

# “O QUE QUER” A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO BRASIL: O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA EM QUESTÃO

“WHAT DOES THE BNCC WANT?” COMMON CURRICULAR NATIONAL BASE (BNCC) IN BRAZIL: THE CURRICULAR COMPONENT PORTUGUESE LANGUAGE IN MATTER

**Regina Godinho de Alcântara**

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)  
rgodinho6@gmail.com

**Vanildo Stieg**

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)  
vstieg@gmail.com

## Resumo

Este texto tem como foco de discussão a área de Linguagens, sobretudo o Componente Curricular Língua Portuguesa previsto no Documento de referência para discussão da Base Nacional Comum Curricular. Primeiramente, acenamos um panorama histórico que procurou problematizar “o que quer a BNCC”. Posteriormente, discutimos a questão: “o que quer a BNCC com o componente curricular Língua Portuguesa?”. Algumas considerações acenam que o Documento analisado propõe um modelo de currículo que venha facilitar a operacionalização das avaliações oficiais e, assim, um currículo para ser praticado na e pela escola brasileira, tal como lhe será prescrito pelo documento final. No tocante à Língua Portuguesa, quer que os gêneros discursivos sejam tratados de forma estrutural/funcional e não dialógica, evidenciando a cisão escola-vida nos processos de *ensinar/aprender*.

**Palavras-chave:** Base Nacional Curricular Comum. Componente Curricular de Língua Portuguesa. Ensino de Língua Materna.

## Abstract

This text, result of a documental research, has as its focus of discussion the area of Language, mainly the Curricular Component Portuguese Language (final years) as planned on the reference document for discussion of the Common Curricular National Base (BNCC). In first place, we brought a historic panorama that tried to problematize the question “*what does the BNCC want?*?”. In a second moment, we discussed, more specifically the question “*what does the BNCC want with the Curricular Component Portuguese Language?*”, inside of a period that ranges from the 4<sup>th</sup> year

of Elementary School to High School. To do so we try to contextualize historically, in a brief way, this curricular component regarding the official documents that drove the research. Some considerations identified as survey results indicate that the analyzed document (BNCC) proposes a curriculum model that will facilitate the operationalization of the official assessments and, in this perspective, a curriculum to be practiced in and by the Brazilian school, as will be prescribed by final document. Regarding the curricular component Portuguese wants that genres are treated in structural/functional and not in dialogical form, showing the split-school life in *teachlearn* process, although enunciating initially a conception of language as verbal interaction.

**Keywords:** Common Curricular National Base. Curricular Component Portuguese Language. Mother Tongue Teaching.

## Considerações Iniciais

Este texto, resultado de uma pesquisa documental, tem como foco de discussão a área de Linguagem, sobretudo o Componente Curricular Língua Portuguesa (anos finais) previsto no Documento de referência para discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), lançado no dia 16 de julho de 2015, pelo então ministro da Educação Renato Janine Ribeiro. Tal documento, em sua primeira versão foi disponibilizado para consulta pública, no *site* <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>> num período compreendido entre julho de 2015 a 15 de março de 2016<sup>1</sup>. No dia 04 de maio de 2016, foi lançada sua segunda versão a qual deverá, de acordo com o referido *site*, ser submetida a seminários nas redes estaduais e municipais de ensino, para, tendo em vista novas contribuições, ser elaborada a versão final com o intuito de, enfim, ser votada no Conselho Nacional de Educação (CNE).

Desde o ato de lançamento desse documento de referência, observamos professores(as) de diferentes universidades brasileiras, de associações de pesquisa em educação (Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED, e a Associação Brasileira de Currículo – ABdC), bem como pesquisadores dos diferentes programas de pesquisa em educação no Brasil, questionando: por que a necessidade desse documento para reger o que deverá ser articulado nos processos de *ensinoaprendizagem* da escola brasileira, nas duas próximas décadas?

<sup>1</sup> A princípio, o documento esteve disponível entre os meses de julho a dezembro de 2015, tendo o prazo de consulta prorrogado até o dia 15 de março de 2016.

Ao lermos o documento de referência, no *site* já citado, observamos na parte denominada de “Apresentando a base”, escrita pelo ministro, que ele defende e justifica que é necessário que a escola brasileira tenha uma BNCC porque ela “[...] é um documento previsto na Constituição Federal para o Ensino Fundamental e ampliada, no Plano Nacional de Educação (PNE), para o Ensino Médio, portanto seria a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo”. Continua ainda dizendo que a BNCC “[...] assume no contexto de sua articulação e aprovação um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil” (BRASIL, BNC, 2015, APRESENTANDO A BASE).

Um vez que entendemos que esse documento nasce em um contexto político ideológico marcado e ou povoado por agendamentos neoliberais, no qual o Estado vai ficando cada vez mais mínimo e as interferências da dinâmica provada empresarial vai tomando os rumos da educação para si, dando o seu tom (PERONI 2007; 2008; 2009), esse texto se organiza do seguinte modo: em primeiro lugar, acenamos aspectos que tendem problematizar a questão “*o que quer a BNCC?*”, no sentido de trazer questões históricas que a permeiam e a perpassam. Em um segundo momento, discutimos mais especificamente a questão “*o que quer a BNCC com o componente curricular Língua Portuguesa?*”, dentro de um recorte/ período do 4º ano do Ensino Fundamental ao Ensino Médio<sup>2</sup>. Para tanto, buscamos contextualizar historicamente, de maneira breve, esse componente curricular no que tange aos documentos oficiais que o balizaram e balizam.

## O que quer a BNCC?

Inês Barbosa de Oliveira, presidente da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), parece responder/questionar contundentemente (e concordamos com ela) as colocações do ministro, referido anteriormente, ao afirmar que

[...] A suposta necessidade de definição de uma base nacional comum curricular, sustentada pelo fato de esta ser uma exigência do Plano Nacional de Educação, entra em choque com o fato de que no Brasil já existem diretrizes curriculares para os diferentes níveis e modalidades de ensino, democraticamente formuladas e em consonância com a política de respeito à diversidade nacional e à pluralidade de possibilidades de se educar e ensinar populações diferentes em espaços-tempos diferentes<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Não tematizaremos, de forma aprofundada, os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental por entendermos ser um momento específico da alfabetização, o que demanda questões e aspectos muito próprios ao encontro das considerações a serem tecidas.

<sup>3</sup> Ver site: < <http://www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curriculo-para-educacao-basica-em-disputa>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

As colocações dessa autora nos ajudam a lembrar o tema/meta do PNE ao qual o ministro se refere, conforme destacamos na figura a seguir:

**Figura 1** – Tema/meta previstos no texto do PNE 2014-2014, (p. 37).

34 Série Legislação						
Tema		Meta				
7	Qualidade da educação básica / Ideb	fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb:				
		Ideb	2015	2017	2019	2021
		EF iniciais	5,2	5,5	5,7	6,0
		EF finais	4,7	5,0	5,2	5,5
		EM	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Site: < <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2015.

