

ANÁLISE CRÍTICA DA 3ª VERSÃO DA BNCC - LÍNGUA PORTUGUESA
NO ENSINO FUNDAMENTAL

ILONA BECSKEHÁZY

Lista do material recebido	2
Seção I - Pontos de vista da análise	2
Sessão II - Visão geral e sumário executivo	4
Sessão III – Principais pontos de destaque	5
Conclusões e recomendações finais	19

ANÁLISE CRÍTICA DA 3ª VERSÃO DA BNCC - LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Lista do material recebido

7 arquivos eletrônicos, enviados por correio eletrônico, a saber:

1. Termo de confidencialidade - devidamente devolvido assinado, conforme instruções, e mais 6 arquivos em pdf com o conteúdo para análise, com os seguintes títulos:
2. BNCC 0 – Sumário
3. BNCC 1 – Introdução
4. BNCC 2 – Estrutura
5. BNCC 4 – Introdução Ensino Fundamental
6. BNCC 4.3 – Área de Linguagens
7. BNCC 4.3.1 – Língua Portuguesa

Não foi recebido nenhum arquivo relacionado à etapa da educação infantil.

Seção I - Pontos de vista da análise

Os documentos foram analisados sob os seguintes pontos de vista:

- a. Tomou como base estudos prévios das documentações curriculares de países desenvolvidos¹ que, além de apresentarem bons resultados no Pisa, contam com materiais elaborados em períodos recentes, cuja qualidade documental, em termos de estrutura e conteúdo, atende aos seguintes critérios de análise: clareza, coesão, rigor e progressão. **Não é, portanto, uma comparação entre esta**

¹ <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/elementary/language18curr.pdf>
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335186/PRIMARY_national_curriculum_-_English_220714.pdf
http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/ELA_Standards1.pdf
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
http://media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/78/6/Progression-pedagogique_Cycle2_Francais_203786.pdf
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/75/9/Progression-pedagogique_Cycle3_Francais_203759.pdf

versão mais recente da BNCC (V3) e as versões anteriores divulgadas pelo Ministério da Educação;

- b. Partiu do conhecimento e experiência recentemente acumulada na elaboração de um novo documento curricular de Língua Portuguesa junto à equipe técnica Secretaria da Educação do Município de Sobral, no Estado do Ceará. O processo de elaboração do referido documento cobriu desde a educação infantil até o final do ensino fundamental, usando as mesmas referências citadas no item a. acima, mas materializou-se em uma produção totalmente nova e apropriada para as necessidades do contexto brasileiro, além de inédita em termos do detalhamento da progressão das expectativas de aprendizado. **Entretanto, a presente leitura crítica não é uma comparação entre os documentos do município de Sobral e do Governo Federal, mas uma leitura crítica deste último, com base no aprendizado decorrente do processo de produção do primeiro.**
- c. Usou, para além dos critérios gerais de qualidade apontados no ponto de vista a. acima, a percepção de que o sujeito central de interesse em uma avaliação da adequação de estrutura, linguagem e conteúdo de um documento ao mesmo tempo normativo e operacional como a BNCC é o seu usuário final: o educador em sala de aula de ambiente escolar. Em primeiro lugar, professores e coordenadores pedagógicos, que elaboram planos de aula, sequências didáticas e atividades para ambientes pedagógicos escolares. E também aqueles que fazem a escolha de materiais didáticos, para-didáticos, acervos bibliográficos e afins. Em segundo, todos os envolvidos no planejamento pedagógico de uma rede escolar pública e, em terceiro, os docentes formadores de professores. O conjunto de educadores com essas atribuições será chamado doravante genericamente de usuário leitor. **As sugestões e argumentações apresentadas na presente análise priorizam esses tipos de leitor e fins.**

Sessão II - Visão geral e sumário executivo

Como resumido na Seção I acima, a presente leitura crítica privilegia uma análise da competência da V3 da BNCC como instrumento de gestão pedagógica. Tem como Norte os desafios de sala de aula que os usuários leitores terão pela frente em sua implementação e que, obviamente, devem estar harmonizados com as demais instâncias de tomada de decisão na gestão de uma rede de escolas, seja pública ou privada.

O documento é a apresentado da seguinte forma:

1. um conjunto preliminar de textos que contextualiza e explica a produção, princípios e propósitos da V3 da BNCC, seu recorte para a Língua Portuguesa e ensino fundamental e que contém alguns recursos gráficos importantes para sintetizar e explicar seu conteúdo, seguido de
2. dois conjuntos de tabelas de progressão de expectativas de aprendizagem, apresentadas por ano escolar e divididos por etapa de ensino: anos iniciais e finais do ensino fundamental.

Como já foi apontado, não fez parte da presente análise a etapa de educação infantil (sessão numerada como 3 no Sumário da V3 da BNCC).

