

PARECER CRÍTICO SOBRE O DOCUMENTO BNCC/LINGUA PORTUGUESA

PARECERISTA: ANA MARIA DE MATTOS GUIMARÃES

Embora vá desenvolver meu parecer a partir das sugestões encaminhadas, inicio chamando a atenção para o que considero serem os pontos mais problemáticos do documento e que necessitam ser considerados numa próxima versão:

- 1- Inexistência de princípios fundantes, que permitam dar uma ancoragem consistente e coerente a todo o documento;
- 2- Limitações teóricas, sem os desdobramentos necessários, que apontam confusão e até conceitos errados em diferentes concepções fundamentais para se pensar ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, como alfabetização x letramento; gênero textual/discursivo x tipo textual/discursivo; análise linguística x gramática tradicional; leitura, entre outros.
- 3- Falta de um eixo que diga respeito à literatura, que mostre a importância da literatura fazer parte do currículo escolar, que explicita, que traga um conceito atual de literatura na escola, não como o apresentado em que a literatura é vista como adorno, como uma prática isolada, classificada como artístico-literária;
- 4- Critérios claros para a seleção dos conteúdos que deverão fazer parte do currículo e que podem ser pensados a partir do que, minimamente, deva ser ensinado na escola para ter reflexos nas práticas sociais dos aprendizes e possibilitar-lhes o desenvolvimento;
- 5- Artificialidade na divisão das práticas quando relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa (por exemplo, as práticas político-cidadãs só podem ser efetivas se se tornarem práticas cotidianas);
- 6- Tendência em separar agrupamentos de gêneros entre as práticas sociais propostas – possivelmente muito em função da artificialidade da divisão apresentada (gêneros do grupo do argumentar presentes quase que exclusivamente em práticas político-cidadãs e investigativas; gêneros do instruir e do relatar em práticas cotidianas e assim por diante)
- 7- Excesso de objetivos, o que leva à pulverização, a um detalhismo exagerado para o tipo de documento proposto e a à impossibilidade de serem ensinados na sua totalidade;
- 8- Ausência de uma sequência coerente entre os objetivos, até no mesmo ano;
- 9- Dificuldade de apresentar objetivos por cada ano de escolaridade, o que leva a pensar que seria extremamente mais proveitoso se houvesse agrupamento de objetivos por etapas ou mesmo ciclos;
- 10- Ênfase em objetivos que levam à extração da informação (identificar, reconhecer, compreender...), distantes do que é proposto como prática social;
- 11- Ênfase em fruição (afinal o que isto significa para o conjunto dos aprendizes?), em dimensão lúdica da aprendizagem até nos anos finais do Ensino Fundamental(cf.p.9), dando a falsa impressão de que é brincando que se aprende;

- 12- Desaparecimento da estrutura inicial proposta nos objetivos gerais de Língua Portuguesa e que pode ser relacionada aos eixos propostos, os quais não são mais possíveis de serem identificados a partir dos objetivos colocados por séries e divididos por práticas artificializadas.
- 13- Inexistência de critérios para progressão no decorrer dos objetivos propostos, ainda que, dentro do documento, haja referência a alguns critérios possíveis;
- 14- Necessidade de explorar o vínculo dos objetivos com o conhecimento, em outras palavras, apontar claramente o que pode ser ensinado na escola com vistas às práticas sociais.

I - SOBRE A ESTRUTURA DO DOCUMENTO

A estrutura do documento deveria se configurar a partir de princípios orientadores, como sugere o título do primeiro capítulo. Entretanto, em vez de princípios, temos objetivos. Esses objetivos começam pelo do BNCC: “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento...capazes de garantir...”(p.7). Além da estrutura linguística problemática, frase truncada e pouca clara, aponta uma enumeração de outros objetivos, de ordens totalmente diversas. Onde estão os princípios que sustentariam tais objetivos? Esses seriam realmente os pontos fundantes do documento e inexistem, trazendo um problema, a meu ver, de capital importância.

Qual o conceito que está por trás das noções de aprendizagem e desenvolvimento? Está sendo abordada, aparentemente, a partir das pistas encontradas nos objetivos postos, uma aprendizagem de fundo interacional, mas isto nunca é explicado. O desenvolvimento é pensado a partir de que fundamentos teóricos (estamos falando de Vygostki, de Piaget, de quem?)?

