

BNCC – LINGUAGENS

por Rauer Ribeiro Rodrigues

LAUDO AVALIATIVO DA VERSÃO PRELIMINAR

da BNCC de Língua Portuguesa; leitura crítica inclui avaliação de documentos que contextualizam a BNCC de Português.

I – INTRODUÇÃO

- 1.1. Faço nesta avaliação a leitura de todos os documentos enviados, com parecer circunstanciado de aspectos gerais – observando propostas conceituais de base e questões teóricas que justificam as propostas –, e de aspectos específicos, com observações inclusive de questões redacionais. A parte da Base Nacional Comum Curricular que avalio está no título de cada uma das partes do meu documento, numerado em romano como capítulos.
- 1.2. Do sumário, completo quanto ao documento final da BNCC, se depreende, confrontado com os arquivos enviados, o foco na Etapa do Ensino Fundamental que trata das competências e habilidades da Língua Portuguesa, dividindo a Etapa em dois grupos, nomeados como a) Anos Iniciais, e b) Anos Finais.
- 1.3. No âmbito da minha avaliação, sobressaem os comentários voltados para o trabalho com a literatura, tendo em vista em particular a importância que a BNCC deveria dar à escolarização da literatura, no que a proposta preliminar é,

mais que falha, omissa, e quando a menciona, o faz em quadro teórico que nos parece equivocado.

II – O “SUMÁRIO”

2.1. Eis o “Sumário” no que se refere ao primeiro capítulo:

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO

1.1. A construção da Base Nacional Comum Curricular

1.2. A Base Nacional Comum Curricular

Por que adotar uma Base Nacional Comum Curricular?

1.3. Os marcos legais que embasam a BNCC

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC

1.4. Os fundamentos pedagógicos da BNCC

Os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências

As competências gerais da BNCC e a educação integral dos alunos

As competências gerais da BNCC e a interdisciplinaridade

- 2.2. Do “Sumário” se depreende a questão central, justificadora, da BNCC, com a pergunta “Por que adotar uma Base Nacional Comum Curricular?”, que talvez seja defensiva, antecipatória, que talvez se insira no quadro permanente de tensão nacional entre os entes federativos e o governo central, assim como entre os diversos atores sociais da Educação.
- 2.3. Sendo esse o caso, caberia explicitar, com tópico destacado, a questão subjacente, e respondê-la de modo mais cabal, mais completa, com a devida contextualização histórica, ainda que rápida, das aporias entre o poder da união, os poderes dos estados e os poderes dos municípios, com a seguinte questão: “Por que a BNCC abre espaço para definições curriculares por parte dos Estados e dos Municípios?”
- 2.4. No tópico 1.3 se anuncia como “marcos legais” os “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento do BNCC”. À primeira vista, os “marcos legais” definem “direitos de aprendizagem”, sendo a BNCC a efetivação minuciosa, em seu e por seu “desenvolvimento”, de tais “direitos”. Complementa-se, aqui, por exigência da lógica argumentativa que proponho, a resposta histórica e política da questão proposta acima (em

- 2.3), com uma nova questão, fulcral: “Quais são as correspondentes responsabilidades da União, do Distrito Federal, dos Estados, dos Municípios, dos agentes educacionais e da família diante da criança ou do adolescente em idade escolar e no âmbito escolar?”
- 2.5. O tópico 1.4 do “Sumário” elenca os fundamentos pedagógicos e apresenta, tal como ali está, os conceitos de “conteúdos curriculares” e de “desenvolvimento de competências”, do que se pressupõe que apresenta os conceitos de “competência”, “competências gerais”, “educação integral” e “interdisciplinaridade”. Considerando que posteriormente, como está no próprio sumário em 4.3.1.1. e 4.3.1.2, a aplicação dos conceitos se dá pela operacionalização curricular do que é conceituado como “habilidades (Objetivos da aprendizagem)”, talvez fosse o caso de haver um subtópico específico para apresentar tal conceito.

III – A “INTRODUÇÃO” DA PROPOSTA DA BNCC

- 3.1. O primeiro parágrafo de “1.1. A construção da Base Nacional Comum Curricular” contextualiza o momento em que estamos na elaboração da BNCC e reafirma que a proposta segue o pactuado com “os Estados, o Distrito Federal e os Municípios”. Os parágrafos seguintes narram tal histórico, com ênfase na avaliação de que o documento resulta de “amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral”. Parece tratar da aporia que indiquei acima, mas deixa lacunas, como se pode observar ao procurar no texto — e não encontrar — as respostas para as questões que formulei.
- 3.2. Inseto no quadro da crise geral de representatividade do presidencialismo imperial e de coalização do país, para não mencionar outros países ocidentais democráticos, presidencialistas ou parlamentaristas, sem que o reconhecimento de tal crise signifique qualquer adesão a regime outro que não seja o democrático, a afirmação sobre

“amplo debate e negociação”, em especial a utilização do adjetivo, parece exagero retórico.