Notemos, na meta 7, que está expressa significativa preocupação com a “qualidade da educação”. E o que se coloca, intensificadamente, por parte do discurso do Ministério da Educação (MEC), como sendo a **qualidade da educação** a partir dos anos 2000? Os trabalhos de Stieg (2010, 2014) lembram que, para o MEC, a qualidade da educação é sinônimo de um crescente Índice de desenvolvimento educacional brasileiro (IDEB-nacional). Ou seja, até o ano 2022, de acordo com o MEC, a escola brasileira deverá alcançar um Ideb nacional 6,0. Stieg (2014) lembra que, segundo a perspectiva do discurso oficial, o índice 6,0 alcançado até 2022 significa que a educação no Brasil segue crescente (sem se preocupar com as questões sociais cotidianas dos sujeitos que habitam a escola), pois esse é o índice de países que demonstram crescimento, o que vem agradar os olhos dos organismos econômicos (empresários multinacionais). Lamentavelmente, sabemos que, em verdade, a elaboração de uma BNCC é, de fato, muito bem-vinda e necessária para fortalecer o alcance das objetivações da classe empresarial. Subjacente a todo esse movimento de elaboração e aprovação da BNCC está a ideia (camuflada pelo discurso oficial à sociedade) de que deverá ser às custas da escola brasileira (aliás de todos os que nela trabalham) a garantia da participação dos empresários nas discussões da economia mundial (WARDE, 1998).

Entendemos que as condições de produção da BNCC, ou seja, a sua discussão, a sua elaboração e a sua possível aprovação pelo CNE, em junho de 2016, ocorrem num cenário de exigências de uma agenda neoliberal que tem como foco usar a escola pública com finalidades privadas (empresariais)

dentro de uma lógica de *ranqueamento* (PERONI, 2009). Tal lógica tende a se organizar no sentido de fazer com que, em especial, os(as) professores(as) e os aprendizes produzam resultados satisfatórios em decorrência das avaliações em larga escala. Desse modo concordamos com Inês Barbosa Oliveira quando afirma que o processo de construção e aprovação de uma BNCC no atual cenário educacional brasileiro tende a intensificar e, portanto, comprometer

[...] a autonomia docente, o direito à diferença e o respeito aos saberes e culturas locais por meio dos padrões impostos e do controle externo dos processos pedagógicos [pois] os currículos nacionais unificados têm sido úteis para a imposição de conteúdos mínimos baseados no pensamento e no modelo econômico hegemônicos, servindo-se das avaliações em larga escala para coibir o trabalho autônomo, criativo e respeitoso da riqueza das diferenças sociais, culturais e de aprendizagem que caracterizam os cotidianos das escolas e aquilo que neles se passa<sup>4</sup>.

As palavras dessa pesquisadora nos remetem a pensar que um panorama político oficial (MEC) para a implantação das avaliações em larga escala passou a se instaurar, desde os anos de 1990, em decorrência da elaboração e lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para as diferentes áreas do conhecimento<sup>5</sup>. Lembramos que, na época, uma das justificativas que sustentava uma formação promovida pelo MEC para toda a escola brasileira denominada de “Parâmetros em ação” ou “PCN em ação” era que as orientações para as diferentes áreas do conhecimento significavam, como o próprio nome dizia, “parâmetros”, e não engessamento do currículo, ou seja, consistia, segundo o MEC, numa tentativa de acenar certos saberes com que os aprendizes ao passar pelo processo de escolarização deveriam ter contato/noção.

No entanto, a prática – exercida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio da elaboração e aplicação da avaliação em larga escala, a partir de 1995 com a aplicação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – não demonstrou ser essa a função dos PCNs (função de parâmetros). Pelo menos, o que estava prescrito de conteúdos no componente curricular Língua Portuguesa e no componente curricular Matemática serviu, efetivamente, de base para a feita das avaliações que começaram a ser aplicadas naquela época. O interessante é que o MEC, na formação “PCN em Ação”, dizia que as escolas teriam autonomia para elaborarem seus currículos... Que autonomia é essa? Sobre esse dilema, lembramos as palavras de Corinta Geraldi (1996), sobre as condições de produção dos PCNs:

<sup>4</sup> Ver site: < <http://www.anped.org.br/news/base-nacional-comum-curriculo-para-educacao-basica-em-disputa>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

<sup>5</sup> Uma consistente discussão sobre as condições de produção dos PCNs encontra-se no artigo de Corinta Geraldi, intitulado “Parâmetros curriculares nacionais?” (GERALDI, C., 1996).

[...] o objetivo dos PCNs: não só tem que ter um conteúdo nacional como também tem que ser do jeito que o SAEB quer avaliar, por isso precisa parâmetro nacional. Realizando uma análise, mesmo que superficial, [...] do próprio texto dos PCNs, poderemos verificar que, neste contexto, 'parâmetros' configuram uma relação (selecionada e arbitrária) de conteúdos escolares considerados como válidos e necessários bem como sua operacionalização na programação escolar que será considerada válida (embora não obrigatória), cujo cumprimento e efetivo aprendizado dos alunos será controlada pela avaliação nacional. Nesse contexto, você, professor, grupo de professores da escola podem fazer tudo o que quiserem em aula e na escola, só que os seus alunos serão avaliados com base no que propuseram os PCNs, e os resultados serão do conhecimento de todos e produzirão repercussão no seu salário (direito ou não a gratificações); na escola (pode ganhar ou perder verbas). Se você aguentar tudo isso, então você pode ter toda a autonomia, porque não é obrigatório (GERALDI, 1996, p. 13).

Semelhantes situações que foram dilemas na época dos PCNs parecem que ecoam novamente nas condições de produção da BNCC quando o texto afirma que a perspectiva interdisciplinar deve perpassar os processos de *ensinaraprender*. Ao encontro dessa perspectiva, questionamentos emergentes acabam por surgir: como realizar esse trabalho entendendo que a BNCC defende que 60% dos conteúdos mínimos devem ser comuns e 40% compõem a chamada parte diversificada, uma vez que o termo interdisciplinaridade é para o documento um movimento de integração e/ou justaposição de saberes previstos nos vários componentes curriculares? Dessa forma, como fica a autonomia das escolas em elaborar seus currículos? As respostas a tais perguntas nos fazem inferir sérias problematizações quanto à garantia da autonomia escolar.

É interessante pensarmos que, quando o termo interdisciplinaridade aparece em um documento oficial como é o caso da BNCC, pode passar a ideia de que haverá certa mobilização de saberes, articulação, envolvimento de diferentes professores, dando a entender certa modificação nos processos de *ensinaraprender*. O que ocorre, epistemologicamente, a rigor, com a interdisciplinaridade é que seu compromisso é com o saber, com o conhecimento e não com a vida intensamente e tensamente vivida pelos aprendizes, pelos educadores. E ademais, para que se realize um trabalho interdisciplinar, seria necessário fazer aprofundamentos disciplinares. Ou seja, o que está em jogo/foco é o conhecimento, os conteúdos que na BNCC passam a aparecer, sob a forma de descritores.

