



LEITURA CRÍTICA DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
ÁREA: LINGUAGENS - COMPONENTE CURRICULAR: LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA

PARECERISTA: CLARA Z. C. DORNELLES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA (UNIPAMPA)

CONSIDERAÇÕES GERAIS

Inicialmente, pontuo que a possibilidade de construção de uma “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) é, sem dúvida, desafiadora e, em um primeiro momento, pode ser tomada como um equívoco, já que em certa medida pressupõe a viabilidade de uma padronização de princípios e objetivos de aprendizagem no contexto de um país de realidades sociais, geográficas e culturais tão diversificadas.

Por outro lado, a proposta de uma BNCC se configura como um instrumento formativo, um documento orientador que poderá colaborar para a discussão de projetos escolares localmente delineados. Ainda assim, precisamos considerar que em muitas escolas e cursos de formação inicial e continuada ofertados por universidades, documentos orientadores acabam tornando-se recursos para a prescrição de ações pedagógicas. Nesse sentido, é importante pensarmos com seriedade no propósito da BNCC, qual seja: “**sinalizar** percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica” de modo a garantir seu “direito à educação” (...) (p. 7, destaque nosso). Estes não são propósitos simples e entendo que seja com esta motivação para levar a educação a sério que educadores/as de todo o Brasil se articularam para enunciar elementos que, de um ponto de vista mais amplo, precisam ser considerados e debatidos, quando tratamos da educação básica brasileira, ainda que em diferentes contextos de ensino e aprendizagem.

Em relação ao componente curricular “Língua Estrangeira Moderna” (LEM), sobre o qual trataremos com maior especificidade em nossa leitura crítica, percebemos que muitas das orientações presentes na BNCC indicam diálogo com concepções e objetivos de aprendizagem de diretrizes nacionais e estaduais para o ensino de línguas estrangeiras. A percepção desse diálogo é bastante positiva, pois mostra que não estamos diante de um documento que propõe soluções “novidadeiras”, mas sim de um texto que é fruto de conversações há décadas em andamento entre educadores da linguagem em diferentes estados/regiões em todo o país.

A BNCC pode ser sim uma importante aliada para refletir sobre e encaminhar ações educativas na educação básica e na formação de professores, porém, para que isso aconteça, é preciso que repensem o tempo dedicado ao planejamento de projetos

(sobretudo interdisciplinares), que requerem de fato TEMPO não apenas no início de um ano letivo, mas ao longo de todo o período de execução de uma proposta. Não pretendemos nos alongar em questões de macropolítica, mas entendemos que não adiantará uma “base” se o investimento maior não for nas pessoas e na sua qualidade de trabalho, e “ao longo da vida” profissional.

Pontuadas estas questões preliminares, passamos a considerações, ainda gerais, voltadas a esta situação de produção do parecer. Pensamos ser relevante destacar que estamos acostumados/as a organizar nossas vidas escolares por “disciplinas” e a transposição do nosso esquema mental de disciplinas para “componentes curriculares” demandará a ampliação significativa das nossas visões sobre os demais componentes curriculares, sobretudo da área que constituímos. Nossa tarefa, neste texto, era fazer a leitura crítica do componente curricular LEM. Por isso, partimos da leitura do texto sobre a área “Linguagens” e consideramos, no parecer específico sobre a LEM, percepções sobre sua relação com os componentes Língua Portuguesa, Artes e Educação Física. Esperamos, assim, contribuir para pensar caminhos para uma confluência maior entre os componentes, o que, do nosso ponto de vista, é ainda um ponto fraco da área “Linguagens”.

O presente texto se organizará em duas partes: na primeira, avaliaremos a clareza do texto introdutório da área Linguagens, considerando que deverá ser acessível a leitores não especializados em todos os componentes curriculares da área; na segunda, discutiremos os objetivos de aprendizagem do componente LEM, com ênfase em seu potencial interdisciplinar e nas escolhas de progressão curricular.