- 3.3. Ainda que se enumere número de reuniões, diversidade de espaços em que aconteceram tais encontros, e número significativo de participantes a cada plenária e no total geral, os números são pequenos diante do que é o Brasil. E pretender participação do professor que está na sala de aula no debate e por largo tempo, nas condições vigentes, é desejo irrealizável.
- 3.4. Por outro lado, decisões técnicas de definição curricular parecem solicitar avaliação técnica e não debate político.
- 3.5. Vamos a um exemplo da área da educação, embora de outro jaez: houve vozes contrárias a uma fala atribuída ao ministro da Educação sobre acabar com o ensino noturno. A princípio, parece mesmo uma extravagância eliminar o turno no qual estudam alunos de menores recursos, que trabalham para propiciar renda à família. Caso proposta similar a essa seja formulada em uma plenária, será de imediato rechaçada.
- 3.6. Qual erro há na proposta? É necessário que os alunos de segundo grau ou maiores do que a idade mínima exigida para ingressar no mercado de trabalho recebam bolsa de estudo para se dedicarem somente à escola. E tal escola deve ser integral, considerando como integral, nesse passo, uma escola que acolha os alunos nos turnos matutino e vespertino, incluindo dois lanches e o almoço.
- 3.7. Esse, um dos erros; outros aspectos mais, como remuneração dos professores, carga horária dos professores e organização da escola devem ser considerados — e isso para citar somente alguns aspectos.
- 3.8. Outra aporia do processo: do debate suscitado e das intervenções públicas, quase sempre definidas no conteúdo pelo lugar de onde fala quem fala, como saber democraticamente o que é de interesse majoritário da população e o que não é?
- 3.9. O mesmo se dá quanto aos laudos e pareceres de especialistas, como este aqui. Como se verá, o que defendemos nas

próximas páginas está longe de ser o que os especialistas e os pedagogos, em geral, têm defendido nas últimas décadas. E, de verdade, o que podemos dizer em nossa defesa? Tão só que o resultado colhido pelo Brasil está muito aquém do esforço e dos recursos dispendidos, e que aprofundar a proposta que vem sendo implantada, com ajustes ou remendos, desde os anos 1960, não nos fará colher melhores frutos, antes, nos piorará a safra geral, e elas de há muito vêm sendo a cada ano piores que as antecedentes, ainda que números lustrosos aqui ou ali possam ser pinçados para efeitos de propaganda governamental.

3.10. Trataremos disso a seu tempo. Voltemo-nos para a leitura sequencial do arquivo BNCC 1.

3.11. O tópico 1.2 inicia-se com a definição da BNCC e delinea o seu objetivo geral. A definição parte das proposições da LDB e o objetivo é estabelecer a cada ano (as antigas séries) o que deve ser dominado pelos alunos como conteúdo e desenvolvido como habilidades. Tem por fundamento o estatuído pelas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica) e “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”.

3.12. Pretende a BNCC, ainda e também, alinhar as redes de ensino, de modo a propiciar “gestão pedagógica” que “contribua para superar a fragmentação das políticas educacionais”, balize a atuação dos entes federados e enseje a colaboração “entre as três esferas de governo”. Nesse passo, menciona “formação de professores”, “avaliação da educação básica” e “garantia de infraestrutura”, questões sobre as quais, a princípio, não legislará, mas com as quais precisa estar articulada no âmbito do PNE – Plano Nacional da Educação. Tal menção, como se infere do que afirmamos acima e mais se destacará em outros momentos, deve até ser ampliada.

3.13. O subtópico “Por que adotar uma Base Nacional Comum Curricular?” tem como primeira resposta a negativa da pergunta, na ênfase de que as dimensões do país,

desigualdades sociais e diversidade cultural inviabilizariam tal propósito. Defende, na sequência, a necessidade de uma base comum geral que preserve “a autonomia dos entes federados”, de modo que qualidade de ensino e diversidade regional fiquem contempladas. Defende a “prerrogativa” de sistemas e de escolas na definição curricular e na “abordagem interdisciplinar”, e menciona que realidades específicas, como EJA, educação indígena, migrantes e outros grupos, como os quilombolas, recebam material didático específico e currículos que lhes sejam afins.

- 3.14. O subtópico “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento da BNCC” se divide quanto aos seguintes aspectos: princípios éticos; princípios políticos; princípios estéticos — o que segue os que é definido nas DCN. Na exposição, fixa mais um objetivo e defesa da BNCC: a Base Nacional Comum Curricular busca propiciar meios para que todos os estudantes alcancem “uma formação comum, imprescindível ao exercício da cidadania”, informando que alcançará isso operacionalizando os direitos de aprendizagem “em três conjuntos de competências gerais, cujo desenvolvimento deve ser assegurado a todos os alunos”.
- 3.15. O tópico “1.4. Os fundamentos pedagógicos da BNCC” apresentará essas competências gerais. Seu ponto de partida é a constatação de que a sociedade contemporânea exige “muito mais do que a acumulação de informações”: exige que o aluno seja preparado para “se comunicar, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável”. Afirma, pois, a necessidade de “aprender a aprender”, “lidar com informações”, “resolver problemas”, “ter autonomia”, “ser proativo”, “buscar soluções”, o que configura um quadro de “competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito da escola do passado”.
- 3.16. Essa “escola do passado” a que se refere o texto menciona um tipo de escola que existiu e que ainda existe, mas não todas as escolas do passado, pois as lideranças do passado foram forjadas em escolas que não sufocaram criação, iniciativa, empreendedorismo. A generalização é incorreta.