Desse modo, na Base não aparece uma orientação epistemológica explícita para subsidiar as práticas de *ensinaraprender*. E ao observarmos esse detalhe organizativo na BNCC nos chama a atenção o fato de os conteúdos já aparecerem sob a forma de descritores (enumerados/contendo códigos próprios). Esta organização tem a ver com o modo como as avaliações em larga escala, no Brasil,

metodologicamente passaram a se organizar. A exemplo, desde 1995, aqui no Brasil as provas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que avaliam a capacidade de leitura e escrita das crianças brasileiras, adotaram uma metodologia chamada Teoria da Resposta ao Item (TRI) (ANDRADE, TAVARES, VALLE, 2000, p. 5). Tal metodologia necessita que esses descritores orientem questões que comporão provas para as quais – antes de serem selecionados para compor as avaliações que serão aplicadas – sejam pré-testados e classificados em escalas, como “item fraco”, “não tão fraco” e “forte”.

O que estamos entendendo, com esse modo organizativo na BNCC, é que os descritores não estão organizados à revelia no documento. Ao nosso ver eles aparecem na Base já codificados, fazendo inferências ao modo como já está classificado na base de dados central do INEP, ou seja, estão intimamente interligados com o banco de dados de mais de 4 mil questões que o tal instituto possui e que deles tem se servido para elaborar as provas oficiais em larga escala. Recentemente o ENEM também aderiu à mesma metodologia.

Uma vez que vamos observando que a BNCC vai se colocando no cenário da política educacional, visando decididamente a alcançar a meta 7 do PNE e, para tanto, criar uma lógica de organização de avaliação em larga escala, cada vez mais seletiva e, portanto, excludente, se impõe a necessidade de lembrarmos como funciona a avaliação pensada na lógica da TRI.

A elaboração desse tipo de avaliação passa por cinco etapas, sendo elas: *Primeira*: os itens são elaborados por equipes contratadas pelo INEP. *Segunda*: tais itens ficam armazenados no banco de questões desse instituto. *Terceira*: acontece a elaboração e aplicação do pré-teste, realizado pelo Inep em escolas de todo o país. *Quarta*: o resultado é avaliado e as questões são classificadas, pela via de um modelo matemático/computacional em fáceis, médias e difíceis, tendo em vista o desempenho dos que participaram no pré-teste. *Quinta* e última etapa: as questões adequadas seguem para a elaboração da prova.

Tradicionalmente, o desempenho de um candidato em um teste oficial é calculado pelo número de acertos, ou seja, a pontuação bruta. A metodologia da TRI, no entanto, faz diferente, de acordo com o tipo de prova. No caso do ENEM, que apresenta questões de múltipla escolha, com uma alternativa certa e quatro erradas, o modelo leva em consideração três parâmetros:

- a) *Poder de discriminação* – mede a qualidade da pergunta: poder que a questão possui de diferenciar a habilidade dos candidatos perante o conteúdo;
- b) *Grau de dificuldade* – a dificuldade da habilidade exigida no item: questões divididas em fáceis, médias e difíceis;
- c) *Possibilidade de acerto ao acaso (chute)* – o aprendiz/candidato pode acertar uma questão por acaso (ou porque chutou): esse parâmetro representa essa probabilidade.

Vemos então que todos esses parâmetros influenciam na hora de calcular as pontuações, podendo levar a situações em que um aprendiz/candidato com 35 acertos obtém uma pontuação menor do que outro com 33 ou 34. Em relação a esse último parâmetro que pode identificar o chute, o professor Dalton Francisco de Andrade, da área de estatística da Universidade federal de Santa Catarina (UFSC), especialista brasileiro que foi convidado pelo INEP para pensar o modelo da TRI aplicado nas avaliações oficiais, explica que, na lógica da teoria, não faz sentido alguém acertar uma questão difícil e errar uma fácil. “É claro que o candidato pode se enganar, mas, de uma forma geral, esse é o raciocínio”<sup>6</sup>, reafirma esse professor. Desse modo não é mais possível que os aprendizes/candidatos consigam calcular sua pontuação, antes que o resultado oficial seja divulgado, devido à complexidade dos cálculos. E o que desejam avaliar os descritores da BNCC e por extensão os itens das provas no modelo TRI? Conforme inferências a partir da leitura do próprio documento da BNCC e ainda no *site* do MEC<sup>7</sup>, os parâmetros da TRI desejam estimar o desempenho do aprendiz/candidato avaliado pelas características das questões (itens: fraco, não tão fraco e forte).

O professor Dantas traduz o que avalia, portanto a TRI a partir do seguinte questionamento: “Um exemplo: dois aprendizes/candidatos acertam nove questões de um total de 45, na mesma prova. Um deles acerta as nove perguntas mais simples, e o outro, as nove mais complicadas. Quem merece a nota maior?”<sup>8</sup>. Segundo esse professor, na lógica da TRI o aprendiz/candidato que acertou as nove perguntas mais complicadas deve merecer a nota maior.

A TRI é, portanto, pautada num modelo informático o qual possibilita medir escalas de habilidades dos estudantes. **Isso é o que o discurso oficial do MEC considera uma grande melhoria no processo de avaliação oficial.** E o que é uma escala de habilidade, no contexto da TRI? O texto que segue objetiva tratar esse questionamento:

[...] o objetivo de um teste tradicional é medir a habilidade de um aluno em um determinado tema. [...] o principal avanço da TRI (Teoria de Resposta ao Item) é que ela consegue medir essa habilidade em uma escala independente do teste, ou seja, podemos comparar a “nota” de pessoas que fizeram provas diferentes. Mas o que é uma escala de habilidade?

<sup>6</sup> Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/129310/327742.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=17319:teoria-de-resposta-ao-item-avalia-habilidade-e-minimiza-o-chute>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

<sup>8</sup> Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/129310/327742.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 10 fev. 2016.

Vamos entender... As pessoas têm características, por exemplo: peso, altura, força física, conhecimento de história, habilidade em matemática, etc. Algumas dessas características são facilmente mensuráveis, como o peso e a altura. Basta pegar uma trena ou uma balança e fazer a medição. Outras são mais difíceis de serem mensuradas. Não é possível observar diretamente o conhecimento de história de uma pessoa, ou suas habilidades em matemática ou química. Não podemos simplesmente pegar uma régua e medi-los. Essas características são chamadas de traços latentes, ou seja, que não são observáveis. Como não podemos medir essas características diretamente, só podemos estimá-las, em outras palavras, tentar aproximar seu valor com base em outras medições. No caso da TRI, se utilizam as respostas de um indivíduo a diversos itens (questões) para tentar estimar sua habilidade.

Uma vez que entendemos o que é habilidade, perguntamos: o que é uma escala de habilidade?

Quando medimos a altura de uma pessoa, costumamos usar centímetros ou metros. Nos EUA, eles utilizam pés como unidade de altura. Se eu disser que uma pessoa mede 1,78 m e que outra tem 5'11 pés, não sabemos dizer qual é mais alta, a menos que convertamos as duas medidas para a mesma unidade ou escala. Para que as notas dos alunos sejam comparáveis, mesmo se tiverem feito provas diferentes, é preciso que as notas estejam sempre na mesma escala.