Fazem parte do conjunto 1 descrito acima dois conjuntos de texto, com estrutura, estilo e linguagem bem diferentes entre si:

1.a – os que cobrem as seções 1, 2 e 4 (a seção 3 se refere à educação infantil) até 4.3 e

1.b – os contidos na seção 4.3.1. que apresentam os conteúdos de Língua Portuguesa em si, explicando e detalhando sua estrutura de eixos e subdivisões para apresentar as “tabelas de progressão” que contém, efetivamente, as expectativas de aprendizagem sequenciadas ano a ano.

As tabelas de progressão são apresentadas para cada etapa do ensino fundamental, mas guardam a mesma lógica, estrutura, estilo e linguagem entre si.

Os textos que formam o item 1.a acima são sucintos, objetivos e relevantes não só para auxiliar na compreensão do documento como um todo, o que facilita o esforço mental de quem toma contato inicial com o material, mas também para, *a priori* e já como um mecanismo precoce de formação para o seu uso efetivo, desenhar na mente de seus usuários leitores um mapa organizado do que se vai apresentar nas seções subsequentes. Assim, na presente análise para esta primeira parte, cujo conteúdo e

estruturas estão muito claras e pertinentes, recomenda-se apenas pequenas adequações nos esquemas gráfico que resumem as ideias expostas.

Entretanto, o conjunto que compõe o item 1.b, apesar de sua importância para apresentar e explicar em linhas gerais as diferentes lógicas que embasaram a formatação e o conteúdo das tabelas de progressão, é bem menos objetivo e ordenado, sendo, por vezes confuso e contraditório, o que também será explicado na sessão a seguir.

As tabelas de progressão apresentam os objetivos pedagógicos que se decidiu propor para a etapa do ensino fundamental da disciplina de Língua Portuguesa, divididos por 5 Eixos – Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais e Educação Literária – e sequenciados por ano escolar, do 1º ao 9º. Embora seja possível perceber uma sub ordenação dentro de um mesmo Eixo, esta não é claramente explicada, sendo mesmo um pouco confusa não só pela nomenclatura das estruturas escolhidas, mas também pela escassez de explicações sobre sua contribuição e pelo uso um semi aleatório do componente “objetos de conhecimento”, que ora apresenta exemplos de atividades pedagógicas, ora apresenta expectativas de aprendizagem.

Toda a produção textual da sessão 4.3.1 deveria ser usada apenas para explicar de maneira simples e objetiva as “tabelas de progressão”, a lógica utilizada na sua estruturação e a contribuição de cada componente escolhido para encadear as expectativas de aprendizagem. As demais explicações sobre a própria BNCC, as Áreas de Conhecimento, Linguagem e Língua Portuguesa foram objetiva e exaustivamente explicadas nas sessões anteriores.

A seção 4.3.1 precisa ser editada para facilitar a compreensão das escolhas feitas para apresentar as “tabelas de progressão” e estas, cerne conceitual e operacional do documento, precisa ser bastante aprimorado.

Além desta sessão, que resume a minha percepção sobre a V3 da BNCC *grosso modo*, este relatório apresenta os principais pontos de atenção na sessão a seguir e as conclusões e comentários finais em sessão própria.

Sessão III – Principais pontos de destaque

A presente análise está embasada em quatro princípios de qualidade identificados nos documentos curriculares usados como referência para a elaboração do documento

curricular da Rede Municipal de Ensino de Sobral, em conjunto com sua equipe técnica: clareza, coerência, rigor e progressão, já utilizadas para estudar as versões anteriores da BNCC.

Esses atributos referem-se às seguintes categorias de análise²:

- Clareza e simplicidade na linguagem, para que o conhecimento possa ser compartilhado no dia a dia – não é um trabalho acadêmico;
- Coerência da estrutura que deve organizar o planejamento escolar – as expectativas são desdobrados sob a lógica da gestão da sala de aula;
- Rigor acadêmico para aproximar os brasileiros de seus pares em países desenvolvidos – decisão estratégica;
- Progressão clara – todos são responsáveis pelo aprendizado final do aluno.

Atendendo aos parâmetros acima, de maneira muito clara e oportuna os textos iniciais da V3 da BNCC que antecedem o item 4.3.1, apresentam as "competências para o século 21" (pg. 4), as competências gerais (pgs. 7-9) e a conceituação da Área de Linguagens, assim como, na seção 4.3, as "Competências Específicas de Linguagem para o Ensino Fundamental" (pg. 4). Já não é trivial para os futuros usuários do documento, com a enorme responsabilidade de materializá-los em sala de aula, aprofundar e internalizar a compreensão sobre essas hábeis e explícitas listas de objetivos pedagógicos gerais, necessários para marcar o embasamento filosófico da produção da presente versão da BNCC. Não obstante, elas devem comprometer também os diferentes representantes do estado e da sociedade brasileira, em uma visão compartilhada do que seja a educação escolar. Portanto, a forma gráfica escolhida para apresentação de objetivos gerais é um excelente ponto de partida e, para este fim, sugiro alguns pequenos ajustes de maneira que esse esforço de síntese e de comunicação visual tenha maiores chances de atingir as hipóteses de objetivos apontadas acima.