- 3.17. É também incorreta a crítica ao “conhecimento desinteressado”.
- 3.18. Não existe “conhecimento desinteressado”.
- 3.19. É a pluralidade de conhecimento, de informações, de dados aleatórios, díspares, um dos elementos centrais do processo criativo, ao articular diferentes informações, saberes diversificados, de modo inusitado, como hipótese de solução para um problema. O que é chamado – de modo injusto e pejorativo – de “conhecimento desinteressado” gerou a quase totalidade dos mais significativos avanços científicos da humanidade. Não se descarte aqui, óbvio, o trabalho complementar, racional, teórico, metódico, tanto o solitário quanto aquele em equipe, posterior ao momento criativo inicial, deflagrador.
- 3.20. Parece-nos igualmente merecedor de reparo a crítica à erudição. Claro está que o modo de erudição de nossos dias diverge do erudito contemplativo do passado, e a distinção se faz necessária. Vejamos, sem caráter enciclopédico, os antônimos da palavra “erudição”: inculto, ignorante, desculto, insipiente, ignaro, néscio, estúpido, desconhecedor, iletrado, analfabeto, mentecapto, leigo, inepto, burro, íncio, insciente (www.antonimos.com.br/erudito/, em 7 jan. 2017) – em suma, como está no Houaiss, “tolo”.
- 3.21. Antes de avançarmos para a leitura das competências, aqui está o primeiro aspecto conceitual geral que norteia as propostas dos últimos tempos no Brasil, propostas para as quais o texto apresentado faz vênias, e que merece reparo vigoroso: a escola está a serviço da mediania e não da excelência. É hora de trocar a crítica ao excelso na educação ou ao conhecimento para a ambição de fazermos ensino de massa capaz de forjar o melhor, não o que parece possível. Tal passo é possível, é viável, é desejável. É, a BNCC, uma oportunidade. Vejamos um pouco sobre isso já no âmbito teórico das competências.
- 3.22. Passa a proposta a tratar d’“Os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento das competências”. Volta-se, claro, para aquelas que devem ser desenvolvidas no âmbito

escolar da educação formal, nos preceitos da LDB. São três — SOC — Pessoais e Sociais; COG — Cognitivas; e COM — Comunicativas —, assim graficamente apresentadas:



- 3.23. O quadro nos mostra as três competências e, como deve ser, nos apresenta que cada uma delas tem uma área de intersecção com cada uma das outras, e que há uma área de intersecção comum às três: o “triângulo” central cor limão.
- 3.24. Ao longo da apresentação, e na conceituação acadêmica das competências, essas áreas de intersecção tem sido, digamos, negligenciadas. Consideremos que é devido a elas que se fala em interdisciplinaridade, embora o vínculo aqui delineado não surja no documento. É essa área de múltipla intersecção que particularmente nos interessa, no argumento que desenvolveremos (em VII – VISÃO GERAL DE NOVO PROCESSO PARA O BNCC).
- 3.25. Distribuídos nas várias competências, surgem aqueles princípios apresentados anteriormente (éticos, políticos, estéticos). Sob tal aspecto, o documento se mostra consistente e bem articulado. Também de modo claro define “educação integral” como o “reconhecimento de que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global – em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica”.

- 3.26. O desdobramento do raciocínio é de que “tal concepção pretende romper com visões reducionistas, que focalizam eminentemente a dimensão intelectual (cognitiva) ou a afetiva”, de modo a promover “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos alunos”, assim como, “também, com os desafios da sociedade contemporânea, de modo a formar pessoas autônomas, capazes de se servir dessas aprendizagens em suas vidas”.
- 3.27. Tratar do “desenvolvimento humano global” dos educandos, abrangendo as “dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” é um desafio imenso, e faz bem a BNCC em propor tal tarefa ao estado brasileiro, nas suas três esferas de governo. Trata-se de um estado-leviatã, à Hobbes, sem instituições mediadoras (ONG’s, Igrejas, a família, as empresas, etc.), o que pode significar força, mas pode ser o primeiro passo para a inviabilidade. Acho exequível que o Estado assuma tais responsabilidades, embora o leviatã brasileiro pareça uma matriarca bondosa; por isso, importa dizer que aos direitos gerais dos entes sociais, inclusive dos alunos, cabem correspondentes responsabilidades — e disso o documento não trata. Talvez uma remissão ao ECA — Estatuto da Criança e do Adolescente — já sinalize tal aspecto, que me parece importante.
- 3.28. A menção a “visões reducionistas” que privilegiam o cognitivo talvez seja uma crítica àquela mencionada “escola do passado”. O que ocorre é que a escola do presente não engloba as demais dimensões, embora delas pretenda tratar, o que faz com que o tratamento dado à dimensão cognitiva seja menor do que o mínimo necessário. Tal problema a proposta de BNCC não enfrenta, embora diga que tem “compromisso com o desenvolvimento integrado de todas as dimensões do ser humano [...] independentemente da duração da jornada escolar”. A proposta curricular apresentada, a meu ver, não garante tal objetivo, como veremos à frente.
- 3.29. No último subtópico, a “Introdução” trata da interdisciplinaridade. Afirma que “seu desenvolvimento depende da escola”, mais do que “de um componente curricular”, cabendo ao “projeto pedagógico da escola”

operacionalizar o modo de romper com as disciplinas fragmentadas, para que “a articulação e a contextualização dos conhecimentos” permita “formação integral do aluno”, para que o aluno utilize o que aprende “nas diferentes situações da sua vida, e não somente para responder [...] às exigências educacionais”.

- 3.30. Como se vê, não há nenhuma palavra sobre currículos por projetos, currículos por grandes áreas, currículos moldados em laboratórios, currículos que transformem o tempo e o espaço da escola como um todo orgânico e não como uma sucessão de salas de aula enclausuradas. Aqui, para mencionar o poeta Manoel de Barros, há que “voar fora da asa” – é o que a BNCC deve fazer neste subtópico, e, a meu ver, não fez.