Como já vimos, o que a TRI faz é justamente isso, ela estima a habilidade dos alunos em uma mesma escala, mesmo que eles tenham sido submetidos a diferentes testes.

A escala pode assumir diferentes formas, mas do jeito que foi criada para o ENEM, o INEP utilizou os seguintes critérios: a média das habilidades (em cada área do conhecimento) da população utilizada na construção da escala era 500, e a medida de dispersão dessa habilidade era 100. Ou seja, cada 100 pontos para cima ou para baixo dessa média representam um desvio padrão.

Essa escala não possui valor máximo ou mínimo. Portanto, não é verdade que a nota mínima de um aluno pode ser 0 e a nota máxima 1000. Na teoria, é possível alguém ter uma habilidade 1200 ou -100, por exemplo. O que é levado em conta é a média e o quanto essa pessoa se distancia da média. Se a média é 500 e essa pessoa se distancia positivamente 600 pontos dessa média, sua habilidade será 1100. Na prática, isso raramente acontece devido ao número de pessoas e questões que são utilizadas na construção da escala. Elas tornam esses valores matematicamente improváveis, embora ainda sejam possíveis<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://approva.com.br/2015/03/19/tri-o-que-e-escala-de-habilidades/>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

Diante do exposto na citação anterior, como pesquisadores e professores do ensino de Língua Materna entendemos que é no mínimo complicada a perspectiva avaliativa da TRI, subjacente à lógica organizativa da BNCC. Percebemos que **os saberes dos aprendizes ficam subjugados à prova de sua habilidade em saber lidar com uma espécie de avaliação** que, portanto, não avalia o que de fato poderia merecer atenção: a exemplo, o modo como o sujeito transita/faz uso de algo que lhe pertence: **sua língua em plena dialogia**.

A partir das considerações aqui assinaladas, é que se impôs a necessidade de discutirmos o componente curricular Língua Portuguesa materializado na BNCC.

## **O “que quer a base” para o Componente Curricular Língua Portuguesa?**

Historicamente, a *Língua Portuguesa do Brasil* vem constituindo-se de maneira diferenciada da *Língua Portuguesa da Europa* (Portugal), uma vez que o emudecimento cultural, via linguagem, dos colonizados e escravizados – indígenas, classes populares e africanos – traduziu-se em formas de lidar e estabelecer discursos por meio da língua de maneiras também distintas. Conforme explicitado por Orlandi (2005, p. 30), “[...] o efeito de homogeneidade é o efeito produzido pela história da colonização”. Dessarte, a relação com a língua do colonizado, Língua Portuguesa, é estabelecida como um processo enunciativo com uma segunda língua e, nessa perspectiva, o estabelecimento da tradição gramatical torna-se latente no ensino dessa Língua.

Tal relação pode nos auxiliar no entendimento de uma intenção prescritiva e impositiva no que tange aos documentos que normatizam o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, tendo em vista a transparência desse caráter nos processos de implantação e implementação desses documentos ao longo da história da educação em nosso país, culminando nos dias atuais. É com esse entendimento que seguimos em nosso escrito, trazendo os documentos oficiais mais atuais que balizam os *saberes-fazer*s referentes ao componente curricular Língua Portuguesa.

### **O Componente Curricular Língua Portuguesa, na LDB 9394/1996, nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Programa Nacional do Livro Didático – PNL**

Ao enfocarmos a última Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, doravante LDB 9394/96, constatamos que esta pretendia uma reforma no ensino, por meio de diversas mudanças, principalmente voltadas à educação infantil, à formação docente e à possibilidade de uma gestão democrática do ensino. No tocante à questão do ensino da língua, a referida Lei trouxe de volta o nome

da disciplina “Língua Portuguesa”, a qual desde a Lei 5692/71 denominava-se “Comunicação e Expressão” para as séries iniciais e “Comunicação em Língua Portuguesa” para séries consecutivas e finais<sup>10</sup>.

Importante ressaltar que, em seu artigo 86, a referida Lei criou o Plano Nacional de Educação (PNE), o qual intencionava a promoção de um diálogo decenal acerca da educação brasileira, envolvendo os diversos profissionais da Educação em suas diferentes instâncias, voltando-se, assim, aos princípios da LDB 9394/96.

Assim, fruto da *nova* LDB e do Plano Decenal da Educação para Todos (1993-2003), a criação/produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs, por especialistas e pesquisadores, visou, primordialmente, à produção de um documento que se constituísse como referência para elaboração dos currículos escolares e, dessa forma e por conseguinte, fizesse *valer*, ou seja, corroborasse os preceitos da LDB 9394/96.

Relativamente ao ensino da Língua Portuguesa, os PCNs LP, 3º e 4º ciclos (1998, p. 18-19), trazem, ao enfatizar *a conquista de novas habilidades linguísticas*, que “[...] as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos”. Nessa perspectiva, o referido documento conceitua linguagem como “[...] ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, MEC, PCN LP – 3º e 4º CICLOS, 1998, p. 20). Assim, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/1996) e, mais adiante, com a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), assistimos a uma possível pretensão de consolidação de uma concepção de linguagem, que balizasse o *ensinoaprendizagem* da Língua Portuguesa, calcada na noção de interação.

Entretanto, apesar de explicitar a intencionalidade de uma inovação no que referia/e ao entendimento e ensino da língua, o texto dos PCNs – LP, conforme explicita Cunha (2004), traz questões problemáticas no que tange tanto aos níveis *conceitual* e *formal*, fazendo coexistir no documento termos advindos tanto de uma perspectiva *sócio-interacionista* como da estruturalista, o que acaba por dicotomizar e confundir partes do texto, como pode ser observado relativamente às conceituações de signo e sinal e às noções de texto e gênero (BARRETO BARROS, 2008).

<sup>10</sup> Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, vimos uma mudança praticamente radical no que tange ao ensino da língua, pautada, principalmente, na perspectiva comunicacional e/ou Teoria da Comunicação, que traz uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

Todavia, mesmo mediante as contradições existentes, houve a implementação de ações conjuntas objetivando o estabelecimento dos princípios referenciados no documento, principalmente, no sentido de que as *inovações* trazidas chegassem de forma mais direta e rápida às salas de aula. Portanto, a implantação/implementação dos PCNs foi seguida, dentre outros, por programa direcionado à formação de professores, intitulado Parâmetros em Ação (como já dito anteriormente no início desse texto), o qual, de acordo com a apresentação do documento, tinha como principal foco

[...] a intenção de propiciar momentos agradáveis de aprendizagem coletiva e a expectativa de que sejam úteis para aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC, intensificando o gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes e, principalmente, criando novas possibilidades de trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens (BRASIL. MEC, SEF. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTINUADO: ALFABETIZAÇÃO, 1999).

Percebemos, dessa forma, com a LDB 9394/96 e mesmo antes dela, a implementação e consecução de documentos e programas, verticalmente, ou seja, *de cima para baixo*, sem consulta prévia ou participação efetiva dos professores e profissionais envolvidas com a educação, culminando em ações sucessivas com o intuito da garantia dos preceitos requeridos. Ao encontro dessa efetivação, encontramos, também, a modificação dos editais que balizaram e balizam a produção de livros didáticos, provocando alterações ditadas pelos novos referenciais. Dessa forma, o Programa Nacional do Livro Didático – doravante PNLD – também concorreu para o alcance da reforma educacional que se pretendia.