Antes de apresentar a sugestão de adaptações para "tabela resumo da estrutura da BNCC", apresento um breve e superficial comentário apenas sobre a nomenclatura das "competências gerais" e não de suas descrições, que são objetivas, relevantes e pertinentes. Retomando, as "Competências Gerais" são divididas no texto em "Competências Pessoais e Sociais", "Competências Cognitivas" e "Competências Comunicativas". Entretanto, tudo o que está listado como "Competências Gerais", em cada um dos três grupos em que são divididas, são habilidades de cunho cognitivo.

² Ver Documento Curricular da Rede Municipal de Ensino de Sobral – Língua Portuguesa. Sobral, CE, 2016

Mesmo que as primeiras, "Competências pessoais e sociais" sejam de caráter comportamental, as últimas de perfil de comunicação, (além, obviamente, das que recebem a denominação "cognitivas" e que são relativas à aquisição e processamento de conteúdos), todas envolvem processos cognitivos.

Minha sugestão, que tem apenas o objetivo de facilitar o entendimento de cada componente da estrutura e também de seu conjunto, é que os nomes sejam alterados para os seguintes, na mesma ordem: "Competências de interação social", "competências de processamento do conhecimento" e "competências de comunicação", apenas por uma questão de paralelismo textual, não que os nomes originais todos merecessem um alinhamento nome-conteúdo, como o que foi explicado com ênfase apenas para o conjunto das "cognitivas".

Assim sendo, a tabela que finaliza a seção 4.3 – “A área de Linguagens no Ensino Fundamental” deveria ser mantida apenas como uma lista de “Competências Específicas de Linguagem para o Ensino Fundamental”, SEM A PREOCUPAÇÃO de fazer uma correspondência com as “Competências Gerais”. Cada um desses conjuntos dá a sua contribuição para o entendimento filosófico dos propósitos da BNCC e eles já são harmônicos e complementares da forma como foram expostos. Uma tentativa artificial de articulá-las na tabela não facilita a compreensão dessa intenção, nem do que vem nas sessões subsequentes, pelo contrário. Assim, segue a lista “limpa”:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica e social e o seu caráter constitutivo de organização e significação da realidade.
2. Reconhecer as linguagens como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão dos sentidos, das emoções e das experiências do ser humano na vida social.
3. Desenvolver uma visão crítica das linguagens, tendo por base o estudo da natureza, gênese e função delas para operar com a pluralidade das formas de expressão.
4. Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas, prevendo a coerência de sua posição e a dos outros, para partilhar interesses e divulgar ideias com objetividade e fluência frente a outras ideias.
5. Reconhecer as linguagens como parte do patrimônio cultural material e imaterial de uma determinada coletividade e da humanidade.
6. Respeitar e preservar as diferentes linguagens, utilizadas por diversos grupos sociais, em suas esferas de socialização.

7. Usufruir do patrimônio linguístico, artístico e de práticas corporais nacionais e internacionais, com suas diferentes visões de mundo, pelo acesso ao acervo e possibilidades de construção de categorias de diferenciação, apreciação e criação.

8. Interagir pelas linguagens, em situações subjetivas e/ou objetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos de interlocutores, colocando-se como protagonista no processo de produção/recepção, para compartilhar os valores fundamentais de interesse social e os direitos e deveres dos cidadãos, com respeito ao bem comum e à ordem democrática.

Ainda nessa sessão, mas em relação ao esquema gráfico em si, há um excesso de camadas entre a concepção geral (Direitos, Competências do Século 21, Competências Gerais et c.) e as “tabelas de progressão” das habilidades na seção seguinte – 4.3.1, as quais serão utilizadas efetivamente como guia para o planejamento pedagógico no dia a dia das escolas e, que, portanto, é constituem, no seu conjunto, o componente chave da BNCC em cada disciplina, ou na nomenclatura de escolha da BNCC, em cada um dos “Componentes Curriculares”.

Chamo atenção também para o fato de a disciplina de Língua Portuguesa ser apresentada por eixos nas “tabelas de progressão” e, apesar deles embasarem a progressão em si e serem centrais nas explicações sobre os objetivos pedagógicos, não estarem presentes na “tabela resumo da estrutura”.

Comentarei em detalhe mais adiante a sessão 4.3.1 em si, mas adianto que, no esquema a seguir, os nomes que sugerirei para as estruturas das “tabelas de progressão” já aparecem alterados. Resumindo as minhas contribuições para esta primeira parte da V3 da BNCC, a “tabela resumo da estrutura da BNCC” deveria ser aproximadamente, a seguinte:



Essa estrutura poderia ajudar a abordar uma importante questão que não faz parte da presente análise, mas que transparece no esquema gráfico apresentado na V3 da BNCC – usar estruturas diferentes para apresentar a progressão de aprendizagem na educação infantil e no ensino fundamental. Desaconselho fortemente a se proceder dessa maneira e indico rever as estruturas de educação infantil recentemente propostas para os mesmos países cujas referências curriculares estão listadas na Seção I – Reino Unido, Canadá, Estados Unidos, Portugal e França, sem tecer maiores considerações porque não tive acesso ao material da etapa anterior ao ensino fundamental.

