explicitados, nos termos reproduzidos na seção anterior deste parecer, o texto não esclarece nem o *quanto* nem o *como* da pretendida incorporação das prescrições do documento por parte dos destinatários visados:

Ao fim e ao cabo, o que é *orientação* ou mesmo *recomendação*, de um lado, e o que é *normativo* e, portanto, obrigatório, de outro? Os guias curriculares que tomarão a BNCC como referência deverão reproduzir *todas* as prescrições, inclusive a integridade das matrizes, ou terão alguma margem de escolha e de autonomia? As determinações e orientações deverão ser seguidas à risca ou permitirão interpretações locais?

Perguntas desse tipo procedem, a meu ver, se considerarmos que:

- em muitos trechos do documento há observações a respeito do papel decisivo do professor — e, portanto, das redes — na exata compreensão e cumprimento das prescrições implicadas em muitas das competências propostas, o que demanda *construção de consensos* e, portanto, conduz necessariamente a um debate a ser promovido; ainda que esse debate tenha de ser empreendido localmente, dificilmente se atingirá a pretendida unidade na diversidade se alguns consensos prévios e metas nacionais a serem atingidas não forem devidamente assinalados;

- os documentos disponíveis anteriormente, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) inclusive, embora também tivessem caráter organizador e normativo, permitiam diferentes tipos e graus de autonomia aos parceiros, de modo que “seguir os PCN” significava, basicamente, adotar alguns compromissos pedagógicos fundamentais, certas regras de organização curricular (os ciclos, por exemplo) e uma perspectiva teórico-metodológica particular (sócio-construtivista) na seleção e no tratamento didático dos conteúdos e objetos de conhecimento visados. Em consequência, os guias estaduais e municipais puderam diferenciar-se bastante, e mesmo divergirem entre si, em um ou outro aspecto, sem comprometer a unidade.

2.3.2 Uma vez explicitados os seus objetivos, a BNCC explicita e justifica, com base nos marcos legais que a embasam (Introdução; seção 1.3), sua opção por tomar o *desenvolvimento de competências* como seu **objeto** privilegiado e a *aprendizagem* como **foco** praticamente exclusivo. Tais escolhas acabam por determinar o que bem poderíamos denominar como “elisão do ensino” no documento, muito embora a “elevação da qualidade *do ensino*” (grifo nosso) seja apontada como um dos principais objetivos do documento. Instaura-se, assim, uma contradição que suscita boa parte dos questionamentos deste parecer, e cuja superação certamente não será das mais simples nem das mais fáceis:

Como atingir um objetivo *de ensino* com base apenas na definição de direitos e objetivos de *aprendizagem*? Como as redes e escolas podem/devem conceber e organizar um ensino capaz de produzir *estas* e não *aquelas* aprendizagens? A definição e a enumeração das competências e habilidades envolvidas serão suficientes, por si sós, para a promoção de um ensino de qualidade? No que consiste a *qualidade* pretendida?

Por outro lado, não há indicações claras nem precisas a respeito dos outros tipos de conteúdos, em particular os conceituais (relativos aos conhecimentos *sobre* a língua, por exemplo), que seriam compatíveis com o documento. A lacuna não é pequena, considerando-se que o desenvolvimento de competências, especialmente as visadas pela BNCC, não é indiferente aos conteúdos nem às formas a que seu ensino pode recorrer.

O mesmo se pode dizer a respeito das formas de organização curricular, principalmente no que diz respeito à oposição série/ciclo. Ora, as matrizes são *anuais*. Isso significa que a BNCC (re)estabelece o regime seriado para todas as redes? Organizações por ciclo estão descartadas? Se não, de que formas poderiam apropriar-se das prescrições sem reproduzir a lógica do ensino seriado?

Descartando-se ou não os ciclos, como se devem organizar os anos em que o foco do trabalho pedagógico deve ser o *letramento e a alfabetização iniciais*? De acordo tanto com pareceres do CNE, o Conselho Nacional de Educação (Brasil/CNE, 2010), quanto com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013),

“(...) *recomenda-se enfaticamente* que os sistemas de ensino adotem nas suas redes de escolas a organização em ciclo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, abrangendo crianças de

6 (seis), 7 (sete) e 8 (oito) anos de idade e instituindo um bloco destinado à alfabetização” (Brasil, 2013; p. 122; os grifos são nossos.).

Esta é, também, a perspectiva de um dos mais importantes programas federais destinados à organização nacional do trabalho docente nesse período do EF, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A seção “4. A etapa do ensino fundamental” da BNCC, no entanto, restringe o “foco na alfabetização” aos *dois* primeiros anos (p. 2), sem qualquer discussão a respeito. Não há, ainda, qualquer indicação posterior a respeito de como esse “foco na alfabetização” (curiosamente dissociada do letramento, nessa e em outras formulações da BNCC) deve se articular seja com os demais componentes, no mesmo período, seja com os anos posteriores.

2.3.3 O foco na aprendizagem elide não só a organização do ensino, como já comentado, mas também o *papel do professor*, no entanto invocado — quase a título de interlocutor direto — em determinados momentos do documento. É o caso, entre outros, das passagens em que se aponta a necessidade de uma adequada “mediação do professor” na condução das práticas relativas aos cinco eixos *de ensino*, ao longo de toda a Seção 4.3.1. Se tal mediação é apresentada como decisiva para o desenvolvimento das competências em jogo, não caberiam orientações básicas a respeito do tratamento didático adequado a cada um desses eixos? Pode-se interpelar eficazmente o professor dirigindo-se privilegiadamente ao gestor e, ainda, sem contemplar a especificidade da atuação docente e do trabalho em sala de aula?

2.3.4 Outra consequência do privilégio absoluto da aprendizagem na BNCC diz respeito ao uso problemático das noções de competência e habilidade. Para firmar o papel central dessas noções nas prescrições curriculares, a seção 1.3 recorre, em duas ou três páginas, a um movimento argumentativo arriscado e algo desconcertante.

Logo depois de referir os principais instrumentos da política educacional federal em vigor, com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a BNCC “explicita alguns direitos fundamentais à aprendizagem e ao desenvolvimento com os quais o trabalho que se realiza em todas as etapas da Educação Básica deve se comprometer” (Introdução; p. 5). Ao listar esses direitos, no entanto, a perspectiva que se estabelece é, claramente, a dos princípios éticos, políticos e estéticos em que eles vêm organizados. Assim, os *direitos* de aprendizagem são, já de início, assimilados a *princípios* para “o trabalho que se realiza em todas as etapas da Educação Básica” e, em consequência, para o *ensino*.