Logo, significativas e perceptíveis são as alterações ocorridas nos livros didáticos – ‘Pós PCNs’. Muitos trabalhos registraram tais modificações (VAL, M. G. C., 2002; TEIXEIRA, R. F. B. 2009; SILVA, C. S. R., 2003; SANTOS, A. A. A., 2004; MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C., 2004; DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A., 2005; BUNZEN JÚNIOR, C. S., 2005; ANDRÉ, T. C., 2010; GODINHO, R. A., 2014), dentre outros, com ênfase para a (na) entrada dos gêneros textuais nos referidos manuais didáticos, desde o 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio. Nessa perspectiva, Godinho (2014) explicita que se torna importante correlacionar as mudanças acontecidas no PNLD, principalmente no tocante ao Guia de livros didáticos, com os discursos preconizados nos documentos oficiais e as transformações ocorridas no ensino da língua materna.

No entanto, ao buscar as mudanças ocorridas, grande parte das pesquisas depara-se com livros didáticos “recheados” de gêneros textuais, porém trazendo-os como pretextos para o ensino das unidades menores da língua. Ao encontro do explicitado, Godinho (2014, p. 269-270) destaca:

[...] uma vez que, desconsiderando o aspecto dialógico do enunciado e, conseqüentemente, dos gêneros discursivos, os livros didáticos analisados acabam por trazê-los como meros aspectos da língua, tratando-os, juntamente com a oração, a palavra e o fonema, como pertencentes a um sistema de formas normativas a ser internalizado pelo estudante. Logo, a não proposição do enunciado como evento dialógico, configurando-se como resposta a enunciados já-ditos e como projeção da compreensão responsiva dos interlocutores, imediatos ou não, acaba por delimitá-lo aos seus aspectos formais, não considerando que seu acabamento se dá na passagem da palavra ao outro, tratando-se, assim, de um acabamento provisório, uma vez que instaura uma nova situação enunciativa.

Nesse sentido, entendemos que, ao desfavorecer a possibilidade da instauração de uma abordagem discursiva de linguagem, acaba-se por impossibilitar o estabelecimento de um trabalho diferenciado com a língua em sala de aula ao encontro de uma nova concepção de linguagem tendo em vista o que preconiza(va)m os PCNs – LP – *a língua como interação verbal*.

Temos, dessa forma, os gêneros textuais como os novos objetos da língua em substituição ou em conjunto às *antigas* metalinguagens por meio das quais se estudam(vam), principalmente, a morfologia e a sintaxe; o que, em muito pouco ou nada, concorre(u) para mudanças significativas no que tange ao trabalho com a língua nas aulas de Língua Portuguesa.

Entendemos que um trabalho que vá ao encontro da leitura como produção de sentidos, da produção textual oral e escrita buscando a interlocução com os contextos de produção e da análise linguística – no que tange à reflexão sobre a linguagem, seguindo das atividades linguísticas para as epilinguísticas e, ao final, para as metalinguísticas, se necessárias (cf. O que é preconizado nos próprios PCNs – LP), entretanto trazendo a discursividade para esse trabalho – poderia, de fato, proporcionar novas problematizações e possibilidades de instauração de uma outra(s) perspectiva(s) no que tange ao *exercício* com a linguagem nas aulas de Língua Portuguesa.

Ao encontro da reflexão exposta, compreendemos que as concepções de linguagem *dantes* balizadoras das práticas de ensino da Língua Portuguesa (de maneira consciente ou não) acabaram por não mudar, em outras palavras, permaneceram as mesmas, uma vez que, se não houve a instauração da discursividade nas práticas educativas, uma concepção ao encontro da interação verbal também não se fez instaurar. Logo, a linguagem como expressão do

pensamento (língua como norma – gramática normativa) e a linguagem como instrumento de comunicação (língua como código – gramáticas descritiva e normativa) permanecem, mesmo mediante os *gêneros textuais* que se presentificaram nos materiais didáticos, tendo em vista que estes são estudados, principalmente, em suas estruturas composicionais e, assim, como entidades estáticas e imutáveis que não dialogam com os contextos de vida dos estudantes.

Assim, constatamos que a verticalidade da implementação de uma Lei e um documento e suas ações correlatas e posteriores, concomitantemente, LDB 9394/96, PCNs, Parâmetros em Ação, PNLD, em muito pouco concorreram para a exequibilidade de novas práticas no ensino da língua em sala de aula e, conseqüentemente, para a possibilidade de termos alunos críticos e cidadãos capazes de instaurar por meio da leitura, da produção textual e da análise linguística e reflexão sobre a língua – eixos trazidos nos PCNs-LP – novas formas de vida e convivência social.

Buscando correlacionar os documentos oficiais até aqui enfatizados, seguimos para o enfoque do componente curricular Língua Portuguesa na BNCC, tendo em vista, principalmente, a historicidade da implementação das políticas públicas que buscam balizar o ensino em nosso país.

### ***O Componente Curricular Língua Portuguesa e a BNCC***

Conforme explicitado no texto da 1ª versão da BNCC, cabe ao componente Língua Portuguesa a “[...] ampliação das possibilidades de ações de linguagem que contribuam para o desenvolvimento discursivo dos estudantes” (BRASIL, 2014, p. 37-38), ressaltada sua articulação com os demais componentes curriculares da Educação Básica. Nesse sentido, é enfatizado que os diferentes gêneros textuais (orais, escritos e multimodais) a serem trabalhados com os estudantes devem não somente possibilitar a utilização da leitura, escuta e escrita em contextos diversos, como também de conhecimentos pertinentes à *vida*. Ao encontro dessa perspectiva, o documento da BNCC dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, quando trazem a Língua Portuguesa como um componente transdisciplinar, pois ultrapassa os limites do próprio componente e/ou disciplina.

Seguidamente, o documento traz, em sua 1ª versão<sup>11</sup>, os objetivos do componente curricular Língua Portuguesa organizados em cinco eixos: 1) *apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita*; 2) *oralidade*; 3) *leitura*; 4) *escrita*; e 5) *análise linguística*, enfatizando o último eixo como transversal aos demais. Segundo o documento, “[...] esses eixos contribuem para

<sup>11</sup> Destacamos que, na 2.ª versão do documento, os eixos foram diminuídos, passando para quatro: leitura, escrita, oralidade e conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão (BRASIL, 2016, p. 192).

desenvolver o letramento em todas as áreas do conhecimento, pois é por meio de seu aprendizado que o/a estudante poderá interagir em diferentes situações, lendo, escrevendo, ouvindo e falando” (BRASIL, 2014, p. 38).