É compreensível que, hoje no Brasil, ainda representa um esforço político considerável unificar as propostas de educação infantil e ensino fundamental em uma mesma estrutura, mesmo que tanto as expectativas de aprendizagem, como as dinâmicas de sala de aula sejam amplamente reconhecidas como muito diferentes entre cada etapa, e que uma outra transição de abordagem de ensino que também acontece entre as duas etapas do ensino fundamental, estejam sendo mantidas sobre e apresentadas por meio da mesma estrutura.

Entretanto, manter a separação significa capitular diante do que se constitui apenas a última trincheira do radicalismo pseudoacadêmico na formulação de currículos. Quebrar esse paradigma, já superado nos exemplos de países listados acima, seria portanto, uma enorme contribuição do Governo Federal para diluir antagonismos e mal entendidos desnecessários, valorizar os profissionais que atuam na educação infantil, facilitar e integrar sua formação e atuação profissional a partir da nova documentação. A V3 da BNCC já constitui uma quebra de *status quo* e uma nova mensagem para o Brasil no que diz respeito a rigor e progressão, mesmo que muita edição no documento ainda seja necessária. A construção de uma ponte da amizade com a educação infantil com certeza beneficiará o conjunto da obra.

Em relação aos textos da seção 4.3.1, que apresentam e explicam as “tabelas de progressão”, sugiro uma revisão conceitual e editorial, dando atenção à efetividade do poder explicativo do texto para os usuários leitores, os quais na sua maioria, provavelmente, nunca terão tido contato com o tipo de estrutura e de nomenclatura escolhidos para apresentar, ordenar e encadear as expectativas de aprendizagem.

A título de ilustração do argumento acima, destaco o trecho a seguir, que evidencia uma contradição em relação ao protagonismo da escola na garantia da equidade (pg.1, seção 3.4.1 – grifos meus):

“O ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, entretanto, deve considerar que **o lugar primeiro de aprendizagem da língua materna está, necessariamente, fora da escola.** Ele se encontra na sociedade e, de modo muito especial, na família. **É ali que se realizam as primeiras aprendizagens de Língua Portuguesa.**”

Se este for um princípio da BNCC, como são encarados os alunos imigrantes de famílias cuja língua doméstica não seja o Português, por exemplo?

Para além dos textos, a estrutura proposta e a contribuição de cada um de seus elementos deverá ser explicada de forma didática, mas sucinta, sem repetir temas já abordados nas sessões anteriores, que, como apresentado acima, já exauriram seu papel com competência.

Como exemplo da necessidade de se fazer uma edição detalhada e demorada não só dos textos que introduzem e explicam as tabelas, faço a seguir uma sugestão de como apresentar as “Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental”, por que as tabelas de progressão terão que passar por um processo similar de enxugamento, edição e reordenação:

Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	
Texto original	Sugestão
1. Reconhecer a língua como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem	Relacionar o aprendizado da Língua ao processo individual e coletivo de construção de identidade dos alunos e das diferentes comunidades a que pertencem e com quem interagem, valorizando a escrita como um bem cultural compartilhado entre pessoas e entre gerações
5. Valorizar a escrita como um bem cultural de transformação da sociedade.	
2. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.	Utilizar a Língua com toda a sua dinâmica e riqueza cultural, histórica, social, sensível aos contextos de uso, demonstrando compreensão crítica e ética em relação às diferentes situações de uso da língua.
3. Demonstrar uma atitude crítica e ética no que diz respeito às diferentes	