Logo em seguida, “para que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam garantidos” (Introdução; p. 6), — ou seja, para garantir o que se quer... garantir — afirma-se que é necessário traduzir esses direitos em “aprendizagens efetivamente esperadas”, “operacionalizadas”, por sua vez, em “três conjuntos de competências gerais, cujo desenvolvimento deve ser assegurado a todos os alunos”. Por fim, e já na seção 4.2, as habilidades, entendidas como especificações de competências mais gerais, são tomadas como diretamente equivalentes a “objetivos de aprendizagem”.

Logo, o que se anunciou como *direito* de aprendizagem se torna *princípio* e *objetivo*, num percurso argumentativo que acaba por atribuir ao desenvolvimento de

competências e habilidades um papel e uma responsabilidade, no processo de ensino-aprendizagem, que, no entanto, me parecem excessivos e indevidos: traduzir as principais determinações das DCN, firmar compromissos pedagógicos fundamentais e, ao mesmo tempo, constituírem-se como objetivos de aprendizagem.

2.3.5 Considerando esse foco praticamente exclusivo nas aprendizagens essenciais, assim como na interlocução privilegiada com a gestão pedagógica, a BNCC se revela excessiva e inadequadamente voltada para o objeto e o objetivo do que se convencionou chamar de “avaliação de desempenho” das redes. Não por acaso, as matrizes propostas para cada ano muito se assemelham a matrizes como as da Prova Brasil (SAEB) ou a da Prova São Paulo. E a pergunta a ser feita a esse respeito é a seguinte: Uma definição criteriosa do que se espera que o aluno egresso de uma determinada etapa escolar tenha aprendido (e que, portanto, se deve avaliar) pode ser tomada, imediatamente, como uma lista do que lhe deve ser ensinado? Em outros termos: matrizes de referência para a avaliação de rendimento escolar podem ser encaradas como currículo?

A resposta, a meu ver, só pode ser negativa. Em primeiro lugar, porque formas muito diversas de organizar o ensino, assim como conteúdos diferentes ministrados de formas igualmente diferentes podem levar a aprendizagens semelhantes, se entendermos aprendizagem por desenvolvimento de competências e habilidades. É o que todo sistema educacional reconhece, ao estabelecer “equivalências” entre percursos de aprendizagem distintos e ao certificar com o mesmo reconhecimento oficial alunos de ensino particular ou público, regular ou supletivo, urbano ou rural que se revelem capazes de resolver os mesmos problemas. E é o que uma avaliação internacional como o PISA também assume, ao submeter alunos de mesma idade — mas de escolarizações assumidamente bastante díspares — a uma *mesma* avaliação de aprendizagem.

Assim, penso que um currículo, e mesmo orientações ou bases curriculares, devem ser instrumentos de natureza diferente de uma matriz de descritores de avaliação. Seus propósitos são bastante distintos e só muito parcialmente comuns. Definir o que todos devem saber ao final de um percurso, objetivo primeiro de uma matriz de avaliação, não é o mesmo que determinar *tudo*, nem mesmo o essencial, do que se deve ensinar; nem é, muito menos, definir bases para a organização do ensino e/ou estabelecer *como se pode/deve* aprender aquilo que se pode/deve aprender.

2.3.6 Assim, é possível dizer, como conclusão preliminar de uma leitura crítica mais ampla e geral, que a BNCC apresenta duas incongruências relativas a suas funções de referência nacional para a elaboração de guias curriculares. De um lado, dirige-se explicitamente aos gestores, ao mesmo tempo em que interpela direta ou indiretamente os docentes como parceiros decisivos na implantação da proposta; de outro lado — e contraditoriamente, — não contempla a especificidade do trabalho desses interlocutores em sua proposta curricular. Em consequência, deixa a organização e o planejamento do ensino sem um balizamento específico. Como se vê, ambas as lacunas podem prejudicar bastante o papel *estratégico* e instrumental que o documento reivindica.

Finalmente, tendo em vista esta e outras lacunas, assim como a diversidade de definições, demandas e propósitos envolvidos nos debates nacionais e internacionais relativos ao ensino-aprendizagem escolar, cabe perguntar: Qual é a concepção de *currículo*, entendido nos termos expostos na primeira seção deste parecer, que a BNCC propõe aos gestores da educação nacional?

3. Sobre a apresentação da área de Linguagens (seção 4.3)

Num documento como a BNCC, a apresentação de uma área de conhecimento deve atender a alguns requisitos básicos, como o de definir o seu escopo e o de justificar-se como área, com a necessária indicação das vantagens ao mesmo tempo epistemológicas e didático-pedagógicas do recorte proposto, sempre mais ou menos arbitrário (Cf., a respeito, Rangel, 2007). Desse ponto de vista, podemos dizer que a área de Linguagens não está adequadamente contemplada na seção que a apresenta.

Embora os seus limites sejam indicados pela enumeração dos componentes curriculares previstos pela DCN, a seção não explicita satisfatoriamente o que entende seja por *linguagens* (no plural), seja por *linguagem*. 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” (Seção 4.3; p. 1). Já num parágrafo adiante, as práticas de linguagem são denominadas como “produtos culturais que organizam e estruturam as relações humanas” (p. 1). Assim, em apenas três parágrafos a linguagem é indistintamente vista em sua dimensão singular e/ou plural, como prática ou atividade, como sistema arbitrário de representação e, finalmente, como produto cultural. Nenhum desses aspectos é devidamente abordado, nem se indicam suas eventuais implicações pedagógicas. 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.

No que diz respeito especificamente a Língua Portuguesa (doravante, LP), a BNCC a define como “linguagem verbal” que

“representa o conjunto estruturado e sistemático, em diferentes variedades linguísticas, de recursos expressivos da língua de uma comunidade; o sistema cultural e antropológico de representação/significação da realidade em que as expressões da língua podem ser interpretadas; e os meios linguísticos que permitem situar essas expressões no contexto em que são produzidas” (p. 1).

Numa perspectiva como essa, se estabelece uma sobreposição entre duas concepções de natureza bastante distinta para “Língua Portuguesa”: de um lado, o idioma; de outro, o componente curricular de mesmo nome. Apresentar o componente como equivalente à língua é, portanto, confundir um recorte e uma atividade escolares com a realidade empírica a que ele se relaciona, com conseqüências que abordaremos mais adiante. Por outro lado, ainda que o componente tenha grande relevância para as práticas escolares, dado o caráter também transversal tanto da língua quanto das

práticas linguísticas, as especificidades de LP, em relação ao demais componentes da área não ficam bem estabelecidas.