I – TEXTO INTRODUTÓRIO DA ÁREA DE LINGUAGENS E ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR

O texto de introdução à área de Linguagens faz uso de muitos termos e conceitos específicos da área de ensino de línguas que podem não ser compreensíveis para docentes/formadores/as de outras áreas. Por exemplo: “leitura nos diversos campos e suportes” (p. 29); “para produzir textos em diferentes modalidades” (p. 29); “gêneros”, em diversas partes da introdução; “gêneros textuais¹ acadêmicos” (p. 32); “interculturalidade” (p. 32); “possibilidades de ações sociais” (p. 35). Por compreendermos que a BCN pode funcionar como um instrumento formativo, sugerimos que sejam explicitamente compartilhadas com os/as leitores/as explicações sobre conceitos ou termos de referência (não apenas os aqui citados) muito específicos de cada componente curricular, ou mesmo aqueles que sejam compartilhados, mas tomados de modo diferenciado nas formulações dos componentes. Seria interessante a criação de um tipo de “glossário interdisciplinar”, que poderia vir ao final do texto de cada **área**, compartilhando essas informações, ou mesmo *boxes* destacados ao longo das partes do texto de cada componente.

Há referência à importância de oportunizar “vivências significativas com culturas e línguas adicionais” para que os/as estudantes possam participar de interações em outras línguas e “gradativamente, integrar-se em realidades marcadas pelo plurilinguismo e pela diversidade” (p. 3). Neste fragmento de introdução à área, não me parece ter sido considerado o fato de muitos dos contextos de ensino de educação básica do Brasil serem marcados pelo plurilinguismo e pela diversidade, não apenas em regiões de imigração de séculos anteriores ou de fronteira, mas nos próprios centros

¹ No texto do componente LEM é usada a referência “gênero discursivo”.

urbanos em que há ondas crescentes de imigração e a presença da LIBRAS e do próprio português como línguas adicionais. Sendo assim, é importante considerar a relevância da relação com outras línguas e culturas, *além das línguas e culturas que já fazem parte da vivência/realidade da comunidade*. Na parte específica do componente LEM, há discussão sobre este aspecto, mas entendemos que, por ser uma questão importante e que não faz parte das reflexões cotidianas das comunidades escolares, este tipo de informação e as problematizações que dela decorrem podem incentivar ações de investigação a respeito da diversidade linguística e cultural presente em cada contexto de ensino, e, na maioria das vezes, invisível para seus próprios membros. Este aspecto deveria também ser considerado na revisão do objetivo geral da área de Linguagens que contempla este tema para o ensino fundamental (EF) (p. 33).

É feita menção introdutória aos critérios que definem a progressão do conhecimento no ensino fundamental (p. 30), que indicam que a progressão resulta “da relação entre os textos ou elementos pertinentes às linguagens da Arte e à Educação Física e às características e contextos de atuação dos sujeitos da Educação Básica” (p. 30), sem muita explicação sobre o papel das línguas, embora em parágrafos anteriores tenham sido apresentadas justificativas para o ensino das línguas portuguesa e estrangeiras nas escolas. Seria importante explicitar, nessa passagem, a relação dos 4 componentes com os critérios de progressão indicados.

O texto de introdução à área de Linguagens refere-se explicitamente à necessidade de “maior articulação entre os/as docentes e entre as ações interdisciplinares”, na segunda etapa do EF, justamente quando o ensino de LEM começa a acontecer. Embora a interdisciplinaridade seja apontada como uma demanda relevante para todos os componentes curriculares, os objetivos de aprendizagem enumerados nos textos específicos de cada componente dialogam muito timidamente com elementos de outros componentes. Neste momento de reescrita e afinamento do texto da BCN, entendemos que seja importante ampliar, nos capítulos específicos, a sinalização de ações interdisciplinares articuladas aos objetivos de aprendizagem por meio da consideração de práticas e repertórios que cada componente precisa/pode desenvolver. Os objetivos de aprendizagem de um componente podem ser desenhados considerando os objetivos de outro componente em momento anterior, ou concatenando objetivos em torno de práticas e repertórios que possam ser explorados paralelamente, ainda que estas relações se coloquem apenas como sugestões para o planejamento curricular que cada escola implementará.