Não é fácil escrever um documento que terá leitores de diferentes tipos, mas, até por isso, parece-me fundamental que haja uma explicitação teórica de onde se originam tais princípios. Da mesma forma, a redação de princípios não deve se confundir com objetivos. Um princípio é curto e esclarecedor.

Por outro lado, se seguido o rumo de objetivos, como está mostrando o texto, é impossível tentar colocar num mesmo objetivo questões que abrangem princípios diversos, como em:

“participar e se aprazer em entretenimentos de caráter social, afetivo, desportivo e cultural, estabelecer amizades, **preparar e saborear conjuntamente refeições**, cultivar o gosto por partilhar sentimentos e emoções, debater ideias e apreciar o humor”(p.7)

Estamos colocando em cena, competências e habilidades da ordem do plano afetivo. Mas esta ordem é intercalada por uma ação (não é uma competência ou capacidade) “saborear refeições” e complementada pelo plano cognitivo, ao propor debate de ideias. Novamente, qual o princípio orientador deste objetivo? Infelizmente, essa crítica serve para quase todos os encadeamentos propostos com o intuito de “garantir” aprendizagens e desenvolvimentos.

Tais objetivos são retomados, posteriormente, como doze Direitos de Aprendizagem (p.15). Pronto, ficamos agora sabendo que não estamos tratando de princípios, mas de direitos e que tais direitos deverão nortear todo o BNCC. Como apontado na crítica a um desses direitos, faz-se necessária uma revisão do que se pretende realmente com cada um deles. E volto a dizer, **faz-se imprescindível sinalizar os princípios conceituais que os sustentam.**

O ponto de partida truncado se reflete nas seções seguintes que deveriam caracterizar a educação especial e a educação infantil.

A dispersão dos objetivos ao longo do documento, a meu ver, não favorece a compreensão da proposta.

Da mesma forma, o documento ainda tem muito da “colcha de retalhos”, característica de trabalho a várias mãos. Quando o documento se refere à Educação Infantil, volta-se a princípios (p.19). Agora realmente são enunciados princípios, com base na Resolução CNE/CEB 05/09, artigo 6º.), enumerados como éticos, políticos e estéticos. Preocupa-me, então, como poderá o professor, alvo deste documento, entender-se no emaranhado de “princípios” apresentados de formas tão diversas nos textos iniciais.

Sugiro, fortemente, a modificação da estrutura do documento para dar conta com clareza dos princípios fundantes da proposta.

II- SOBRE O CONTEÚDO DOS TEXTOS

2.1- Tratamento do componente Língua Portuguesa no texto que apresenta a área de Linguagens.

A estratégia de construir um texto de apresentação da área de Linguagens, definindo objetivos gerais desta área para a educação básica, é adequada e pertinente?

A estratégia é interessante, mas o resultado é criticável. Há nitidamente um compromisso em desenvolver o conceito de linguagem como interação, mas esta base fundamental para a compreensão de toda a proposta nunca é explicitada claramente. Da mesma forma como houve opções por certos eixos, temáticas, é preciso caracterizar tal opção. Geraldi (1984), um dos estudiosos preocupados com ensino de língua materna, renomeou as concepções linguagem como: linguagem como expressão do pensamento, linguagem como instrumento de comunicação e linguagem como forma de interação.

A primeira concepção foi (é?) dominante no ensino de Língua Portuguesa. Segundo ela, como afirma Travaglia, 1996, p. 21 , “as pessoas não se expressam por bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”. Esta concepção, que tem como princípio que a base única que deveria guiar o ensino é a gramática tradicional, tem repercussões importantes e acabou provocando o que Perfeito (2005) chama

de ensino fundamentado na extração: ou, em suas palavras” o ensino de língua enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições, em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico. O eixo da progressão curricular e dos manuais didáticos são os itens gramaticais” (Perfeito, 2005, p. 29). Nessa perspectiva, a prática de leitura é usada apenas para extrair informações. Lamentavelmente, essa concepção ainda está presente na grande parte das salas de aula. Por isso, a necessidade de tornar claro o ponto de partida.