As mesmas omissões se aplicam à apresentação de Língua Estrangeira Moderna/Língua Inglesa (LEM). Nem mesmo os motivos — políticos, culturais, pedagógicos — pelos quais LEM é reduzida a Língua Inglesa já em sua denominação são explicitados e discutidos. E ainda que a pertinência e o interesse de dominar uma segunda língua pareçam evidentes, é de estranhar que a BNCC limite-se a referir, a esse respeito, o “acesso à informação e à comunicação internacionais necessárias para o desenvolvimento pleno do indivíduo na sociedade atual” (p. 2).

O componente Arte é apresentado como composto de “quatro linguagens”, apenas enumeradas, no parágrafo a elas consagrado: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. Não se esclarece por que cada uma dessas denominações constituiria uma linguagem, nem se define, em consequência, o que teriam em comum. Para além de uma breve e lacônica referência à fruição, não se explicita o que se entende por Arte, ou seja, não se indica o que faz de uma “linguagem” algo que deva ser concebido de forma particular e, em consequência, denominado como “arte”. Da mesma forma, a integração de Arte com os demais componentes da área fica obscurecida, em qualquer de suas linguagens.

A presença de Educação Física *como componente* na área, bastante contestada por alguns educadores, não chega a ser efetivamente justificada. As “práticas corporais” de que Educação Física se ocupa são referidas, mas a especificidade do componente não é mencionada nem discutida. Assim, o conjunto de atividades e conhecimentos relativos ao corpo a que tradicionalmente se denomina Educação Física parece pouco integrado aos demais: por mais que se possa reconhecer no componente a dimensão de linguagem, outras de suas características, relacionadas à saúde, à socialização e ao entretenimento, por exemplo, mereceriam considerações próprias.

As formas de articulação entre os componentes não são apresentadas nem discutidas: todo o esforço da apresentação da área parece concentrar-se em (a)firmar o caráter de linguagem de cada um deles. No entanto, a função pedagógica mais importante de uma área é a de promover a interdisciplinaridade e mesmo a transdisciplinaridade, o que não se evidencia na seção 4.3. É verdade que o quadro de competências específicas de Linguagens aponta possíveis denominadores comuns, do ponto de vista epistemológico e/ou de ensino-aprendizagem. Mas não indica — até por não ser este o objetivo de um simples quadro — as direções e os momentos em que essas competências específicas poderiam promover a articulação entre os componentes.

4. Sobre a apresentação do componente Língua Portuguesa (seção 4.3.1)

Citando documentos oficiais em vigor para o componente, como os PCN e as *Orientações curriculares*, a seção 4.3.1 se inicia com referências implícitas à virada pragmática no ensino de língua materna e, portanto, ao paradigma científico que, no domínio das ciências da linguagem, tem fundamentado a pesquisa e a ação na área nas últimas três ou quatro décadas. Apesar disso, o texto é pouco claro e, muitas vezes, confuso, no que diz respeito à concepção de língua e a conceitos e noções chave como modalidade, letramento, gênero etc.

4.1 Em primeiro lugar, é preciso dizer que as *dimensões políticas, histórico-sociais e culturais da língua não estão adequadamente contempladas*. O quadro histórico, político e cultural em que o ensino de LP necessariamente se dá não é referido em suas determinações mais relevantes, nem vem, muito menos, discutido ao longo do texto. Nada se diz sobre o estatuto de “língua nacional” da LP, nem sobre sua posição particular no quadro (sócio)linguístico das línguas brasileiras. Não se esclarece, portanto, que muitos cidadãos brasileiros não têm o português como língua materna, nem que há comunidades, no País, que reivindicam direitos linguísticos específicos, o que dá às referências às línguas indígenas, quilombolas e de imigração um caráter de exceção arbitrária ou mesmo de concessão. Nesse sentido, o texto não supre a lacuna aberta já na seção dedicada à área de Linguagens; além disso, deixa o componente LP muito pouco articulado aos demais, exatamente como nos currículos em que a área não é tomada como um princípio de unidade. Assim, em lugar de se contrapor ao mito da unidade linguística nacional, a BNCC o reafirma.

Outro problema: o documento não faz qualquer menção significativa ao português brasileiro (PB). No entanto, no âmbito da pesquisa acadêmica nacional e internacional, o PB vem sendo objeto de estudo sistemático há pelo menos quatro décadas. Em consequência, a variante brasileira do português é, hoje, bastante conhecida, tanto no que diz respeito à história de sua formação quanto no que concerne às particularidades de sua gramática e de seu léxico, que já contam com boas descrições científicas.

Com base nesses estudos, alguns autores chegam a considerar o PB como uma nova língua, *derivada* do português europeu, mas já individualizada. Não por acaso, os pesquisadores e educadores especializados no ensino de LP no Brasil têm insistido bastante na necessidade de o PB constituir-se como o efetivo objeto de ensino-aprendizagem desse componente curricular, em substituição ao português europeu, (ou mesmo a suas reconstruções didáticas) que, em muitos casos, permanece como referência implícita da disciplina. Trata-se, portanto, de combater a dissociação entre a LP ensinada na escola e a realidade do PB, situação denunciada já na primeira metade do século passado por escritores como Mário de Andrade, Drummond e Bandeira, assim como por linguistas contemporâneos como Rosa Virgínia Mattos e Silva, Ataliba Teixeira de Castilho, Carlos Alberto Faraco e Marcos Bagno. Já se dispõe, inclusive, em nosso mercado editorial, de excelentes sistematizações didáticas da pesquisa acadêmica sobre o assunto, na forma de ao menos quatro ou cinco gramáticas pedagógicas efetivamente renovadoras a esse respeito. Causa estranheza, portanto, que a BNCC, mesmo afirmando dialogar com a pesquisa e com orientações oficiais preexistentes para a área, acabe se distanciando até mesmo de programas federais como o PNLD, que inclui o estudo do PB entre os critérios de avaliação dos livros didáticos de LP.

Devido, provavelmente, a essas inconsistências sociolinguísticas na apresentação de LP, outro ponto particularmente sensível para o ensino vem contemplado de forma bastante insatisfatória. As normas urbanas de prestígio, responsáveis por uma situação que muitos linguistas brasileiros consideram como de diglossia, vêm tratadas exclusivamente em termos de *norma culta*, numa concepção ultrapassada pela pesquisa acadêmica na área. Já os conhecimentos linguísticos, são indevidamente identificados como relativos (apenas) à gramática e remetidos, ainda, à visão que a

gramática tradicional tem deles, ao mesmo tempo em esta última vem assimilada à *gramática da norma culta*. Assim, apesar das declarações de princípio relativas à realidade e à relevância pedagógica da variação linguística, a BNCC reproduz equívocos já superados tanto na literatura científica quanto nos programas e produções didáticas voltadas para a formação do docente de LP.