IV – SOBRE “4.3.1 LÍNGUA PORTUGUESA”

- 4.1. O primeiro parágrafo do tópico afirma que a BNCC dá sequência a um projeto “de quase três décadas”, projeto esse que “assumiu a centralidade do texto nas práticas de linguagem e possibilitou grande avanço em relação ao conhecimento sobre como desenvolver capacidades de leitura, escrita e oralidade na escola”. O contexto histórico está correto, mas – a meu ver – é absolutamente incorreto afirmar que houve “grande avanço” na escola.
- 4.2. O texto afirma que o avanço foi no “conhecimento” para “desenvolver capacidades de leitura, escrita e oralidade na escola” – ocorre que tal conhecimento, presumivelmente acadêmico, não teve contrapartida na formação básica, dada a melhoria insignificante dos estudantes brasileiros nas avaliações gerais, sejam as locais, sejam as internacionais (PISA, por exemplo, em sua série histórica, ou o ENEM, considerando inclusive os resultados divulgados neste mês de janeiro de 2017, para mencionar somente duas referências – e quaisquer que sejam as avaliações, a unanimidade é de que o Brasil patina no seu Ensino Básico; ter consciência disso é absolutamente necessário para implementar as mudanças corajosas e necessárias que se impõem no momento).

- 4.3. O segundo parágrafo confirma o primeiro quanto à disseminação do modelo de estudo prevalecente na área de Língua Portuguesa “no ambiente escolar”, explicitando: “Conceitos como discurso e gêneros textuais/discursivos, por exemplo, que fundamentam a organização deste documento, vêm sendo discutidos e aprofundados, pelos estudos linguísticos e também pela apropriação desses estudos no campo educacional, ao longo das últimas décadas”. Perfeito. É isso mesmo. E aí está a tragédia da formação escolar que temos oferecido no Ensino Fundamental.
- 4.4. Em síntese, a fundamentação e a organização conceitual da educação em Linguagens precisa de outra centralidade.
- 4.5. A BNCC, nos passos dos PCN’s, e “fundado nos princípios éticos, políticos e estéticos [...] e nas Competências Gerais da BNCC”, pretende “garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento a todos os alunos”, de modo a “garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania”. O princípio norteador e os objetivos são e estão corretos, o meio escolhido, infelizmente, como afirmado acima, é insuficiente como princípio, como meio e como fim.
- 4.6. Defende o documento que se deve desenvolver o letramento, “entendido como uma condição que permite ler e escrever em diversas situações pessoais, sociais e escolares”, a partir de “práticas culturais diferenciadas, conforme os contextos em que elas ocorrem”, de modo que “o estudo da Língua Portuguesa” [...] “deve dar lugar de destaque ao contínuo entre oralidade e escrita e considerar o uso adequado da língua, na diversidade das situações comunicativas, valorizando o exercício de reflexão sobre os recursos linguísticos, textuais, discursivos, expressivos e estéticos”.
- 4.7. A proposição amalgama as situações do cotidiano, com elementos comunicações que vão da oralidade a eventuais atos comunicativos escritos, ao “que se denomina multimodalidade de linguagens”, considerando tal amplitude “objetos de estudo a que os estudantes têm direito”, as habilidades previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais e que devem ser providas aos educandos. É um oceano

inexaurível, esse proposto, com novidades que se reciclam no âmbito tecnológico a cada semestre, impondo corrida sem fim pelo novo antes de sequer se haver compreendido a versão anterior. Não me parece um bom caminho propor isso como base curricular.

- 4.8. Passa o documento a considerar os eixos propostos, considerando a oralidade como “carro chefe de todos os demais”. A meu ver, tal pressuposto é indefensável. A escola é o espaço da conquista de saberes específicos de sociedade científica erigida sobre a escrita. A oralidade na escola deve ser complementar ao, digamos assim, letramento escrito, à leitura proficiente, não pode ser origem, base, “carro chefe”.
- 4.9. Por óbvio, a expressão “leitura proficiente”, em parágrafo anterior, remete a um conjunto de competências diverso daquele pretendido no desenvolvimento de habilidades do eixo “Leitura” do documento em avaliação. Leitura não é “situação comunicativa” definida “a partir da escolha de gêneros textuais”, não é só relacionar “diferentes níveis de compreensão da linguagem e, muitas vezes, diferentes linguagens, particularmente, a verbal e a visual”. Vejamos um conceito menos restrito.
- 4.10. Leitura é plena autonomia cognitiva diante de signos — no nosso caso, com ênfase, signos verbais literários, o ponto mais alto da língua.
- 4.11. Com tal domínio, o aluno desenvolverá mecanismos próprios de descrição, análise, interpretação e plena compreensão, na sua subjetividade e com capacidade de expressão de seu ponto de vista por escrito, em qualquer gênero textual.
- 4.12. Desenvolver habilidade a partir dos gêneros textuais é produzir treinamento, adestramento, não é propiciar formação geral, não é propiciar formação humanística, não é propiciar formação para os novos tempos e novas exigências sociais e do trabalho.
- 4.13. Trata o documento, a seguir, do eixo Escrita, voltado para a “produção de textos verbais, verbo-visuais, multimodais e multimidiáticos, de diversos gêneros, em diferentes esferas

de circulação dos discursos”, tendo por objetivo ir do “artigo de opinião” a “registrar ações”, passando pelo prosaico “escrever um bilhete”.