Na segunda concepção, linguagem como instrumento de comunicação, a língua “é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (Travaglia, 1996, p. 22). A decodificação é a prática de linguagem resultante. Foi a concepção orientadora da reforma de ensino de 1972, bastante calcada em hipóteses vinculadas às teorias linguísticas estruturais e transformacionais, vigentes na época.

Finalmente, no momento em que os estudos da linguagem se voltaram para o texto como uma unidade de comunicação, para os diferentes discursos produzidos a partir de gêneros textuais/discursivos, a preocupação básica do ensino da língua materna deveria ir além do conhecimento da gramática da língua, a fim de enfatizar o “ desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social” (Fuza, Ohuschi, Menegassi, 2011). A base dessa concepção encontra-se no círculo bakhtiniano, que afirma:

“O ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota para com este discurso uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda, completa, adapta (...). A compreensão de uma fala de um enunciado é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa” (Bakhtin, 2003, p. 271).

A partir da definição clara da concepção enfatizada pode se ter, então, uma base firme para um documento do tipo agora proposto. No documento em análise, pode-se inferir que é a concepção interacionista de linguagem sua base, por estar claramente presente no primeiro parágrafo de apresentação da área de linguagens (p.29). Entretanto, não é caracterizada como tal e, na sequência, nos exemplos utilizados no parágrafo seguinte, perde-se o foco.

A primeira justificativa para a articulação dos componentes da área fala de “ criação, de produção e de fruição”, mas não de compreensão e reflexão. A citação anterior de Bakhtin mostra justamente a relação entre compreensão e atitude responsiva ativa, onde estariam os elementos de criação e produção, por exemplo (se é possível fazer diferença entre criar e produzir). Os exemplos que seguem envolvem maior passividade e menos os elementos citados (assistir a um filme ou apresentação de dança e ???). Assim, parece dispensável essa introdução, e o texto pode partir da justificativa de linguagens no seu plural, como faz a seguir.

Estaria nessa relação também a introdução do conceito de letramentos (Kleiman, 2007) e/ou letramentos múltiplos, como tratado por vários autores (Rojo, 2009), particularizando o letramento escrito, para o qual a alfabetização é fundamental. O texto, entretanto, dá voltas e confunde o leitor ao falar de letramento “com respeito à condição de participar das mais diversas práticas sociais permeadas pela escrita”. Redutor, o conceito

contradiz o que havia sido falado no parágrafo anterior sobre linguagens. Assim, linguagens deveria equivaler a letramentos, na sua diversidade.(cf. Street, 2007)

O parágrafo seguinte traz outro equívoco. “Cabe à área de Linguagens assegurar o direito à formação de sujeitos leitores produtores de textos que transitem com confiança pelas...”. É impossível atribuir apenas a uma área esta responsabilidade. Somos leitores em Matemática, em Ciências, em História e produzimos textos das mais diferentes ordens. Esta é uma responsabilidade transversal, que deve ser assumida por todas as áreas.

. O componente Língua Portuguesa é contemplado de forma adequada e pertinente no texto que apresenta a área de Linguagem?

Acho que o componente está pouco destacado, uma vez que vai permitir a expressão verbal, levando a letramentos relacionados ao uso social da escrita. Parecem-me mais valorizados os demais componentes, vinculados a linguagens não verbais.

. A definição dos objetivos da área de Linguagens para a educação básica contempla, de forma adequada e pertinente, o componente Língua Portuguesa ?

Embora não seja destacada especificamente a Língua Portuguesa é dela o papel de protagonista dos objetivos.

Perpassa, entretanto, nos objetivos a falta de clareza com relação ao conceito de práticas de linguagem. Essa expressão não nasce num vazio, mas pode estar relacionada a princípios da Análise do Discurso, que considera a linguagem em seu funcionamento no meio das práticas sociais. Pode também estar associada a texto muito difundido no Brasil (Schnewly e Dolz, 2004): Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Segundo os autores, o conceito “visa, é claro, às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação a estas últimas”(Schnewly e Dolz, 2004, p. 72). Concluem a seção, dizendo “Estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa, então, analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos interessados.”

Então, o primeiro objetivo posto não tem sentido: interagir com práticas de linguagem em diferentes modalidades...(p.31). Eu só posso interagir nas práticas sociais por meio da(s) linguagem(ns) e é desta forma que o objetivo precisa ser construído.