Observa-se, pois, que a BNCC (1ª e 2ª versões) traz, assim como os PCNs-LP (1998), eixos para o trabalho com a língua, entretanto este último documento enfatiza que “[...] os conteúdos de Língua Portuguesa articulam-se em torno de dois eixos básicos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem [...]” e, mais à frente, explicita que, tendo em vista tais eixos, os conteúdos serão organizados, “[...] por um lado, em Prática de escuta e de leitura de textos e Prática de produção de textos orais e escritos, ambas articuladas no eixo USO; e, por outro, em Prática de análise linguística, organizada no eixo REFLEXÃO” (BRASIL. BRASÍLIA: MEC, 1998, p. 34-35).

Ao correlacionarmos os eixos explicitados nos PCNs-LP (1998) com os trazidos pela/na BNCC, percebemos, principalmente, a retirada do termo “produção de textos orais e escritos” (articulados ao eixo USO) para “oralidade” e “escrita”. Essa supressão e/ou mudança traz questionamentos basilares no que se refere à concepção de linguagem trazida pelo documento, bem como ao que se entende por escrita e não produção de textos escritos: volta-se, assim, com a BNCC, a uma concepção de escrita como uma tecnologia, como uma aquisição/apropriação que, simplesmente, serve de base/instrumento para, posteriormente, habilitar práticas de leitura e escrita em sociedade? A resposta a tal questionamento se faz imprescindível no que tange ao que a BNCC entende e pretende com o *ensinoaprendizagem* da Língua Portuguesa. Daí a necessidade de um olhar criterioso para os objetivos/direitos colocados pelo documento para todos os anos que compõem a Educação Básica.

O documento expressa que, “consoante a uma concepção de língua como forma de interação entre sujeitos, a organização dos objetivos de aprendizagem do componente Língua Portuguesa considera, além das práticas de linguagem, os campos de atuação nos quais elas se realizam” (BRASIL, 2014, p. 41), quais sejam: 1) práticas da vida cotidiana; 2) práticas artístico-literárias; 3) práticas político-cidadãs; 4) práticas investigativas; 5) práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação; e 6) práticas do mundo do trabalho<sup>12</sup>. A justificativa para se elencar os campos de atuação é a seleção dos gêneros textuais a serem trabalhados, sendo enfatizado, na 2ª versão do documento, que, “no componente Língua Portuguesa, o gênero/texto ganha centralidade e se vincula a campos de atuação social [...]” (p. 91).

<sup>12</sup> Em sua 2ª versão, o documento da BNCC traz quatro campos de atuação: vida cotidiana, literário, político-cidadão e investigativo, no Ensino Fundamental e, no Ensino Médio, há a supressão do campo vida cotidiana.

Assim, seguidamente, à apresentação dos eixos e dos campos de atuação, são elencados os objetivos para cada ano da escolarização básica. Torna-se interessante destacar que o número de objetivo/direitos para cada ano da Educação Básica apresentou-se decaindo, visivelmente, do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio<sup>13</sup>, na 1ª versão da BNCC. Já na 2ª versão, observa-se um maior número de objetivos em todos os anos do Ensino Fundamental e um certo equilíbrio entre o seu quantitativo de um ano a outro<sup>14</sup>, fato que pode ser observado por meio do quadro a seguir:

**Quadro 1** – Demonstrativo do número de objetivos por ano do Ensino Fundamental – BNCC (1ª e 2.ª versões).

<b>OBJETIVOS/DIREITOS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA</b>		
<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>		
<b>ANOS</b>	<b>NÚMERO DE OBJETIVOS 1ª versão</b>	<b>NÚMERO DE OBJETIVOS 2ª versão</b>
1º ano	42	44
2º ano	39	47
3º ano	35	45
4º ano	23	41
5º ano	23	39
6º ano	19	49
7º ano	19	38
8º ano	19	39
9º ano	15	33
<b>TOTAL/EF</b>	<b>234 objetivos</b>	<b>372 objetivos</b>

Fonte: documentos da BNCC – 1ª versão (07/2015) e 2.ª versão (05/2016).

<sup>13</sup> Não trouxemos o demonstrativo do quantitativo de objetivos relativos ao Ensino Médio devido a estes aparecerem, na 2ª versão da BNCC, em conjunto com os demais componentes da área de Linguagens e também por apresentarem-se reunidos por Unidades Curriculares, merecendo, assim, estudos posteriores no que tange à especificidade quanto ao componente Língua Portuguesa.

<sup>14</sup> O número de objetivos apresentado no Quadro 1 é um quantitativo aproximado quanto à 2.ª versão da BNCC, devido à divisão dos objetivos trazer, primeiramente, os que correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental de todos os componentes curriculares, depois aqueles referentes aos anos finais e, então, os do Ensino Médio, trazendo dificuldade quanto à contabilização exata, tendo em vista, também, a explicitação de objetivos comuns a alguns anos e, mesmo, similares e afins.

Podemos inferir que o aumento do número de objetivos por ano do Ensino Fundamental e também o equilíbrio do quantitativo entre eles, da 1ª versão para a 2ª versão da BNCC, deve-se à inclusão do eixo *conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão*, elencando os conteúdos que abrangem desde o conhecimento do sistema de escrita até aspectos gramaticais, como a concordância e regência verbais.

Geraldi, em texto publicado em seu blog *Passagens*<sup>15</sup>, no dia 23 de Fevereiro de 2016, ao analisar e tematizar acerca do que é previsto para o ensino da Língua Portuguesa na BNCC, enfatiza que,

Pelos eixos previstos, pelas práticas previstas, pelos campos de atuação previstos, pelos gêneros listados, todo o mundo da escrita passa a ser obrigatoriamente ensinado e deve ser aprendido na escola (a base nacional comum curricular tem caráter obrigatório e será usada como matriz do sistema de avaliação: não esqueçamos, esta é que define a necessidade daquela). O problema da introdução de novos gêneros discursivos alheios à realidade do estudante merece enfrentamento, pois a escola é um espaço de trabalho e como tal de ampliação dos horizontes de todos os estudantes. (...). Relativamente aos gêneros com que pretende a BNCC inundar as salas de aula, há outras questões que me parecem bem mais sérias. Precisamente porque escolhe adequadamente trabalhar com práticas de linguagem, há uma ausência de focalização nos gêneros quase cotidianos e específicos do trabalho do estudante enquanto estudante. (...) Em matéria de linguagem não se pode ter a pretensão que tudo deve ser aprendido na escola. Antes de mais, há que compreender que nossos alunos já chegam à escola sabendo falar, escutar e compreender o que ouvem, dominando inúmeros gêneros de discurso. (...) Neste sentido, o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero, por exemplo, as experiências tão conhecidas de produção de livros (novelas de aventura, coletânea de narrativas, coletâneas de descrições de brincadeiras, etc.) [...].