Ao final da introdução da parte referente à área de Linguagens no EM (p. 35-6), menciona-se que é esperado que nessa etapa da escolarização conhecimentos ligados aos diferentes componentes curriculares da área possam “auxiliar na apropriação de diferentes práticas de linguagem e na ampliação de capacidades de leitura e de produção de textos, construindo possibilidades de **ações sociais**” (p. 35, destaque nosso). Embora entendamos que seja preciso caracterizar melhor o que se compreende por “ações sociais”, parece-nos haver aqui indicação de que o ponto chave que articula a área é a promoção do engajamento da/do estudante, que no componente curricular de LEM é chamado de *engajamento discursivo*². A mesma preocupação com o engajamento discursivo está subentendida no início do texto de introdução à área, quando se justifica por que é tarefa da área refletir sobre situações de leitura, produção, criação e fruição com as linguagens: “para questionar, experimentar de outro modo,

² Conceito também presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, publicados em 1998, o que pode indicar alinhamento entre orientações curriculares.

expressar, escolher, negociar de maneira mais confiante” (p. 30). Nas instituições educativas, em diferentes níveis de escolarização e áreas, “engajar” os/as estudantes têm sido um dos nossos maiores desafios. Sugerimos que o potencial articulador e interdisciplinar do conceito de engajamento seja utilizado para subsidiar os princípios que fundamentam a área, sendo incluído nos seus objetivos gerais.

Após leitura dos textos de todos os componentes curriculares, pensamos ser importante a inclusão, no texto introdutório da área, de menção ao fato de a LEM ser o único componente que se inicia na 2ª etapa do EF. Em função disto e da relação de “estranhamento” que os/as alunos/as costumam ter com a LEM no 6º ano, seria importante que, na 1ª etapa do EF, os demais componentes mobilizassem produções culturais de línguas/culturas estrangeiras/adicionais na articulação com seus próprios objetivos de aprendizagem. Isto já ocorre no componente de Artes, que desde os primeiros anos indica repertórios de diferentes matrizes culturais como parte de seus objetivos de aprendizagem. Obviamente, seria importante termos a LEM presente como componente curricular obrigatório já na primeira etapa da escolarização, mas sabemos o tipo de negociação que isto implicaria, em função da LDB, e sabemos que este não é o espaço para esse debate.

II – TEXTO DO COMPONENTE CURRICULAR LEM

Nosso principal questionamento em relação ao texto específico do componente curricular LEM parte da leitura do primeiro parágrafo: por que pensar a aprendizagem tendo como centralidade “práticas linguísticas”? Ainda que a compreensão seja que “conceitos teóricos e categorias linguísticas” (p. 67) devam ser aprendidos para agora e não para o futuro, e apoiamos esta argumentação, entendemos que a ênfase na centralidade da língua, ainda que em uso, deva vir associada a preocupações de *sensibilização intercultural*³. Embora os objetivos de aprendizagem do componente se organizem em campos de atuação e questionamentos que pretendem instigar a participação em práticas sociais relevantes para a vida dos alunos, parece-nos que é preciso ampliar objetivos voltados para o que chamamos de *sensibilização intercultural*, que envolve construir situações não apenas para informar ou pesquisar sobre algo, mas também para *sentir*. Nessa linha, entendemos que **o afinamento dos objetivos de aprendizagem do componente LEM pode ser enriquecido pela ampliação da articulação com os objetivos de aprendizagem e ciclos dos outros componentes da área de Linguagens que podem, inclusive, orientar a elaboração de critérios para a progressão curricular. Se em LP, no 5º ano, os/as alunos/as aprenderam a ler peças teatrais, estiveram também envolvidos com teatro na 1ª etapa do EF e estarão no 6º ano em Artes, seus primeiros contatos com a LEM a partir do 6º ano podem se dar em propostas que insiram a nova língua em práticas de linguagem já conhecidas e que envolvam dimensões não apenas linguísticas. **O corpo e o conhecimento multimodal são grandes aliados na aprendizagem da língua estrangeira e, do nosso ponto de vista, não foram suficientemente explorados nos objetivos de aprendizagem do componente**.**