4.2 O foco na definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas não desobriga um documento da natureza da BNCC a explicitar e a discutir os *conceitos-chave que fundamentam sua proposta curricular*. No entanto, termos como gênero, letramento e (multi)modalidade, entre outros, são utilizados como se seu sentido e seu alcance teórico-metodológico fossem evidentes e indiscutíveis, por já constarem de outros documentos oficiais.

Tal procedimento talvez esteja na origem de referências pouco precisas, e mesmo confusas, a muitas noções e conceitos. *Letramento*, por exemplo, vem definido como “uma *condição* que permite ler e escrever em diversas situações pessoais, sociais e escolares” (Seção 4.3.1; p. 2; grifo nosso.), sem qualquer referência à compreensão e/ou eficácia da leitura e da escrita, nem às *práticas* a que se associa. Por outro lado, selecionando apenas parcialmente a dimensão cognitiva de uma concepção de letramento que se centra no desempenho individual (e, portanto, deixando na sombra seus aspectos sociológicos e suas implicações pedagógicas), essa formulação certamente não permite ao leitor compreender seja o conceito, seja sua relevância para o ensino, tanto de língua quanto em geral. Assim, “contribuir para o desenvolvimento do letramento” (Id., *ibid.*) parece uma indicação vaga demais para o que a BNCC, no entanto, considera como um dos principais objetivos do ensino-aprendizagem de LP.

O conceito de *modalidade* é invocado, inicialmente, na referência que se faz à *multimodalidade*, ou seja, às diferentes linguagens — visuais, gestuais, sonoras — que podem articular-se à linguagem verbal na composição de um mesmo texto (Id., p. 2). No entanto, o documento não deixa claro que a multimodalidade é uma das *condições* da textualidade, especialmente nas sociedades contemporâneas. Razão pela qual não é possível, hoje, “contribuir [efetivamente] para o desenvolvimento do letramento” sem conceber o ensino das práticas de leitura e escrita na perspectiva dos multiletramentos (Cf., a respeito, Rojo & Barbosa, 2015).

Por outro lado, duas páginas adiante, o texto passa a utilizar o termo *modalidade* em sua acepção clássica, que opõe oralidade e escrita como expressões distintas da linguagem verbal:

“Algumas estratégias de escuta e fala (produção de textos orais) são indicadas bem como articulação entre fala e escrita e o modo como *as duas modalidades* se relacionam nas práticas de linguagem e no planejamento da fala formal tendo a escrita como base discursiva (p. 4; grifos nossos).

E é apenas com esse sentido que o termo é retomado pelo texto, daí por diante. Assim, não só os conceitos não ficam suficientemente esclarecidos como os multiletramentos não vêm devidamente contemplados como fatores decisivos para a leitura e a escrita *eficazes*.

As inúmeras ocorrências do termo *gênero*, por sua vez, ainda que evidenciem a relevância do conceito até para a organização das matrizes, não deixam claro para o

leitor nem a concepção em que está empregado, nem seu duplo papel didático-pedagógico: “objeto de conhecimento” e *unidade linguística de referência* para o tratamento didático dos diferentes tipos de conteúdo a serem ministrados. Dessa maneira, nem sempre é possível entender se um determinado gênero, como HQ, por exemplo, está previsto numa matriz (p. 54) como efetivo “objeto de conhecimento” ou se consta ali como unidade linguística apropriada para o desenvolvimento de determinadas competências e habilidades ou mesmo para a abordagem de certos conhecimentos linguísticos.

A questão é particularmente significativa quando se pensa a progressão da aprendizagem, uma vez que níveis superiores de escolarização podem/devem dedicar mais espaço ao ensino-aprendizagem de metalinguagem. Aumenta o grau de indefinição do conceito, no texto da BNCC, o fato de ele vir referido ora como “gênero”, ora como “gênero textual”, ora, ainda como “gênero discursivo” ou “discursivo-textual”. Trata-se, sempre do mesmo fenômeno? Se não, por que a variação terminológica? Se sim, que distinções estão em jogo?

Nas referências à *progressão do ensino-aprendizagem*, — de um ano para o outro e de uma etapa a outra do EF — o texto que apresenta o componente não desenvolve suficientemente a questão do letramento e da alfabetização, já apenas esboçada na seção destinada à área. Fazem-se, na verdade, breves referências à orientação oficial para que os três primeiros anos sejam dedicados ao letramento e à alfabetização iniciais (p. 14), em franca contradição com observações anteriores da própria BNCC, como já comentado.

Questões pertinentes para a organização de currículos do ensino fundamental ficam, então, sem resposta adequada: Que diferenças se estabelecem entre alfabetização e letramento? Qual o papel dos multiletramentos, tanto num caso quanto no outro? Que fatores entram em jogo no ensino-aprendizagem dos diferentes tipos e graus de letramento? O que caracteriza a escolarização dos anos finais, em contraposição à dos anos iniciais?

4.3 Na seção 4.3.1, os *eixos de ensino* são apresentados nos seguintes termos:

Pedagogicamente, de modo a orientar o professor, a proposta da BNCC está estruturada em cinco Eixos – entendidos aqui como práticas de uso e de reflexão sobre a linguagem. Esses eixos são comuns ao longo do Ensino Fundamental e organizam o conjunto de unidades temáticas e objetos de conhecimento e habilidades (objetivos de aprendizagem) de cada ano. (Seção 4.3.1; p. 3.)

Duas observações podem ser feitas a essa primeira aproximação. Considerando-se que a perspectiva declarada é a das “práticas de uso e de reflexão sobre a linguagem”, e que os cinco eixos propostos são *organizadores de todo o ensino-aprendizagem de LP*, independentemente do nível de escolaridade, falta explicitar o compromisso da proposta com a eficácia e com o desenvolvimento *em níveis crescentes*, seja da proficiência oral e escrita (leitura e produção de textos), seja da reflexão linguística, seja, ainda, da apreciação estética de textos literários e da familiaridade com a literatura. Em consequência, também falta explicitar os fatores capazes de determinar os padrões e níveis a serem atingidos. Nas explicações posteriores, sobre o que

caracterizaria cada um dos eixos, há poucas e vagas indicações relativas a esses fatores e níveis, como procuro indicar mais adiante.