O que nos coloca Geraldi (2016) impele à necessária reflexão de que o excessivo quantitativo do número de objetivos e gêneros textuais a serem trabalhados em cada ano – referentes a cada campo de atuação, com o acréscimo, na 2ª versão, de conteúdos ao encontro de um trabalho com a metalinguagem – acabará por engessar a prática docente do professor de Língua Portuguesa, tendo em vista a crença do inescusável trabalho de acordo com o prescrito. Assim, onde haverá

<sup>15</sup> Disponível em: <<http://portos.in2web.com.br/passagens-blogdogeraldi>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

espaço para o currículo praticado nas escolas, ou seja, o currículo advindo dos contextos vivenciados pela comunidade escolar que necessitam/devem ser trazidos para o contexto escolar e, conseqüentemente, problematizados por meio dos diferentes gêneros que circulam nessa comunidade? Nessa perspectiva, concordamos com Macedo (2015, p. 889), ao destacar que

[...] o que se denomina de BNC são quadros de objetivos comportamentais por componente curricular e por ano de escolarização, secundados por uma pequena apresentação desses componentes e das áreas de conhecimento – linguagens, matemática, ciências humanas e ciências da natureza – em que se localizam. A concepção de currículo, apresentada em pouco mais de 3 páginas, não contribui para reduzir a sensação de que se está frente a um instrumento de gestão do ensino, com vistas apenas a projetar a performance do aluno.

Outra questão que se impõe ao encontro dos que nos coloca Geraldini (2016) e, também, Macedo (2015), refere-se a como se dará o trabalho com os gêneros textuais prescritos para cada ano: ora, se já tenho os gêneros a serem trabalhados, qual é a motivação para seu estudo: o gênero em si no que se refere ao seu aspecto composicional e não a situação de produção/interlocução que traria para a sala de aula as estratégias do dizer (o que, para quem e para quê?) e somente após o como dizer, ou seja, o gênero a ser utilizado/trabalhado? Tal questionamento trará para problematização a(s) concepção(ões) de língua e linguagem que balizam a BNCC no que tange ao componente curricular Língua Portuguesa.

### ***O Componente Curricular Língua Portuguesa, a BNCC, os gêneros textuais e a concepção de linguagem: algumas problematizações***

Seguindo, pois, com a problematização que tange ao trabalho com os gêneros textuais trazido pela BNCC, impõe-se a necessidade de se buscar entender a divisão em campos de atuação e/ou práticas de linguagem trazida por esse documento, em suas 1ª e 2ª versões, uma vez que, como explicitado, são esses campos, de acordo com o documento, tanto em sua 1ª quanto 2ª versões, que orientarão o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula.

Anteriormente à explicitação dos campos/práticas de linguagem, na parte que trata da área de Linguagens, em sua 1ª versão, o documento enfatiza a linguagem concebida *como forma de interação no mundo* (BRASIL, 2014, p. 29) e, posteriormente, na 2ª versão, ressalta que “[...] as relações pessoais e institucionais e a participação na vida em sociedade se dão pelas práticas de linguagem. É por meio dessas práticas que os sujeitos (inter)agem no mundo e constroem significados coletivos” (BRASIL, 2016, p. 87). Ao encontro

dessas duas explicitações, podemos inferir que uma concepção de linguagem como interação verbal está subjacente ao documento, trazendo as práticas de linguagem (campos de atuação) como “peças-chave” no que tange à possibilidade de realização dessa interação. Tais campos de atuação que, como explicitado, apareciam em número de sete na 1ª versão do documento, voltam, na 2ª versão, com o quantitativo de quatro campos: vida cotidiana, literário, político-cidadão e investigativo, sendo, agora, suprimidos e/ou incorporados em outros os campos *práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação e práticas do mundo do trabalho*.

Seguidamente, a 2ª versão do documento – após enfatizar que é mister do componente curricular Língua Portuguesa o desenvolvimento do letramento dos estudantes, entendido como “[...] condição que permite ler e escrever em diversas situações pessoais, sociais e escolares” (BRASIL, 2016, p. 88) – ressalta que

A base comum para os currículos de Língua Portuguesa aqui apresentada dialoga com a perspectiva discursiva da linguagem, já apontada em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (...). Os enunciados ou textos são produzidos em uma situação de enunciação, determinada por condições históricas e sociais, por meio de discursos que instauram relações de poder. (BRASIL, 2016, p. 89).

Nesse ínterim, o documento faz menção a outros documentos oficiais anteriores – os Parâmetros e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio – com os quais dialoga e traz contribuições, fazendo referência aos gêneros *textuais/discursivos*<sup>16</sup> cujos conceitos fundamentam a organização do documento.

Ao trazer, novamente, objetivos para cada ano da escolarização básica – divididos agora, em sua 2ª versão, em quatro eixos: *leitura, escrita, oralidade e conhecimento sobre a língua e sobre a norma padrão* –, vimos suprimido o eixo *análise linguística*, o qual entendemos basilar no que tange a uma nova abordagem do ensino da Língua Portuguesa. Acerca desse aspecto, a BNCC, em sua 2ª versão, assinala que

Os conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão são construídos e mobilizados na leitura e na produção de textos e, por vezes, na escrita e na leitura de palavras e frases. Eles envolvem posição ativa dos/as estudantes na observação de regularidades e na compreensão das convenções. Muitos dos objetivos listados neste eixo serão contemplados

<sup>16</sup> Expressão assim registrada no documento da BNCC.

em situações de leitura e produção de textos (observação na leitura e uso na escrita) ou trabalhados em forma de jogos e brincadeiras, não sendo desejável que sejam explorados isoladamente. Na Base Nacional Comum Curricular, são propostos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento relacionados à análise linguística de diferentes maneiras, a depender da etapa de escolarização (BRASIL, 2016, p. 231).

Torna-se importante enfatizar, tendo em vista o que nos coloca o documento, a inferência de que, ao trazer o campo *conhecimento sobre a língua e sobre a norma padrão*, o eixo *análise linguística* encontra-se, aí, incorporado (e/ou subsumido), uma vez que o documento lista conhecimentos ao encontro de um possível trabalho com a metalinguagem, mesmo fazendo ressalvas quanto ao trabalho com os conteúdos explicitados. De acordo com o documento, “[...] muitos dos objetivos listados nesse eixo serão contemplados em situações de leitura e produção de textos (...) ou trabalhados em forma de jogos e brincadeiras, não sendo desejável que sejam explorados isoladamente” (BRASIL, 2016, p. 231).

Nessa perspectiva, entendemos que, mesmo apresentando algumas mudanças e explicitações conceituais requeridas<sup>17</sup>, o texto da BNCC (2ª versão) continua apresentando questões que urgem problematização, estudo e diálogo. Trazemos a divisão por campos de atuação como uma dessas questões, uma vez que, apesar de trazer o que entende por práticas de linguagem, “as práticas de linguagem são formas de atuação social, por meio das quais os sujeitos interagem entre si e convivem no mundo social” (BRASIL, 2016, p. 93) e as especificando como situações de leitura, escrita, escuta e fala, diferenciando-se, assim, *práticas* de campos de atuação, o documento artificializa a realidade e, nesse sentido, a traz como possibilidade de engessamento e compartimentalização da vida, como se assim pudesse ser e/ou acontecesse. Tal questão acaba por apresentar, como uma das consequências, o número elevado de objetivos na divisão apresentada para cada ano da escolarização básica.