situações de uso da língua.	
<p>4. Compreender a escrita como simbolização da fala.</p> <p>6. Compreender a necessidade da existência de convenções na língua escrita.</p> <p>7. Usar as convenções da língua escrita produtiva e autonomamente, entendendo as diferenças entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico.</p>	<p>Compreender a escrita como simbolização da fala e de seu potencial comunicativo, compreendendo e valorizando a necessidade da existência de convenções linguísticas, por meio de seu competente e pertinente, de forma produtiva e autônoma.</p>
<p>8. Usar os procedimentos metodológicos empregados na análise dos fatos linguísticos, para descrever processos gramaticais.</p> <p>9. Sistematizar reflexões linguísticas e gramaticais.</p>	<p>Dominar, compreender e utilizar com autonomia e eficácia as convenções e formalidades da Língua</p>
<p>11. Participar de situações comunicativas orais, empregando a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero, respeitando a alternância dos turnos de fala que se fizer necessária.</p> <p>10. Usar a norma padrão em situações comunicativas e gêneros textuais que a exijam.</p>	<p>Participar, de forma efetiva, com segurança e desenvoltura, de situações comunicativas variadas, adequando o estilo da linguagem, o conteúdo e a forma de apresentação à situação comunicativa, reconhecendo o perfil dos receptores, incluindo seus códigos sociais de comunicação, mas usando a norma padrão preferencialmente</p>
<p>12. Explicar funções sociocomunicativas, informações, temas, assuntos, valores, recursos linguístico-discursivos, características da construção composicional e do contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) de textos argumentativos, expositivos, injuntivos e de relatos que circulam em diferentes esferas da vida social.</p>	<p>Demonstrar compreensão, explicando e utilizando de forma eficaz, diferentes funções sociocomunicativas, informações, temas, assuntos, valores, recursos linguístico-discursivos, características de construção composicional e do contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) de textos argumentativos, expositivos, injuntivos e narrativos que circulam em diferentes esferas da vida social.</p>
<p>13. Analisar argumentos e opiniões de mensagens publicadas em páginas de internet, posicionando-se criticamente em relação aos conteúdos discriminatórios, que ferem os direitos humanos e ambientais neles divulgados.</p> <p>19. Reconhecer o texto como lugar de manifestação de valores e ideologias.</p>	<p>Identificar e ser capaz de diferenciar, comprovar, analisar, complementar, contrapor e justificar informações, argumentos e opiniões em qualquer tipo de suporte ou mídia de comunicação, canais e redes sociais formais ou informais, reconhecendo as produções textuais também como canais de manifestação de valores e ideologias</p>
<p>14. Ler textos, com compreensão,</p>	<p>Ler variados tipos de textos,</p>

<p>autonomia, fluência, velocidade e precisão.</p> <p>17. Ler romances, novelas, contos, crônicas, poemas, apresentando uma opinião fundamentada sobre o texto lido, com base em categorias estéticas e referências da crítica literária</p>	<p>demonstrando compreensão, fluência, velocidade e precisão, sendo capaz de formar seus próprios juízos a partir de seus estilos, linguagens, recursos e conteúdos.</p>
<p>15. Selecionar textos/livros para leitura integral, de acordo com seus objetivos e interesses pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa etc.).</p> <p>20. Valorizar a literatura e outras manifestações culturais como formas de compreensão do mundo e de si mesmo.</p>	<p>Valorizar e fruir a produção textual da humanidade, de forma a ampliar seus horizontes, experimentar novas sensações, a empoderar suas convicções e a informar suas decisões pessoais e profissionais, assim como contribuir para o desenvolvimento individual e das comunidades onde está inserido.</p>
<p>16. Planejar, produzir, reescrever, revisar, editar e avaliar textos variados, considerando o contexto de produção e circulação (finalidades, gêneros, destinatários, espaços de circulação, suportes) e os aspectos discursivos, composicionais e linguísticos.</p> <p>crítica literária.</p> <p>18. Participar do pacto de leitura proposto por diferentes gêneros literários.</p>	<p>Planejar, produzir, escrever, revisar, editar textos variados, a partir de diferentes situações de comunicação, em um nível crescente de complexidade, que lhe permita entreter leitores, empoderar suas convicções, materializar suas decisões pessoais e profissionais, assim como contribuir para o desenvolvimento individual e das comunidades onde está inserido, por meio do domínio eficaz de elementos textuais, das convenções linguísticas, estilísticas e das preferências pessoais.</p>

Da mesma forma, é necessário organizar melhor e dar atenção às necessárias explicações sobre cada Eixo, delineando porque eles facilitam a ordenação das “habilidades” e que são combinados com seus subcomponentes de maneira a formar uma estrutura que sustenta as tabelas de progressão, as quais são a essência, a razão de existir, de um documento curricular. Ilustro esta recomendação com dois exemplos tirados dos trechos referentes ao Eixo de Oralidade (pg.4 da seção 4.3.1 – grifos meus):

"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."

Se são “comuns opiniões sobre a falta de educação das crianças” em processos já naturalizados, é necessário "des" naturalizar esses processos trazendo de forma clara e explícita o que os alunos deveriam passar a naturalizar. Para esse fim, as "Competências

Específicas" também não são claras o suficiente para completar a explicação que ficou vaga no texto:

"11. Participar de situações comunicativas orais, empregando a variedade e o estilo de linguagem adequado à situação comunicativa, ao interlocutor e ao gênero, **respeitando a alternância dos turnos de fala** que se fizer necessária. (tabela, pg. 11 - grifo meu)"

Nem a forma de apresentar os objetivos de aprendizagem está explícita o que o aluno deve SER CAPAZ DE FAZER, ou seja a competência traduzida em um objetivo pedagógico:

Identificar fórmulas de cortesia (cumprimentos, expressões como, por favor, obrigado/a, com licença etc.), para usá-las, durante a conversação, quando for necessário. (tabelas de progressão - Eixo: Oralidade, Funcionamento do discurso oral, Fórmulas de cortesia, pg. 21 - grifo meu)

É o aluno que vai identificar as fórmulas de cortesia? Basta ele identificar, ou ele deve efetivamente seguir as regras, demonstrando desta forma que as aprendeu e 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"? ou ele precisa conhecer uma sequência estruturada de códigos e comportamentos esperados, para que mesmo aqueles alunos que já não os trazem naturalizados de casa possam naturalizá-los a partir da convivência mediada na escola, o que facilitaria a materialização da equidade nos ambientes escolares – sem falar ou minimizar o impacto positivo da introdução sistemática e curricular de regras de convivência cordial.