A **oralidade** é considerada “o carro chefe de todos os demais” eixos e até mesmo como o seu “fundamento” (p. 3), em continuidade a afirmações anteriores sobre a importância de a escolarização considerar e valorizar a experiência linguística do aluno anterior e exterior à escola. No entanto, seja nas considerações específicas à oralidade, seja nos comentários relativos aos outros eixos, não se explicita (nem é possível inferir) em que aspectos e/ou momentos das práticas em jogo a cada caso a oralidade apareceria como “fundamento”. Contraditoriamente, referências à fala, na apresentação do eixo da escrita (p. 7), restringem-se às inúmeras interferências da oralidade no texto escrito, dadas como indesejadas. Nada se discute o quanto ou como habilidades orais poderiam favorecer o aprendizado da escrita.

As diferenças entre os anos iniciais e os finais, nesse eixo, são expostas nos seguintes termos:

Nos Anos Iniciais, esses processos de convivência pela interação oral ou são naturalizados (é comum opiniões sobre a falta de educação das crianças) ou são autoritários (do tipo fique quieto). A criança precisa compreender o que pode ou não ser feito para conscientizar-se e aí sim aplicar as regras e cobrar que os outros façam o mesmo.

Nos Anos Finais, espera-se que o estudante possa realizar apresentações formais de textos organizados em gêneros de caráter expositivo e argumentativo: exposições, seminários e debates regrados, participando neles, também, ativamente, como ouvinte.

Ressalta-se, por fim, que o objetivo é a apropriação pelo estudante, de modo mais legítimo, da língua materna como realidade constitutiva de sua identidade pessoal e social. Por isso mesmo, estudam-se também aspectos relevantes da variação linguística: as diferenças entre os registros formais e informais, as variedades locais (o que, certamente, exigirá procedimentos diversos, considerando a vastidão do território nacional) e as variedades regionais do português no Brasil, finalizando pela reflexão sobre o português no mundo.

Mesmo levando em conta os parágrafos anteriores (que fazem menção à transversalidade da linguagem oral e à relevância de um estudo específico sobre as regras de interação oral para um adequado convívio social e escolar), é forçoso reconhecer que a versão atual da BNCC comete, nessas passagens, as seguintes inadequações:

- caracteriza o eixo da oralidade, nos Anos Iniciais do EF, não pelas habilidades a serem desenvolvidas, mas, contraditoriamente, pela “naturalização” e pelo “autoritarismo” das práticas linguísticas a que a criança estaria submetida (e que, acreditamos, a escola deveria ajudá-la a superar);
- não estabelece patamares de proficiência distintos para cada um dos dois segmentos;
- restringe o ensino-aprendizagem de apresentações orais formais ao segundo segmento;
- vincula o estudo da variação linguística à oralidade, como se a escrita não estivesse igualmente submetida à variação;
- define como objetivo do eixo, em ambos os níveis, “a apropriação pelo estudante, de modo mais legítimo, da língua materna como realidade

constitutiva de sua identidade pessoal e social”, o que em nada explicita o que há de próprio e específico na oralidade.

Trata-se, portanto, de uma apresentação que mais confunde do que orienta o “gestor pedagógico” — nesse momento do texto curiosamente transfigurado como “professor” — em sua tarefa de elaborar propostas curriculares.

O eixo da **leitura** é apresentado num texto também dispersivo e confuso, com vários trechos de difícil compreensão (Cf. as observações a respeito dos problemas de redação, na seção 6 deste parecer).

Sem qualquer explicação a respeito, os textos literários são excluídos das práticas de leitura referidas pelo eixo. Arbitrária e inadequada, tal exclusão não se justifica, mesmo que consideremos seu resgate no eixo consagrado à educação literária. Não há por que estabelecer fronteiras rígidas entre estes e aqueles textos, sob pena de desconsiderar o papel determinante dos pactos de leitura e dos consequentes modos de ler — sempre passíveis de mudança — na atribuição de caráter literário (ou não literário) a um texto. Desse ponto de vista, a criação de um eixo próprio para a educação literária pode prejudicar o tratamento didático da leitura e, ainda, comprometer o esforço, bastante louvável na BNCC, de garantir um lugar de destaque à literatura na formação em língua e linguagem.

A oposição entre os anos iniciais e finais não vem caracterizada de forma clara e consistente. Nos dois parágrafos dedicados ao assunto, faz-se uma breve referência à fase em que a criança “ainda não sabe decodificar as palavras”, mas já poderia desenvolver estratégias de leitura (não se esclarece *como*); e a uma fase posterior (a partir de que ano?) em que “os objetos de conhecimento priorizam o desenvolvimento da fluência de leitura (nas suas vertentes da velocidade, da precisão e da prosódia), na ampliação do vocabulário, na compreensão da leitura, na progressiva organização e produção de texto” (p. 5).

Na melhor das hipóteses, essas explicações se restringem a antecipar o que as matrizes apresentadas páginas adiante enumeram. Mas a redação confusa, assim como a ausência de considerações relativas ao tratamento didático a ser dado aos “objetos de conhecimento” contemplados, induzem a compreensões equivocadas a respeito do que caracteriza o ensino-aprendizagem da leitura em diferentes momentos do EF. O que certamente prejudica a compreensão das próprias matrizes.

Problemas semelhantes são facilmente encontrados na apresentação do eixo da **escrita**. Faz-se menção às práticas de produção de texto que o eixo compreende, mas não se caracteriza de forma consistente a atividade. As referências breves, pontuais e insuficientes a esse ou aquele aspecto da escrita dão às explicações um caráter igualmente dispersivo e vago, o que tanto dificulta a compreensão quanto induz a leituras equivocadas.

O trecho selecionado abaixo permite exemplificar cabalmente essas falhas e insuficiências:

O problema da escrita está em adequar a linguagem às expectativas dos interlocutores naquele momento específico. Espera-se que o aluno compreenda a situação em que ocorre a comunicação, o objetivo da interlocução e o papel dos interlocutores, para construir seu texto.

Quanto mais o aluno compreende o papel do contexto e dos interlocutores, mais ele se aproxima daquilo que se espera ser dito e da maneira de dizer. Perde-se em identidade, mas se ganha no valor atribuído ao texto pelos interlocutores.

Assim a proposta para a redação deve ser elaborada de forma a possibilitar ao aluno, a partir dos subsídios oferecidos, realizar uma reflexão sobre um tema. Na produção, uma situação-problema é colocada e cada aluno seleciona o recorte apropriado de seu acervo pessoal para respondê-la. Entretanto, há limites, a língua escrita, o gênero de texto, o tema. Espera-se que ele participe do ato de interlocução, escrevendo **sobre o que está sendo sugerido**, naquele momento.