Mediante o exposto, sem pretender um esgotamento das questões impostas pela escrita e prescrição da BNCC, tendo em vista, mais especificamente, o componente curricular Língua Portuguesa, trouxemos algumas considerações que entendemos imprescindíveis no que tange a uma discussão e problematização acerca desse documento junto aos(às) professores(as) e demais profissionais que trabalham com a língua.

<sup>17</sup> Mudanças e explicitações que podem ser constatadas por meio da leitura dos pareceres referentes ao componente curricular Língua Portuguesa, produzidos tendo em vista a 1ª versão do documento.

## Algumas considerações... ao encontro das contrapalavras

Conforme vimos apresentando, necessário se faz retomar os dois questionamentos centrais que permitiram a realização da investigação proposta, quais sejam: “o que quer a BNCC no Brasil?” e “o que quer a BNCC no tocante ao componente curricular Língua Portuguesa?”.

Ao longo do texto, ficam evidenciados alguns dados que nos permitiram responder ao primeiro questionamento do seguinte modo: a BNCC no Brasil quer:

- a) propor um currículo para ser praticado na e pela escola brasileira, tal como será prescrito pelo documento final. Nas duas versões do documento analisadas, vemos que a voz oficial insiste em afirmar que a base da escola brasileira é a própria BNCC. Vemos que tal intenção vem em direção semelhante à direção em que vieram os PCNs e o PNLN nos anos de 1990: **conformar práticas**, subjugar o trabalho dos professores em suas diferentes áreas a prescrições e as aprendizagens dos estudantes a uma perspectiva didático-pedagógica monológica/monofônica (BAKHTIN, 2006), ou seja, restava-lhes repetirem o que os professores lhes apresentavam;
- b) propor um modelo de currículo de modo tão operacionalizado, do ponto de vista técnico, que venha facilitar a operacionalização das avaliações oficiais. Segundo a intenção do MEC, tal operacionalização se faz necessária para facilitar/viabilizar o preparo das avaliações em larga escala, que tem como modelo avaliativo subjacente a TRI. Desse modo, *ensinar/aprender* na escola brasileira, seja para qualquer área do conhecimento, seja para qualquer tempo de escolarização tem como objetivo: **preparar os estudantes para fazer avaliações oficiais**. Em diferentes momentos da vida escolar, os estudantes serão obrigados a realizar diferentes tipos de avaliação em larga escala. E para que a avaliação em larga escala? Conforme expressamos na primeira parte do texto, será pela via desse modelo de avaliação que a educação brasileira poderá mostrar para os organismos representantes da economia internacional o seu possível Ideb 6.0, até o ano de 2021.

Vinculado a essas duas possíveis respostas para a primeira questão, podemos passar a tratar o segundo questionamento: a BNCC no tocante ao componente curricular Língua Portuguesa quer:

- a) usar, em especial, esse componente curricular bem como seus respectivos professores e estudantes para elevar o Ideb da escola brasileira para 6.0. Não se pode esquecer que os conteúdos ensinados na disciplina Língua Portuguesa (e da disciplina Matemática) são o foco das avaliações em larga escala. O discurso oficial dispensou, desse modo, uma atenção

significativa para esses componentes curriculares. Há, nas duas versões do documento, assim como já havia aparecido no PCN-LP, termos que indicam o entendimento de uma concepção de linguagem como um processo de interação social. Esse aspecto tende a trazer um *cheiro* de mudanças nos processos de *ensinaraprender* Língua Materna. No entanto, conforme vimos nas duas versões, os gêneros foram distribuídos nos diferentes campos de atuação em diferentes tempos de escolarização e desse modo aparecem, como fosse possível compartimentar a vida. Desse modo, ao nosso ver prevalece a ideia de que os gêneros discursivos deverão ser tratados na escola de modo estrutural;

- b) que os gêneros sejam tratados de forma estrutural/funcional e não dialógico. A cisão escola-vida, nos processos de *ensinaraprender*, garante que nossa escola PÚBLICA sirva às finalidades PRIVADAS, ou seja, às finalidades daqueles (meia dúzia de empresários) que desejam, em tempos de cumprimento de agenda neoliberal, ascender perante a economia mundial.

Esses aspectos mencionados nos assinalam que, se o texto da BNCC – referente ao componente curricular Língua Portuguesa – for aprovado tal como se encontra nas duas versões pesquisadas, lamentavelmente, veremos os estudantes da escola brasileira desviados da oportunidade de vivenciarem, efetivamente, práticas discursivas de língua materna.

## Referências

ANDRADE, Dalton Francisco de; TAVARES, Heliton Ribeiro; VALLE, Raquel da Cunha. **Teoria da resposta ao item**: conceitos e aplicações. 2000.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. A língua portuguesa na escola: Percurso e perspectiva. **Interdisciplinar**. v. 6, n.º. 6 - p. 35-56 – Jul/Dez de 2008.

BRASIL, MEC, PCN LP – 3º e 4º CICLOS, 1998.

BRASIL. MEC, SEF. PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTINUADO: ALFABETIZAÇÃO, 1999

BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE – 2014-2024 – BRASÍLIA: CÂMARA DOS DEPUTADOS, EDIÇÕES CÂMARA, 2016.

BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE – 2014-2024 – BRASÍLIA: CÂMARA DOS DEPUTADOS, EDIÇÕES CÂMARA, 2014.

CUNHA, D. A. C. da. Uma análise de concepções e conceitos: linguagem, língua, sentido, significação, gênero e texto. In: SOUZA, M. E. V.; VILAR, S. de F. P. (orgs.). **Parâmetros curriculares em questão: ensino médio**. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 2004. p. 27-47.

GERALDI, Corinta. Parâmetros curriculares nacionais? In: **Revista Ciência & ensino**. n. 1, set de 1996.

GERALDI, João Wanderley. Informações extraídas do site: <<http://approva.com.br/2015/03/19/tri-o-que-e-escala-de-habilidades/>>. Acesso em: 14 fev. 2016.

GODINHO, Regina. A. **As relações sons e letras/letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD 2010):** limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem. Tese. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n.º. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

ORLANDI, Eni. A Língua brasileira. In: **Línguas do Brasil**. Ciência e Cultura. Revista da SBPC. Ano 57, n.º 2. Abril – Junho de 2005. p. 29-30.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. Texto apresentado na Anped Sul, 2008.

\_\_\_\_\_. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. Disponível em: <<http://www ONGCidade.org/site/arquivos/artigos/veraperoni46d47ab52c390.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2007.

\_\_\_\_\_. Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (PBPAE)**: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Porto Alegre: Editora Maria Beatriz Luce, v. 25, n. 2, p. 285-300, maio-ago. 2009.

STIEG, Vanildo. A questão do discurso oficial sobre o ensino da leitura e da escrita em anos recentes no Brasil (2000-2009). *Revista Pró-discente*, v. 16, n. 1, 2010. Site:< <http://www.periodicos.ufes.br/PRODISCENTE/article/view/5762>>. Acesso em: 22 maio 2016.

\_\_\_\_\_. **A alfabetização no contexto do discurso de letramento:** propostas e práticas. São Carlos, SP: Pedro & João, 2014.

WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.