Um outro exemplo de necessidade de esclarecimento é o seguinte:

"**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." (texto introdutório, item 3.4.1, pg4 - grifo meu)

O aluno vai aprender a "realizar apresentações formais de textos organizados em gêneros de caráter expositivo e argumentativo" apenas nos anos finais do ensino fundamental?

O que se quer enfatizar com esses exemplos é que a clareza, a parcimônia e a lógica do texto são fundamentais na aceitação, compreensão e internalização do produto final essencial da BNCC, que como já manifestado, são as "tabelas de progressão".

Uma outra questão de grande importância é a forma de apresentar e dar progressão ao Eixo de Leitura nos anos iniciais. Nos anos finais, essa lógica é substituída pelos tipos textuais, que considero mais eficazes. Essa mudança na abordagem, entretanto, não é explicada. Ilustrando meu argumento, temos na pg. 5:

"É importante destacar, também, que a leitura é apresentada na base a partir da escolha de gêneros textuais, **aspecto fundamental para a efetiva contextualização de qualquer ato comunicativo**. Assim a proposta é que, em todos os anos escolares do Ensino Fundamental, inclusive quando a criança ainda não domina a escrita, se faça uma reflexão sobre a situação comunicativa em que um texto, organizado em dado gênero, está inserido, **como pré-requisito para compreendê-lo**. (texto introdutório, item 3.4.1, pg. 5 - grifos meus)

Não é objetivo e nem seria possível, tecer longas argumentações sobre porque não usar gêneros textuais para embasar a apresentação de um Eixo, unidade temática, objeto de conhecimento ou habilidade em Língua Portuguesa. O que é essencial no processo de análise e compreensão textual, ou até de comunicação por meio de textos verbais ou não, tanto para seu emissor, quanto para seu receptor, não é o gênero, mas uma combinação dos elementos constituintes da situação de comunicação, da estrutura do texto e seus elementos (como construção de personagens ou de argumentação, por exemplo), de sua Gramática, Ortografia e Sintaxe. O gênero textual é o resultado de uma vasta gama de combinações entre esses componentes. Não é possível fazer uma progressão competente desses elementos usando apenas o gênero como base. Na progressão, o uso de gêneros é potencialmente limitante das possibilidades de ensino desses elementos, mesmo que facilite a escolha dos textos e obras para as atividades de ensino em si.

Para resumir e trago dois argumentos mais simples. O primeiro é que NENHUMA das referências internacionais utilizadas apresenta a progressão do Eixo de Leitura lançando mão dos gêneros textuais e o segundo é que uma das principais referências bibliográficas sobre o tema usadas no Brasil³, é mal interpretada, pois que recomenda justamente o contrário do que é praticado no Brasil, para o desafio de encadear a progressão da Leitura, embora recomende seu uso na seleção de textos – uma sutíliza importante a ser compreendida:

"Disso decorre que eles [os gêneros] **não podem** fornecer princípios para a construção de uma progressão e de um currículo, mas apesar disso, devem constituir os ingredientes de base do trabalho escolar, pois, sem os gêneros, não há comunicação e, logo, não há trabalho sobre a comunicação. (SCHNEUWLY, B. et al., 2004 - pg. 49 - parágrafo 1 – grifo meu)"

Essa confusão entre gêneros, seus componentes e tipos é recorrente no Brasil. Parece ter origem na indiferenciação entre currículo e lista de atividades, um paradigma

³ SCHNEUWLY, B. et al. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

que começou a ser quebrado em alguns exemplos de currículos já produzidos no Brasil, mas que deverá ser finalmente superado com a BNCC. A tipificação dos textos, que agrupa diferentes gêneros por características comuns de seus elementos, é o que as referências internacionais consultadas utilizam, assim como o que a referência bibliográfica acima indica e o que a V3 da BNCC, inclusive, faz para os anos finais do ensino fundamental (!).

Os textos introdutórios que antecedem o item 3.4.1 aparentemente têm a intenção de explicitar as diferenças entre o que está apresentado no documento da BNCC ("referência nacional para formulação dos currículos" dos entes federados, "clara indicação do conjunto das aprendizagens essenciais") do seu processo de implementação, no qual sim, o material a ser trabalhado é selecionado por uma classificação de gêneros. Parece irrelevante, mas não é. Usar o gênero ao invés de seus elementos (reforçando: construção de personagens, descrições de contexto ou de argumentação, por exemplo, Gramática, Ortografia e Sintaxe) dificulta a identificação da progressão. O gênero é uma generalização *a posteriori*, pois nenhum autor escolhe o gênero *per se* antes de escolher os elementos que considera melhor para a situação de comunicação em que se encontra. Os alunos, como aprendizes de autores, precisam ter consciência, principalmente, das ricas contribuições de cada um desses elementos na análise e produção de textos e não apenas de seus diferentes arranjos, sob a forma de gênero.