- 4.14. Considero que ao ser capaz de escrever um texto dissertativo coerente, articulado, expressivo, o autor de tal texto será capaz de escrever um bilhete ou registrar ações. Se desenvolvo habilidades de menor exigência, posso não chegar às habilidades mais exigentes; se desenvolvo as mais exigentes, claro está, as demais serão facilmente desenvolvidas. E não há como considerar que treinar tais habilidades, desenvolver competências tão restritas e mesmo mecânicas, propiciará desenvolvimento da criatividade, do discernimento crítico. As intenções mais gerais, e corretas, não são alcançadas com proposta tão tímida, tão centrada nos gêneros textuais, tão moldada na oralidade e na comunicação cotidiana — é preciso o maior e o melhor, que contém o menor de modo bom, não uma soma dos menores, ainda que bons, pois eles jamais vão perfazer o maior.
- 4.15. Em seguida, o documento trata dos eixos “Conhecimentos linguísticos e gramaticais” e “Educação literária”. Aquele defende a necessidade inclusive de domínio da gramática normativa; este, “compreende as práticas de leitura e reflexão para apreciar textos literários orais e escritos de autores brasileiros, indígenas, africanos de língua oficial portuguesa, portugueses, timorenses, latino-americanos e clássicos da literatura internacional”. Aquele eixo parece formulado de modo adequado; o eixo que se refere à literatura parece demandar observações, que acreditamos serão subentendidas nas considerações posteriores deste laudo.
- 4.16. Ressalte-se que o documento defende “a formação do leitor autônomo no processo de construção de sentidos e opiniões fundamentadas tanto na obra como em informações externas”.
- 4.17. Na sequência, o documento articula as competências específicas às três competências gerais, já expostas, para na sequência distribuir as competências específicas ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental, para o que também se vale dos eixos acima apresentados, a partir dos quais faz a

gradação que se espera quanto às habilidades a serem trabalhadas dos anos iniciais aos anos finais.

- 4.18. O eixo “Educação literária” enfatiza ao longo das etapas os aspectos apresentados quando da descrição dos eixos. Informa que trata “do texto literário” tendo em vista o que denomina como dimensão estética, de modo que a fruição é o caráter central desse “texto”; tal “texto” perfaz “temas e objetos de conhecimento [que] incluem o estudo da narrativa, do discurso poético e do texto dramático”. Conclui tais considerações com o seguinte comentário: “Quando retextualizam ou textualizam oralmente ou por escrito textos narrativos, poéticos ou dramáticos, as crianças passam conscientemente a usar os recursos expressivos da linguagem e a pensar a literatura na sua dimensão estética”. O ápice do literário, a julgar por tal fecho, é o prazer da leitura e a criar capacidade expressiva de uso da linguagem.
- 4.19. Comentemos a longa exposição em uma síntese.
- 4.20. Ainda que contenha observações mais abrangentes sobre as possibilidades do trabalho com a leitura literária na escola, o que ressuma da proposta da BNCC, ao final, está longe de expressar as possibilidades da escolarização da literatura.
- 4.21. O documento passa a seguir a expor as habilidades, ou seja, os “objetivos de aprendizagem”, a cada um dos eixos, na sequência do 1º ao 5º ano. Neste último, são sete unidades temáticas para o eixo de oralidades; treze — sendo que “Estratégias de leitura” se repete sete vezes, “Coerência e coesão no processamento do texto” se repete três vezes, e “Atitudes e disposições favoráveis do leitor”, duas —, para o eixo Leitura; nove, com apenas duas expressões, para Escrita; onze para “Conhecimentos linguísticos e gramaticais”, com quatro diferentes unidades; e doze unidades totais, com sete diferentes formulações, para o eixo “Educação literária”.
- 4.22. O mesmo procedimento é observado no tópico destinado aos Anos Finais. Reafirma que “o objetivo da educação literária é promover a formação do gosto estético e do prazer de leitura” tendo em vista “a formação do leitor autônomo nos processos de construção de sentidos e opiniões fundamentadas tanto na

obra como em informações externas”. Acrescenta, após mencionar a atividade de escrita criativa, com ênfase para o estético e para o domínio de “recursos expressivos”, que trabalhar tais habilidades e desenvolver tais competências “favorece a ampliação de sua [do estudante] visão de mundo”.

- 4.23. Passa então para a descrição, ano a ano, do 6º ao 9º, das habilidades, em suas unidades temáticas e objetos de conhecimentos, que devem ser trabalhadas a cada ano escolar, seguindo a proposta de dividir tal apresentação nos cinco eixos elencados.
- 4.24. Os objetos de conhecimento da educação literária são muito estreitos. No 9º ano, ao término do Fundamental, inclui “aspectos constitutivos” da ficção, da poesia e do drama, intertexto e interdiscurso, leitura e apreciação, dimensões sociais e estéticas, textualização e retextualização. As habilidades são descritas com os seguintes verbos: avaliar, analisar, explicar, criar, parafrasear e participar. Objetivos, como se denota, paupérrimos.
- 4.25. Nos eixos anteriores, sempre no 9º ano, a pretensão enxuta, apequenada, também se nota (pela ordem, eis os verbos evocados: explicar, avaliar, analisar, planejar, usar, reconhecer, monitorar, inferir, diferenciar, sintetizar, ler, expressar, selecionar, organizar, produzir, utilizar, aplicar, fazer, identificar).
- 4.26. O que se observa é que o raciocínio, a articulação cognitiva, a criatividade e a autonomia de pensamento passaram longe dos objetivos pretendidos. É esse cidadão — seria um cidadão? — que pretendemos formar para a sociedade cibernética, que exige autonomia plena, cognição aguçada e criatividade criativa (passe a redundância, como ênfase)?
- 4.27. Devemos, óbvio está, pretender mais, muito mais, para o futuro de nossos estudantes e para o futuro de nosso país.