No primeiro parágrafo, o texto diz esperar *do aluno* o que se lhe deve ensinar: o papel determinante da situação, do objetivo visado e dos interlocutores para a construção do texto. No segundo, afirma-se, sem qualquer justificativa, que o processo de adequação ao contexto — e, portanto, a atenção dada a seus vetores — implica “perda de identidade” (Do autor? Do texto?) mas, ao mesmo tempo, ganho “no valor atribuído ao texto pelos interlocutores”. A passagem, obscura e intrigante, dá a entender, na direção oposta a toda pesquisa a respeito, que a escrita é um processo de progressiva perda de identidade daquele que escreve (e/ou de sua produção): quanto mais ele sabe o quê, para quem e por quê escrever, mais se ausentaria de si e de seu texto. Que autor(es) concordaria(m) com tal perspectiva? Que professor(es) a assumiria(m)? O que seria “desenvolver a autonomia” do aluno, numa concepção como esta?

As inconsistências conceituais e as formulações confusas e/ou equivocadas permanecem, no trecho consagrado aos **conhecimentos linguísticos e gramaticais**. Já no primeiro parágrafo (p. 7), a alfabetização é assimilada a um dos muitos objetos de conhecimento que o eixo compreenderia. Ora, a alfabetização é um *processo* de ensino-aprendizagem, que envolve, sim, muitos e variados conhecimentos linguísticos, relativos à percepção e assimilação das correspondências entre as pautas sonora e gráfica do sistema alfabético da escrita. Mas não se confunde com eles, que, por sua vez, não vêm devidamente discutidos nessa subseção.

Não se compreende por que, depois de ao menos quatro décadas de pesquisas que revelam o papel determinante das práticas de letramento para a apropriação do sistema alfabético da escrita, a BNCC tenha optado por desvinculá-los. As referências às práticas de leitura e escrita como práticas de letramento são escassas e evasivas, nos textos que explicam a seção; e praticamente inexitem, na formulação das habilidades contempladas pelas matrizes. Assim, a alfabetização é injustificadamente restringida a algumas das habilidades relacionadas ao desenvolvimento da consciência grafo-fonêmica. O papel da apreensão da escrita como modalidade e, portanto, como forma de construção de sentido, fica obscurecido. E se excluem da atenção curricular até mesmo os aspectos não fonêmicos da correspondência entre o oral e o escrito.

Tampouco se entende por que a apropriação do sistema alfabético da escrita, processo complexo e decisivo, como o próprio documento reconhece, seja restrito, nas matrizes, ao primeiro ano, com uma única referência no segundo. Além de se

contrapor frontalmente às DCN, como já apontado mais acima, o trecho instaura uma contradição no interior da própria proposta, que, em seção anterior, reserva *os dois primeiros anos* para tanto. Seja como for, nada mais se diz a respeito de progressão didática nesse eixo, de forma que não se explicita o que distingue cada um dos dois segmentos do EF, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de conhecimentos linguísticos e gramaticais.

Ainda que mencionado mais de uma vez no documento, o ensino da ortografia não é contemplado com indicações consistentes e precisas. Já no primeiro dos três parágrafos (p. 8) a ela destinados, afirma-se que é importante ressaltar alguns de seus aspectos. Mas tudo o que se segue limita-se a referir a distinção entre normas categóricas e normas cuja aplicação depende de fatores semânticos. No segundo parágrafo, fazem-se considerações confusas a respeito de um suposto distanciamento progressivo que o aluno deve estabelecer entre “a representação fonológica da palavra” e sua “representação escrita”, ao cabo do qual ele “deve deslocar a compreensão da ‘palavra falada’ e começar a pensá-la por escrito” [sic].

Fechando essas considerações, a BNCC recomenda que o ensino da ortografia seja contextualizado. É difícil entender o que uma prescrição como essa visa, já que a ortografia é arbitrária e, estabelecendo correspondências entre som e sentido, é indiferente a contexto. Em contrapartida, surpreende que não se leve a contextualização na devida conta, nas referências — vagas e omissas — feitas à sintaxe, à coesão textual, ao léxico e ao papel da reflexão na análise dos fatos linguísticos.

Já em relação ao estranhamento que o último parágrafo desse trecho provoca, ao destacar o ensino da nomenclatura e da gramática tradicional, remetemos o leitor à seção 4.1 deste parecer.

Finalmente, a apresentação do eixo da **educação literária** — cujo objeto são “as práticas de leitura e reflexão para apreciar textos orais e escritos de autores brasileiros, indígenas, africanos de língua oficial portuguesa, portugueses, timorenses, latino-americanos e clássicos da literatura internacional” — destaca a importância em dar-se “status próprio à leitura, audição e oralização do texto literário”. Mas em nenhum momento se discute no que consistiria esse status, nem que relação ele teria com as práticas de letramento a que está relacionado (Cf., a respeito, a noção de *letramento literário* que pesquisadores da UFMG e outras universidades vêm desenvolvendo).

Numa redação tão confusa e dispersa quanto à da apresentação dos demais eixos, o texto menciona o papel do leitor adulto na fase da alfabetização inicial, a diversidade dos textos literários, do ponto de vista da extensão e da complexidade, o “valor do texto literário” e os modos de lê-lo, as “estruturas mentais” e as significações histórico-sociais a que ele daria acesso, assim como ao papel do professor na motivação para a leitura. Todas essas considerações se afiguram bastante genéricas. E não se articulam entre si de forma a esboçar uma perspectiva coesa para a educação literária no ensino básico. Nesse sentido, as matrizes que especificam os currículos ano a ano respondem sozinhas por esse objetivo.

4.4 No que diz respeito às *competências específicas de LP para o ensino fundamental*, convém levantar duas ordens distintas de questões.

A primeira delas diz respeito à justaposição, já mencionada, que a BNCC promove entre competências e habilidades, de um lado, e objetivos de aprendizagem, de outro.

Quando essas duas instâncias são claramente definidas, numa proposta curricular, as competências e habilidades se configuram, necessariamente, como vias pedagógicas para a consecução de metas de formação socialmente relevantes, abrindo, portanto, perspectivas sociais e políticas para a ação educativa. Em contrapartida, quando vêm fundidas numa formulação única, qualquer lista de competências específicas, como a apresentada à p. 12, tende a restringir o ensino-aprendizagem ao desenvolvimento individualizado de cada uma delas, no interior de um componente particular. Perde-se, assim, a relação pedagogicamente fundamental que o desenvolvimento de uma competência ou habilidade deve ter com os objetivos perseguidos pela formação escolar; e se obscurece, com isso, a relação de exterioridade que um currículo deve ter para justificar-se como tal. Tudo se passa como se a “realização” da matriz, na prática escolar, prescindisse de todo e qualquer outro parâmetro e bastasse a si mesma.