O segundo objetivo nos leva ao plano da extração, de que falamos anteriormente: reconhecer as condições de produção das práticas de linguagem. Com que finalidade? Sugiro a troca por refletir sobre ... para ...

Os objetivos são de ordens muito diversas, o que pode levar à dispersão do que realmente se pretende com o estudo das práticas de linguagem. Temos que pensá-las em nível de escola, como objetos de estudo, isto significa, no mínimo, a necessidade de um objetivo

que fale em refletir sobre/analisar tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem em uma dada situação.

2.2- Apresentação do componente Língua Portuguesa

. A estratégia de construir um texto de apresentação do componente Língua Portuguesa, definindo objetivos gerais deste componente para a educação básica, é adequada e pertinente?

A estratégia seria interessante, mas a organização em cinco eixos (p.36) leva à fragmentação do componente curricular Língua Portuguesa. Os objetivos acabam não sendo gerais, mas voltados para cada um dos eixos, perdendo-se a ideia de conjunto, do objetivo geral apresentado no primeiro parágrafo do componente.

. O texto que apresenta o componente Língua Portuguesa é claro quanto aos princípios que orientaram a organização dos objetivos de aprendizagem apresentados no documento preliminar?

A falta de clareza com relação aos princípios já foi salientada por mim no início desta leitura crítica e se mantém para o componente Língua Portuguesa, pela inexistência de princípios fundantes que apoiassem inclusive a escolha de cinco eixos.

Da forma como posto, fica difícil entender a ênfase na separação alfabetização/letramento, salientada pelo eixo “apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita”. Ora, tal eixo salienta a importância da técnica, em detrimento do processo. A meu ver, tal eixo, importante para as séries iniciais, deveria ser contemplado dentro dos eixos leitura e escrita, dando ênfase aos letramentos.

Critico também a forma como o eixo oralidade é apresentado, vinculado quase sempre a textos escritos.

O eixo leitura enfatiza por demais questões do plano da extração (identificar, reconhecer...), deixando de lado os planos de reflexão e, sobretudo, a ideia da leitura como “atitude responsiva ativa”, ou seja para uso no mundo. Entende-se que identificar, reconhecer também são habilidades importantes de leitura para usar/agir no mundo, mas a relação com a prática social tem de aparecer com clareza, o que não é feito (ex.: identificar informações precisas em passagens de ônibus; identificar a que se refere o preço anunciado no encarte, etc.). O conjunto de habilidades que se pode extrair dos objetivos propostos sobre leitura aponta um enfoque puramente cognitivista, o que contraria a possível concepção interacionista que parece estar na base do documento.

Parece-me também muito preocupante a forma como formação literária (NÃO) é apresentada, a começar pelo fato de que é tratada de forma separada de leitura. Em um parágrafo confuso, fala-se de “favorecer a formação literária, de modo a garantir a continuidade do letramento literário iniciado na Educação Infantil”(p.37). Como assim? Nada havia sido introduzido anteriormente a esse respeito e também não é explicado o que

realmente se entende por formação literária. Além disso, os objetivos relacionados à literatura aparecem quase que exclusivamente como práticas artístico-literárias, o que nos faz pensar que retroagimos ao século XVIII e aos salões literários. Literatura ainda é vista como racialmente dependente, o que é um absurdo.

O eixo da escrita envolve questões de reflexão em quatro das dimensões apresentadas. Essas questões, entretanto, tendo em vista o eixo deveriam estar alinhadas com a produção pelos alunos de diferentes gêneros textuais, por exemplo. Neste eixo, há um esboço do que seriam os critérios de progressão possíveis (p.38), o que parece interessante.

O eixo análise linguística é bastante complexo por si só e, na ausência de uma explicitação clara de que tipo de análise está sendo proposto, continuará ser uma caixa preta para o professor. Fica mais confuso ainda quando passa dos elementos constitutivos da textualidade (p. 38) para as categorias gramaticais (p.39), momento em que é apresentado um viés da gramática tradicional.

. O texto que apresenta o componente Língua Portuguesa contempla, de forma satisfatória, as transições ocorridas ao longo da educação básica: da educação infantil para o ensino fundamental, dos anos iniciais para os anos finais, dos anos finais ao ensino médio?