V – “4.3 A ÁREA DE LINGUAGENS NO ENSINO FUNDAMENTAL”

- 5.1. A área é dividida em cinco componentes, sendo a linguagem definida como “uma atividade humana, histórica e social, entendida como 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”. O ensino e a aprendizagem devem ter por foco a produção de sentidos própria a “qualquer ato de linguagem”, com o que se deve evitar atividades isoladas, descontextualizadas, sem considerar os atos sociais de seu entorno. Deve, pois, o ensino-aprendizagem se associar “à leitura, à escuta, à escrita ou à oralidade” em um “conjunto de recursos que permitem práticas sociais mais efetivas”.
- 5.2. Considerar a Educação Física no âmbito das linguagens pela prática corporal ser expressão “dos sujeitos, por meio da gestualidade”, parece-me uma licença poética da atual legislação.
- 5.3. O exposto no parágrafo 5.1 é a abertura do capítulo que precede e apresenta o subcapítulo que analisamos em nosso tópico anterior. O conjunto constitui o que a legislação define para o âmbito da Área de Linguagens. Além da Língua Portuguesa, língua oficial do país, prescreve a adoção da língua materna indígena, onde for o caso, define uma língua estrangeira, a Inglesa, e integra à Área as Artes (Música, obrigatória, e opcionalmente outras três linguagens: Artes Visuais, Dança e Teatro) e a já mencionada Educação Física.
- 5.4. Mencione-se aqui que na CAPES, salvo engano ou adiamento da implantação, a grande área de Linguística, Letras e Artes passa a ser Linguística e Literatura, com as Artes constituindo uma Área à parte. Indica um caminho, e tal caminho, me parece, seria bem-vindo para ser aqui replicado.
- 5.5. Menciona a Educação Infantil e divide o Ensino Fundamental, nosso foco, em Anos Iniciais (1º ao 5º) e Anos Finais (6º ao 9º). E fecha a apresentação relacionando as competências específicas às competências gerais (1. Pessoal Social, 2. Cognitiva, 3. Comunicativa), pois as específicas

podem integrar mais de uma das gerais. As competências específicas são regidas pelos seguintes verbos: compreender, reconhecer, desenvolver, confrontar, respeitar, preservar, usufruir, interagir; eles são complementados por operar, prever, divulgar, utilizar e compartilhar; há outros, substantivados, mas que não modificam o caráter que se depreende da proposta de ser acumuladora de informação e de preceitos, sem avançar na formação criativa, na liberação da força criativa contida em cada criança-estudante, no direcionamento da pulsão para o empreendedorismo, no capacitar voltado à apreensão subjetiva do mundo para nele intervir livremente, no dotar o aluno de visão autônoma, consciente, própria, do mundo, do *hic et nunc* que lhe conforma, mas ao qual não deve se conformar.

5.6. Como introdução a esta área do BNCC, embora reiterando o que deveria constar da introdução geral “4. A etapa do Ensino Fundamental”, caberia mencionar aspectos complementares, ainda que não propriamente integrantes do currículo. Vamos a eles, por tópicos:

- ✓ Há que se mencionar, sempre, o papel primordial desempenhado pelos professores — na verdade, em nossos dias, praticamente não há atividade exitosa no âmbito escolar que não seja iniciativa isolada, quase quixotesca, de um ou alguns professores idealistas.
- ✓ O desenvolvimento estimulado de projetos por disciplinas.
- ✓ O desenvolvimento estimulado, a partir do proposto na BNCC, de projetos interdisciplinares.
- ✓ O desenvolvimento estimulado, considerando as habilidades e competências prescritas, de projetos multidisciplinares.
- ✓ O estímulo a projetos globais no âmbito da escola, envolvendo o conjunto dos atores educacionais, todas as disciplinas e todo o espaço da escola, que modifiquem o modo pelo qual se utiliza o tempo e o espaço escolares.
- ✓ O estímulo a projetos globais escola-sociedade.

5.7. Completando o percurso, ao arrepio da lógica sequencial interna do documento, para melhor realçar o raciocínio que

pretendemos desenvolver, vamos agora à descrição do último dos arquivos que nos falta abordar.

VI – “4. A ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL”

- 6.1. A apresentação do Ensino Fundamental nesta proposta da BNCC se divide em dois subcapítulos: “4.1. O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica” e “4.2. As áreas de conhecimento e os componentes curriculares do Ensino Fundamental”. Contém gráficos para propiciar melhor visualização dos conceitos e da interação entre as partes, que são didaticamente divididas, mas profundamente interligadas na práxis escolar e na gênese conceitual que orienta a BNCC.
- 6.2. Tem por base os documentos legais gerais que ordenam a Educação Básica no Brasil, em especial as Diretrizes Curriculares Nacionais, de 2013. Pretende “superar as rupturas” observadas “entre as etapas da Educação Básica” e “entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental”. Observe-se aqui que, do ponto de vista da gênese que orientou a proposta, tais momentos estão razoavelmente equacionados; no entanto, tal gênese é, ao que nos parece, o grande problema, na área de Linguagens, pois a proposta parece considerar uma realidade não mais existente, ou minimizar o potencial dos alunos, não os preparando efetivamente para serem protagonistas do 3º milênio.
- 6.3. Com efeito, o diagnóstico das passagens de etapas — da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, desses cinco primeiros anos para os últimos quatro anos, ou os chamados anos finais do Ensino Fundamental, e a passagem destes anos finais para o Ensino Médio — o diagnóstico parece correto, a descrição das fases vivenciadas pela maioria dos estudantes a cada etapa parece coerente e verossímil, a avaliação do momento cognitivo das faixas etárias parece adequada.
- 6.4. Em termos médicos, diríamos: a anamnese foi feita de modo adequado, o diagnóstico parece se nutrir das informações