Um segundo questionamento diz respeito tanto ao que se pode/deve entender por capacidade, competência e habilidade quanto à natureza dos enunciados que as descrevem. Ou seja: como mencionado mais acima, as formulações a esse respeito, na Introdução, não são suficientemente claras nem precisas. Por outro lado, considerando-se a definição proposta para competência — “conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação” (p. 7), — como entender competências específicas como “11. Participar de situações comunicativas orais...” ou “18. Participar do pacto de leitura proposto por diferentes gêneros”? Que “conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação” estaria em jogo nesses e em outros casos?

Há, ainda, competências cuja formulação parece designar não o conhecimento em jogo, mas a atitude que poderia/deveria resultar delas. É o caso, por exemplo, da competência específica “20. Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo”. Mais uma vez, cabe perguntar: que habilidade(s) efetiva(s) estaria(m) em jogo nesse e em outros casos?

5. Sobre as habilidades (objetivos de aprendizagem) propostas e sua organização em matrizes

A maior parte dos comentários a serem feitos sobre as habilidades (objetivos de aprendizagem) foram adiantados nas seções anteriores, especialmente nas dedicadas aos eixos de ensino. Em resumo, pode-se dizer a esse respeito que:

Se formuladas sempre de forma adequada e precisa, as habilidades poderiam, sim, ser tomados como *parte* necessária dos objetivos *de aprendizagem* a serem considerados por um currículo. Não podem, no entanto, ser entendidas como suficientes. Nem podem subsumir *objetivos de ensino*, que permanecem sem discussão na BNCC, como se pudessem decorrer direta e inequivocamente dos objetivos de aprendizagem.

Por outro lado, a apresentação individualizada das habilidades/objetivos, em matrizes que as articulem a outros fatores, pode ser operacional para o profissional que tem por tarefa elaborar itens capazes de aferi-las. Mas pouco ou nada orientam o educador encarregado de organizar currículos capazes de desenvolvê-las *no interior de práticas escolares de leitura e produção de textos e junto a um certo alunado*.

Deve-se dizer, também, que tanto as matrizes quanto os trechos da BNCC que as explicam tomam como evidentes o sentido de “Unidades temáticas” e de “Objetos de conhecimento”. No entanto, mesmo num contexto bem definido como este, explicitamente dedicado a fatores curriculares, essas expressões não são transparentes. E podem ser interpretadas de formas bastante diversas, inclusive do ponto de vista da relação que manteriam entre si:

O que distingue uma unidade temática e um objeto de conhecimento? A Unidades temáticas constituem apenas tópicos gerais em que certos Objetos de conhecimento se encaixam para propiciar à ação educativa um mapeamento cognitivo da distribuição de conteúdos? Ou correspondem a unidades de ensino que, à feição dos módulos de planejamento docente, devem integrar o trabalho de sala de aula?

Ainda que limitemos a discussão às possibilidades abertas por perguntas como essas, é preciso dizer que, uma vez escolhida uma alternativa, seria necessário rever as formulações de unidades e objetos, para adequá-las a esta ou àquela interpretação.

É de estranhar, ainda, que, num documento em que o gênero é incluído entre os conceitos-chave, as matrizes incluam relativamente poucos deles entre os objetos de conhecimento selecionados para um determinado ano. No eixo da educação literária, por exemplo, predominam largamente as referências a “texto literário”, inclusive na formulação de habilidades. Seja como for, nesse e nos demais eixos o gênero parece não ter um estatuto definido nas matrizes.

6. Questões de redação e de formulação

De maneira geral, o texto da BNCC dá a impressão de ter sido elaborado como uma sequência de seções redigidas de forma mais ou menos independente, à semelhança do preenchimento de um formulário. Assim, a despeito dos títulos e intertítulos sinalizarem adequadamente os tópicos contemplados, a unidade do conjunto e a progressão expositivo-argumentativa são frequentemente prejudicadas, como veremos.

6.1 Cada seção constrói-se por acréscimos sucessivos, numa composição em mosaico, não obedecendo, no entanto, a um plano coerente e coeso, capaz de justificar-se, a cada passo, pelos propósitos de um documento dessa natureza. Só a ausência de um plano de texto previamente estabelecido pode explicar o fato de a organização e os componentes das matrizes curriculares anuais só virem mencionados e descritos na seção 4.3.1.2, “A aprendizagem de Língua Portuguesa nos Anos Finais”:

“Pedagogicamente, de modo a orientar o professor, o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa está estruturado [na BNCC] em forma de matriz que relaciona Eixos, Unidades Temáticas, Objetos de conhecimento (conteúdos e processos) e Habilidades (Objetivos de aprendizagem).” (p. 65)

A seção anterior, dedicada à aprendizagem de LP nos anos iniciais, não se refere explicitamente às matrizes, nem muito menos descreve sua organização. Não se entende, portanto, por que um trecho essencial à coesão de toda uma sequência vem posicionado num ponto do texto que não só lhe retira essa função como cria uma indevida assimetria entre os blocos que tratam de cada um dos dois segmentos do ensino fundamental. Assim, tem-se a impressão, a cada momento, de um texto submetido a muitas reescritas parciais e locais, sem, no entanto, uma diretriz unificadora e, em consequência, sem o devido cuidado com a progressão referencial e argumentativa, além de carente de unidade estilística.

6.2 Para além das formulações vagas e conceitualmente insatisfatórias de noções, como já apontado, o leitor se depara com redações pouco claras e mesmo confusas, o que dificulta bastante a compreensão e produz um efeito de sentido, ao longo de todo o texto, de composição pouco refletida e pouco cuidada, bastante prejudicial à eficácia de um documento oficial.

Na seção consagrada à apresentação do componente Língua Portuguesa (4.3.1), encontram-se problemas de vários tipos. Um dos mais frequentes é a falta de clareza de determinadas passagens. Nos três primeiros parágrafos, por exemplo, ao mesmo tempo em que se referem documentos com que a BNCC pretende dialogar e se enumeram conceitos centrais, alude-se a uma concepção discursiva da linguagem (Seção 4.3.1; p. 1), seguida de uma citação dos PCN. No entanto, nem aí nem na sequência do texto a perspectiva do uso é efetivamente exposta, discutida e assumida. O que acaba emprestando ao que deveria ser uma escolha consciente e deliberada um caráter de simples e irrefletida continuidade. Quase vinte anos depois dos PCN, um documento destinado a substituí-los não deveria confirmar-se como (re)afirmação e/ou contestação dos pressupostos teórico-metodológicos de então?