Uma solução interessante foi separar os eixos de Leitura do Eixo de Educação Literária. É preciso explicar melhor nos textos introdutórios da seção 4.3.1 o que embasou esta decisão e fazer as devidas ressalvas sobre a necessidade de se dar ao aluno a oportunidade de abordar, tanto do ponto de vista da leitura, quando da produção textual, as possibilidades de se estudar e produzir textos utilizando-se elementos literários e não literários de forma intencional. Mas reconhece-se a utilidade dessa separação para fazer um recorte de uma atividade que é mais central aos professores de Língua Portuguesa e Literatura, em relação aos demais tipos de texto, não literários, que parecem comumente nas outras disciplinas. Além das explicações, as expectativas de aprendizagem para este Eixo precisam ser escritas de uma forma que se diferenciem das que são apresentadas nos demais, sem resvalar para uma lista de exemplos de atividades pedagógicas em si.

Para finalizar, em relação à estrutura das tabelas de progressão, é importante uma tomada de posição consistente e coerente em relação ao processo de alfabetização. Se

nos eixos de Leitura e Escrita o alunos vai efetivamente Ler e Escrever, mesmo que de forma incipiente e ainda com alguma ajuda do professor no 1º ano, o Eixo de Gramática não pode apresentar habilidades que, se não forem desenvolvidas ainda na educação infantil, não permitirão que os processos previstos para o 1º ano aconteçam com a fluidez e ritmo dados pelas expectativas apresentadas.

Já os “objetos de conhecimento”, ora aparecem como objetivos de aprendizagem mais amplos, ora como exemplos de como operacionalizar uma habilidade em sala de aula. Ilustrando: nas pgs. 56/7 das “tabelas de progressão” – Eixo Oralidade – 5º ano, coexistem um “objeto de conhecimento” – constituição de identidade psicossocial, em sala de aula, por meio da oralidade – e – jornais oralizados e entrevistas. É necessário fazer uma opção sobre o que o componente “objetos de conhecimento” representa na V3 da BNCC.

Quanto ao uso ou não de exemplos para operacionalizar uma habilidade em sala de aula, as opiniões e opções utilizadas nas referências curriculares estudadas variam entre o não uso, sob a argumentação de que eles podem estreitar os horizontes dos docentes, se estes o utilizarem como fonte única de inspiração para suas atividades, e o uso sistemático, como no caso da documentação de Ontário, na qual os exemplos constituem elemento explicativo importante para cada habilidade apresentada. Minha opinião é que as duas opções podem ser benéficas para a efetiva apropriação de uma documentação curricular, mas que esta depende da forma como são apresentados, explicados e selecionados. Dizendo de outra forma, o uso de exemplos deve ser feito com absoluta clareza e parcimônia, com explicações destacadas sobre as limitações que acarretam quando usados ao pé da letra.

Como decorrência da argumentação acima, minha recomendação é que o item “objetos de conhecimento” seja utilizado na V3 da BNCC estritamente como recurso de apresentação de exemplos de operacionalização das habilidades em sala de aula e seus equivalentes ambientes pedagógicos e que essa utilização seja precedida de uma clara explanação a respeito de seu uso.

Chegando ao coração de todo e qualquer documento curricular, minhas considerações sobre as “tabelas de progressão”.

Nos documentos internacionais consultados e também em alguns exemplos domésticos, as “unidades temáticas” equivalem a subeixos que, analogamente à lógica utilizada na V3 da BNCC representam subdivisões para apresentar um Eixo. Isso não é explicado em lugar nenhum, mas é necessário que seja. Adicionalmente, uma

nomenclatura mais óbvia também facilitaria o entendimento e, conseqüentemente, a apropriação mais competente e rápida pelos leitores usuários do documento da BNCC.

Recomendo que as “Unidades temáticas”, que são subdivisões de cada Eixo, tenham a sua origem nas “Competências Específicas de Língua Portuguesa” e que estejam ordenadas como um desdobramento delas. Assim, como exemplo, teríamos:

Eixo Oralidade - “Competência Específica” relacionada ao Eixo Oralidade: Participar, de forma efetiva, com segurança e desenvoltura, de situações comunicativas variadas, adequando o estilo da linguagem, o conteúdo e a forma de apresentação à situação comunicativa, reconhecendo o perfil dos receptores, incluindo seus códigos sociais de comunicação, mas usando a norma padrão preferencialmente.

Este eixo está dividido em: “Unidades temáticas” (ou subeixo, ou expectativa, ou trilha de progressão – ou outro nome que dê a ideia de que cada item compõe a construção/ materialização, a partir da sala de aula da “Competência Específica” acima:

1. Participar, de forma efetiva, com segurança e desenvoltura, de situações comunicativas variadas;
2. Adequar o estilo da linguagem, o conteúdo e a forma de apresentação à situação comunicativa;
3. Reconhecer o perfil dos receptores, incluindo seus códigos sociais de comunicação;
4. Usar a norma padrão preferencialmente.