Pensando na proposta de maior sensibilização intercultural, entendemos que, no 6º ano do EF, os/as estudantes poderiam ter contato com mais atividades de recepção, em que

³ Esta sensibilização pode começar a acontecer na etapa anterior, se, na 1ª etapa do EF, os demais componentes assumirem o conhecimento da língua/cultura estrangeiras como relevantes na articulação com seus próprios objetivos de aprendizagem, como sugerimos na primeira parte deste texto.

sejam sensibilizados/as para a relação com o outro e possam *sentir* as línguas e perceber a presença de diferentes artefatos culturais em suas vidas, como é proposto nos objetivos de aprendizagem dos campos “práticas investigativas”. Nessa linha de pensamento, nos questionamos sobre a proposição para o 6º ano de objetivos de aprendizagem para o campo “práticas mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação”. **Se não queremos que os/as alunos/as virem as costas para a língua estrangeira, será que nesse 1º momento de relação com o componente curricular devemos focalizar o uso da tecnologia para pensar sobre aprender línguas?** Se pensarmos na sensibilização, essas práticas podem até ser acionadas, mas de modo secundário e como necessidade para ações de aprendizagem mais intuitivas e conforme a demanda de campos de atuação que provoquem engajamento discursivo para dizer/compreender algo, como, por exemplo, para montar um álbum de fotografias no *Flickr*. Considerando esta argumentação, entendemos que os objetivos do campo “práticas interculturais” do 7º ano estão mais adequados ao 6º ano. Do mesmo modo, “práticas de trabalho” no 7º ano parece-nos adiantar discussões que devem ser provocadas mais ao final do EF, ou mesmo no EM, fazendo um paralelo já com o componente curricular de Língua Portuguesa, que restringiu esse campo para a última etapa da escolaridade. Se a proposta é partir do mais familiar, cabe sim manter as práticas da vida cotidiana ainda no 6º ano, mas de modo que indiquem uma relação maior com os componentes curriculares já presentes na vida escolar, sobretudo as Artes, que já estabelecem objetivos de aprendizagem associados a repertórios de diferentes culturas. Propor a criação de uma peça teatral ou de um super-herói ou heroína **pode** mobilizar práticas linguísticas e engajamento discursivo mais relevante do que falar da própria família, além de requerer práticas mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação mais significativas. Isto porque o uso dos instrumentos tecnológicos pode estar associado ao planejamento da produção de texto e, dessa forma, colaborar para agir no mundo com objetivos não apenas voltados para a aprendizagem de línguas ou para a busca de informações sobre a utilização das informações⁴. Desse modo, amplia-se a relevância de tais práticas para aprender línguas sem que esse seja o foco explícito ou enfatizado **nessa etapa, obviamente considerando-se as especificidades locais**. Em relação ao 6º e 7º ano, concluímos que seria importante uma reconsideração das prioridades de aprendizagem, tendo em mente que se trata de uma fase em que os/as estudantes precisam ser cativados/as para se relacionar (ou se relacionar de modo diferente) com uma língua que talvez não percebam (ainda) como parte da sua vida.

Em relação aos objetivos de aprendizagem do 8º e 9º anos, parece-nos que também seria mais interessante mesclar “práticas investigativas” e “práticas mediadas pelas tecnologias da informação e comunicação”, de modo a manter os dois campos de atuação nos dois anos, mas com ênfases diferentes e maior integração entre campos. Também entendemos que tratar de planos para o futuro, conforme questão estruturante do campo “práticas da vida cotidiana”, do 8º ano, pode ser mais complicado para o aprendiz do que envolver-se com as questões propostas em “práticas culturais”, no 9º ano. **Qual o critério de progressão considerado? Será importante ter mais**