Não há esta preocupação no texto introdutório, a não ser na apresentação (já criticada) do eixo apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita.

. Os objetivos gerais previstos para o componente Língua Portuguesa ao longo da educação básica são pertinentes?

Como dito anteriormente, a separação em eixos prejudicou bastante a ideia de que existam objetivos gerais de Língua Portuguesa.

- Os objetivos gerais previstos para o componente Língua Portuguesa se articulam aos objetivos de aprendizagem previstos para cada etapa da educação básica?

Não me parece possível verificar este quesito.

III - SOBRE OS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PROPOSTOS PARA AS DIFERENTES ETAPAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aspectos importantes a serem abordados:

3.1- Organização/descrição dos objetivos de aprendizagem em práticas de linguagem – da vida cotidiana, práticas investigativas, práticas artístico-literárias, do mundo do trabalho (apenas para o ensino médio) .

A divisão em práticas, como apresentada, é **artificial e incoerente** , o que fica claro quando se analisam os objetivos propostos ao longo da série. Se se pretende formar o cidadão, como separar práticas da vida cotidiana das práticas político-cidadãs? Então, nas práticas cotidianas eu só relato fatos e , nas político-cidadãs, eu argumento? Ou seja, eu não sou comprometido politicamente nas práticas cotidianas? Na verdade, para se efetivarem

práticas político-cidadãs, elas devem transformar-se em práticas cotidianas! Este é apenas um exemplo das incoerências que vieram à luz a partir das divisões propostas. As práticas de linguagem, por definição de Schneuwly e Dolz (2004, p. 51), “são consideradas aquisições cumuladas pelos grupos sociais ao longo da história. Numa perspectiva interacionista, são, a uma só vez, o reflexo e o principal instrumento de interação social”. Estão nelas implicadas dimensões sociais, cognitivas e linguísticas, sempre dentro de uma situação de comunicação particular. Organizar objetivos a partir de uma divisão artificial trará consequências que sempre se quis evitar ao se pensar em uma base interacionista para o ensino. Corremos o risco de voltar ao um ensino classificatório e extrativista, sob uma nova perspectiva, sob o rótulo “progressista” de que estamos tratando de práticas sociais.

Da forma como proposto, os objetivos se repetem, de forma diversa, com complexidades diferentes no mesmo ano, pois é apresentado sob a categorização de práticas diferentes.

Pior ainda, nos anos iniciais, seguem-se à divisão em práticas práticas, atividades de apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e tecnologias da escrita, de forma totalmente mecânica, como em objetivos do tipo LILP2FOA029: Reconhecer que as sílabas variam quanto a sua combinação entre consoantes e vogais (CV,...) (p.47). Claro que a importância da escola no processo de alfabetização dos alunos é vital para o ensino, e, portanto, tem de estar claramente presente nas séries iniciais, mas não como posto.

Outro problema na divisão é tratar práticas do mundo do trabalho apenas no ensino médio, quando se sabe que o final do ciclo escolar para grande número de alunos é no ensino fundamental.

3.2- Adequação dos objetivos à etapa de escolarização para a qual são propostos.

Há um excesso de objetivos ao longo das séries, o que é completamente inadequado para um documento como o BNCC. Num país heterogêneo como o nosso, não é possível fechar de forma tão detalhada uma única identidade cultural. Isto é feito a partir do número e do nível de detalhamento dos objetivos propostos. É impossível padronizarem-se práticas sociais, mas, infelizmente, é isto que está sendo proposto pelo detalhamento minucioso dos objetivos. Isto inclusive vai radicalmente contra uma visão de transdisciplinaridade.

Por outro lado, há uma ênfase em objetivos do tipo extracionista: reconhecer é um dos verbos mais utilizados em todas as situações. Há ainda uma ênfase a habilidades como recontar, reescrever, recitar, que, no contexto proposto, não têm sentido.

3.3 -Progressão dos objetivos ao longo das etapas e entre etapas de escolarização .

Até pelo detalhismo exagerado, os objetivos aparecem muito iguais, sem progressão, lembrando ciclos do 1º. ao 3º. ano, por exemplo. No 5º. ano, desaparece a importância das práticas cotidianas, reduzidas a um só objetivo.