Por sua vez, cada “Unidade temática” (desencorajo o uso deste nome, pois confunde com um componente de sequência pedagógica” desdobra-se em habilidades (é preciso definir apenas um nome, ou habilidade ou objetivo de aprendizagem), que pode ou não conter ou ser complementada por exemplos (e não objetos de conhecimento).

Exemplo:

Eixo Oralidade – 1º ano

Subeixo ou expectativa	Habilidade	Exemplo*
Participar, de forma efetiva, com segurança e desenvoltura, de situações comunicativas variadas	Expressar-se em situações de intercâmbio oral com autoconfiança (sem medo de falar em público), para explorar, apresentar informações, esclarecer dúvidas, trocar ideias, propor, criar ou engajar-se em jogo ou brincadeira. (EF01LP28r)	

--	--	--

O que está a proposto como objeto de conhecimento para essa habilidade é: Constituição da identidade psicossocial, em sala de aula, por meio da oralidade. Esse texto pode ser uma expectativa, ou a justificativa de uma expectativa, mas não é nem um exemplo, nem uma qualificação ou complementação do que foi apresentado na habilidade. Nesse caso um exemplo seria: participar em rodas de conversas semanais apresentando relatos breves de atividades interessantes do fim de semana, como passeios, livros programas de tv ou filmes assistidos.

Todas as tabelas de progressão precisam passar por um processo de aprimoramento da estrutura, dos conteúdos e definições conforme exemplificado acima, pois são elas que revelarão o que se espera que os alunos sejam capazes de fazer ao final de cada ano escolar. Sem essa revisão, o documento será muito difícil de ser digerido, compreendido e utilizado em sala de aula.

Um último comentário que decorre da afirmação acima, é que o Ministério da Educação precisa decidir se vai entregar para a sociedade brasileira um conjunto simplificado de normativas de cunho curricular que sinalizem para a Nação o que compreende como o direito à educação escolar da população brasileira, ou se vai produzir algo mais detalhado, caminho que as “tabelas de progressão” apresentadas evidenciam ter sido seguido. Sendo essa a decisão, essas tabelas precisam passar por substancial edição e reordenação. Sugere-se inclusive, o resumo das habilidades ao final de cada etapa como forma de facilitar o entendimento do que se espera minimamente que seja alcançado em cada uma, inclusive para fins de monitoramento da materialização do direito à educação, por meio de avaliações externas ou internas.

Conclusões e recomendações finais

A leitura crítica da V3 da BNCC constatou que o documento já conta com os principais elementos para atender aos parâmetros de avaliação de qualidade de documentação curricular utilizados na avaliação e explicados no início da seção anterior: clareza, coerência, rigor e progressão. Entretanto, ainda apresenta aspectos que precisam passar com uma substancial edição. O texto da Seção 4.3.1 precisa ser harmonizado com os objetivos filosóficos da BNCC apresentados nas seções que a precedem e cada componente da estrutura das “tabelas de progressão” precisa ser

melhor conceituado e encadeado para preparar e informar o leitor usuário sobre o que é apresentado depois, dada a complexidade de cada nível de conceituação.

O leitor usuário da BNCC de LP só a utilizará eficazmente nas suas atividades de planejamento, operacionalização e avaliação de atividades pedagógicas se seus detalhes estiverem profundamente compreendidos e internalizados em cada um, para que possa ser compartilhado em equipes pedagógicas e de gestão, de maneira o mais uniforme possível. Daí a importância cabal da sua capacidade comunicativa e organizativa. Ainda há ajustes substanciais a serem feitos.

O descasamento entre a “tabela resumo da estrutura da BNCC” e o que é efetivamente apresentado nas “tabelas de progressão” compromete sua fluidez e entendimento pelo leitor usuário. Embora o componente EIXO (Oralidade, Leitura, Escrita Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais e Educação Literária) seja fundamental na apresentação e na progressão das habilidades (também chamados de objetivos de aprendizagem) e que tenha sido amplamente explicado nos textos que antecedem as “tabelas de progressão”, não é sequer mencionado na “tabela resumo da estrutura da BNCC”. Isso dificulta a formação de uma mapa conceitual mental que reflita o que é efetivamente apresentado como o que deverá ser aprendido em Língua Portuguesa no ensino fundamental brasileiro.

A “tabela resumo da estrutura da BNCC” deverá fazer a adequação acima, além das demais sugeridas na Seção III, que levaram em conta principalmente a sua simplificação, a necessária integração com a educação infantil e uma melhor compreensão da contribuição que os demais componentes das “tabelas de progressão” apresentam: “unidades temáticas”, “objetos de conhecimento” e “habilidades (objetivos de aprendizagem)”.

As “tabelas de progressão” muito embora apontem para a direção correta de coerência, progressão e rigor, ainda se encontram em estágio muito incipiente e precisam ser profundamente revistas em relação ao seu conteúdo.