⁴ Não estamos minimizando a importância de aprender a buscar informações. O desenvolvimento do letramento informacional (digital) para a autonomia na aprendizagem de línguas é uma demanda urgente, mas entendemos que se torna mais relevante quando o/a aluno/a já está convencido/a da importância de aprender a língua estrangeira. Se ele/ela não estiver, vai ser difícil engajar-se. Por isso, a sugestão de que pesquisas de meta-aprendizagem ocorram adiante na proposta curricular. Mesmo entendendo que a escola fará isso se considerar necessário, enfatizamos que um documento de orientação curricular é sempre lido com certa verticalização, às vezes maior do que os próprios proponentes gostariam.

explícitos esses critérios, justamente para que se compreenda a lógica da priorização de determinados campos e objetivos de aprendizagem em detrimento de outros. Em minha leitura, a progressão poderia se embasar na priorização da recepção de textos para a sensibilização intercultural (como ocorre na proposta do 9º ano) e postergação de objetivos que requeiram projeções sobre a vida, como ocorre no campo “práticas da vida cotidiana”, para o 8º ano, que demonstra possibilidades de conexão com os objetivos de “práticas do trabalho”, projetados para o 9º ano. Contudo, se os critérios de progressão estão voltados para a complexidade das operações textuais/discursivas, ou mesmo para concepções de interculturalidade que priorizam o reconhecimento da própria identidade para a compreensão do outro, isto precisa ficar mais explícito. Ainda assim, entendemos que, ao tratar da própria identidade, são importantes as tentativas de ficcionalização da realidade e de desenvolvimento de senso estético para recepção e produção que projetem identidades não necessariamente coladas ao mundo “visível”. Nesse sentido, **sugerimos que, para a etapa do EF, sejam incluídos nos objetivos de aprendizagem incentivos à escrita criativa e à exploração de práticas corporais em performances orais.**

Nas proposições para o EM, os objetivos de aprendizagem estão inseridos em um número menor de campos de atuação por ano, o que parece adequado para essa fase da escolarização, por possibilitar que os/as alunos/as se envolvam de modo mais intenso em/com cada prática, porém, **esta é a etapa em que o componente LEM nos pareceu menos interdisciplinar.** As conexões interdisciplinares explícitas restringiram-se aos objetivos de aprendizagem propostos para o 3º ano. **Se a minimização do aspecto interdisciplinar nessa fase é proposital, seria importante justificar.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tentativa de imaginar possibilidades de ação pedagógica tendo em vista os objetivos de aprendizagens do componente LEM leva-nos a pensar que, no EF, os campos de atuação deveriam variar mais a cada ano. Talvez assim fosse possível ter um número menor de objetivos de aprendizagem por campo/ano e sinalizar maiores possibilidades de integração entre os anos e os demais componentes curriculares. De modo geral, a relação com os componentes curriculares “Artes” e “Língua Portuguesa” é satisfatoriamente realizada. Já com o componente “Educação Física”, é bastante insuficiente. Esta constatação não nos surpreende, uma vez que pensar interdisciplinarmente não é uma tarefa fácil e pensar relações interdisciplinares entre línguas e Educação Física pode ser algo ainda mais difícil, pelos desafios do diálogo com um campo do saber outro, mas também porque é um componente que costumeiramente causa estranhamento para quem não o conhece de perto. Mas o que a Educação Física tem a ver com Linguagens? Enquanto a Educação Física assume explicitamente na BCN o desafio de conquistar sua própria legitimação ético-política na escola republicana, precisamos nós também compreender como as articulações interdisciplinares nos fortalecem enquanto componentes específicos, uma vez que, para interagir com o diferente, precisamos pensar sobre nós mesmos. Este exercício de diálogo interdisciplinar provocado pela tarefa de leitura crítica do componente curricular LEM é, em nossa compreensão, condição fundamental para a elaboração/avaliação/implementação de princípios e objetivos de aprendizagem de uma BNCC que quer subsidiar ações que integrem (ou não desintegram) conhecimentos.