necessárias, no entanto, a prescrição deixa a desejar, ao menos a nosso ver, entre outros aspectos porque o prognóstico em nossa área tem sido invariavelmente otimista, o que os fatos insistem em mostrar como grande equívoco.

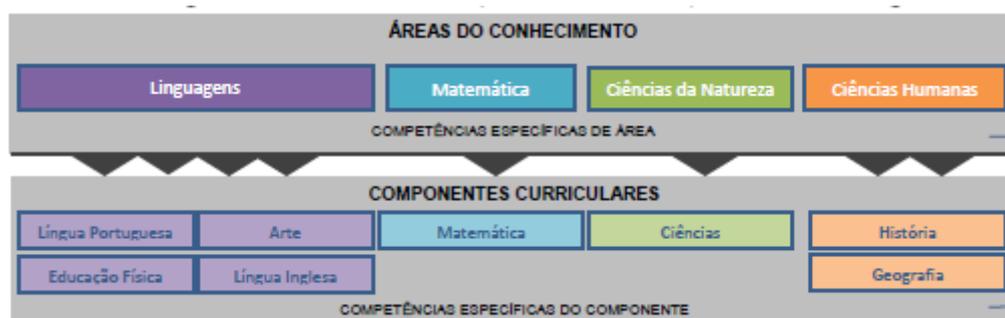
- 6.5. O documento enfrenta a questão da sociedade cibernética, nomeando-a como de “cultura digital”; insiste no papel formador quanto a “valores morais e éticos” que a escola deve ter; e prescreve que a escola deve “estimular a reflexão e [...] uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais”. Insiste para que a escola aproveite “o potencial [...] do universo digital”, instituindo “novos modos de promover a aprendizagem, a interação e o compartilhamento de significados entre professores e estudantes”.
- 6.6. Afirma o documento que “é necessário que a escola dialogue com as diferenças de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos”, tendo em vista “[fortalecer] o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa”.
- 6.7. A retórica é absolutamente correta, os propósitos são os melhores, não há o que discordar. Vejamos uma proposta para que discurso e intenções possam ser viabilizados, o que o cerne da proposta da BNCC, tal como foi formulada, não alcançará, como proposições similares anteriores pouco fizeram para promoverem ensino de qualidade aos brasileiros.

VII – VISÃO GERAL DE NOVO PROCESSO PARA O BNCC

- 7.1. Parecem claros os objetivos da Educação Brasileira tal como eles são formulados nos documentos oficiais e legais, consolidados para operacionalização futura na BNCC ora em debate. Padece o documento de problemas pontuais, os quais tentei apontar ao longo das páginas anteriores. Padece, no entanto, na Área de Linguagens, de problemas mais gritantes,

seja na macroconcepção, seja no deslindar interno dos conceitos tornados diretrizes para os currículos.

- 7.2. Nosso primeiro passo, para formular uma nova proposição que oriente a formulação de proposta curricular para o Ensino Fundamental, é examinar o quadro de divisão das áreas de conhecimento proposto para a BNCC:



- 7.3. Explicitam-se quatro áreas — Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas — e seus respectivos componentes curriculares. Há, é o que defendo e explico a seguir, que rever os princípios legais que regem tal divisão.
- 7.4. Em Linguagens, a meu ver, devem constar três componentes: 1. Língua Portuguesa, 2. Línguas Brasileiras (Libras, Indígenas, Dialeto), e 3. Outras Línguas (Alemão, Espanhol, Grego, Japonês, Francês, Inglês, Latim, Mandarim devem ser citados explicitamente, por motivos históricos, linguísticos, geopolíticos, econômicos e educacionais; deve, também, incorporar as maiores colônias de imigrantes para o Brasil, e ser flexível quanto a isso).
- 7.5. Em Ciências Humanas há que constar Filosofia e Sociologia; nas Ciências da Natureza há que explicitar seus grandes grupos, assim como na Matemática. Nosso foco, aqui, no entanto, é outro. Como se percebe, na proposta que formulamos, não consta alguns dos componentes das competências específicas (literatura, artes, educação física), por tais componentes curriculares merecerem tratamento diferenciado e — a nosso ver — importância de maior relevância, o que não é considerado na proposta da BNCC em análise.

7.6. Para explicitar isso, examinemos novamente o quadro das competências:



7.7. Vemos as três competências, sobre as quais a proposta discorre com correção e – passe o trocadilho – competência.

7.8. Aí percebemos, como já anotamos, que além das intersecções de cada uma delas com as outras duas, há um centro em que as três competências se sobrepõem. A sobreposição forma um conjunto no qual as competências – SOC – Pessoais e Sociais; COG – Cognitivas; e COM – Comunicativas – se tornam coalescentes. Anotamos também que o documento não discorre mais profundamente sobre os espaços comuns.