Confundem-se as práticas e , nas minúcias tratadas, chega-se a propor temas, como o do consumo, recorrente em vários anos. Pensemos na heterogeneidade de nosso país. O que tem o tema consumo de tão importante para ser proposto nacionalmente? Grande parte de nossa população não consome, sobrevive... Se é para tratar de temas (ao que sou contrária), por que não segurança, saúde e educação?

Da mesma forma, há uma ênfase em textos publicitários, não admissível diante de tantos gêneros públicos necessários ao desenvolvimento de nossos alunos. Os textos publicitários foram considerados como práticas da vida cotidiana, inclusive no seu aspecto de produção, como mostra o objetivo 002 do 6º. Ano:

Compreender e produzir textos publicitários diversos, considerando o gênero (anúncio, classificado, etc) e o suporte (jornal, revista, TV, panfleto, outdoor, fôlder,etc)

Os objetivos sobrepõem-se no mesmo ano e em anos diferentes. O número exagerado de gêneros previstos para cada ano fará com que não haja uma aprendizagem em nível de práticas sociais por parte dos alunos.

Há uma grande confusão entre conceitos como os de gênero de texto e tipo de texto. Ora, fala-se em textos publicitários, características de textos instrucionais, ora em gêneros propriamente ditos. Além disso, a separação em práticas artificializadas acaba trazendo outro problema para o trabalho com gêneros. É possível detectar que agrupamentos de gêneros são colocados como a serviço de determinadas práticas. Assim, por exemplo, gêneros do domínio do argumentar aparecem quase que exclusivamente vinculados a práticas investigativas e político-cidadãs. Os do domínio do instruir e relatar estão bastante relacionados, pelo texto proposto, a práticas cotidianas, enquanto que os do narrar são considerados prioritariamente práticas artístico-literárias. Certamente a divisão em práticas trouxe essadistorção.

O número de gêneros/tipos de textos citados ao longo de um único ano é inadmissível. Veja-se a este respeito o caso do 2º.ano, quando aparecem 24 gêneros diferentes, distribuídos da seguinte forma:

Objetivo 004- bilhetes, agendas, calendários, receitas (em nível de reconhecimento de finalidade);

Objetivo 006 : regras de jogo, regras de brincadeiras (em nível de produção);

Objetivo 008: canções, histórias, apresentações teatrais (ouvir);

Objetivo 009 : contos tradicionais (recontar com seues elementos composicionais);

Objetivo 010: filmes, desenhos (recontar)

Objetivo 011: histórias conhecidas (reescrever);

Objetivo 012: poemas (recitar);

Objetivo 015: poemas infantis (produzir antologias);

Objetivo 016: notícias e reportagens de jornais (identificar elementos composicionais);

Objetivo 017: cartazes e faixas (compreender a estrutura)

Objetivo 018: cartazes e faixas (escrever com recursos argumentativos)

Objetivo 020: quadros e tabelas (localizar informações)

Objetivo 021: enunciados de tarefas escolares (compreender)

Objetivo 022: relatos de pesquisa (registrar resultados)

Objetivo 023: programas de rádio e tv (utilizar recursos tecnológicos para simulações)

Todos os trabalhos sobre didatização de gêneros (cf. Schneuwly e Dolz, 2004; Machado, 2007; Rojo, 2007; Simões, 2010; Guimarães e Kersch, 2012,2014, 2015) mostram a importância de se destacar um ou dois gêneros como focos para o ensino. É descabido, num programa em nível nacional, elencar um número tão elevado de gêneros, abrangendo diferentes esferas sociais, ainda mais tratando-se de um 2.ano.