Na passagem que apresenta a leitura como um dos “temas centrais” da proposta de LP (Seção 4.3.1; p. 4-6.), o segundo parágrafo apresenta falhas na progressão temática e na construção da coesão:

A Leitura é (como a Oralidade) objeto sistemático de estudo em Língua Portuguesa. Se, para os outros componentes curriculares, ela é instrumento, em Língua Portuguesa é um dos temas centrais. Esse é um diferencial importante. A desnaturalização da Leitura, que passa a ser entendida como um processo complexo a ser aprendido, a partir de amplos domínios das principais habilidades que o envolvem, a serem conhecidas, desenvolvidas e monitoradas tanto pelo professor quanto pelo aluno. Destacam-se as estratégias de leitura como ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global, localização e retomada de informações. (Seção 4.3.1; p. 4.)

O período sublinhado na citação introduz um tópico (“a desnaturalização da leitura”) que não se articula claramente nem com o dos períodos anteriores (a leitura como objeto de conhecimento), nem com o do que lhe segue (as estratégias de leitura). Além disso, o próprio período se apresenta truncado: falta o predicado do que seria a oração principal, cujo sujeito seria “a desnaturalização da leitura”.

Na sequência, há o que se anuncia como um adendo à exposição anterior, logo seguido de um parágrafo de síntese de todo o trecho:

“Além disso, a Leitura demanda conhecimento extratextual, a bagagem discursiva do aluno sobre o que o texto diz e o contexto de produção daquele texto em específico (lembrando que cada texto é único como cada pessoa é única).

Isso significa que todo texto tem um enunciador/aquele que produz o texto, um destinatário/aquele que recebe o texto, um contexto, um tempo e um lugar. Por exemplo, as categorias gramaticais de pessoa/número/modo/tempo/aspecto do verbo, em uso no texto, são projeções do “eu” que produz o texto e do “tu” que recebe o texto, em determinado contexto. A categoria de pessoa “eu” refere-se à posição assumida pelo produtor no texto, num dado espaço e determinado tempo, em relação ao seu interlocutor.” (Seção 4.3.1; p. 4)

Basta retomar toda essa passagem cuidadosamente, no entanto, para nos darmos conta de que o parágrafo que se anuncia como adendo (“Além disso...”) instaura uma nova descontinuidade na progressão tópica do texto: o fato de a leitura demandar “conhecimento extratextual” não é um novo fator, seja de “desnaturalização da leitura”, seja de “estratégias de leitura”.

6.3 Não é objetivo deste parecer apontar todos os demais casos de redação problemática. No entanto, convém lembrar que exemplos semelhantes distribuem-se ao longo de todo o texto, como no parágrafo à p. 5, que se inicia designando “*a* fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita” sem que se houvesse referido, antes, as *fases* que o ensino-aprendizagem da leitura compreenderia.

Na seção destinada à **Educação literária** (Seção 4.3.1; p. 9-12), passa-se abruptamente das considerações relativas a esse eixo para uma série de observações relativas às “fronteiras” entre os eixos (p. 11) e a explicações sobre como foram definidas as Unidades Temáticas, os Objetos de Conhecimento e as Habilidades (Objetivos de aprendizagem) que organizam as matrizes apresentadas a partir da p. 21. Ao que tudo indica, faltou inserir (ou apagou-se acidentalmente) um organizador textual (um intertítulo, por exemplo) que sinalizasse a mudança de tópico e desse organicidade ao sequenciamento textual.

Além disso, não se compreende por que as exposições sobre os componentes e a estrutura das matrizes foram alocadas nesse ponto do texto, e não em um bloco consagrado à sua concepção e organização, assim como a aspectos correlatos, relativos ao tratamento didático apropriado ao desenvolvimento das habilidades prescritas.

Finalmente, mas não menos importante, num documento desta natureza, o texto incorre em desvios do padrão culto da língua, como os erros de concordância verbal abaixo, entre muitos outros:

“Ouvir, ler, retextualizar textos de literatura **é um estímulo** à apreciação estética.”

“A aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental **têm** características especiais.”

7. Considerações finais

Todos os comentários feitos nas seções anteriores apontam para uma mesma direção: como documento de orientação à elaboração de guias curriculares para as redes

estaduais, municipais e federal, a BNCC oferece apoio insuficiente; e, em alguns de seus aspectos e/ou passagens, se revela ora confusa, ora questionável.

A insuficiência se deve, basicamente, ao foco talvez excessivo na aprendizagem, sem ao menos uma indicação consistente de parâmetros relativos seja à organização geral do ensino, nos dois segmentos do EF, seja ao tratamento didático adequado ao desenvolvimento das habilidades prescritas e, portanto, à consecução dos objetivos visados. Os problemas de redação, assim como as formulações apressadas, omissas ou inconsistente de conceitos e noções chave são, por sua vez, responsáveis pelas muitas passagens confusas e pelos questionamentos que se impõem.

Considerando que, a esta altura dos trabalhos, não se trata mais de rever escolhas já feitas, sugerimos, no entanto, que parte dos problemas elencados poderia ser melhor equacionada se a versão final

- incluir alguma orientação teórica e metodologicamente consistente tanto para a organização geral *do ensino* quanto para o tratamento didático a ser dado aos temas e às habilidades por fim estabelecidas;
- explicitar, tanto no geral quanto a cada ano, os fatores didático-pedagógicos mais pertinentes para o desenvolvimento das habilidades contempladas (gênero);
- for reescrita por um único redator, capaz de dar ao conjunto e a cada seção a unidade e a coesão de que ainda carecem.

Referências bibliográficas

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua Portuguesa. Brasília: MEC; SEF, 1997.

BRASIL. MEC. CNE. *Diretrizes curriculares nacionais da educação básica*. Brasília: MEC; CNE, 2013.

RANGEL, Egon de Oliveira. O currículo interdisciplinar e o aluno do ensino fundamental. In: ROJO, Roxane (org.). *Boletim Salto para o Futuro; áreas do conhecimento no ensino fundamental*. (18): 13-23. Brasília: MEC; SEED; TVEscola, 2007.

ROJO, Roxane & BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SÃO PAULO (SP); SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar*. São Paulo: SME, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.