7.9. Queremos crer que uma proposta articulada a partir dessas intersecções apresentará propostas com maior riqueza e com maiores possibilidades, que alcançará no Ensino resultados mais efetivos no atual momento de nossa sociedade.

7.10. Vislumbremos os alicerces de nossa proposta alternativa.

7.11. Consideramos que o currículo é um elemento primordial para que se alcance um padrão mínimo, nacional, na educação brasileira.

- 7.12. Mesmo as propostas pretéritas, as antigas ou a atual, mais elaboradas, embora insuficientes, ou a proposta em análise, não resolvem o quadro negativo da educação brasileira. Nossa proposta, é o que julgamos, diante de muitos exemplos coletados, é um passo avante.
- 7.13. Ainda assim, é preciso que se coloque o professor desempenhando papel central do processo, elaborando projetos — de disciplinares a interdisciplinares ou multidisciplinares—, assumindo a condução da escola de modo global, nas relações internas, de modo a modificar o significado da escola para os alunos na alteração do tempo e do espaço escolares, e também intervindo e realizando a integração da escola com sua comunidade, com a sociedade e com o planeta digital globalizado.
- 7.14. Fiquemos com uma única questão para demonstrarmos nossa proposta: há algum componente curricular que seja capaz de representar o *limes* que conjuga as três competências?
- 7.15. Tal problema sequer foi considerado na proposta da BNCC em debate. Para nós, sim, há. E tal componente é minimizado, tornado parte mínima do todo, na proposta em discussão: é a Literatura.
- 7.16. Relegada que está, como “Educação Literária”, a um aspecto das Linguagens, perdida entre meio o adestramento de gêneros textuais, sufocada pela normatização da gramática ou pelo abandono em fruição subjetiva, quando não no “castigo” de afastar o aluno da aula em que incomoda, inquieto e desinteressado, para passar horas na biblioteca mal iluminada e criadora de ácaros, a Literatura é tratada como apêndice, quando deveria, conforme anotamos acima, ser o centro irradiador que congrega disciplinas, habilidades e competências.
- 7.17. Na área de intersecção comum às três competências, no “triângulo” central cor limão, deve estar a literatura, centro do ensino tal como o propomos aqui, centro não totalitário, pois coexistindo em três grandes áreas. É o que expomos a seguir.

7.18. Eis uma hierarquia alternativa, considerando o já exposto:



7.19. Há, no que aqui esquematizamos, problemas terminológicos a serem resolvidos, e encaminhar o debate quanto à valoração que cada disciplina se outorga, assim como o encaixe das áreas.

7.20. As três grandes áreas não explicitam no momento, neste formato, ainda embrionário, a Educação Física, componente curricular imprescindível, que não vislumbro como integrante da área de Linguagens.

7.21. O que se vislumbra é que, ao se ajustarem as áreas de conhecimento a partir dessas grandes áreas e ao se retirar a Literatura do âmbito estrito e restrito da Linguagens, ela pode ganhar — deve ganhar — a centralidade necessária para irradiar a formação que a BNCC anuncia, que os PCN's pretendiam, que os propósitos oficiais intentam, mas que sistematicamente a educação brasileira não tem conseguido. Posso elencar ao menos uma dezena de projetos que demonstra tal afirmação, o que aqui não é adequado, no momento.

7.22. Afirmamos, em 4.3, que o meio escolhido pela proposta da BNCC, tal como formulada no momento, era insuficiente para garantir os direitos de aprendizagem, a participação social e o exercício da cidadania. Ela é um passo a mais do mesmo, como ela mesmo reconhece e destacamos em tópicos anteriores; mas nós precisamos, hoje, de uma revolução na educação brasileira.

7.23. Para o aluno desenvolver as potencialidades que lhe são inerentes como sujeito em formação, tendo em vista a sociedade do 3º milênio e as aspirações de justiça social que devem nortear a atuação do Estado brasileiro, há que oferecer

ao estudante o ápice da manifestação verbal que a sociedade humana produz, que se dá pela literatura.

- 7.24. Com tal domínio, todos os gêneros textuais ficam subsumidos, contidos, “dominados”. Com a cognição e a criatividade desenvolvidos pelo convívio contínuo, ao longo de nove anos, com a melhor literatura infantil, juvenil e adulta — a critério do professor diante das turmas dos anos finais —, tanto da literatura brasileira como da literatura mundial, as competências pessoais, as competências sociais, as competências cognitivas e as competências comunicativas ficam plenamente observadas, desenvolvidas, com as habilidades plenamente implementadas pelos professores, e o Ensino Fundamental passa a cumprir o seu papel.
- 7.25. Do ponto de vista formal de articulação do currículo, tendo em vista a proposta das Grandes Áreas apresentadas, ao menos 30% do espaço-tempo do processo ensino-aprendizagem cabe a cada área e ao menos 15% dele cabe à literatura, o que, na prática, significa ao menos um horário por dia (uma hora ou uma hora/aula de 50 minutos) dedicado à leitura literária.
- 7.26. Por certo, as habilidades específicas vão muito além daquelas hoje elencadas. Tratarei disso em outro documento e circunstância, caso haja interesse do MEC em aprofundar tal debate.
- 7.27. Assim posto, coloco-me à disposição.

Rauer Ribeiro Rodrigues
rauer.rodriques@ufms.br
rauer.ribeiro.rodriques@gmail.com
Vivo e Whats: (67) 9.9934.9229