A mesma análise efetivada para os sextos anos, apontou também 29 gêneros/tipos (acentuando-se a confusão entre gênero e tipo e até suporte)

Objetivo 001: notícias (relatar oralmente, embora a produção de notícias já ocorra desde o 2º. Ano)

Objetivo 002: anúncio, classificado, etc como textos publicitários (compreender e produzir)

Objetivo 003: relato oral de obras literárias menos extensas, como contos, lendas, fábulas, mitos (reconstituir sequência narrativa)

Objetivo 004: narrativas literárias (identificar elementos composicionais)

Objetivo 005: textos narrativos (produzir)

Objetivo 006: poemas de formas composicionais variadas (criar e recitar)

Objetivo 007 :poemas de formas composicionais variadas (compreender)

Objetivo 008: textos literários narrativos e poéticos (intertextualidade)

Objetivo 009: poemas de gêneros variados, como haicais, sonetos, quadras, cordel (produzir)

Objetivo 010: notícias e reportagens (identificar informações nos lides)

Objetivo 011: argumentos (construir em situações de fala planejada)

Objetivo 012: carta de leitor, postagens e comentários em redes sociais (identificar ideias defendidas ou refutadas)

Objetivo 013: perguntas ou enquetes (responder)

Objetivo 014: regimento da escola e combinados (?) de sala de aula (compreender)

Objetivo 015: apresentações orais (planejar e apresentar)

Objetivo 016: apontamentos (selecionar informações para produzir)

Objetivo 017: listas e tabelas (analisar e elaborar)

Objetivo 018: enquetes (elaborar)

Objetivo 019: textos multimodais

Ainda no sexto ano, temos objetivos que contrariam qualquer proposta conhecida de didatização de gêneros. Poemas de formas composicionais variadas são criados e recitados no objetivo 006, com a finalidade de percepção de "efeitos de sentido produzidos por recursos semânticos e sonoros". O objetivo seguinte fala de compreender também poemas de formas composicionais variadas, exatamente para apreender efeitos de sentido. Qual a diferença com relação ao objetivo anterior? Finalmente, o objetivo 009 fala em produzir poemas de gêneros variados, especificando 4 tipos de poemas. Pode-se concluir que um aluno de 6. ano será capaz de tornar-se um poeta, escrevendo desde haicais a sonetos????

Por outro lado, grande parte dos objetivos do ano 6 está presentes no 5.ano, até com mais profundidade. Assim, por exemplo, o objetivo LIL5FOA011: Produzir **narrativa literária**, usando adequadamente modos de introduzir a fala dos personagens, em função de efeito pretendido. Entretanto, a estrutura composicional das ditas narrativas literárias (termo que não compreendo ao que exatamente remete: será um conto? Um romance?) está prevista para ser estudada apenas na série seguinte. Ou o estudo dos gêneros será fatiado entre os diferentes anos?

Da mesma forma, no 5.ano, prevê-se (LILP5FOA014) a utilização do gênero debate regrado. No ano seguinte (objetivo LILP6FOA012) planeja-se a fala, em interações que exijam defesa de ponto de vista, o que parece ser mais simples e até anterior ao debate regrado que está previsto para o 5.ano.

Enfim, o detalhamento dos objetivos, no grau de minúcias apresentado, e divididos por anos, confundirá certamente o professor e contribui para dar um alto grau de incoerência ao documento como um todo.

3.4 - Redação dos objetivos (clareza a também adequação ao gênero).

Falta clareza na concepção de linguagem que perpassará todo o documento e, por consequência, falta clareza aos objetivos propostos.

3.5 - Abrangência e equilíbrio entre os eixos de ensino da Língua Portuguesa : oralidade, escrita, leitura, análise linguística, literatura).

Como a proposta abandona os eixos do ensino para dedicar-se a práticas compartimentadas, fica muito difícil avaliar este quesito. Fiz várias tentativas no sentido de entender a relação objetivos e eixos, mas não consegui verificar uma coerência, se visualizados diferentes anos. Por outro lado, é possível observar que o eixo análise linguística, justamente uma das

questões mais delicadas no ensino de língua materna, fica muito pouco explicitado, na maior parte das vezes ligado a ensino de nexos.

IV – OUTROS ASPECTOS QUE CONSIDERAR RELEVANTES

É fundamental que o texto seja revisto, inclusive sob o aspecto de revisão linguística e o uso de uma terminologia comum, mas, sobretudo, pela impossibilidade de se executar em nível nacional uma proposta tão incoerente e tão diversificada.

Porto Alegre, 14 de janeiro de 2016.

A handwritten signature in blue ink, reading "A. Guimarães", is written on a white rectangular piece of paper. The signature is cursive and fluid, with a large loop at the end of the last name.

Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães