



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA

ELISÂNGELA BARBOSA MARQUES

**OS PARECERES TÉCNICOS PARA A ELABORAÇÃO DA BNCC –**  
concepções sobre ensino do componente Língua Portuguesa

BELÉM  
2024

ELISÂNGELA BARBOSA MARQUES

**OS PARECERES TÉCNICOS PARA A ELABORAÇÃO DA BNCC –**  
concepções sobre ensino do componente Língua Portuguesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/Belém/2024, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre/a em Currículo e Gestão da Escola Básica. Área de concentração: Educação Básica. Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica. Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Amélia Maria Araújo Mesquita

BELÉM  
2024

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

B238p Barbosa Marques, Elisângela.  
Os pareceres técnicos para a elaboração da BNCC : concepções sobre ensino do componente Língua Portuguesa / Elisângela Barbosa Marques. — 2024.  
128 f.  
Orientador(a): Prof<sup>ª</sup>. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2024.  
1. Política curricular. 2. Língua portuguesa. 3. Pareceres técnicos. 4. BNCC. I. Título.

CDD 370.110981

---

ELISÂNGELA BARBOSA MARQUES

**OS PARECERES TÉCNICOS PARA A ELABORAÇÃO DA BNCC –  
concepções sobre ensino do componente Língua Portuguesa**

Aprovada em: / /2024

**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amélia Maria Araújo Mesquita (Orientadora)  
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA

---

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha – Examinador Interno  
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tatiane Castro dos Santos – Examinadora Externa  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
Universidade Federal do Acre - UFAC

BELÉM  
2024

Com amor e gratidão, dedico esta dissertação a minha família, meu porto seguro. Perdoem-me por não estar presente em muitos momentos especiais. Quero poder retribuir todo bem que vocês me fazem. Vocês são a minha maior motivação nesta caminhada.

## MINHA GRATIDÃO

A Deus, por ter me sustentado em todos os momentos difíceis de minha vida, sou grata por todo o direcionamento, o qual me oportunizou realizar objetivos pelos quais nunca pensei que iria conseguir ou merecer. Toda honra ao seu nome Amém.

Aos meus pais, Maxoel Marques e Esmeralda Gonçalves Barbosa por tudo que representam em minha vida, obrigada por sempre segurarem a minha mão em todos os momentos. Quando que eu precisei de uma conversa, um conselho, um acolhimento. Sempre agradecerei pelo o amor e apoio dedicado a mim e aos meus sonhos. Essa vitória não é somente minha, mas nossa, sem vocês, eu não seria ninguém.

Aos meus irmãos (Marinaldo Barbosa Marques, Elissandra Barbosa Marques e Maxoel Marques Júnior), pela amizade, pelos laços de afeto que vão além dos laços sanguíneos, eu sei que posso contar com vocês! Minha querida prima Sandra Karina Mendes do Vale – grande incentivadora a iniciar o mestrado e, nesse processo, dialogamos muito sobre temas ligados a educação, compartilhamos leitura, ideias. Você é um exemplo pra mim e para muitas pessoas pela profissional e pela pessoa que és! Muito Obrigada que Deus te retribua com muita saúde, estás em minhas orações sempre.

Agradeço também ao meu marido Elciney de Carvalho, vivi um repertório de muitos sentimentos, momentos de muita angústia, desânimo e incertezas e você sempre me consolou e ficou do meu lado cuidando dos nossos filhos e da casa nos dias que eu viajava para a capital para participar das aulas presenciais. Obrigada pelo apoio, por todo o carinho e amor que me deu e me dá em todos os meus projetos. Minha gratidão aos meus filhos, Enzo Marques Carvalho e a Eliane Beatrice Marques Carvalho, a quem dedico em especial este trabalho, pois foram a razão maior e a inspiração para concretização desse sonho de aperfeiçoamento acadêmico e profissional, estiveram sempre ao meu lado ajudando a erguer este texto, espero poder recompensar todo o tempo em que não pude estar ao lado de vocês quando precisaram do colo da mãe, nos muitos eventos e nas reuniões da família.

À minha orientadora, Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita, por todos os ensinamentos durante a vida acadêmica de mestranda e principalmente pela condução na escrita desta dissertação, a quem dedico minha eterna gratidão pela aceitação, a forma como conduz os seus orientandos e por fim a sua competência diante das suas atribuições, mostrando o caminho com paciência e muito profissionalismo. Obrigada por tudo que representa em minha, por sua flexibilidade e paciência, sempre humanamente compreensiva

em todos os momentos. Muito Obrigada professora! Você é um exemplo pra mim e para muitas pessoas.

O conhecimento nos faz abrir os olhos para as coisas que nos permeiam, por isso, aqui devo agradecer aos tantos professores que me ajudaram no caminho da minha trajetória educacional e acadêmica mas, principalmente, aos que me instruíram nas trilhas do mestrado de forma especial, agradeço à todos e todas os (as) professores(as) do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/ UFPA, em especial Amélia Mesquita, Genylton Rocha, Maria José do Rosário, Renato Costa, Josenilda Maués e Márcio Antônio Raiol, a palavra GRATIDÃO sintetiza o que sinto por esses professores.

Gratidão aos professores da qualificação e defesa por suas contribuições essenciais tanto para o meu aprimoramento intelectual quanto para a elaboração deste texto. Externo meus agradecimentos aos professores, Dr. José A. Pacheco, Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha e Prof<sup>ª</sup>. Dra. Tatiane Castro dos Santos, professores que ao lerem esta dissertação, apontaram novas perspectivas para qualificação deste estudo até a versão final.

Agradeço também aos meus companheiros de moradia nos três dias que passava em Belém vindo do município de Cametá/PA, eu ficava na Kitnet dos quatro “jovens mancebos” que sempre me acolheram bem, fui adicionada no grupo do whatsapp e ainda participava como mediadora nas reuniões que de vez em quando tinha para “resolver os conflitos” eu era a presença feminina ali, a tia do Lucas e por falar neste, só tenho a agradecer todo carinho, apoio, companhia dispensados a mim além disso, um pedaço do seu quarto para ficar o meu colchão inflável. Obrigada de coração meu filho-sobrinho.

Ao Secretário de Educação e Vice-prefeito Ênio de Carvalho, pela compreensão em ter me permitido cursar o mestrado, quando o mesmo saiu da modalidade remota (por conta da pandemia do COVID 19) e passou a ser presencial. Faço uso do espaço para agradecer ao meu amigo e chefe, Prof. Alexandre Pantoja à equipe da Secretaria de Educação minhas colegas e amigas, a equipe de técnicos que me auxiliam na divisão de Ensino Fundamental, (não citarei nomes para não cometer injustiça de esquecer alguém), cuja disposição em colaborar permitiu que esse sonho se concretizasse.

Aos/às amigos/as de turma: Aline Brandão, Bianca, Camila, Hellen, Bruno e Rosilândia, por estarem lado a lado comigo nos bons e maus momentos desse percurso, vocês contribuíram de forma muito significativa para este estudo, pela troca de experiências e aprendizados, pelas lamentações ouvidas que sempre terminavam em risos e, principalmente, pelo espírito de solidariedade e companheirismo nos momentos mais desafiantes do curso, tornando-o mais leve. Sem elas, o caminho seria muito mais

espinhoso. A todos (as) os (as) colegas, que contribuíram para mais uma formação profissional que me sustentaram em muitos momentos e que são admirados por mim pela luta diária em prol da educação pública e de qualidade. A todos (as), meu carinho, meu respeito e minha gratidão.

## RESUMO

O presente estudo se insere na temática da política curricular e tem como objeto de investigação as concepções sobre ensino do componente Língua Portuguesa nos pareceres técnicos para elaboração da BNCC. O objetivo geral é analisar quais as concepções sobre língua portuguesa estão presentes nos pareceres técnicos das 1ª e 3ª versões da BNCC. A análise pautou-se nas seguintes questões norteadoras: que análises referentes aos objetivos do componente Língua Portuguesa no ensino Fundamental são elaborados pelos pareceristas técnicos da 1ª e 3ª versões da BNCC? Quais concepções de ensino de Língua Portuguesa são identificados nos pareceres técnicos da 1ª e 3ª versões da BNCC?. Trata-se de uma pesquisa do tipo documental, onde selecionamos 14 pareceres técnicos (06 críticos e 08 analíticos) como *corpus* da pesquisa, que foram analisados em um percurso metodológico baseado na abordagem qualitativa, através do método de análise de conteúdo, com base em Laurence Bardin (1977). Adotamos o seguinte aporte teórico: Mikhail Bakhtin (2010) e Ferdinand de Saussure (2002) para discutir língua e linguagem, o ensino da língua portuguesa em João Wanderley Geraldi (1984), políticas curriculares em Pacheco (2005), Apple (2006) e Souza (2006; 2016), currículo prescrito com base em Sacristán (2000), dentre outros. Como resultados, identificamos que as confluências em relação aos objetivos para o componente LP na 1ª e 3ª versões da Base direcionam-se para o fato de não existirem fundamentos teóricos que possam ser apontados como “princípios” para sustentar e direcionar os objetivos. A própria escolha pela terminologia “objetivos de aprendizagem” está alinhada com a ingerência de organismos internacionais do campo educacional e a ênfase no conceito de aprendizagem exclui as discussões em torno da questão do ensino. Foi possível identificar confluências quanto às incoerências teóricas na concepção de língua, o que justifica as contradições sobre como esta deva ser ensinada e distanciamentos quanto ao modo como o ensino da gramática é proposto, e suas relações com as questões ligadas ao letramento e alfabetização. Segundo os pareceres, embora haja indicações de que a concepção de ensino da LP seja a enunciativo-discursiva, de base interacionista, isto não está claramente evidenciado, não está devidamente fundamentado e, em alguns momentos, coexiste com outras concepções, tais como a tradicional e a estruturalista. Concluímos que os apontamentos feitos pelos pareceristas fornecem elementos importantes para refletirmos sobre as disputas presentes no processo de elaboração da BNCC quanto ao ensino da LP e sobre os usos do poder para definir o que foi ou não incorporado à versão final.

**Palavras-chave:** política curricular; língua portuguesa; pareceres técnicos; BNCC.

## ABSTRACT

This study is part of the theme of curriculum policy and its object of investigation is the technical opinions for the Portuguese language component in the preparation of the BNCC. The general objective is to analyze which conceptions of the Portuguese language are disputed in the technical opinions of the 1st and 3rd versions of the BNCC. The analysis was based on the following guiding questions: what analyses of the objectives of the Portuguese language component in primary education are made by the technical experts of the 1st and 3rd versions of the BNCC? What confluences and distances in the conceptions of Portuguese language teaching are identified in the technical opinions of the 1st and 3rd versions of the BNCC? This is a document-based study, in which we selected 14 technical opinions (06 critical and 08 analytical) as the corpus of the research, which were analyzed using a methodological approach based on a qualitative approach, using the content analysis method, based on Laurence Bardin (1977). We adopted the following theoretical framework: Mikhail Bakhtin (2010) and Ferdinand de Saussure (2002) to discuss language and speech, the teaching of the Portuguese language in João Wanderley Geraldi (1984), curriculum policies in Pacheco (2005), Apple (2006) and Souza (2006; 2016), prescribed curriculum based on Sacristán (2000), among others. As a result, we identified that the confluences in relation to the objectives for the LP component in the 1st and 3rd versions of the Basis are directed towards the fact that there are no theoretical foundations that can be pointed to as “principles” to support and direct the objectives. The very choice of the terminology “learning objectives” is aligned with the interference of international organizations in the educational field and the emphasis on the concept of learning excludes discussions around the issue of teaching. It was possible to identify confluences in terms of theoretical inconsistencies in the conception of language, which justifies the contradictions about how it should be taught, and distances in terms of the way in which grammar teaching is proposed, and its relationship with issues related to literacy. According to the technical opinions, although there are indications that the conception of LP teaching is enunciative-discursive, based on interactionism, this is not clearly evident, it is not properly supported and, at times, it coexists with other conceptions, such as the traditional and the structuralist. We conclude that the notes made by the experts provide important elements for us to reflect on the disputes present in the process of drafting the BNCC regarding the teaching of LP and on the uses of power to define what was or was not incorporated into the final version.

**Keywords:** curriculum policy; portuguese language; technical opinions; BNCC.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Linha Cronológica das Apresentações da BNCC .....	24
Quadro 2 - Pareceres para o Componente de LP/1ª e 3ª versões da BNCC .....	25
Quadro 3- Dissertações com a temática linguagem na perspectiva da BNCC .....	27
Quadro 4 - Dissertações na área da educação .....	29
Quadro 5 - Dissertações do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA .....	29
Quadro 6 – Teses que envolveram a BNCC e Língua Portuguesa .....	30
Quadro 7 - Teses com a temática referente a Língua Portuguesa .....	31
Quadro 8 – Pré-análise dos documentos – pareceres críticos .....	34
Quadro 9 – Quadro matricial das categorias identificadas.....	35
Quadro 10 – Organização geral dos dados .....	72
Quadro 11 – Perfil dos pareceristas: formação e atuação profissional .....	73
Quadro 12 - Estrutura geral dos pareceres .....	74
Quadro 13 - Comparativo da organização dos objetivos para a área de linguagem e para o componente LP .....	77
Quadro 14 - Análise referente aos objetivos do componente LP.....	78
Quadro 15 - Análises dos pareceres referentes às concepções de ensino da Língua Portuguesa.....	84

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEEI	Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EaD	Ensino a Distância
EF	Ensino Fundamental
GT	Grupo de Trabalho
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEB/UFPA	Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da UFPA
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio +
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PT	Partido dos Trabalhadores
PUC – RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UGT	União Geral dos Trabalhadores
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

LC	Letramento crítico
LP	Língua Portuguesa
PA	Para analíticos
PC	Pareceres críticos
ZDP	Zona de desenvolvimento proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	22
<b>2.1 O tipo e abordagem da pesquisa</b> .....	22
<b>2.2 Etapas da pesquisa</b> .....	26
2.2.1 A pesquisa exploratória e a revisão da literatura .....	26
<b>2.3 O tratamento dos dados</b> .....	32
<b>3 POLÍTICAS CURRICULARES E AS DISPUTAS EM TORNO DO CURRÍCULO PRESCRITO - ESPECIFICIDADES SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	36
<b>3.1 Políticas curriculares, currículo prescrito e disputas: aportes conceituais</b> .....	36
<b>3.2 As disputas em torno do currículo no Brasil: a definição do conhecimento válido no componente língua portuguesa</b> .....	44
3.2.1 Demarcações gerais sobre a política curricular a partir da década de 1980 .....	50
3.2.2 O currículo prescrito para a LP a partir de 1980 .....	52
3.2.3 A Língua Portuguesa: concepções de ensino para esse componente curricular .....	55
<b>4 AS CONCEPÇÕES SOBRE O COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE REVELAM OS PARECERES TÉCNICOS?</b> .....	67
<b>4.1 O Contexto de Elaboração da BNCC</b> .....	67
<b>4.2 Os pareceres técnicos e as concepções do ensino de LP</b> .....	71
4.2.1 Análises referentes aos objetivos do componente curricular Língua Portuguesa nos pareceres técnicos sobre a 1ª e 3ª versões da BNCC.....	76
4.2.2 Análises referentes às concepções de ensino da Língua Portuguesa nos pareceres técnicos sobre a 1ª e 3ª versões da BNCC.....	84
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	95
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	98
<b>ANEXO A - Parecer crítico sobre o documento BNCC/Língua Portuguesa referente a 1ª versão</b> .....	106
<b>ANEXO B - Parecer Analítico sobre o documento BNCC/Língua Portuguesa referente a 3ª versão</b> .....	119

## 1 INTRODUÇÃO

Os anos 2000 foram marcados por muitos eventos decisivos no campo educacional e curricular. Especialmente no campo curricular, eventos importantes marcaram os últimos anos da segunda década, tais como as discussões envolvendo a produção de um currículo nacional, algo há muito almejado, mas ainda inédito no Brasil. Num contexto político em ebulição, com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, denominado por muitos como um golpe à democracia, o vice-presidente assume (2016 a 2018) e dá início a várias medidas econômicas e educacionais, visando articular à educação às requisições oriundas do mundo do trabalho.

Tomando esse cenário como ponto de partida, esta pesquisa incursiona pela temática da política curricular e tem como objeto de investigação os pareceres técnicos para a Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, produzidos durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse processo é delineado, primeiramente, pelo recorte cronológico das versões da BNCC, em especial a 1ª e 3ª versões, e a relação com os pareceres técnicos sobre o componente de Língua Portuguesa, enviados ao MEC pelos especialistas convidados.

Esclarecemos que os pareceristas críticos fazem suas análises sobre a 1ª versão da BNCC para a área de Linguagens, componente Língua Portuguesa (LP) e os analíticos fazem suas considerações sobre a versão preliminar da 3ª versão na mesma área e sobre o mesmo componente já citados, que posteriormente foi publicada, em dezembro de 2017, como sendo a versão final.

No início desta pesquisa em 2021, não estava disponível esta versão no site da BNCC<sup>1</sup>, e ainda permanece assim, de modo que as informações que temos sobre a versão preliminar da 3ª versão são aquelas contidas nos pareceres técnicos, que são disponibilizados no referido site e identificados como ‘pareceres da 3ª versão’. Os pareceristas receberam por meio de correio eletrônico a versão preliminar da versão final, apenas a parte correspondente à Linguagens e componente LP e teceram suas análises com base neste documento.

A primeira versão da BNCC, disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC) em setembro de 2015, aconteceu após o “I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNC”, materializado em junho, com a participação de secretários de educação, autoridades políticas e representantes de instituições privadas como Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Insper, Camargo Corrêa, Fundação Lemann (Todos pela Educação), entre outras. Após sua elaboração, essa primeira versão foi cedida para a exame

---

<sup>1</sup> <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

público, o que ocorreu num intervalo de tempo de seis meses, de outubro de 2015 a março de 2016.

Sendo assim, a versão inicial do documento foi analisada e recebeu cerca de doze milhões de contribuições. Deste modo, no intuito de estabelecer um texto coletivo, onde configurava a “democracia”, surgem os grupos de discussão, fóruns, contribuições *on-line* direto na plataforma do MEC. É assim que são produzidos os relatórios e os pareceres técnicos, estes últimos sendo o cerne da nossa pesquisa, que podem ser classificados como: pareceres críticos, isto é, aqueles realizados pelos chamados leitores críticos, e os pareceres analíticos, ambos constam no site do MEC<sup>2</sup>.

Inicialmente, realizamos pesquisa exploratória no site do MEC e demos atenção específica aos pareceres do componente de Língua Portuguesa, que foram devidamente arquivados para serem analisados posteriormente. O propósito da equipe do MEC era, basicamente, ‘ouvir’ as ponderações dos leitores críticos – essa foi a denominação no correio eletrônico enviado aos convidados que além da exposição oral em fóruns, entregaram um parecer escrito com informações oficiais.

A BNCC, desde os debates introdutórios, foi apresentada como um documento que seguiria as metas de uma ‘construção democrática’. Em 2015 ocorre o primeiro ‘Dia D’, em que a população é chamada a participar da consulta popular, por meio da qual poderiam apresentar contribuições a esta versão preliminar; o documento permaneceu em um sistema *on-line*, em que as pessoas e as instituições poderiam opinar com suas contribuições. Para esse primeiro momento, “[...] também foram convidados especialistas consultores de todas as áreas para avaliar e propor sugestões ao texto” (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 22).

Transcorrido o Dia D, a categorização dos dados resultantes da consulta popular foi realizada por uma equipe da UnB e da PUC-Rio e, sobre isso, Bonini e Costa-Hübes (Bonini; Costa-Hübes, 2019, p. 22) destacam que “[...] esse tratamento e os pareceres dos consultores convidados forneceram o substrato maior para as discussões de revisão e reescritura que geraram a segunda versão”. Assim se dá, na sequência, a redação da 2ª versão, a qual, segundo os pesquisadores, foi realizada pela mesma equipe que se encarregou da primeira versão.

A segunda versão foi disponibilizada no dia 03 de maio de 2016, quando iniciou novo momento de análise consulta conduzidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), onde,

---

<sup>2</sup> <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>

em média, nove mil professores e professoras participaram do processo. Dado o exposto, o número de colaboradores referidos na segunda versão aumentou extraordinariamente.

Desse modo, foi possível observar que são apresentados isoladamente: primeiro os membros do MEC; depois os membros do CONSED; posteriormente os membros da UNDIME Nacional; em seguida a equipe de assessores e especialistas; e, na sequência, os membros da Comissão de Especialistas de cada área de ensino, que também são, majoritariamente, membros do CONSED e da UNDIME; há também menção aos professores que colaboraram como revisores dos documentos da BNCC; assessores de comunicação e equipe de arquitetura da informação do portal da BNCC; equipe de sistematização das contribuições ao portal da BNCC; auxiliares de pesquisa de cada estado do país; e, finalmente, os coordenadores institucionais das comissões estaduais para a discussão da BNCC.

Reforçamos, todavia, que a versão homologada compreende as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ficando pendente, à época, a etapa do Ensino Médio que, atualmente, já está disponibilizada. Por conseguinte, com a homologação da BNCC nos níveis que correspondem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, o próximo processo foi sua instituição, que é orientada, em consequência, pela Resolução elaborada pelo CNE, de n. 2, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017). Sucessivamente, em 06 março de 2018, acontece um novo Dia D (segunda versão do Dia D), em que educadores se empenharam em apreciar o documento da educação brasileira, junto à sua repercussão.

Aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2017, a BNCC surge com o objetivo homogeneizar as definições básicas dos currículos escolares no Brasil, por isso, no próprio texto da BNCC consta que o documento possui caráter normativo e define “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7), assim, temos a proposição clara de uma educação básica comum a todos, pautada em conhecimentos e na aquisição de habilidades e competências comuns.

Nesse sentido, a exemplo do Dia D, vários movimentos<sup>3</sup> foram se originando a cada versão no intuito de colaborar com a produção do texto da BNCC, os pareceres dos consultores convidados forneceram fundamento maior para as discussões de revisão que geraram as versões subsequentes.

---

<sup>3</sup> Esses movimentos se referem às consultas públicas e aos foruns realizados no período de 2015 a 106.

No caso da 1º versão e da 3º versão, Freitas (2016) aponta algum dos participantes: Itaú-Unibanco, Bradesco, Santander, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lehmann, entre outros. Como indica o autor, esses são os chamados ‘parceiros’, os quais exerceram, pelo que parece, influência direta na produção da BNCC, uma vez que grande parte dos eventos realizados para discussão sobre aspectos das políticas educacionais foram financiados por esses agentes privados. Como resultado dos seminários, fóruns, grupos de estudos, entre outros, passa a ser redigida a partir de agosto de 2016, a terceira versão da BNCC.

Para a recente redação, dessa vez, são emitidos pareceres de diversos especialistas nas áreas que são parte da BNCC e nos componentes curriculares. Esses pareceres estabeleceram contribuições para a redação final da BNCC, entregue pelo Ministério da Educação em abril de 2017 ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim, seguindo os trâmites de elaboração de parecer diante do documento e criação de projeto de resolução, a BNCC tem sua homologação em 20 de dezembro de 2017, por meio da Portaria 1.570 (Brasil, 2017), pelo Ministro da Educação à época, Mendonça Filho.

Diante de tantas contribuições recebidas pela consulta pública para os textos da BNCC, não podemos deixar de observar que apenas 14 pareceres do componente LP estão nessa plataforma, sendo estes objetos de análise para responder a questão norteadora da corrente pesquisa: quais concepções sobre a Língua Portuguesa estão presentes nos pareceres para a 1ª e 3ª versões da BNCC? Essas reflexões estavam voltadas, principalmente, para o processo de elaboração da BNCC sobre as relações de poder vividas na organização dos conhecimentos e concepções de ensino presentes nos componentes curriculares, principalmente, os que demandam maior carga horária, como no caso da Língua Portuguesa.

Com base no exposto, surge a motivação primeira para o estudo acerca da política curricular a respeito do ensino do componente de Língua Portuguesa, pelo fato de ter participado da primeira jornada do Curso de Letras do Campus da UFPA em Cametá, com o tema ‘Linguagem e Ensino: perspectivas sociopolíticas e didático-curriculares’, quando entrei em contato com assuntos referentes à política educacional e à BNCC, onde as discussões calorosas giravam em torno da padronização do ensino em um país que se caracteriza por sua diversidade linguística, cultural, econômica e social. Os questionamentos que foram temas das explanações fizeram-me refletir criticamente e a construir interesse nessa temática.

Nessa perspectiva, como justificativa pessoal, aponto que, por ser graduada em Pedagogia e licenciada em Letras, me chamou a atenção a organização do componente curricular de Língua Portuguesa, em razão de revelar-se muito complexa, repleta de particularidades e por representar um número expressivo das habilidades e competências previstas para o ensino

fundamental. Isto provocou muitas inquietações, não só no que se refere ao peso que este componente curricular tem na Base, como também sobre as próprias etapas que originaram a formatação deste e suas concepções de ensino .

Dessa forma, por ser professora da área da Linguagem e de Pedagogia em Universidades Particulares em EAD, compreendo que este estudo permite a reflexão e o aperfeiçoamento da prática cotidiana dentro deste componente curricular, assim como amplia a colaboração na produção e vivência dos currículos existentes nestes espaços educativos e formativos nos quais atuo.

Esta pesquisa também representa um empreendimento profícuo para este programa de pós-graduação, considerando que seu foco são os estudos do currículo da educação básica e por se tratar de uma pesquisa que procedeu não só da produção de uma política de currículo, que é o caso da BNCC, como também se debruçou sobre os pareceres técnicos que foram organizados para a 1ª e 3ª versões da BNCC.

Certamente, as escolas estão reproduzindo esta mesma distribuição de conhecimento, considerando que a Base representa os conteúdos mínimos obrigatórios, e isso terá repercussão na carga horária destinada aos componentes curriculares e à própria predominância de certos conhecimentos no ensino praticado nas escolas. Isso está diretamente relacionado às disputas que ocorrem na tríade currículo, ensino e saber, visto que nesta arena, os conhecimentos de determinada área de saber têm espaço mais legitimado do que outros, o que fica evidenciado na quantidade de habilidades e competências definidos na versão final para cada componente curricular.

Tais decisões aparecem em forma de prescrições curriculares ou currículo oficial que é apresentado como normativa a ser executada em todas as dimensões relacionadas à educação. A política curricular corresponde ao conjunto de leis e de regulamentações que dizem respeito ao que deve ser ensinado nas escolas (Pacheco, 2005).

Embora possamos dizer que a base nacional comum tenha uma história recente, datada da segunda década dos anos 2000, desde a Constituição de 1988, em seu artigo 210, já indicava a necessidade de determinar ‘conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais, artísticos, nacionais e regionais’. Certamente, a proposição clara de uma educação básica comum a todos já está presente neste documento.

O Secretário da SEB/MEC Prof. Manuel Palácios, solicitou a especialistas que emitissem pareceres sobre a Base Nacional Comum Curricular, no que se refere à cada componente curricular, num texto curto. Especificamente, esses documentos apresentados pelas associações

representativas da área de Língua Portuguesa, bem como dos grupos de trabalhos (GTs) das subáreas, ofereceram significativas contribuições para o aprimoramento do texto preliminar por parte da equipe responsável, considerando a busca de uma perspectiva que potencializasse as temáticas para a consolidação dos objetivos e expectativas de aprendizagem da Base.

Podemos entender que o sentido da BNCC é a padronização

do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala. Ora, impor boas ideias é destruí-las, é buscar a resistência, é assumir uma posição dialógica para conceber a linguagem e não dialogar com os professores impondo-lhes o que fazer e cobrando resultados de seu trabalho (e avaliando-os) com base em provas de retenção de conhecimentos que apenas revelam um momento do aprendiz (GERALDI, 2015, p. 393).

Diante das reflexões feitas até aqui, produzimos a seguinte questão problema: quais concepções de ensino língua portuguesa estão presentes nos pareceres técnicos das 1ª e 3ª versões da BNCC? Para dar mais clareza no desdobramento desta questão, apresentamos outras duas questões: que análises referentes aos objetivos do componente Língua Portuguesa no ensino Fundamental são elaborados pelos pareceristas técnicos da 1ª e 3ª versões da BNCC? Quais concepções de ensino de Língua Portuguesa são identificados nos pareceres técnicos da 1ª e 3ª versões da BNCC?.

As indagações apontadas avançaram no propósito de desvendar a real finalidade da política curricular proposta pela BNCC para o componente Língua Portuguesa, através dos pareceres técnicos, na etapa do ensino fundamental. Nesse sentido, temos como objetivo geral desta pesquisa: analisar as concepções sobre língua portuguesa presentes nos pareceres técnicos das 1ª e 3ª versões da BNCC.

Especificamente, nosso propósito foi de verificar que análises referentes aos objetivos do componente curricular Língua Portuguesa no ensino fundamental são elaboradas pelos pareceristas técnicos da 1ª e 3ª versões da BNCC e verificar quais as concepções de ensino da Língua Portuguesa identificadas nos pareceres técnicos.

E para compreender as concepções envolvidas nos textos da política curricular, no centro das atenções os pareceres sobre a BNCC para o componente de Língua Portuguesa, realizamos um estudo sobre o aparecimento da LP no currículo ao longo da história da Educação no Brasil e as perspectivas teóricas surgidas que evidenciaram as disputas nas concepções para o ensino do componente de LP na política curricular atualmente, o que nos deu suporte para responder

à questão principal da nossa pesquisa e com isso perceber o que permaneceu dessas concepções teóricas pelo documento norteador da política curricular nacional.

Nesta lógica, para dar prosseguimento a este estudo, foram eleitos os critérios da pesquisa documental de caráter qualitativo está voltada ao entendimento da realidade de modo indireto, através da análise de diversos documentos, tal como nos elucidam Lüdke e André (1986) baseado na abordagem qualitativa, do tipo documental através do método de análise de conteúdo, com base em Laurence Bardin (1977), considerando o objeto de investigação onde temos os pareceres técnicos e a própria BNCC, ambos na base do site do MEC. Referente aos aspectos metodológicos, estes serão explanados em maiores detalhes na seção sobre os procedimentos metodológicos da pesquisa.

Para apresentar os resultados do estudo em questão, este relatório de pesquisa está organizado, a partir da introdução, que é a primeira, em quatro seções. A segunda seção trata dos “Procedimentos Metodológicos da pesquisa”, onde destacamos as direções trilhadas durante a edificação da pesquisa com base em Bardin (2016) e Franco (2018).

A terceira seção, que tem como título “Políticas Curriculares e as disputas em torno do Currículo Prescrito”, discorre sobre o currículo prescrito e os embates epistemológicos nas perspectivas teóricas, tendo como objeto as políticas públicas curriculares, contribuições conceituais com a finalidade de construir um *corpus* significativo da fundamentação teórica, necessária para nosso trabalho.

Na quarta seção denominada “As concepções sobre o componente de Língua Portuguesa - o que revelam os Pareceres Técnicos”, o objetivo é fazer uma investigação comparativa detalhada dos documentos, na perspectiva de fazer a relação com o objeto, será realizada uma análise das concepções em disputa nas versões da BNCC, da descrição e da compreensão do fenômeno para a apreensão das relações de poder no processo de elaboração e no significado dos pareceres técnicos de Língua Portuguesa na construção desse componente curricular.

Na quinta seção de “Considerações finais”, intencionamos descortinar todo o caminho construído para a concretização desta dissertação. Nesta seção, serão feitas interpretações sobre o resultado da pesquisa realizada, na perspectiva de responder o que foi proposto no início do trabalho e com isso contribuir para debates correntes sobre a temática a questão principal dessa pesquisa tendo como objeto de pesquisa os pareceres técnicos.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta segunda seção apresenta o percurso metodológico na construção da análise que trata sobre os pareceres técnicos para a Língua Portuguesa na elaboração da BNCC. Consideramos relevante abrir uma seção específica para melhor explicitar os caminhos percorridos em direção ao atendimento do problema de pesquisa levantado nesta pesquisa.

Deste modo, iniciamos mencionando a abordagem adotada na pesquisa. Em seguida, as etapas percorridas de acordo com as proposições de Laurence Bardin (2016) para a análise de conteúdo. Neste ponto, concordamos com Câmara sobre o que esta afirma a respeito das três fases – pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – que compõem a proposta de Bardin para a análise de conteúdo:

[...]embora essas três fases devam ser seguidas, há muitas variações na maneira de conduzi-las. As comunicações, objeto de análise, podem ser abordadas de diferentes formas. As unidades de análise podem variar: alguns pesquisadores escolherão a palavra, outros optarão pelas sentenças, parágrafos e, ate mesmo, o texto. A forma de tratar tais unidades também se diferencia. Enquanto alguns contam as palavras ou expressões, outros procuram desenvolver a análise da estrutura lógica do texto ou de suas partes, e outros, ainda, centram suaatenção em temáticas determinadas [Bardin, 2011; Godoy, 1995] (Câmara, 2013, p. 189).

Assim, entendemos que a proposta de Bardin não se constitui numa “camisa de força”, isto é, não é um método rigorosamente fechado, assim, tentamos seguir as três fases apontadas por Bardin, insituindo algumas adaptações que consideramos necessárias na forma de encaminhá-las, porém, respeitando, de modo geral, os princípios do método de Bardin.

### 2.1 O tipo e abordagem da pesquisa

Adotamos nesta pesquisa a abordagem qualitativa. Diversos autores do campo da metodologia indicam a pertiência deste tipo de abordagem para as pesquisas em ciências humanas e, especificamente, no campo da educação (Chizzotti, 2006; Oliveira, 2007; Câmara, 2013; Godoy, 1995). O avanço no campo das pesquisas das ciências humanas tem mostrado que este tipo de abordagem promove um entendimento mais profundo e complexo dos fenômenos investigados.

A observação, a análise, a descrição e a compreensão do fenômeno, no enfoque da pesquisa qualitativa, representam passos fundamenais na investigação do problema, assim como essenciais para a apreensão das relações de poder no processo de elaboração e nas disputas presentes nos pareceres técnicos de Língua Portuguesa, na construção desse componente curricular tão fundamental para a área da Linguagem.

Os pesquisadores qualitativos contestam a neutralidade científica do discurso positivista e afirmam a vinculação da investigação com os problemas ético-políticos e sociais, declaram-se comprometidos com a prática, com a emancipação humana e a transformação social, adensam-se às críticas aos postulados e exigências das pesquisas unicamente mensurativas (Cicourel, 1964, *apud* Chizzotti, 2003, p. 228).

Realizamos uma pesquisa qualitativa e do tipo documental, visto que nossa intenção foi a de analisar de elaboração da BNCC e o componente curricular Língua Portuguesa, na 1ª e 3ª versão da BNCC, considerando os pareceres técnicos (leitoras críticas e analíticas) para o componente de Língua Portuguesa emitidos durante o processo de elaboração do documento.

É relevante destacar que a escolha pela pesquisa documental pautou-se no que Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 58) afirmam a respeito desse tipo de pesquisa, “[...] a pesquisa documental é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações nele contidas, a fim de compreender um fenômeno”.

Cellard (2012, p. 295), que nos aponta as vantagens da pesquisa que utiliza documentos como fonte:

O documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social [...]. Graças ao documento, pode-se operar um corte longitudinal que favorece a observação do processo de maturação ou de evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, etc., bem como o de sua gênese até os nossos dias.

Ao analisar os pareceres técnicos desde a primeira versão da BNCC, foi possível termos esta compreensão ampla das evoluções e mudanças que foram ou não sendo imprimidas ao documento da BNCC, bem como as contradições e permanências até a versão final. Essa dimensão temporal, apontada por Cellard, nos permitiu um entendimento mais profundo das práticas envolvidas no processo de elaboração da Base.

Quanto à organização dos documentos, fizemos o levantamento e depois arquivamento dos pareceres técnicos para as leituras iniciais. Essa primeira etapa foi importante porque fundamentou a análise posterior sobre o componente Língua Portuguesa, e sobre os seis pareceres dos leitores críticos e oito pareceres analíticos na base do MEC<sup>4</sup>.

Verificando nesse processo a participação dos sujeitos que fizeram parte das discussões, como os fóruns, contribuições *on-line* direto na plataforma do MEC, o processo de construção da BNCC “foi marcado por uma espécie de pseudoparticipação, cabendo aos gestores de fato

---

<sup>4</sup> <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>.

decidir e gerir em que condições se daria essa participação, apesar de o discurso oficial apregoar o caráter democrático e participativo desse processo” (MOTA, 2020, p. 23).

Para as primeiras leituras e apreciações, afim de facilitar o entendimento sobre análise, fizemos um quadro com a linha de discussão dos três documentos, sem perder de vista a linha cronológica do lançamento de cada versão. Vejamos o quadro 1.

**QUADRO 01 - LINHA CRONOLÓGICA DAS APRESENTAÇÕES DA BNCC**

<b>Lançamento da primeira versão</b>	<b>Lançamento da segunda versão</b>	<b>Terceira versão</b>
Em Setembro de 2015 – MEC publica o texto inicial da BNCC. O documento foi Traçando a linha do tempo de discussão da BNCC produzido por um grupo de redatores estabelecido pela portaria nº 592, em junho do mesmo ano. Consulta (Outubro de 2015 a Março de 2016) – A primeira versão da BNCC é aberta para consulta pública online. Em cinco meses, foram mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, organizações e entidades científicas.	Lançamento da segunda versão (Maio de 2016) – MEC publica a segunda versão do texto da BNCC. Seminários (Junho a Agosto de 2016) – A segunda versão da BNCC é debatida em 27 seminários estaduais por professores e gestores. Mais de nove mil participantes puderam apresentar sugestões	Conselho Nacional de Educação (CNE) (Abril de 2017) – O MEC entrega a terceira versão da BNCC, que segue para apreciação do Conselho Nacional de Educação. CNE aprova a BNCC da Ed. Infantil e Ensino Fundamental (Dezembro de 2017) – Parecer CNE/CP nº15/2017, constituem aprovação nacional.

Fonte: quadro elaborado com base nas informações levantadas por Rodrigues, 2020.

Assim sendo, de acordo com Rodrigues, na construção da BNCC ficaram visíveis

as diferentes concepções existentes, assim como os interesses e as disputas em torno da proposta política. Se de um lado tínhamos os estudiosos e intelectuais do meio educacional, acadêmico, das escolas, e de outros espaços que buscavam garantir o direito social, de outro lado, havia os que viam a educação como mercadoria e a formação do sujeito para atender às necessidades do mercado aliado aos seus interesses (2020, p. 49).

Com base nesse pano de fundo, a BNCC causa inquietação como nova proposta do MEC para o Ensino Básico, pois causa insegurança quanto ao que o documento apresenta em seu texto, especialmente na área de Linguagens para o componente Língua Portuguesa. Nesse sentido, é evidente que compreender as diretrizes apresentadas pelo documento em face da realidade no/do Brasil é de extrema importância no contexto geral da educação e, principalmente, do ensino da Língua Portuguesa, ainda mais quando se sabe da diversidade de métodos e teorias encontradas nas salas de aula das escolas no Brasil e suas relações de poder entranhadas nas habilidades, competências e, por consequência, nos objetos de conhecimento.

Nessa perspectiva, a fim de facilitar a primeira análise, fizemos um quadro com a linha de discussão dos dois documentos nos aspectos da área de Linguagens e Língua Portuguesa. Essa organização se fez necessária para termos uma visão geral sobre o documento. A área de

Linguagens divide-se nos seguintes componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna .

Os dados documentais foram escolhidos tomando como base os objetivos da área de Linguagens, assim como os objetivos do componente LP, usados no processo de construção da BNCC. Tais procedimentos metodológicos corroboraram com o que ressalta Godoy (1995, p. 23) “na pesquisa documental, três aspectos devem merecer prudência por parte do investigador: a seleção dos documentos, o alcance a eles e a sua análise”.

Neste prisma, como parte da organização do material para a análise, verificamos seis pareceres que foram elaborados pelos chamados leitores críticos e oito pelos leitores analíticos, totalizando quatorze pareceres referentes ao componente de Língua Portuguesa. Apesar das muitas contribuições no *site* do MEC, justificamos a escolha dos quatorze pareceres aqui elencados, em virtude da não homogeneidade dos pareceres em termos de estrutura, decidimos por realizar um recorte considerando apenas os quatorze listados. No geral, os documentos são relatórios individuais e os pareceristas possuem experiência na área educacional.

Iniciado o processo de análise, optamos por mais um recorte, selecionando apenas os pareceristas para o componente de Língua Portuguesa. No site do MEC existem noventa pareceres dispostos por componente curricular e níveis de ensino, estão todos enfileirados por ordem alfabética e não por componente ou níveis de ensino, tivemos que fazer *download* de todos os noventa pareceres para encontrar os quatorze.

Prosseguindo a organização dos documentos, no quadro 2, temos os pareceres dos denominados “leitores críticos” os quais emitiram os pareceres citados na segunda versão da BNCC, sobre o texto da primeira versão e os pareceres técnicos, desta vez para a 3ª versão da BNCC, denominados pareceres analíticos.

**QUADRO 02 - PARECERES PARA O COMPONENTE DE LP/1ª e 3ª VERSÕES DA BNCC**

Parceres Críticos da 1ª versão da BNCC			Pareceres Analíticos da 3ª versão da BNCC		
Nº	Parecerista	Laudas	Nº	Parecerista	Laudas
01	Ana Maria De Mattos Guimarães	12	01	Egon de Oliveira Rangel	20
02	Delaine Cafiero Bicalho	09	02	Ilona Becskéházy	20
03	Inés Kayon De Miller	09	03	Ivan Siqueira	02
04	Marcos Araújo Bagno	09	04	Jacqueline Peixoto Barbosa	26
05	Maria Cristina Rigoni	03	05	João Batista Araujo e Oliveira	07
06	Sírio Possenti	03	06	Maria Fernandes	09
-	-	-	07	Rauer Ribeiro Rodrigues	24
-	-	-	08	Telma Weisz	49

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados disponíveis no site do MEC.

Os pareceres estão organizados nas seções estabelecidas quanto da natureza das questões suscitadas por sua leitura crítica com síntese das propostas gerais da BNCC. Estes trazem comentários relativos aos pontos do documento que pareceram merecedores de maior atenção e fazem algumas sugestões para a versão final.

## **2.2 Etapas da pesquisa**

O percurso metodológico ora traçado foi desenvolvido em momentos diferentes, porém complementares: a pesquisa exploratória, com a identificação de teses e dissertações cujo objeto de estudo está relacionado com a BNCC, componente de Língua Portuguesa e pareceres técnicos, a pesquisa documental baseada na abordagem qualitativa, tendo os 14 pareceres como objeto de análise e, após o levantamento dos dados da pesquisa documental, a utilização da técnica de análise de conteúdo.

Esse procedimento de análise é composto por três etapas indispensáveis: à pré-análise, a leitura flutuante, à sistematização ou exploração do material e a terceira fase, denominada por Bardin (1977) de tratamento dos resultados ou decorrências, é onde se dá o processo de inferência e interpretação dos dados a partir do referencial teórico e metodológico empregado. Para realização dessa investigação, foi preciso percorrer algumas etapas essenciais, às quais nos reportamos a seguir e que nos ajudaram a organizar o presente estudo.

### **2.2.1 A pesquisa exploratória e a revisão da literatura**

Para a realização da revisão da literatura, nos colocamos a investigar no sítio eletrônico da CAPES e nas obras de Apple (2006) e Souza (2006, 2016), que sustentaram a organização e escolha dos conceitos substanciais para compreensão do objeto de estudo, e permitiram a construção do quadro de referências. Os estudos empreendidos indicam a seriedade e urgência em analisar e compreender as políticas educacionais em nosso país, sendo introduzidas, principalmente a partir da aprovação de um currículo nacional, tal como é a BNCC; tais estudos entendem o currículo a partir da perspectiva crítica dos textos de Aguiar (2006, 2017, 2018), Pereira (2012, 2016). Também, discorremos sobre as políticas curriculares com base Sacristán (2000), Apple (2006), e José Pacheco (2005). E, por fim, tratamos sobre as diferentes concepções existentes dialogando com Faraco e Castro (1999), Geraldi (2003), Irlandé Antunes (2003), Martelotta (2008), Bakhtin (1986) a fim de assimilar as concepções de língua e as disputas em torno destas concepções.

Empreendemos busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES visando realizar uma revisão na literatura sobre nosso objeto de estudo e, ao traçar o período entre 2010 a 2022,

seiscentas (600) dissertações retornaram ao filtro de pesquisa da CAPES, foram selecionadas apenas as que faziam referência à BNCC do componente da Língua Portuguesa; sobre a palavra-chave ‘pareceres técnicos’ apareceu apenas uma (01) dissertação, consideramos os títulos que apresentaram atenção na BNCC do componente de Língua Portuguesa ou da área da Linguagem, além da área da Educação e também outras dissertações em linhas de pesquisa diversas. No total, localizamos trinta e sete (37) dissertações e nove (9) teses que têm a BNCC e o componente de Língua Portuguesa como objeto de investigação em que a mesma tenha despontado em algum momento, sem, contudo ser o alvo, como já citado.

Apresentamos as verificações sobre a pesquisa realizada com as frases provenientes das palavras que serviram de fundamento considerando, *a priori*, as que menos se aproximaram do objeto e depois aquelas mais próximas ao foco desta pesquisa, as quais permitiram explorar e apreender outras possibilidades teórico-metodológicas congruentes ao objetivo deste estudo. Na busca as dissertações que conduziram a estudos sobre a área da Linguagem especificamente no eixo sobre perspectiva da Base, encontramos 29 dissertações, as quais demonstramos no quadro 03.

**QUADRO 03- DISSERTAÇÕES COM A TEMÁTICA LINGUAGEM NA PERSPECTIVA DA BNCC**

Autor(a)	Título	Ano
Nathalia Soares	Literatura na Base Nacional Comum no Ensino Literário e a humanização do Indivíduo	(2018)
Carine Mineia	Formação Cultural e Leitora Proposta na Base Nacional Comum Curricular, com Base nos Estudos Culturais	(2019)
Deijeane Gomes de Moraes	Leitura e a Escrita de Gêneros Jornalísticos Relacionadas à Formação Cidadã (PCN/BNCC	(2018)
Carina Fernandes de Andrade	Como se Manifesta junto a BNCC o Conceito de Ensino de Leitura nas Séries Iniciais e Finais”	( 2019 )
Amanda da Costa Paes	Proposta de Leitura e Produção do Gênero Documentário: As Práticas Sociais e os Aportes Advindos da BNCC dissertação	( 2019 )
Adna de Fátima Rocha Turró	Concepções de Língua (Gem) e Emoção: Um olhar sobre as Competências da área das Linguagens na BNCC	(2022)
Cássia de Souza Barros Casaes	As Práticas de Linguagem nos PCN, na BNCC, nos Livros Didáticos	(2022)
Marcos Paulo de Sousa Araujo	A Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular - BNCC: Uma Análise Discursiva',	(2019)
Teresinha Nunes Nogueira	A Leitura na BNCC: Propostas de Intervenção para o Enisno Fundamental II”	(2020)
Karolina Vieira da Silva Bonaffini	A Variação Linguística na BNCC e nos livros didáticos do Ensino Fundamental anos Finais: Proposta de Atividade á Luz da Pedagogia dos Multiletramentos	(2021)
Natália de Oliveira Lozano	A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de Língua Portuguesa nos anos Iniciais do Ensino Fundamental	(2020),
Nathalia Niely Tavares Alves de	Representação Social de Professores de Língua Portuguesa sobre Currículo no Período de Implantação da BNCC do Ensino Fundamental	(2019)

Mayara Carvalho Peixoto	O Conceito e a proposta de Ensino de Leitura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Desvelando Processos de Transposição Didática Externa.	(2018)
Enia Dos Santos Costa	Ensino da Literatura na Base Nacional Curricular Comum: Políticas Públicas Para a Formação do Currículo no Ensino Médio	(2021)
Juliano Trevisani	Mapear os Agenciamentos entre a Arte e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular	(2019)
Camilla Maria Mineiaza	A Construção de Um Documento que Pudesse ser Tomado como Eixo Norteador para a Elaboração de Propostas Pedagógicas e Curriculares	(2020)
Victor Alexandre Garcia Souto	Investigar a Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio (BNCCEM) no Âmbito da Educação Literária	(2020)
Clarissa Zagotto da Cunha	A BNCC e Atualização da Decadência Ideológica no Ideário das Teorias Pedagógicas.	(2018)
Emerson Pereira Branco	A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais	(2018)
Francisco Leandro Oliveira Queiroz	Epistemologias de coloniais e Concepções de Língua: por mais diálogos com a BNCC	(2019)
Janaina Alves Botelho	Os Recursos Livro Didático e a BNCC no Planejamento de Aulas do Professor de Matemática do Ensino Fundamental	(2019).
Dairane de Almeida	Estratégias para Promoção de Habilidades Previstas pela BNCC em Artes Visuais para Estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamenta	(2019)
Karine Weber	Base Nacional Comum Curricular: Impactos na Organização Curricular de Uma Unidade Federal de Educação Infantil	(2022)
Jorge Júnior dos Santos	Letramento Estatístico nos Livros dos Anos Finais do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular	(2017)
Ana Paula Barbieri de Mello	Políticas para a Educação Infantil: O Lugar da Consciência Fonológica na Base Nacional Comum Curricular	(2018)
Elineide Marcos Costa	Multiletramentos e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Análise de Unidades Didáticas de Linguagem e Suas Tecnologias	(2022)
Elineide Rodrigues de Luna Mestrado	Gênero na BNCC: Debates Contemporâneos e Propostas de Sequências Didáticas Para o Ensino de História	(2022)
Domingos Antonio Lopes	Intervenção no Ensino de Probabilidade e Estatística para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental Alicerçada na BNCC	(2020).
Camilla Maria Mello.	A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: interpretações de um grupo de professoras da escola pública.	(2020).

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

No que concerne à busca referente às dissertações da área da educação encontradas, surgiram os trabalhos que mais tiveram relação com a temática empreendida, em relação à BNCC que faz referência ao componente de Língua Portuguesa e pareceres técnicos (a exemplo das dissertações na área da Linguagem), encontramos apenas 01 dissertação com o foco nos pareceres técnicos. Todavia, no decorrer da análise dos trabalhos, pudemos perceber que os mesmos, apesar da discussão acerca da política curricular e a BNCC, fizeram abordagens distintas, a exemplo de objetivos, problemáticas, metodologias etc., sendo assim, não foram encontradas pesquisas idênticas a qual pretendemos realizar.

**QUADRO 04 - DISSERTAÇÕES NA ÁREA DA EDUCAÇÃO**

<b>Autor(a)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>
Emerson Pereira da Universidade Estadual	Discussão Sobre as Políticas Neoliberais e suas Influências sobre o Sistema Educacional, Destacando as Reformas Educacionais Brasileiras,	(2017)
Raquel da Costa	A produção do documento (BNCC), de modo a compreender seu processo de construção e implementação, identificando os agentes políticos e privados que estão implícitos nas políticas educacionais	(2018)
Wellyna Gonçalves Juca	Os desdobramentos da BNCC e a autonomia no trabalho docente.	(2019)
Camila de Oliveira Fonseca.	que teve como objetivo geral investigar os conceitos de alfabetização e de letramento que ancoram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) Língua Portuguesa voltada para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental	(2019)
Natalia de Vasconcelos Cordeiro Telles	transdisciplinaridade no tratamento de temas utir as possibilidades em torno da aplicação da contemporâneos da BNCC	(2019)
Fabiana Rodrigues de Almeida	Como se deu o processo de construção das primeiras versões da BNCC, propostas por sujeitos atuantes no campo do ensino de História	2021
Marcela de Farias	A docência em fio: Alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da bncc	(2020)

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Encontramos apenas uma dissertação em que aparece o tema dos pareceres técnicos, a de Ana Paula Ribeiro (2019), com o título ‘Diálogos e Não-Diálogos entre Pareceres e a BNCC – Matemática’. Dando sequência a investigação sobre dissertações com vistas a conseguir mais evidências sobre o ineditismo da nossa pesquisa, pesquisamos na plataforma do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica- PPEB, da Universidade Federal do Pará – UFPA, a qual também foi realizada a busca por palavras chave BNCC, pareceres técnicos e Língua Portuguesa, no período de 2017 a 2021, encontramos dissertações similares, porém com temáticas diferentes, objetos de investigação, entre outros, segue as dissertações no quadro 5:

**QUADRO 05- DISSERTAÇÕES DO NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

<b>Autor(a)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>
Roseane de Nazaré Luz Guimarães	As Disputas em Torno da Definição do Currículo do Ensino Médio no Processo de Elaboração da BNCC	(2020)
Silvane dos Passos Barbosa dos Santos Araújo	“Disputas em Torno do Currículo: O Processo de Exclusão dos Termos “Identidade de Gênero” e “Orientação Sexual” da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental.	(2020)
Ildenê Freitas da Silva Mota	Currículo Prescrito para o Componente Língua Portuguesa: Uma Análise das Três Versões da Base Nacional Comum Curricular	(2018)

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

A dissertação de Ildenê Mota, dentre todas, em especial nos chamou atenção devido a autora ter discutido pelo menos dois pontos da nossa pesquisa: a BNCC em suas diferentes versões e o componente de Língua Portuguesa, porém, observamos a distinção pelo objetivo principal, que foi o de fazer uma análise comparativa entre as prescrições curriculares para o componente Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental contidas nas três versões da BNCC, para identificar avanços, retrocessos e permanências. Assim, não tendo os pareceres técnicos como foco, como é o caso da nossa pesquisa, todas as 03 dissertações foram orientadas pelo professor doutor Genylton Odilon Rêgo da Rocha pelo Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre/a em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Realizamos, num primeiro momento, a leitura dos títulos das teses, em seguida, lemos os resumos, para depois poder conferir quais se aproximavam do objeto de estudo que estamos pesquisando; selecionamos as que envolveram a BNCC e Língua Portuguesa, ainda que não tivessem como objeto de investigação os pareceres técnicos, assim. de acordo com a consulta na base de dados, encontramos entre os períodos de 2019 a 2020, trabalhos similares ao que estamos desenvolvendo, distribuídos da forma apresentada a seguir.

**QUADRO 06- TESES QUE ENVOLVERAM A BNCC E LÍNGUA PORTUGUESA**

Autor(a)	Título	Ano
Simone Corte Real Barbieri	Intencionalidades Biopolíticas do Silenciamento da Formação Docente na BNCC	(2019)
Jefferson Fagundes Ataíde	O Jogo das Posições Sociais BNCC, Educação em Ciências e a Formação do Cidadão	(2020)
Natalya Rubert Wolff	Aprendizagem, Avaliação e Competência nas três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): conceitos em comparação	(2020)
Andrea Torres Vilar De Farias	Formações iniciais e continuadas e seus reflexos no discurso sobre a concepção de língua e sobre a prática de ensino de professores alfabetizadores participantes do PNAIC.	(2020)

Fonte: elaborado pelo autora, 2023.

Assim, essas foram as teses na área da educação que em algum ponto se aproximaram desta pesquisa, seja pelo título, tema ou objeto de estudo, mas nenhuma análoga a pesquisa que ora estamos realizando a sobre política curricular; a Língua Portuguesa no documento da BNCC nas três versões, as disputas epistemológicas e de poder em relação aos demais componentes curriculares.

**QUADRO 07 - TESES COM A TEMÁTICA REFERENTE A LÍNGUA PORTUGUESA**

Autor(a)	Título	Ano
Emanuelle Milek	Saber Fazer do Docente de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular	(2017)
Marcia Patrícia Barboza de Souza	A Proposta Curricular de Língua Portuguesa na rede municipal de Juiz de Fora	(2017)
Gabriela Debas dos Santos Clerisi	Reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC: em torno do objeto discursivo prática de análise linguística/semiótica	(2021)
Schmitt Prym Martins	O Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica: uma análise enunciativa da escrita no Ensino Fundamental Brasileiro	(2021)
Alice Moraes Rego de Souza	Base Nacional Comum Para Quê/Quem? Uma Cartografia de Conflitos Discursivos na Produção de um Currículo Oficial	(2019)

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Finalizando a pesquisa no banco de dados de dissertações e teses da CAPES, podemos afirmar que essas pesquisas serviram para estabelecer entendimentos da BNCC enquanto currículo nacional; questões sobre o ensino do componente curricular de Língua Portuguesa; concepções em disputa dentro do currículo prescrito; os discursos dos organismos; fundamentos teóricos e metodológicos no Ensino Fundamental na BNCC; as reverberações do documento na elaboração do currículo crítico comunicativo; o componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

Assim, constatamos que existem dissertações e/ou teses que abordam a política curricular, mas não os pareceres técnicos, conforme nos propomos fazer nesta pesquisa, com a configuração que está sendo realizada esta investigação, ou seja, encontramos muitos títulos sobre a BNCC, mas com contextos, objetivos, questões de investigação e metodologias diferentes, o que nos possibilitou compreender que na produção científica em torno da temática no cenário brasileiro, revela-se pelo o ineditismo do tema, o que torna este estudo ainda mais importante, pois pode abordar aspectos e dimensões do objeto em estudo ainda não discutidas pelas pesquisas anteriores, pela forma como se pretende analisar com foco nos pareceres técnicos.

Não resta dúvida de que a comunidade científica que realiza suas pesquisas na área do currículo e ensino da Língua Portuguesa empreendeu esforços em participar na elaboração dos pareceres das versões preliminares da BNCC, com o intuito de apontar as limitações e possibilidades presente neste documento, com a expectativa de que suas ponderações fossem levadas em consideração no processo de definição da versão final a ser homologada. Assim, acreditamos na importância de analisar as relações de poder estabelecidas nas etapas de

elaboração da BNCC, destacando as contribuições obtidas no processo e avaliando se os pareceres técnicos de Língua Portuguesa foram considerados na versão final do documento.

### **2.3 O Tratamento dos Dados**

Finalizada essa etapa de seleção dos documentos, passamos à procura de uma metodologia de análise de dados que possibilitasse a construção de uma compreensão mais aprofundada dos documentos em análise.

Dentre as possíveis, optamos pela análise do conteúdo tendo os pareceres técnicos como objeto de análise. Por esse motivo, consideramos pertinente a análise de conteúdo cujas fases já foram citadas rapidamente nas seções anteriores, que acabaram servindo de estímulo para o modo de se perceber os discursos os conflitos, as tensões e as disputas nas concepções de ensino para o componente de Língua Portuguesa.

Após a investigação dos elementos apresentados, organizamos os pareceres dos leitores críticos e analíticos referentes a 1ª e 3ª versão respectivamente, selecionando os trechos onde evidenciamos as concepções deste documento prescritivo a fim executar o que Bardin define como leitura flutuante. Tais movimentos metodológicos auxiliaram no processo de compreensão dos sentidos dos documentos selecionados. O primeiro movimento, após arquivarmos todos os que estavam na plataforma do MEC, foi o de pesquisar sobre a formação de cada parecerista, analisamos o papel delegado aos pareceres sobre um documento oficial que visa a orientar a construção de currículos em todo o país, a BNCC para o componente de Língua Portuguesa.

Dando prosseguimento a análise, observamos os contextos as disputas das concepções para o ensino de Língua Portuguesa. Além disso, nossa leitura percorreu a estrutura, a apresentação, os tópicos abordados e as considerações finais de cada parecerista, de modo que o movimento metodológico sobre os pareceres empreendidos nessa pesquisa esteve envolto em uma análise reflexiva, em busca de sentidos simbólicos. Estes sentidos nem sempre são explícitos e os seus significados são diversos, o que remete ao pesquisador a atitude relevante de encontrá-los.

Assim, Laurence Bardin (2077) pontua as etapas da primeira fase.

- a) leitura flutuante;
- b) escolha dos documentos;
- c) formulação das hipóteses e objetivos;
- d) elaboração de indicadores;

Atrelados à esta primeira etapa, a autora indica outros elementos: exaustividade; representatividade, homogeneidade e pertinência. Aplicando a técnica de Bardin na primeira fase, procedemos com a seleção e leitura flutuante de todos os documentos e chegamos aos 14 pareceres da BNCC sobre o componente da Língua Portuguesa, e dos documentos subsidiários, as versões da BNCC, Resoluções, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica 2013, a LDB de 1996, a Constituição Federal de 1988, parecer 15/2017-BNCC.

A respeito da fase “exploração do material”, identificamos as seguintes unidades analíticas: Política Curricular; Base Nacional Comum Curricular; Língua portuguesa; Pareceres técnicos e analíticos; Concepções do ensino para a LP. A terceira e última fase denominada “tratamento dos resultados”, buscamos realizar a categorização e as similaridades.

Como nossa análise está focada, sobretudo, nos trechos dos pareceres selecionados, verificamos a correspondência entre as concepções de ensino da LP encontrada nos pareceres para as versões subsequentes para o ensino da Língua Portuguesa, bem como os aspectos referente aos objetivos do componente curricular que são alvo de discussões, quais as sugestões apontadas pelos parceiristas e quais confluências e distaciamientos podem ser identificados nos pareceres.

Após a apresentação dos procedimentos metodológicos, procedemos na quarta seção à análise dos pareceres referentes a 1ª e 3ª versão da BNCC para o componente de Língua Portuguesa, pelo processo de tratamento dos dados dos trechos retirados, bem como, pela leitura desses documentos na íntegra. Na sequência, apresentamos a análise de cada uma das categorias e finalizamos com a terceira e última fase denominada “tratamento dos resultados”.

Esse foi o momento em que percebemos fortemente a conexão entre os interesses dos grupos hegemônicos, influenciadores dessa política e dos interesses e dos anseios da população, através de elementos que perpassam e permeiam o senso comum. “É importante dizer que, assim como os discursos hegemônicos, esses textos também podem ser contraditórios e não são necessariamente coerentes e claros” (Lima e Gandin, 2017, p. 723). Para entender a elaboração do texto através da ótica dos pareceristas, foi preciso fazer a relação com a política, pois há um movimento que deve ser levado em consideração, ou seja, quem escreve, quem interpreta e aplica.

Apresentamos, a partir de agora, como procedemos na seleção das categorias de análise, tomando como base os documentos que constituem o *corpus* desta pesquisa. O primeiro passo dado, a pré-análise, foi a escolha dos trechos dos documentos a serem organizados para análise posterior; selecionamos trechos dos pareceres críticos e analíticos que correspondiam aos objetivos da pesquisa e às categorias dadas à *priori*, isto é, objetivos do ensino de LP,

concepções de ensino e de LP, confluências e distanciamentos entre as concepções de ensino. Elaboramos quadros onde esses trechos foram transcritos, ao todos, foram quinze quadros sobre os pareceres críticos e analíticos, para melhor visualização dos resultados, apresentamos o quadro 8, um exemplo, onde constam os dados de um parecerista apenas, num dos quadros elaborados.

QUADRO 08 – PRÉ-ANÁLISE DOS DOCUMENTOS – PARECERES CRÍTICOS

Parecerista	Análise quanto aos objetivos do componente LP	Concepções de ensino e de LP
Pc-01	<ul style="list-style-type: none"> <li>- excesso de objetivos/ausência de sequência coerente entre estes - ausência de objetivos por etapas/ciclo do EF</li> <li>- ênfase em objetivos que levam à extração da informação/distante do que é proposto como prática social</li> <li>- inexistência de critérios para a progressão dos objetivos propostos</li> <li>- faltou explorar o vínculo dos objetivos com o conhecimento</li> <li>- não são apresentados os princípios que sustentam os objetivos</li> <li>- um mesmo objetivo contém questões que abrangem princípios diversos, confundindo competências e habilidades, que são da ordem do cognitivo, com ações do plano afetivo</li> <li>- dispersão dos objetivos ao longo do documento</li> <li>- nos objetivos, falta de clareza com relação ao conceito de práticas de linguagem</li> <li>- os objetivos são de ordem muito diversas, o que pode levar à dispersão do que realmente se pretende alcançar com as práticas de linguagem</li> <li>- 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</li> <li>- a organização dos objetivos a partir de uma divisão artificial em “práticas de linguagem” trará consequências que sempre se quis evitar ao se pensar em uma base interacionista para o ensino.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não está claro o conceito por trás das noções de aprendizagem e desenvolvimento (parece ser a interacionista- mas não está explicado)</li> <li>- há um compromisso em desenvolver a linguagem como interação, mas não está explicitado claramente, e depois, perde-se o foco dessa concepção (concepção interacionista de linguagem)</li> <li>- apresenta conceito redutor de letramento e contraditório em relação ao entendimento explicitado sobre linguagens em sua diversidade; ocorre ênfase na separação alfabetização/letramento</li> <li>- 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</li> <li>- não está claro o tipo de análise linguística proposto; apresenta-se viés da gramática tradicional</li> <li>- 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.</li> </ul>

Fonte: elaborado pela autora.

Após a organização inicial dos dados, seguimos para a exploração do material, já na segunda fase apresentada por Bardin (2006). Nesta fase partimos para a codificação, classificação e categorização. Aqui, os critérios utilizados foram os da recorrência e semelhança. Criamos quadros, ao todo cinco, onde anotamos as semelhanças e recorrências nos trechos dos pareceres que tratavam das unidades de decodificação ‘objetivos do ensino’ e

‘concepções ensino e de LP’, e depois, as confluências e distanciamentos entre as essas concepções. Câmara (2013), nos explica este movimento.

Assim, num movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, as categorias vão se tornando cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos do estudo. A organização do material ou dados da pesquisa se realiza em colunas, com vazios à esquerda e à direita, para anotar e marcar semelhanças (Câmara, 2013, p. 186).

A partir deste movimento indicado por Câmara, elaboramos os quadros matriciais das unidades de decodificação e chegamos às categorias de análise. Tomando como base as unidades ‘concepção de ensino e de LP e objetivos do ensino de LP, temos o quadro 9 como exemplo.

QUADRO 09 – QUADRO MATRICIAL DAS CATEGORIAS IDENTIFICADAS

<b>Análises recorrentes/semelhanças</b>	
Concepção de ensino e de LP	Objetivos do ensino de LP
Há <b>incoerência teórica</b> na concepção de língua, o que justifica as contradições sobre como esta deva ser ensinada	- Não há <b>princípios teóricos</b> que fundamentem os objetivos
Letramento e alfabetização: <b>dicotomização</b> entre esses processos	- Criticam a <b>falta de critérios</b> para especificar a progressão dos objetivos
	- Se há objetivos de aprendizagem deveria haver <b>objetivos de ensino</b>

Fonte: elaborado pela autora.

A respeito das concepções de ensino e de LP, as categorias identificadas foram incoerência teórica na concepção de língua, o que repercute também na concepção de ensino de LP e a dicotomização entre as concepções de alfabetização e letramento. Quanto aos objetivos da LP, como categorias, identificamos a ausência de princípios teóricos, ausência de objetivos de ensino e falta de critérios para especificar a progressão dos objetivos.

De posse das categorias, iniciamos a fase da interpretação e inferências. Esta é a fase mais complexa, onde nós ensejamos o movimento de articulação entre as categorias advindas dos documentos, as teorizações de base definidas nesta pesquisa e as nossas próprias percepções como pesquisadora. Deste modo, nos embasando nos quadros matriciais elaborados e nas inferências, conseguimos chegar às categorias de análise apresentadas e analisadas na seção 4 deste relatório de pesquisa.

### **3 POLÍTICAS CURRICULARES E AS DISPUTAS EM TORNO DO CURRÍCULO PRESCRITO - ESPECIFICIDADES SOBRE O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA**

Esta seção tem como objetivo apresentar o que apontam os estudiosos acerca das políticas curriculares sobre o componente de Língua Portuguesa (LP) para a etapa do Ensino Fundamental vigentes na atualidade. Discutimos aqui elementos relevantes para o entendimento das possíveis implicações do texto da política para as demandas e interesses que se estabelecem na predominância de determinado tipo de política curricular, considerando a relação entre o currículo prescrito e o componente LP. Discorremos sobre as diferentes concepções existentes dialogando com os estudiosos e intelectuais a fim de assimilar a linguagem em sua dimensão política e as disputas em torno das concepções.

Para o alcance deste propósito, dividimos nossas análises em quatro momentos: inicialmente, discorremos conceitualmente sobre as políticas curriculares e o currículo prescrito, pontuando as tensões e disputas. Em seguida, tecemos análises sobre as disputas em torno do currículo no Brasil voltadas à definição do conhecimento válido no componente Língua Portuguesa. Dando prosseguimento, expomos sobre as demarcações gerais sobre a política curricular a partir da década de 1980 e, por fim, apresentamos as concepções sobre o ensino do componente curricular Língua Portuguesa.

#### **3.1 Políticas curriculares, currículo prescrito e disputas: aportes conceituais**

O currículo escolar tem sido examinado por diversos autores, tanto do ponto de vista das teorias que o sustentam, como das políticas públicas que o normatizam; vários estudiosos discutem os problemas existentes na realidade das escolas básicas e, através das suas pesquisas, procuram compreender, definir e problematizar a relação entre esta realidade e a política curricular, em específico, nos documentos oficiais que regem a educação básica e, também, no componente curricular de Língua Portuguesa.

Concordamos com Sacristán quando este nos diz que na produção curricular, existem diferentes campos de atividades que se relacionam. Um deles é a dimensão do currículo prescrito, que se intercrusa com as dimensões do currículo apresentado aos professores por sua administração direta, o currículo moldado pelos professores, o currículo em ação, o currículo realizado e o currículo avaliado (Sacristán, 2000).

Com base em Sacristán, por currículo prescrito entendemos que sejam as orientações sobre os conhecimentos que devem compor a escolaridade obrigatória em determinado sistema

educacional, “são aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, servem como ponto de partida para elaboração de materiais, controle do sistema, etc.” (Sacristán, 2000, p. 104).

Também coadunamos com o pensamento de Sacristán sobre as políticas curriculares, como sendo “toda aquela decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir das instâncias de decisão política e administrativa, estabelecendo as regras do jogo do sistema curricular” (Sacristán, 2000, p.109).

Nesta pesquisa, iremos focar nas disputas, conflitos e contradições que ocorrem na produção da política curricular e currículo prescrito, embora não deixemos de reconhecer a necessidade de considerar a interrelação entre todas essas dimensões indicadas por Sacristán para que possamos desenvolver uma análise que dê conta de toda a complexidade envolvida, desde a sua elaboração oficial até à sua avaliação na escola, mas isso escaparia aos nossos objetivos e ao tempo que dispomos neste empreendimento de pesquisa.

Para analisarmos as relações entre políticas curriculares e currículo prescrito, tomaremos como base os estudos de Sacristán (2000), Apple (2006), José Pacheco (2005), Moreira (2010, 2012), teóricos que possuem densas análises dentro dessa temática e que nos ajudam a pensar sobre o objeto de estudo desta pesquisa.

Consideramos que o ponto de partida consensual, das análises dos autores acima mencionados sobre a produção de políticas públicas, é o de que estas não são produzidas aleatoriamente, ou seja, estão de alguma maneira ligadas a contextos mais amplos, permeados por relações de interesse e poder, de modo que são produzidas para atingir fins específicos, que irão atender os propósitos de um certo modelo de sociedade e educação.

Com base no referencial teórico aqui adotado, dentro daquilo que podemos situar como sendo ‘análises críticas da política curricular’, iremos mencionar dois posicionamentos dentro deste campo, que se diferenciam aqui apenas pelas ênfases nas análises, o que não quer dizer que eles sejam posicionamentos contrários ou que excluem um ao outro. Elementos que estes dois modos de pensar acionam colaboram conosco em analisar as relações entre política educacional, currículo prescrito e o que a BNCC define como conhecimento válido para o componente de LP.

O primeiro diz respeito às análises cuja ênfase recai na produção da política curricular como sendo determinada pela política econômica neoliberal nacional e internacional e que se posiciona de modo adverso à ideia de um currículo comum nacional.

O segundo, é aquele em que o destaque está na complexidade dessa produção, no sentido de que as questões sociais, políticas e culturais ocupam a mesma posição que as econômicas

nas disputas que envolvem criação das políticas curriculares. Aqui, as análises se concentram mais em discutir uma política de Estado não alinhada ao neoliberalismo, que permita a produção de políticas curriculares em estreita relação com as práticas escolares e que consideram possível a produção de um currículo ou política curricular básica ou comum para a educação escolar.

Tomemos como representantes do primeiro posicionamento Hypolito (2010) e Apple (2006). Hypolito toma como exemplo a rede estadual do Rio Grande do Sul, para mostrar as implicações das políticas produzida pelo Estado, atreladas ao projeto neoliberal e aos princípios gerencialistas da esfera econômica, sobre o currículo, defendendo a ideia de que essas políticas regulam e determinam, em muitos aspectos, as identidades e o trabalho dos docentes.

Assim, o Estado articulado aos grupos conservadores, classe média e neoliberais que compõe a denominada ‘nova direita’, ao produzir as políticas que regulam o currículo e o trabalho docente, age sob os ditames de políticas internacionais, neoliberais e gerencialistas, que definem os conhecimentos oficiais, institui um sistema avaliativo que deverá mostrar até que ponto as metas foram alcançadas e, por fim, premia os que alcançam os melhores resultados (Hypolito, 2010).

Considerando a forte influência do processo de globalização na educação, que trouxe consigo a inserção dos organismos internacionais no campo escolar através do financiamento de projetos educativos, é fato que os currículos escolares acabam sendo cada vez mais alinhados à política econômica neoliberal e capitalista, o que afeta, aliás, não só as práticas curriculares, mas todo o sistema educativo.

Por exemplo, em relação a disposição que os componentes curriculares ocupam no documento da BNCC (2017), seria ingenuidade crer que eles foram alocados aqui de modo aleatório. A primeira área de conhecimento apresentada é a de ‘Linguagens’ dentro desta área, o componente de Língua Portuguesa, seguida das áreas de Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e, por último, Ensino Religioso.

Essa mesma sequência é estabelecida no quantitativo de competências, habilidades e objetos de conhecimento existentes em cada área e componentes. O fato de a LP e a Matemática estarem entre os componentes com o maior número de objetos de conhecimento deve nos fazer pensar sobre a tamanha relevância que ocupam para a política oficial nacional. Seria isso apenas uma organização objetiva e neutra do currículo ou algo que poderia vir a favorecer uns e afetar de modo prejudicial, outros?

Pois, uma política do conhecimento oficial, uma política que expressa o embate em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e

outros, como concepções de elite que beneficiam determinados grupos e marginalizam outros (Apple, 2006, p. 60).

Essa reflexão nos faz atentar sobre a relação entre essa política e o perfil de sujeitos formados na educação básica para adentrar ao mercado de trabalho. Para o neoliberalismo, alguns conhecimentos são indispensáveis ao trabalhador, aqueles de caráter mais técnico e objetivo, aqueles que permitam a este trabalhador exercer funções consideradas básicas neste mercado, funções que requerem, sobretudo, habilidades de leitura, escrita e cálculo para que seja uma mão de obra qualificada (Marrach, 1996).

Essa relação entre a educação, neoliberalismo, conservadorismo, Direita e política curricular também foi discutida por Apple (2006), que questiona veementemente, em consonância com outros teóricos, a ideia de um currículo nacional produzida nos anos de 1990, por entender que este currículo sempre carregará consigo os interesses de grupos elitizados, alinhados com a política neoliberal e aos interesses da Direita, e que própria ideia de “comum” não passa de uma poderosa investida ideológica para mascarar as reais intenções a serem alcançadas.

Questionar o modo como a política curricular define e organiza o currículo nacional, isto é, a BNCC, requer entendermos os efeitos disso nos grupos sociais, como esse currículo afetará a condição de vida de milhares de estudantes no presente e no futuro, pois,

Muito embora os proponentes de um currículo nacional possam vê-lo como meio de criar coesão social e de nos possibilitar melhorar nossas escolas avaliando-as segundo critérios “objetivos”, os seus efeitos serão justamente o oposto. Os critérios até poderão parecer objetivos, mas os resultados não o serão dadas as diferenças de recursos e classe social, o que surgirá serão diferenças ainda mais acentuadas, socialmente produzidas, entre “nós” e “os outros”, agravando os antagonismos sociais e o esfacelamento cultural e econômico delas resultantes (Apple, 2000, p. 75,76).

O segundo posicionamento em relação à política curricular e currículo prescrito pode ser evidenciada no pensamento de Pacheco, Moreira e Sacristán. A partir destes teóricos, entendemos que para avançar no que se refere à análise da produção de políticas curriculares, precisamos ir além das determinações do currículo prescrito pela política neoliberal e da Direita e entender a produção da política curricular numa perspectiva mais complexa, multifacetada, que é produzida em espaços de disputas culturais e de poder, tal como Pacheco pontua:

a política curricular não se traduz, assim, numa decisão central substanciada a partir de parâmetros e critérios de âmbito nacional e de formas concretas de regulação da construção cotidiana do currículo. Pelo contrário, a política curricular decide-se e aplica-se numa perspectiva interpretativa e *menos determinista* ou num conjunto complexo de relações entre a escola, a experiência individual e a vida pública, ou

ainda, num espaço de reconstrução de valores, experiências e interesses, dado que a política não pode esgotar-se no momento normativo como se o político fosse o actor por excelência na construção do currículo (2005, p. 107).

Pacheco colabora conosco ao trazer a ideia de que, para além dos determinismos, a escola também é um espaço de produção política. O que acontece na escola, pode legitimar ou colocar em xeque aquilo que a política curricular define como oficial, ou aquilo que ela prescreve. E mais, não podemos simplesmente renunciar à produção das políticas porque, de alguma maneira, elas são necessárias, tanto para a vida pessoal quanto para a coletiva. E ao dialogar com outros pensadores da política curricular, Pacheco dá ênfase à dimensão interativa e multifacetada da produção dessa política.

Em Sacristán (2000), também encontramos a ideia de que se considerarmos que o currículo não é um objeto estático, até porque a própria realidade da escola também não é, abriremos espaço para melhor compreender as questões históricas, políticas e culturais que perpassam a política curricular. O currículo definido pela política oficial, isto é, pela administração maior, concorre com a autonomia da realidade curricular que, às vezes, ocorre de forma independente e, até mesmo, contrária àquela.

cada subsistema pode atuar sobre os diferentes elementos do currículo com desigual força e de diferente forma: conteúdos, estratégias pedagógicas, pautas de avaliação. O equilíbrio de forças resultantes dá lugar a um peculiar grau de autonomia de cada um dos agentes na definição da prática. O equilíbrio particular, em cada caso, é a expressão de uma determinada política curricular (Sacristán, 2000, p. 102).

Sacristán e Pacheco nos ajudam a caminhar então, no sentido de pensar a política oficial curricular como uma “ação simbólica, representando tanto uma ideologia para a organização da autoridade, que abrange tanto as decisões das instâncias da Administração central, como as decisões dos contextos escolares” (Elmore e Sykes, 1992, *apud* Pacheco, 2005, p. 105). E para implementar tal política são utilizados, entre outros, os instrumentos “normativos explícitos e objetivos”<sup>5</sup>, que se inserem na dimensão macropolítica dos textos curriculares.

O contexto da macropolítica é aquele que corresponde às ‘intenções’ do Estado e o da micropolítica aquele que diz respeito à ‘prática’, isto é, ao lugar da escola (Pacheco, 2005). Interessa-nos essa análise que Pacheco faz sobre o que ocorre no plano das macropolíticas no que tange ao momento de produção dos textos curriculares. Por um lado, Pacheco reconhece “o peso dos grupos socioeconômicos nas práticas de influência e mais ainda o papel marcante

---

<sup>5</sup> Pacheco menciona também os instrumentos “normativos interpretativos” e subjetivos e os “documentos de orientação e apoio” (Pacheco, 2005, p. 105).

da administração”, em geral, inserida em uma racionalidade técnica que resulta em decisões políticas ‘fragmentadas’ e ‘multicentradas’ (p. 105, 106).

Por outro lado, Pacheco aciona Schubert (1986), para discutir a ideia de que as políticas curriculares são produzidas num ‘ciclo constituído por contextos interligados de uma forma não-hierárquica’, o contexto de influência, o de produção do texto político, o contexto da prática, o contexto dos resultados e o contexto da estratégia política. Os dois primeiros contextos nos ajudam a pensar o processo de elaboração da BNCC.

*contexto de influência* – momento da construção dos discursos políticos ao nível dos principais grupos de pressão, dos organismos e dos contextos locais; *contexto de produção do texto político* – engloba a produção de diversos textos – normativos, documentos, pareceres, discursos oficiais, intervenção dos média que, forçosamente, são contraditórios e incoerentes, na medida em que representam diversas opiniões e compromissos (Schubert 1986, *apud* Pacheco, 2006, p. 107, 108).

Desde 1988, com a da Constituição da República (CF), foi a coerção de várias instituições educacionais que resultou na definição de que o Estado deveria fixar “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Entendemos, assim, que não é tão atual o movimento em auxílio de uma política curricular nacional no Brasil e, desde o início, a produção desta política tem estado envolvida numa arena de disputas e interesses.

A partir da CF de 1988, a defesa de uma política curricular única para todo o país passa a compor a agenda de produção de várias leis, documentos orientadores, pareceres, resoluções, programas, conferências e planos centrais na área da educação<sup>6</sup>, até chegar-se à agenda específica para a elaboração de uma base curricular nacional em 2015.

As políticas curriculares resultam de complexas decisões que derivam tanto do poder político oficialmente instituído quanto dos atores com capacidade de intervir, directa ou indirectamente, nos campos de poder em que estão inseridos” (Pacheco, 2005, p. 110).

Assim, há todo um caminho percorrido onde diversos atores políticos e educacionais dialogam, debatem e conseguem usar de sua força e poder político para ir definindo, paulatinamente, os contornos de uma política curricular nacional que ganharia, à frente, a forma de uma BNCC.

---

<sup>6</sup> Podemos citar, em ordem cronológica, a LDBEN 9494/96, os PCNs para o ensino fundamental e médio (1997-2000), o Programa Currículo em Movimento (2008), a CONAE (2010), as DCNs gerais para a Educação Básica e as DCNs para a Ed. Infantil (2010), as DCNs para o Ens. Fund. de 09 anos (2011), as DCNs para o Ens. Médio, o PNAIC (2012), o Pacto Nacional para o fortalecimento do Ens. Médio (PNFEM) em 2013, o PNE de 2014-2024, CONAE de 2014, e por fim, o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC, em 2015.

Quando da produção da BNCC, o Estado ensejou um processo democrático ao instituir, através da portaria 592 de 2015, uma comissão composta por professores pesquisadores das universidades, professores e especialistas das redes estaduais e professores representantes das redes municipais de ensino e ao realizar consulta pública para discutir os documentos preliminares da BNCC (Brasil, 2015).

Em setembro de 2015 é lançada a 1ª versão da BNCC e em dezembro do mesmo ano ocorreu o Dia D da BNC, onde todas as escolas foram mobilizadas para discutir a versão preliminar deste documento. Em maio de 2016, a 2ª versão é disponibilizada e meses depois, acontecem os seminários estaduais, promovidos pelo CONSED e UNDIME, com professores, gestores e especialistas para debater esta versão. Em agosto de 2016, é redigida a 3ª versão, onde, segundo o MEC, foram tomados como base os pareceres elaborados referentes a 2ª versão.

Durante o período de elaboração da BNCC, todos os pareceres enviados estavam disponibilizados ao público no site do MEC. Porém, após a promulgação desta, constam no site criado especificamente para informações sobre a BNCC, apenas os pareceres que foram, supostamente, acatados pela equipe de elaboração da BNCC.

Provavelmente, essa retirada ocorreu em virtude da grande pressão dos especialistas de diferentes instituições, associações e organizações educacionais, que passaram a questionar a 3ª versão em relação as alterações feitas, que segundo estes, não correspondiam às demandas da maioria dos pareceres enviados ao MEC.

Esse é um exemplo bem claro de parte das disputas que ocorrem em relação à produção de uma política curricular que, em cada lugar e momento histórico, segue uma lógica específica, em condições que nem sempre vêm a público, ou mesmo que venham, são suprimidas por forças que as legitimam a todo custo.

Enquanto espaço social diferenciado, em que os significados são legitimados pelos vectores da ideologia e hegemonia, a lógica curricular identifica-se pelos jogos de poder existentes [...]. Não se pode, contudo, aceitar que o currículo seja a expressão de uma única lógica, na medida em que as lógicas de Estado, de mercado, do actor e cultural são peças de um *puzzle*, que adquire sentido pelas fronteiras conquistadas em momentos diferentes (Pacheco, 2005, p. 111).

Diferentemente do posicionamento contrário ao currículo nacional, Pacheco (2005) e Moreira (2012) consideram que é possível definir uma escolaridade obrigatória básica em sentido de uma política nacional, desde que alguns fatores sejam levados em conta. Um deles é que a estrutura básica de objetivos/competências e conteúdos sejam “um ponto de partida para a interpretação e adaptação dos projectos curriculares” (Pacheco, 2005, p. 118).

Pacheco também dialoga com Gimeno (1996) e Goodson (1997), para ponderar que “a existência de um currículo para todo o sistema é um elemento fundamental [...] para que realmente todos os alunos disponham de uma autêntica escola comum” (Gimeno, 1996, *apud*, Pacheco, 2005, p. 118, 119), e para considerar que o currículo nacional pode assumir a forma de um instrumento de convenção cultural e social, com o sentido característico e objetivo de “testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares (Goodson 1997, *apud* Pacheco, 2005, p. 119).

Moreira, por sua vez, ao analisar a política curricular, coaduna com as ideias de Pacheco sobre o fato de que estas, por mais que tentem controlar e garantir a leitura daqueles que as produziram, elas nem sempre são totalmente fechadas ou completas. Todas as influências, discordâncias e negociações em torno da produção dessas políticas acaba reverberando naquilo que fica escrito como produto dessa política.

Assim, no campo da produção de uma política curricular, haverá sempre lugar para revisões de ações e respostas por parte tanto dos que as produzem, considerando que os entes autorizados à produção e implementação destas desocupem as posições que ocupam na administração governamental quanto dos gestores e docentes atuantes no campo escolar (Moreira, 2010).

Moreira defende também que é possível a existência hoje no Brasil de uma política curricular nacional, “centrada em princípios que norteiem também as políticas em nível estadual ou municipal, assim como os planos curriculares das instituições escolares”, esses princípios básicos seriam “revalorizar o conhecimento escolar e atribuir importância aos fenômenos culturais mais amplos” (Moreira, 2012, p. 180).

Em suas análises mais recentes, o fator cultural passa a ter certo destaque, mas desde a entrevista que concedeu à Costa em 2002, Moreira já falava sobre a centralidade da cultura como princípio da discussão curricular. Neste momento, Moreira acreditava na necessidade de que as pesquisas continuassem buscando uma escola onde outras formas de pensar fossem possíveis, reconhecendo que as questões culturais, se ignoradas, provocariam opressão, mas entendia à época, que as questões de classe e econômicas seriam mais urgentes (Costa, 2003).

Porém, em artigo publicado alguns anos depois, Moreira retoma a discussão entre currículo e cultura sob o viés da política curricular nacional e, neste momento, a questão cultural é considerada como ponto de partida, junto com a questão de classe social.

Um diálogo nacional precisaria envolver, inicialmente, a análise de nossas distintas posições na sociedade e na cultura, bem como de suas implicações para o currículo. Deveria, a seguir, examinar como preservar o que tivemos ou temos em comum, bem

como avaliar o que gostaríamos de ter em comum. Ou seja, nossas idiossincrasias, nossas semelhanças e nossas diferenças, vividas ou imaginadas, constituiriam matéria-prima central para os debates e as decisões referentes ao currículo. A heterogeneidade cultural de nossas sociedades precisaria ser considerada. Se a cultura não corresponde a um modo de vida homogêneo, mas constitui, sim, um território de disputas, de diferenças, de relações e de poder, não seria viável ignorar a diversidade de manifestações culturais e de orientações sociais presentes em um dado país (Moreira, 2012, p. 181).

É importante destacar que Moreira não defende a ideia de um currículo nacional e sim, de uma política curricular nacional. O currículo nacional seria aquele documento único a ser estabelecido igualmente nas escolas do país, com todas as definições que um currículo traz consigo. O que Moreira defende é a formulação de princípios nacionalmente definidos, que venham “estimular a cooperação entre escolas e autoridades locais para que se possa melhor desencadear o processo de conferir às primeiras uma qualidade negociada via currículo” (2012, p. 181).

Presenciamos com a criação e implementação da BNCC um movimento, de certo modo, contrário ao que Moreira propõe, pois esta foi produzida sem considerar parte das diretrizes curriculares já existentes e vigentes em nosso país para a educação básica e, mais ainda, é a partir do documento da BNCC que seriam produzidas novas políticas para a formação de professores, material didático e sistema nacional de avaliação.

A BNCC por si só não alterará o quadro de desigualdade ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início porque, além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base (Brasil, 2017, p. 05).

Grande parte daquilo que as DCNs para a educação básica avançaram em relação à questão cultural, diversidade e diferenças, foi desconsiderado no documento final da BNCC, ficando estas questões restritas apenas a algumas competências, habilidades e objetos de conhecimento dos componentes curriculares das Ciências Humanas. Em contrapartida, a valorização dos componentes na área de Linguagens e Matemática cada vez mais se reflete nas políticas públicas para a formação de professores, produção de material didático e exames do SAEB.

### **3.2 As disputas em torno do currículo no Brasil: a definição do conhecimento válido no componente Língua Portuguesa**

Nessa subseção expomos como a escolha do conhecimento para o componente curricular de Língua Portuguesa, na BNCC dialoga com as disputas presentes no campo do ensino. A

língua, assim como o currículo, estabelece uma relação estreita com a educação e estes são influenciados por processos políticos e ideológicos. Assim, discutimos as disputas em volta do currículo no Brasil e a definição do conhecimento válido no componente Língua Portuguesa através das formas de estabelecer ou instituir uma determinada disposição do conhecimento para o setor educacional.

Todo o processo de elaboração da BNCC e os encaminhamentos dados para a definição de como o componente de LP está ou deveria estar organizado neste documento dividi opiniões e posicionamentos no meio acadêmico e no contexto prático das escolas brasileiras. Aqueles que acreditam que a elaboração deste documento se deu num processo democrático, afirmam que o MEC criou estratégias de participação que conseguiram atingir o quantitativo suficiente de pessoas, de tal modo a dizer que foi um documento construído por todos.

Vale lembrar que para colaborar no processo de elaboração das versões da BNCC, foi preciso realizar um cadastro no portal criado<sup>7</sup> em 2015 especificamente para este fim, encaixando-se em uma das três categorias: “individual, organizações e redes [...]”. No total, foram cadastrados no Portal: 305.569 indivíduos, 4.298 organizações e 45.049 escolas”. A 1ª versão contou com mais de 12 milhões de contribuições individuais, de organizações e de redes de educação de todo o país, pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica (Brasil, 2016, p. 28, 29).

Há aqueles que, entretanto, entendem que os mecanismos utilizados para a consulta aberta ao público pela equipe de elaboração da BNCC ficaram longe de constituir um processo, de fato, democrático, considerando que a amplitude do alcance de participantes ter sido relativamente pequena, se tomarmos como referência a quantidade de estudantes, profissionais e instituições que compõe as redes de ensino ou que atuam no escopo das políticas educacionais e curriculares no Brasil.

Em relação à área de Linguagens e ao componente LP, alguns pensam que a BNCC apresenta avanços em relação aos PCNs, aprimorando e preenchendo as lacunas existentes nesta política curricular e há os que fazem a crítica no sentido de que o atual documento curricular oficial atende a interesses específicos que, não por acaso, já existiam como pano de fundo nas políticas educacionais de modo geral (Geraldi, 2015).

Por exemplo, o SAEB continua apontando em seus resultados que os alunos que finalizam o ensino fundamental ainda apresentam sérios problemas relacionados à proficiência em leitura e escrita. Deste modo, dificilmente poderíamos deixar de concluir que essa

---

<sup>7</sup> Site Base Nacional Comum Curricular – Ministério da Educação. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

informação não foi levada em conta na elaboração da base, sendo a definição de competências e habilidades através dos objetos de conhecimento pré-estabelecidos para contribuir com a prática dos professores dentro do item de LP direcionados para desenvolver tal competência.

Michael Young (2007) nos ajuda a pensar sobre essas relações entre disciplina e currículo. Young está entre os mentores do currículo cujas bases se assentam no conhecimento disciplinar. E esta é uma das razões pelas quais acaba sendo visto como um teórico tradicional de currículo. Referente ao saber disciplinar defendido por Young (2007), este entende que o conhecimento produzido pela ciência é capaz de instigar o questionamento sobre o que se vive de fato. O autor se refere ao “conhecimento capaz de fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (Young, 2007, p. 1294). Afirma e defende um currículo engajado e transformador das formas de compreensão, diferentemente do currículo de aceitação.

O currículo prescrito e sua relação com a escola é considerado aqui, nos termos de Young

A ideia de que a escola é primordialmente um agente de transmissão cultural ou de conhecimento nos leva a perguntar “qual conhecimento?” e, em particular, questiona que tipo de conhecimento é responsabilidade da escola transmitir. Sendo aceito que as escolas têm esse papel, fica implícito que os tipos de conhecimento são diferenciados. Em outras palavras, para fins educacionais, alguns tipos de conhecimentos são mais valiosos que outros, e as diferenças formam a base para a diferenciação entre o conhecimento curricular ou escolar e conhecimento não-escolar. Existe algo no conhecimento escolar ou curricular que possibilita a aquisição de alguns tipos de conhecimento. Portanto, minha resposta à pergunta para que servem as escolas? É que elas capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho (Young, 2000, p. 76).

A partir da elaboração dos PCNs (1998), segundo Geraldi (2015, p. 38), “inicia-se o tempo da inundação das escolas por documentos oficiais definindo metas, objetivos, modos de gestão, índices desejados, etc. Inicia-se a implantação verticalizada do novo como exigência e não como opção abraçada pelos verdadeiros agentes educativos”. Geraldi acrescenta que o acervo de provas aplicadas se torna o orientador do que se ensina e da forma como se ensina, adequando, desse modo, os alunos para responderem a testes, pois treinar para responder eleva os índices.

É em tal contexto que, em 20 de dezembro de 2017 é homologada, pelo governo federal, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os ensinos Infantil e Fundamental, o que faz com que esse documento se torne norteador do ensino no País. A BNCC (2017) é um documento de caráter legal que determina as aprendizagens essenciais, conhecimentos e competências a serem ensinados, o documento apresenta os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos da Educação

Básica. Assim, diferentemente dos PCNs (1998), a BNCC (2017) é prescritiva e de caráter obrigatório e, como tal, norteia também o ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

De modo geral, parece ser evidente que se poderia ter avançado muito no que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa no país, não fossem os interesses políticos e econômicos de um Estado neoliberal. É importante salientar também que mesmo que a relação entre abordagens teóricas e propostas curriculares pareça linear e simples, ela é complexa e contraditória, pois os dois campos certamente estão em constante disputa.

Na BNCC (2017b) os conteúdos curriculares devem estar a serviço do desenvolvimento de competências. Isso se dá, segundo o documento, por meio da definição explícita dos conhecimentos que os alunos devem aprender e, sobretudo, do que devem saber fazer “considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2017b, p. 13).

No excerto acima, nos parece claro que o esperado é que os alunos, após concluírem as etapas da Educação Básica, sejam capazes de mobilizar os conhecimentos, supostamente aprendidos, e colocá-los em prática para resolver as situações vividas por eles, ou seja, sejam capazes de aplicar os conhecimentos, supostamente adquiridos de forma que os alunos possam agir em diferentes contextos de modo a vislumbrar sua formação integral e a formação de uma sociedade mais democrática e inclusiva, como declarado no documento. Tendo esses questionamentos, assim como os apontamentos do documento, nos parece claro que não se espera que o aluno seja atuante, pois não se espera que ele crie e recrie novos conhecimentos.

Nesse sentido, o compromisso com a educação integral, apontado pelo documento, destoa da lógica do ensino pelas competências do mobilizar conhecimento e aplicá-los, pois, para uma educação que busca contemplar as situações que envolvem o ser humano, são necessárias outras, diversas e mais complexas ações (Jacob; Diolina; Bueno, 2018). Conforme diz o documento,

A BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (Brasil, 2017b, p. 15).

Assim, tendo em vista a citação acima, precisamos abrir um parêntese em nossa descrição sobre os apontamentos da BNCC sobre linguagem para destacarmos que tal citação nos permite visualizar, no documento, a presença de uma contradição acerca dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil.

Citando Pinto (2014) essas contradições ocorrem no contexto de mudanças centrais no projeto do sistema mundo/moderno, confrontando os modelos interpretativos que sustentam as hegemonias sobre língua. Nesse sentido, o documento reconhece a necessidade de abordar as práticas contemporâneas de linguagem que, por sua vez, “ameaçam a estabilidade e a linearidade da escrita e sua articulação interpretativa hierárquica em instituições modernas, Estado, escola, universidade” (Pinto, 2014, p. 67).

A versão definitiva da BNCC de Língua Portuguesa, parece estar em conformidade com os PCN (1998),

O texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens(semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2017b, p. 65).

Nessa acepção, como mencionado no documento, cabe ao componente Língua Portuguesa possibilitar aos discentes saberes que contribuam para a ampliação dos letramentos, “de forma a possibilitar a participação relevante apreciação nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2017b, p. 66).

Entretanto, cabe ressaltar que, como apontamos anteriormente, com o ensino que tem por foco o desenvolvimento de competências, em que se espera que os alunos apliquem os conhecimentos, supostamente adquiridos, não há espaço para a vivência de tais experiências e participações críticas e significativas. O documento reporta-se também a diversas culturas no Brasil, de modo que enfatiza a relevância de se apreciar, “a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e um entrosamento com o diferente” (Brasil, 2017, p. 68).

No entanto, não há nenhum tipo de problematização dessas culturas e os seus termos específicos, deve-se levar em conta que estes são complexos e exigem atenção e cuidado, ou seja, se trabalhados de forma a privilegiar uma cultura em detrimento de outra considerada inferior pode-se aumentar ainda mais o preconceito, não promovendo, desse modo, a valorização da diversidade cultural brasileira.

São várias as dúvidas que surgem quando nos deparamos com tais termos, sem uma problematização tornam-se apenas menções sobre a diversidade cultural brasileira. Além disso,

Diniz e Neves (2018) destacam que a BNCC não aponta diretrizes para a valorização do que categoriza como ‘patrimônio linguístico e cultural’, e nem tem em vista as necessidades educacionais específicas dos estudantes de ensino básico cuja língua materna não é o português. Nas palavras dos autores,

É como se o mero conhecimento ou deveríamos dizer reconhecimento da heterogeneidade linguística brasileira e o respeito às particularidades linguísticas de grupos menores na escola que não são representados, gestos de política linguística capazes de promover a inserção desses discentes na escola (Diniz e Neves, 2018, p. 95-96).

Desse modo, o multilinguismo brasileiro é silenciado enquanto se fala dele. “Negam-se [...] direitos linguísticos enquanto se fala do seu reconhecimento” (Diniz e Neves, 2018, p. 96). Mesmo que o documento expresse o compromisso do Estado brasileiro com a promoção de uma “educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito” (Brasil, 2017b, p. 5) os processos de exclusão se mantêm no funcionamento do português como língua nacional (Diniz e Neves, 2018).

Nesse sentido, tendo em mente que já pudemos observar que o documento sinaliza para a primazia da escrita, um dos instrumentos de planificação da Língua Portuguesa, e que historicamente, a linguagem escrita sempre se sobrepôs à linguagem oral, não perdendo de vista a segunda e a terceira competências a serem desenvolvidas, por meio do referido componente curricular, que tratam das linguagens escrita e oral, uma vez que questões relacionadas à valorização (ou não) de uma modalidade em relação à outra estão diretamente relacionadas às políticas linguísticas e é de extrema importância que os professores atentem para tais questões, para que tenham em mente o papel que o documento possibilita a eles exercerem enquanto agentes de política linguística.

Sobre a variação linguística e sabendo da necessidade de discutir esse fenômeno, principalmente no âmbito educacional, passamos a observar na BNCC (2017), a forma com que esse novo documento oficial norteia o ensino da Língua Portuguesa, no que corresponde à variação linguística.

No texto introdutório sobre Língua Portuguesa, ressalta-se que estudos sobre as diversas expressões, assim como os estudos sobre língua, literatura e norma culta, não devem ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes “ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem” (Brasil, 2017b, p. 69). Entretanto,

como vimos anteriormente, o documento não privilegia a reflexão, mas a aplicação do conhecimento, supostamente, adquirido.

A respeito dos textos e suas ações, corresponde a “desenvolver estratégias de programação, correção, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos [...], à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto” (Brasil, 2017b, p. 76).

Assim, o documento chama atenção para a adequação dos registros no processo de produção textual, de modo que há registros que permitem o uso de variedades linguísticas mais informais e outros que demandam uma variedade linguística formal. Essa questão da adequação é muito presente na BNCC de Língua Portuguesa, fazendo-nos refletir sobre o propósito de tal ênfase na adequação. Parece-nos que a noção de erro, no documento, está travestida como adequação, ou seja, as reflexões sobre variação parecem ter um único propósito, o de levar os alunos à variedade do padrão de escrita, uma vez que as que diferem de tal variedade padrão tendem a ser consideradas inadequadas.

### 3.2.1 Demarcações gerais sobre a política curricular a partir da década de 1980

Nessa subseção abordaremos as políticas curriculares brasileiras a partir de 1980, sendo esta época marcada pela influência dos pensamentos europeu e norte-americano, construídos a com base em pensamentos e teorias das elites no poder. Nesse período o país vive um momento importante de mudança política, chamado de redemocratização, com isso, a supremacia do pensamento de teóricos de outros países vai decaindo nos estudos do campo do currículo e daremos ênfase aos conceitos e autores que discutem sobre o currículo no Brasil.

A modificação do cenário educacional envolveu, após a vitória de diversos candidatos opositoristas em 1982, a expressão concreta de uma política educacional alternativa. Renomados profissionais da educação conseguiram ocupar espaços nos partidos políticos criados após a abertura e nas secretarias de educação de alguns estados e municípios e, assim, implantar suas ideias, neutralizar posições mais conservadoras e lutar pelo equacionamento da questão do ensino básico (Moreira, 2006, p. 159).

Na nova LDB, houve algumas alterações em relação às versões anteriores, como, por exemplo, a inclusão da educação infantil como Educação Básica obrigatória e gratuita; art. 4º, “IV atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1996, p. 2) caracteriza-se pela gestão democrática do ensino; art. 3º, “VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996, p. 1), traz como finalidade o preparo para o exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho.

A LDB 9394/96 explicita os níveis e as modalidades de educação, sendo a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio modalidades do nível da educação básica e, a parte, o nível da educação superior, também apresenta as modalidades da educação: de jovens e adultos, profissional, e especial, assim como a carga horária mínima para os cursos de ensino superior. Esta mesma lei aponta para a necessidade da elaboração de uma base curricular nacional.

A Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece 20 (vinte) metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, no período de 2014 a 2024, e cada meta apresenta estratégias. A meta 7 se destacou, ao nosso ver, por afirmar o compromisso em “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem”.

Então, até aqui apresentamos as leis educacionais que constituem tais políticas a partir da LDB/96, pois ela integrou um dos marcos legais que orientam a definição da BNCC, documento curricular mais atual que está implementado na escolas brasileiras, através das Metas 2 e 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) que propõem a criação de uma base nacional curricular para o Ensino Fundamental e Médio, com o intuito de definir objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a formação básica comum aos alunos da educação básica (Brasil, 2014).

Sobre isso, como já destacamos, a busca pela construção de um currículo comum não é recente na legislação educacional brasileira. Encontra-se, por exemplo, documentada na Lei n. 5.629/71, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências, com a criação do núcleo comum obrigatório em âmbito nacional. E esse desejo em estabelecer um currículo comum foi confirmada a partir das políticas educacionais criadas após a Constituição de 1988.

Segundo Cury (2002), as mudanças educacionais brasileiras, no período posterior à Carta Magna, são caracterizadas pela noção de "educação básica" que, pela primeira vez, reúne os três segmentos, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, definindo o acesso a eles como dever do Estado. Assim, tornou-se um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar" (Cury, 2002, p. 170).

Essa ideia ganha força a partir da década de 1990, com a ampliação progressiva do acesso de todos à educação e a busca pela garantia de uma formação comum. A criação de uma base nacional comum e a fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental é assegurada

pela Constituição Brasileira de 1988, no Art. 210. Em seguida, a LDB nº 9.394, de 12/12/1996, no Art. 26, determina que os currículos de ensino devem ter uma base nacional comum.

Durante a elaboração da LDB nº 9.394/96, a atuação do CNE foi confirmada pela Lei nº 9.131/95, que lhe atribuiu centralidade na deliberação sobre as diretrizes curriculares para todas as modalidades de ensino do país. Porém, o Ministério da Educação (MEC) se antecipou ao CNE e elaborou, de forma acelerada, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs). Para Cury (2002 apud Oliveira, 2021, p. 54), esse avanço na gestão de Fernando Henrique Cardoso, “explica-se pelas muitas transições em processo, as ausências e vacâncias, a expectativa de uma nova lei de diretrizes e bases, a existência de dois projetos de diretrizes e bases, a vontade de implementar programas em início de governo”.

### 3.2.2 O currículo prescrito para a LP a partir de 1980

A década de 1980, no que se refere à produção do currículo da LP no Brasil, traz consigo resquícios de processos políticos, tal como o golpe militar de 1960, e econômicos, como o processo de industrialização, que marcaram o Brasil no início da segunda metade do século XX. No período da ditadura, “nas orientações dos documentos oficiais em relação ao ensino de língua, houve reformulação do ensino: a educação foi posta a serviço do desenvolvimento e a língua passou a ser instrumento” (Lorenset, 2014, p. 158). A ideia defendida pela ditadura de um ‘Brasil potência’ exigiria um povo minimamente escolarizado (Bittar; Bittar, 2012).

A ditadura militar, apesar de todos os processos de violência e repressão que provocou, também foi marcada pelo fortalecimento dos movimentos de resistência e de defesa da democracia. A educação e a escola são colocadas, nesse cenário, como elementos importantes para a instituição do processo de democratização do Brasil.

Parcelas da população que até então eram excluídas dos processos de escolarização chegaram à escola e, como demonstraram inúmeros trabalhos na área da sociologia e dos estudos da linguagem, vivenciaram o conflito com a cultura escolar e com a língua nela ensinada. A escola é então considerada, nas proposições acadêmicas, a principal agência de transformação social (Pietri, 2018, p. 4).

Esse processo de democratização da educação, questionada por Geraldí (1991) por ser um suposto início de acesso aos bancos escolares, de algum modo, trouxe para o contexto escolar uma variedade linguística, o que impactará, mais à frente, no currículo da escola e no ensino da LP. Pietri (2010), ao analisar o histórico curricular da constituição da disciplina LP no Brasil traz alguns elementos importantes para pensarmos. Ele pontua que as mudanças no

âmbito curricular ocorridas da década de 1970 marcaram fortemente o histórico deste componente, como veremos adiante.

Soares (2002), faz um recuo histórica mais denso, e analisa a construção curricular da LP desde o Brasil colonial. Algumas considerações feitas por esta autora são importantes serem colocadas aqui, para entendermos as mudanças ocorridas no currículo da LP a partir da década de 1980.

Soares (2002) analisa que a LP, ou à época, o português, só foi incluído no currículo escolar no fim do período imperial, isto é, décadas finais do século XIX. Mas, independente disso, entre os séculos XVI ao XIX, a gramática e retórica, que caracterizaram o ensino do português no período colonial, ainda eram dominantes na área de estudos da língua nas escolas. Nas primeiras décadas do século XX, a poética foi adicionada ao currículo do português, e a tríade poética, retórica e gramática, foram fundidas na disciplina português.

Entretanto, Soares (2002) pondera que ocorreu apenas uma mudança na nomenclatura da disciplina, afirmando que mesmo até os anos de 1940, permaneceu o mesmo sentido e conteúdo da poética, retórica e gramática, com maior ênfase na gramática, tanto é que nas primeiras décadas do século XX foi registrado um aumento exponencial na publicação de gramáticas no país.

A partir da segunda metade do século XX, duas mudanças importantes ocorrem no currículo da LP. Pietri situa a ampliação do acesso ao ensino formal e o aumento nos anos de escolarização básica, de 04 anos para 08 anos, como estando relacionados à uma nova concepção de ensino e de escolarização, oficializada pela lei 5692/71, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Esta lei influenciou a produção de material didático e de guias de referência para o ensino da LP (Pietri, 2010).

Soares também aponta uma mudança radical decorrente do governo militar de 1964 e da lei 5692/71, quando mudou-se a disciplina português para comunicação e expressão, o que representou, também, uma mudança para ênfase no uso da língua “em detrimento dos estudos *sobre* a língua ou *da* língua” (Soares, 2022, p. 169).

Outra mudança significativa ocorreu nos anos de 1980, quando o Conselho Federal de Educação altera, novamente, o nome da disciplina, que volta a ser português. Soares (2002) analisa que essa mudança ocorreu por conta das reivindicações da sociedade que almejava o processo de redemocratização do Brasil e exigia um ensino da língua condizente com esse processo. A partir de então, até a atualidade, permanece o movimento de inclusão do currículo voltado ao ensino da língua materna, “da linguística e sociolinguística e, mais recente, da

psicolinguística, linguística textual, a pragmática e análise do discurso” no currículo (Soares, 2002, p. 171).

Deste modo, a partir da década de 80, passamos a ter uma quebra no enfoque propedêutico da língua destinado às elites no currículo da LP, provocado pela entrada na escola da variedade linguística oriunda das classes populares o que, ao mesmo tempo, permitiu que um novo prisma ganhasse espaço neste currículo, aquele em que o ensino da língua passa a ser pensado no contexto social, histórico e cultural.

Na década de 1980, há nova conjuntura no ensino de língua: a partir de ideias de universidades, livros didáticos e treinamentos para professores, a história do ensino de LP iniciou outra etapa, pois, no processo de revisão a que foi submetido o ensino de língua no Brasil, as concepções de língua, os objetivos e os métodos do ensino de LP foram questionados. Houve acesso aos novos paradigmas das ciências da linguagem e das teorias do conhecimento, com ênfase em Vygotsky e Bakhtin. Espaço para a Sociolinguística, que considera a língua como fato social e abarca as variações linguísticas. Com a chegada da Linguística Textual, o ensino de língua passou a exigir visão mais crítica sobre a gramática e acarretou transformação na concepção de língua, sendo expressa em textos imbricados de relações entre língua, história e sociedade. O trabalho em sala de aula voltava-se às práticas do uso efetivo da língua no dizer-ouvir-ler-escrever: foram esses movimentos que levaram o Conselho Federal de Educação, em 1980, a recuperar a nomeação de Português nos ensinos fundamental e médio (Lorenset, 2014, p. 159).

A partir da CF de 1988, a defesa dos princípios da igualdade, da diversidade cultural e do preparo para o exercício da cidadania, entre outros, foi fundamental para a entrada da linguística e sociolinguística nas abordagens sobre o ensino da LP. Essas abordagens “alertaram a escola para as diferenças entre as variedades linguísticas efetivamente faladas pelos alunos e a variedade de prestígio, comumente chamada "padrão culto", que se lhes pretende ensinar nas aulas de português” (Soares, 2002, p. 171).

E, também, sensibilizaram a escola para a necessidade de adaptar o ensino à variedade linguística das camadas populares que agora faziam parte do seu público. As diferenças dialetais apresentadas exigiram outras atitudes dos professores em sala de aula, novos conhecimentos e procedimentos que pudessem contemplar estes estudantes, “tem sido por força dos estudos de sociolinguística que se vem criando essa nova postura definindo esses novos conteúdos e nova metodologia” (Soares, 2002, p. 172). Soares vai além, e nos diz que

Três questões atualmente em discussão na área educacional brasileira só poderão ser esclarecidas e decididas, no que se refere à disciplina português, se buscar realizar essa articulação e síntese: a definição de parâmetros curriculares para a disciplina português, a reformulação dos cursos de formação de professores dessa disciplina, a avaliação dos livros didáticos para essa disciplina (2002, p. 174).

Um novo paradigma no currículo da LP passou a existir a partir da década de 1980 e 1990. Os conhecimentos da área da linguística, da sociologia, da antropologia continuam avançando e proporcionando análises que podem ser apropriadas para o ensino da língua materna. Essas contribuições são essenciais para superarmos o paradigma que privilegia a gramática e o sentido utilitário da língua.

### 3.2.3 A Língua Portuguesa: concepções de ensino para esse componente curricular

Nesse subtítulo, discutimos as diferentes concepções existentes na concepção de alguns estudiosos e intelectuais a fim de compreender a linguagem em sua dimensão política e as disputas em torno das concepções que demonstram modos diversos de compreender o ensino da língua.

O debate sobre concepções de ensino de Língua Portuguesa é antigo, mas também contemporâneo e indispensável, se levarmos em consideração que o ensino de LP passa por imensas dificuldades. Desde minha formação inicial de graduação e atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, já discutíamos as dificuldades ligadas ao ensino da LP. Anos se passaram e, mesmo em uma época de grandes mudanças e estratégias inovadoras, minha experiência atual no chão da escola evidencia que ainda está cercada pelo ensino de LP ligado à concepção tradicional de linguagem, que privilegia a norma, em detrimento da heterogeneidade linguística e cultural.

Nessa perspectiva, circulam discursos entre especialistas da área da linguagem quanto ao que se deva priorizar no ensino da língua materna na escola. Embora as concepções de ensino sejam diversas, tanto pesquisadores quanto textos orientadores parecem convergir para as concepções modernas de cunho sociocomunicativas e interacionais, nesse viés, iremos focar em três concepções presentes na literatura sobre o ensino de Língua Portuguesa como: a tradicional; a estruturalista (funcionalista e formalista); e a enunciativa discursiva, com enfoque nas vertentes do interacionismo e na concepção de letramento.

As concepções de ensino da Língua Portuguesa desenvolveram-se ao longo do tempo, sendo o reflexo das teorias da língua e linguagem, influenciando as concepções de ensino no campo educacional e as práticas pedagógicas, além disso, e não podemos desconsiderar que estas podem ou não estar voltadas para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas dos estudantes, considerando o contexto cultural e social destes.

Estas concepções influenciam diretamente o modo como os conteúdos são trabalhados, expressados e assimilados e, algumas dentre elas, evidenciam a diversidade e a dinâmica do ensino da Língua Portuguesa, refletindo uma busca constante por práticas pedagógicas mais

eficazes, contextualizadas e inclusivas, alinhadas às demandas e transformações da sociedade contemporânea.

Nesse sentido, as concepções de ensino para Língua Portuguesa têm um impacto significativo na formação dos estudantes, colaborando para a formação não apenas de habilidades linguísticas, mas também na capacidade de interagir de maneira eficaz e significativa no mundo ao seu redor.

A abordagem tradicional, de base positivista e defendida pelos neogramáticos<sup>8</sup>, tinha como foco central o sujeito pensante, a sua preocupação estava em desenvolver a ideia de que a linguagem é atrelada aos processos cognitivos, assim, um sujeito só produz a linguagem se, antes, conseguir pensar sobre ela, ou seja, organizá-la racionalmente em sua mente. Logo, a produção da linguagem faz parte de um processo puramente mental, e, tomando como base essa ideia, podemos concluir que “as pessoas que não conseguem se expressar – não pensam” (Geraldi, 1984, p.43).

Além de ser uma abordagem altamente restritiva, podemos dizer que o seu principal problema está em produzir o ‘sujeito pensante individualizado’, pois não considera a sua relação com os demais falantes que existem na sociedade, assim, os aspectos sociais, culturais e histórico deixam de constuir a linguagem do sujeito. Deste modo, “o problema de uma teoria da linguagem centrada numa visão dominante e focada exclusivamente na mente de um sujeito puro e apartado da esfera social e cultural, da qual a linguagem e a linguística fazem parte”, não pode ser desconsiderado (Sousa e Alencar, 2023, p. 94).

O ensino da LP na perspectiva tradicional privilegia a normal culta, o ensino de uma gramática prescritiva, com ênfase nas regras ortográficas, baseando-se na ideia de que o domínio da gramática e da ortografia levaria os alunos a desenvolverem as competências linguísticas. O próprio fato de receber a classificação de ‘tradicional’ já nos leva ao entendimento de que esta concepção de linguagem não atende aos modos mais atuais de conceber a língua e linguagem. Esse tipo de ensino predominou no Brasil desde o período jesuítico, passando pelo período colonial, onde a LP se tornou o idioma oficial, até a década de 1960 (Doretto e Beloti, 2011).

Com Ferdinand Saussure, dos principais expoentes do estruturalismo, tivemos algumas mudanças no modo de pensar a língua e linguagem, saímos de um ensino prescritivo da língua

---

<sup>8</sup> É partir da publicação do prefácio da revista *Morphologischen Untersuchungen*, escrito por Hermann Ostoff e Karl Brugmann, em 1878, que se pontua o início do movimento neogramático. Um dos seus principais representantes foi Hermann Paul, responsável por publicar o *Prinzipien der Sprachgeschichte* em 1880 (Silva, 2008).

para o descritivo, uma ênfase mais técnica. Saussure sustenta a ideia do indivíduo falante-ouvinte da língua e a língua como a unidade da linguagem. Em suas análises, criou uma teoria da linguagem individualizada e solitária, centrada no indivíduo, ao privilegiar o ato individual na produção da linguagem (Saussure, 1989).

Para achar, no conjunto da linguagem, a esfera que corresponde à língua, necessário se faz colocarmo-nos diante do *ato individual* que permite reconstituir o circuito da fala. Este ato supõe pelo menos dois indivíduos; é o mínimo exigível para que o circuito seja completo” (Saussure, 1989, p. 19, grifos nossos).

Ao descrever os detalhes sobre o funcionamento do circuito da fala, Saussure pontua etapas que se desenvolvem no cérebro e passam pela consciência, caracterizando o circuito como um fenômeno psíquico e um processo puramente físico. Fica evidente a preocupação em investir na compreensão da língua ainda numa dimensão mental, racional e biológica, nesse caso, não levando em conta nessa forma de pensar, os aspectos sociais e culturais envolvidos na produção da fala e da linguagem.

A concepção estruturalista comporta duas vertentes: a funcionalista e a formalista. Ambas tem como elemento central a análise da estrutura linguística, e tem como ponto de partida “à descrição dos elementos: fonemas – morfemas – palavras – frases – discursos. A diferença é que a primeira preocupa-se, também, com a função [...] e a segunda dedica-se, especialmente, à forma” (Doretto e Beloti, 2011, p. 82).

O estruturalismo que entende a linguagem como um artefato de interlocução, e de algum modo, ainda mantém elementos que podemos considerar tradicionais, na medida em que foca em regras gramaticais e estruturação formal. Nesta concepção, o ensino está centrado nas regras gramaticais e na memorização, tem sido uma pedra angular no ensino da LP. O seu foco está na estruturação formal da linguagem, com ênfase em aspectos como concordância, regência, pontuação e vocabulário. Os exercícios de análise gramatical e a memorização de regras são comuns, buscando fornecer aos alunos uma base sólida na norma culta.

A concepção estruturalista enfatiza a importância das regras gramaticais como base para o ensino da língua portuguesa. Os educadores dão prioridade a aprendizagem das normas de concordância, regência, sintaxe e morfologia e tende a valorizar a norma culta da língua, buscando ensinar aos alunos as formas padrão.

A correção linguística, obedecendo às normas gramaticais e condicionantes, é um objetivo central. O ensino da língua escrita é frequentemente privilegiado na concepção estruturalista. Os alunos são guiados a produzir textos que sigam as normas gramaticais e aprimorem a expressão escrita de maneira formal.

A leitura de textos clássicos e a valorização de autores consagrados são práticas recorrentes, mas também desenvolve a compreensão textual e a capacidade de interpretação. A escrita, por sua vez, muitas vezes é moldada conforme as normas preestabelecidas, priorizando a formalidade e a rigidez. Esse tipo de ensino predominou no Brasil na década de 1970, com a instauração do pensamento tecnicista na educação, onde não é possível notar a superação das características básicas do ensino tradicional da língua.

Embora tenha havido mudança, o ensino de LP ainda continuou, de certa forma, elitizado, pois persistia o ensino da gramática prescritiva, priorizando as descrições sintáticas e morfológicas, as atividades que enfatizavam ações repetitivas e paradigmáticas e as produções textuais baseadas nas tipologias: narração, dissertação e descrição. Dessa forma, cristalizou-se, pelo fato de prevalecer uma tendência gramatical positivista, a chamada gramática descritiva (Doretto e Beloti, 2011, p. 82).

Apple nos adverte contra essas formas de pensar que se tornam hegemônicas em um dado período histórico e “que ignoram o funcionamento do poder na vida cultural e social e que apontam para a aceitação, para os benefícios institucionais e para uma visão positivista, na qual o conhecimento está divorciado dos reais protagonistas que o criaram” (Apple, 2006, p. 126 *apud* Mota, 2020, p. 172).

Na atualidade, ainda não observamos mudanças significativas nos modos de entender a língua e a linguagem na prática do ensino de língua materna no Brasil e na gramática tradicional, conforme destacam Faraco e Castro (1999) e Vianna et al. (2016). Essa falta de conexão com as novas tendências ocorre porque ainda não conseguimos romper teoricamente com os fundamentos da linguística estrutural e, dessa forma, o “modo estruturalista de ver a linguagem” ainda está impregnado nas práticas de ensino da língua (Faraco e Castro, 1999, p. 3).

Embora a concepção estruturalista tenha sido predominante em alguns períodos do ensino da língua portuguesa, e tenha supostamente superado a concepção tradicional, os críticos argumentam que essa abordagem acaba por negligenciar as dimensões comunicativas e sociais da linguagem. Atualmente, muitos educadores buscam integrar elementos estruturais com abordagens mais comunicativas e contextualizadas para proporcionar uma educação linguística mais equilibrada, tal como a concepção enunciativa discursiva, que abarca a vertente interacionista, e, dentro desta, o ensino a partir das práticas de letramento (Martelotta, 2008; Antunes, 2003, 2009; Geraldi, 2004; 1984; Kleiman, 2005; Soares, 2002).

A concepção da linguística da enunciação, apontada por Geraldi (1984), entende a linguagem como uma inter-ação, ou seja, é pensada como o local onde as relações sociais são constituídas e “onde os falantes se tornam sujeitos. Nesse sentido, a língua só tem existência

no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (Geraldí, 1984, p. 19).

Na atualidade, a abordagem enunciativa comunicativa tem sido mais evidenciada, por privilegiar a comunicação em situações práticas ligadas à vida social. Essa abordagem incentiva a expressão oral e escrita, focando na aplicação real da língua no cotidiano dos participantes. Ao contrário da tradicional, que dá ênfase na gramática normativa, essa perspectiva destaca a aplicação prática da língua em situações reais e contextualizadas.

Um dos principais expoentes dessa concepção de linguagem é Mikhail Bakhtin, que ao falar sobre a linguagem e a enunciação, diz-nos que

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2003, p. 261).

Bakhtin não descarta todos os elementos da concepção de linguagem saussuriana, o diferencial em sua análise é atrelar a linguagem aos campos da atividade humana, ou seja, aos diversos aspectos que compõem a vida social de um sujeito. Assim, tanto a linguagem quanto a língua irão refletir as especificidades do campo da atividade humana no qual foram proferidos. Deste modo, a dimensão social e comunicativa entre os sujeitos ganha destaque na teorização bakhtiniana.

As características da concepção comunicativa no ensino da PL são: primeiro, ela tem a comunicação como foco principal; o objetivo principal é desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos. Isso envolve não apenas a compreensão e produção de textos, mas também a capacidade de se expressar oralmente em diferentes contextos.

A efetiva essência da língua não é formada por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, produzido através da enunciação ou das enunciações (Bakhtin, 1986, p. 124).

Tomando como base as análises de Bakhtin, podemos afirmar que o sujeito se reconhece na e pela linguagem. O processo de enunciação é permeado por diversos discursos, por isso podemos falar em polifonia discursiva. A partir da proposição de uma compreensão mais

abrangente da língua, Bakhtin nos ajuda a chegar na compreensão dos gêneros textuais, que exercem a função social da comunicação.

Praticar o ensino da língua nessa perspectiva nos move a ir além dos manuais didáticos ou gramáticas escolares. Nesse caso, o que mais importa é “estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam, do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças” (Geraldi, 1984, p. 44).

Uma tal perspectiva, ao jogar-nos diretamente no estudo da linguagem em funcionamento, também nos obriga a uma posição, na sala de aula, em relação às variedades linguísticas. Refiro-me ao problema enfrentado cotidianamente pelo professor, das variedades, quer sociais, quer regionais. Afinal, dadas as diferenças dialetais e dado que sabemos, hoje, por menor que seja nossa formação, qua tais variedades correspondem a distintas gramáticas, como agir no ensino? (Geraldi, 1984, p. 44).

Considerando a diversidade cultural e social de nosso país, desenvolver um ensino em sala de aula na perspectiva da linguagem como interação/comunicação requer o respeito às diferenças dialetais, o que passa, primeiro, pelo reconhecimento dessas diferenças e, depois, por seleção de conhecimentos e metodologias que correspondam à elas, perpassam por reflexões tais como: quando e como usar uma variante mais formal ou informal da língua, qual modalidade de língua é mais adequada para determinado contexto? E assim por diante.

As aulas são frequentemente planejadas em torno de atividades que reproduzem situações do mundo real. Isso pode incluir discussões, simulações, entrevistas e projetos colaborativos que incentivam a interação entre os alunos. Esta concepção não aborda a gramática de maneira isolada, antes, integra o ensino gramatical ao contexto da comunicação. As regras gramaticais são aprendidas de maneira mais orgânica, à medida que os alunos se envolvem em atividades práticas.

Na contribuição de Volóchinov, um sistema linguístico só é possível de existir quando colocado frente ao indivíduo em suas subjetividades histórico-contextuais. Seria um equívoco, desse modo, dizer que a língua é imutável em seu sistema. Ainda, cabe ressaltar que o sistema, para o usuário da língua, é uma mera abstração, já que o indivíduo se preocupa em usar a língua para suprir suas necessidades enunciativas, sem que haja uma reflexão propriamente dita quanto às normas desse sistema (Volóchinov, 2014).

Assim, Volóchinov (2014, p. 95) novamente explica que “o sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação”.

Ao interlocutor, reitera o filósofo, importa alcançar uma forma linguística que possa ser efetiva ao contexto em que enuncia e interage, entendida como um signo linguístico de significação, muito mais do que a forma e a norma em suas abstrações, como sinais estáveis. Ou seja, quando entendido como uma forma linguística, o sistema sequer tem valor linguístico ao locutor, pois o que o interessa, de fato, é a significação que consegue colocar em sua enunciação, por meio do signo linguístico. É por isso que configura um erro grosseiro, para Volóchinov (2014), por parte do objetivismo abstrato, separar a língua de seu conteúdo ideológico.

Segundo Volóchinov (2014, p. 989), de fato, “a forma linguística [...] sempre se apresenta aos locutores no contexto das enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso”. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.

Ainda nesta concepção, destacamos a importância da interação social na aprendizagem da língua. Atividades colaborativas e práticas em grupo são elementos-chave, proporcionando um ambiente que reproduz situações reais de comunicação e promove a construção conjunta do conhecimento linguístico. Esta está ancorada na ideia de que a aprendizagem ocorre por meio da interação social, onde o diálogo e a troca de experiências empreendem papéis cruciais. Essa abordagem destaca a importância das interações entre os alunos, entre o professor e os alunos, e com o ambiente linguístico mais amplo.

Para entender melhor a concepção interacionista e o modo como o ensino da LP é produzido a partir dela, mostramos alguns aspectos essenciais desta, tais como a aprendizagem social, que é vista como um processo social, no qual os alunos constroem conhecimento por meio da participação ativa em interações ocasionais. A interação com colegas, professores e materiais de leitura é vista como um encontro para o desenvolvimento linguístico.

Outro aspecto é o diálogo como ferramenta educacional; o diálogo é valorizado como uma ferramenta central de ensino. O professor busca criar oportunidades para divulgação, debates e colaborações, estimulando os alunos a compartilhar ideias, questionar e construir significados juntos.

A concepção interacionista promove atividades colaborativas, nas quais os alunos trabalham juntos para atingir objetivos linguísticos comuns. Isso inclui projetos em grupo, atividades de resolução de problemas e outras formas de cooperação. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposto por Vygotsky (2007), é central na concepção interacionista. Refere-se à distância entre o que um aluno pode fazer de forma independente e

o que pode ser realizado com o apoio de um professor ou colega mais experiente, ao adotar uma abordagem interacionista, o objetivo é criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, centrado na interação e na participação ativa dos alunos, promovendo assim o desenvolvimento linguístico de maneira significativa.

Antunes (2003) afirma que a utilização de determinada língua constitui mais que um fato isolado. É mais que um exercício prático com emissão de sinais, é um ato humano, social, político, histórico, sociológico, que tem repercussões na vida de todas as pessoas. É, portanto, um fato pelo qual passa a história de todos, os sentidos de tudo.

Em Antunes (2003), a análise linguística deve fazer parte das aulas, partindo da gramática funcional, na qual os usos da língua são explorados. Espera-se que dessa forma os alunos exercitem seu papel social e se constituam enquanto sujeitos atuantes na sociedade. Conforme orienta Volóchinov (2014), uma particularidade da linguagem está no fato de entender a enunciação monológica como ponto de partida para o entendimento da língua.

Assim, devemos entender que a língua(gem) possui, sobremaneira, uma dimensão social, estando diretamente vinculada à vida em sociedade. Se é social, não poder ser considerada em sua forma monológica, mas, sim, em seu dialogismo. É o diálogo, nesse sentido, a forma mais importante da interação verbal. Enfim, entendemos que a língua é viva porque se dá nas interações verbais, por meio das enunciações, não se pode desprezar seu caráter histórico-social também relacionado aos indivíduos que permitem a este fenômeno viver.

No ponto de vista interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos locutores (Elias & Koch, 2006, p. 25).

Para Elias e Koch (2006), um ensino da linguagem baseado no socio interacionismo necessita aguçar nos alunos a percepção acerca das relações entre textos, pois esta perspectiva faz com que o aluno compreenda os motivos pelos quais a leitura é importante. Através dessa concepção os alunos entenderão que precisam interagir com temas relevantes para a vida em sociedade e para o exercício da cidadania e isso pode ser possível com as práticas sociais de leitura e escrita.

Ensinar Língua Portuguesa é não duvidar de que a mesma seja prática social entre sujeitos, pois é, também, por meio da prática de leitura que o leitor vai gradualmente elaborando e organizando seu discurso interno, produzindo e registrando as suas leituras, a sua história e seus textos. O campo das Linguagens não pode ser reduzido a generalizações e dificilmente se conseguirá defini-lo de forma precisa, isso porque, como já se sabe, seu principal objeto de

estudo é múltiplo e dinâmico, remetendo a inúmeros domínios de pesquisa e a compreensões de língua(gem) variadas.

E, por fim, tratamos agora do processo de ensino a partir das práticas de letramento. É relevante frisar que o letramento não se configura como um método de ensino a ser aplicado na LP, antes, podemos dizer em sentido mais amplo, que o letramento faz parte de uma educação linguística orientada por valores éticos e democráticos. Rojo sustenta essa ideia de “que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática” (Rojo, 2009, p. 11).

Kleiman, autora de referência do campo de estudos sobre letramento, nos diz que

o letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente limitadas de papel, o surgimento da Internet [...] (Kleiman, 2005, p. 21).

A linguagem escrita tem sido um dos temas mais preocupantes quando nos voltamos para o contexto escolar, desde os primeiros anos do E.F até o E.M. Nós, professores da educação básica, especialmente da área da linguagem, sabemos bem de todos os desafios enfrentados por nós e pelos alunos no que concerne aos processos de ensino e aprendizagem das práticas sociais da leitura e da escrita. Entendermos que esses processos demandam uma ação coletiva e colaborativa, que ultrapasse os limites escolares, alcançando a vida social, pode nos indicar um caminho para o enfrentamento destes desafios.

Um evento de letramento inclui atividades que têm as características de outras atividades da vida social: envolve mais de um participante e os envolvidos têm diferentes saberes, que são mobilizados na medida adequada, no momento necessário, em prol de interesses, intenções e objetivos individuais e de metas comuns. Daí ser um evento essencialmente colaborativo (Kleiman, 2005, p. 22).

Da parte dos professores, trazer para a sala de aula um ensino que parta dos eventos de letramento já poderia ser um bom começo. Ao mesmo tempo, que os alunos se vejam como sujeitos autores de sua própria produção escrita, entendendo que não esta não é apenas um processo solitário, individual, mas depende, em muito, da interrelação entre os interesses individuais e coletivos.

Os anos de 1980 foram importantes para o campo do letramento. É nessa época que numa obra de Kato (1986), surge a palavra letramento pela primeira vez, e nesta abordagem o

letramento é pensado como resultado da conquista da língua falada na perspectiva culta. Dois anos depois, Tfouni (1988) publica uma obra na qual faz a distinção entre alfabetização e letramento, já apontando que são processos com características próprias. Na década de 1990, Kleiman e Soares estão entre as pesquisadoras com destaque no campo dos estudos sobre letramento e lançaram obras importantes sobre o tema (Kleiman, 1995; Soares, 1998).

Letramento é uma palavra norte-americana – *literacy* – que se refere a pessoa que desenvolveu as habilidades de leitura e escrita. “Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la” (Soares, 2009, p. 17).

A chegada desse termo no Brasil se dá apenas no século XX, mas já existia na Europa e na América do Norte desde o século XIX. Soares ajuda-nos a entender que no Brasil, a necessidade da existência do letramento, para além da alfabetização, é recente. Historicamente, a preocupação no Brasil sempre foi em superar os altos índices de analfabetismo e todos os esforços das políticas nesse campo, voltavam-se para o alfabetizar, ou seja, aprender a ler e escrever convencionalmente. Saber usar essas aquisições para atender as necessidades sociais, isto é, desenvolver o letramento, foi uma preocupação que surgiu depois (Soares, 2009).

O conceito de letramento se tornou importante ao ser associado à alfabetização, pois o ensino desta se colocava no contexto escolar, já há muito tempo, numa acepção marcadamente mecânica e técnica. Associar à aquisição da leitura e escrita, numa perspectiva interacionista da língua, com os aspectos sociais e culturais envolvidos que, por sinal, existem antes de as crianças entrarem na escola, representou um progresso importante para a escolarização destas.

Além da dimensão interacionista e social ligada aos processos de comunicação e linguagem, os estudos sobre letramento trazem uma abordagem que dá destaque a dimensão histórica e cultural da comunicação através da língua escrita. Aguiar (2022, p. 8267), em um estudo sobre letramento crítico, encontra pontos de interseção entre o letramento e a teoria sócio-histórica de Vygotsky, que nos ajudam a vislumbrar outra possibilidade para o ensino de línguas: “a promoção do entendimento crítico e consciente da nossa constituição plural e sócio-histórica, no intuito de evitar a propagação e perpetuação de discursos hegemônicos, estruturalistas e coloniais, diminuindo, assim, preconceitos e violência em nossa sociedade”.

Um desses pontos de interseção é quando ocorre a virada nos estudos do letramento e conclui-se que não existe “apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso –, mas há múltiplas formas

de usá-la, em práticas diversas que são *sociocultural e historicamente* determinadas” (Aguiar, 2022, p. 8270). Lançam-se as bases para o chamado letramento crítico (LC).

Outro ponto diz respeito a concepção do sujeito crítico, tanto os estudos do letramento crítico quanto os da teoria sócio-histórica tem como ponto de partida e chegada a formação de um sujeito que seja capaz de pensar e problematizar o contexto em que vive, refletir sobre os problemas sociais, econômicos e políticos e se torne um sujeito capaz de transformar a sua própria história e contribuir para uma transformação social mais ampla.

percebemos que um dos propósitos do trabalho com o LC é a luta contra opressão, o desafio constante das relações de poder e a busca por igualdade social. Vemos, nesse pressuposto, uma forte conexão com os ideais vygotiskianos quando da criação de seu método e de sua teoria, que até hoje servem ao desenvolvimento de teorias posteriores em paradigmas críticos, culturais, socioculturais e pós-modernistas (Aguiar, 2022, p. 8274).

Assim, o ensino de LP que assuma o trabalho com a leitura e escrita a partir dos eventos de letramento busca produzir em sala de aula metodologias em que os alunos sejam levados a entrar em contato com todas as formas de escrita e leitura, situadas ou não dentro daquilo que se considera a norma padrão, e, para além disso, a escolha dos textos a serem trabalhados deve situar sócio-historicamente os sujeitos, fazê-los entender suas origens e sua condição de existência, que é datada, que é histórica e que não é estática, já que a própria história e a cultura transformam-se continuamente.

o LC constitui-se como uma prática de construção de significados sócio-historicamente situada. Isso implica utilização de formas distintas de produção, comunicação e recepção de signos linguísticos e visuais que existem em qualquer comunidade; noutros termos, significa que o que está sendo lido, visto ou ouvido foi produzido segundo valores e normas do contexto sócio-histórico da comunidade a qual o autor pertence. É importante mencionar que o leitor, ouvinte ou espectador também estão inseridos em um contexto sócio-histórico e cultural que influencia a forma como o sentido é construído. Na nossa concepção, o LC deve, além de desvelar ideologias e problematizar questões sociais, nos ensinar a olhar para nós mesmos, a entender esse “não-eu” e como ele foi construído, fazendo-nos, assim, entender nossa origem sócio-histórica e as identidades que podemos assumir (Aguiar, 2022, p. 8277).

Assim, seria um equívoco o ensino da língua compreendê-la como autônoma e desvinculada das condições políticas e sociais de sua história, antes, em uma linguística em que considere a “*dimensão global da língua*, que, por um lado, se define como sistema virtual e, por outro, se afirma como destinada à utilização em situações concretas da interação sociocomunicativa” (Antunes, 2009, p. 62).

Entender que a língua é um produto social implica reconhecer que é no nosso dia a dia que ela vai sendo produzida e reproduzida. E nesse processo, não há como a língua não expressar as desigualdades e violências dos contextos imediatos e, também, dos mais amplos onde ela é produzida, e isso se torna extremamente preocupante porque vivemos em uma sociedade “que por sua dinâmica e econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isolas em grupos e distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos” (Milton, 1984, p. 13).

Deste modo, entendermos que qualquer tipo de ensino da LP está atrelado a uma concepção de língua e linguagem, para além de uma constatação óbvia, deve nos instigar a refletir qual são as concepções que estão presentes no currículo prescrito para o componente de LP na base curricular nacional, e, além de refletir, problematizar e questionar essas concepções, caso elas estejam servindo à manutenção das desigualdades sociais.

## **4 AS CONCEPÇÕES SOBRE O COMPONENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA: O QUE REVELAM OS PARECERES TÉCNICOS?**

Esta seção tem como objetivo responder ao objetivo geral desta pesquisa que é analisar quais as concepções sobre língua portuguesa são disputadas nos pareceres técnicos das 1ª e 3ª versões da BNCC. Para tanto, inicialmente, contextualizamos o cenário onde ocorreu o processo de elaboração da BNCC, fazendo referência aos tramites legais, decretos, normativas além das comissões que foram constituídas para participarem desse momento como os gestores, professores da educação básica e estudantes de todo o Brasil, assessorias formadas por especialistas de cada área/componente curricular e etapa da educação básica e representantes de Universidades e Institutos federais.

### **4.1 O contexto de elaboração da BNCC**

Este subtítulo tem como objetivo fazer uma incursão histórica e contextualizada, a fim de apresentar um breve panorama da elaboração e implementação da BNCC, após este momento, adentraremos ao nosso objeto de estudo que são os pareceres técnicos.

A respeito disso, Neira; Alviano Júnior; Almeida (2016, p.33) ressaltam que “[...] a existência de uma BNCC é uma exigência constitucional e, não menos importante, uma inspiração para que muitos sistemas de ensino e escolas (públicas e privadas) elaborem seus currículos”. Além da Constituição, a necessidade de uma base curricular nacional também foi reforçada pelas Conferências Nacionais de Educação (CONAES) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) ainda em 2014.

Na intenção de contemplar essas determinações legais, o governo da presidenta Dilma Rousseff deu início, no ano de 2015, ao processo de construção da base nacional comum curricular<sup>9</sup>. Teriam participação neste processo gestores, professores da educação básica e estudantes de todo o Brasil, além de um comitê de assessores formado por especialistas de cada área/componente curricular e etapa da educação básica, incluindo representantes de universidades e institutos federais.

Assim, desde as discussões iniciais, a BNCC foi apresentada como um documento que seguiria os marcos de uma construção democrática mas, o contexto político que passou a ser

---

<sup>9</sup> Os estudos de Gonçalves et al. (2020) destacam a presença dos seguintes movimentos: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), União Nacional dos Estudantes (UNE), União Geral dos Trabalhadores (UGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT). Essas entidades representativas de interesses da classe trabalhadora participaram efetivamente da segunda CONAE realizada em 2014

vivenciado neste mesmo período, deu novos rumos ao processo de construção da BNCC. Segundo o Editorial da revista Educação & Sociedade (2016, p. 329), desdobrava-se no Brasil, aquilo que poderia ser definido como um movimento acentuado de desconstrução democrática no país, no “contra o qual insurgem diversas entidades do campo educacional que vêm se opondo ao *impeachment* da presidenta Dilma por ele representar um risco sem precedentes aos direitos sociais, educacionais e de cidadania”.

Coelho e Belchior (2017) descrevem de modo mais minucioso o momento político acima mencionado. Basicamente, o tópico debatido no âmbito das notícias e dos rumores políticos era o seguinte: um governo acusado de corrupção estaria apto para continuar conduzindo o país? A fim de responder esse questionamento, as pesquisas de opinião e a argumentação diária das pessoas passaram a selecionar informações que atacavam a figura da Presidenta Dilma Rousseff e o seu programa de governo. Como sabemos, nos últimos quatorze anos, o Brasil foi administrado por dois presidentes eleitos democraticamente – Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff– e que assumiram como bandeira a defesa de políticas de cunho social, a qual nunca foi bem aceita pelos grupos mais oligárquicos.

Em 2014, quando esses últimos tiveram uma derrota nas urnas, ficou claro que os projetos sociais do Partido dos Trabalhadores (PT) não seriam mais aceitos. A partir daí os opositores iniciaram uma política de difamação da imagem da Presidenta eleita, no intuito de justificar um já pensado processo de impeachment. O descrédito aparentemente surtiu resultado, uma vez que houve manifestações populares de hostilidade nos estádios da Copa do Mundo e passeatas organizadas por grupos políticos/civis na tentativa de ilegitimar o governo. Tal processo prolongou-se pelos primeiros anos do mandato da Presidenta, contando com o apoio incondicional dos veículos de imprensa. O resultado final: o impeachment de Dilma, em 2016. É intrigante pensar que esse afastamento se deu muito mais pela opinião pública e pela construção de uma imagem de uma governante incapaz do que por motivos realmente jurídicos e constitucionais. Aliás, a Presidenta não tinha sobre si nenhuma acusação formal (Poder 360, 2023).

O governo interino de Michel Temer, seguindo sua política conservadora e neoliberal, tomou medidas para excluir importantes entidades de Educação do processo de construção da BNCC e dar destaque ao núcleo dirigente do Ministério da Educação (MEC), passando a atrelar o sentido da base a um viés mercadológico e moralmente conservador, desconsiderando os avanços políticos e pedagógicos até então conquistados no processo de formulação da base (Editorial, 2016).

Assim, não demorou muito para que o processo democrático de construção da base passasse a ser questionado. É o que se observa nas conclusões de Mortatti (2015, p. 195):

Trata-se, portanto, de uma compreensão de “participação democrática”, tão obscura quanto ambígua e promíscua: delegar a sujeitos e entidades privados o poder de elaborar políticas públicas (MORTATTI, 2010) e tomar decisões sobre os rumos da educação (no caso em pauta, mas não somente). Essa compreensão se completa com o convite à participação da “sociedade” (como se os elaboradores do documento não fizessem parte da sociedade ou não representassem segmentos sociais), apenas para assumir co-responsabilidade pela revisão dessa BNCC e suas nada otimistas implicações políticas, econômicas e educacionais.

Tomou forma, a partir de então, um levante crítico sinalizado por estudiosos da educação, com a intenção de denunciar que a comissão de especialistas originada para auxiliar na elaboração da BNCC e a própria criação Portal BNCC com objetivo de realizar as consultas públicas e a divulgação das versões preliminares do documento, talvez já não tivessem mais um poder de atuação e funcionamento democráticos, de fato.

Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016, p. 32) pontuam que:

Na sua concepção inicial, a ideia era que o texto se tornasse um material de apoio para a elaboração de propostas estaduais, municipais, da rede privada e de cada unidade escolar. Ela poderia inspirar professores e professoras a pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas da escola, definidas coletivamente e com a participação da comunidade.

Em meio a essas questões, podemos trazer à baila o conceito de Pateman (1992, p. 97) que trata da participação parcial, acerca do processo de construção da BNCC. Essa ideia assevera que “o trabalhador não tem igual poder de decisão sobre o resultado final do que se delibera, podendo apenas influenciá-lo”. Isso pode ser aplicado ao tema aqui discutido, porque a cada versão da BNCC era possível emitir pareceres técnicos, avaliando a estrutura de cada área do conhecimento e do componente curricular, as competências específicas por área do conhecimento e por componente curricular e ponderando acerca das unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades listadas para cada componente curricular.

Contudo, somente a análise desses documentos poderá comprovar o que foi, de fato, incorporado à concepção final da Base ou se nesse processo viveu-se uma “pseudodemocracia”, onde são empregadas técnicas para que os sujeitos sejam persuadidos a aceitar decisões já tomadas por outros (Pateman, 1992).

Essa questão assume uma dimensão ainda maior, ao refletirmos sobre o momento político, anteriormente pontuado, que norteou a construção da referida base curricular nacional, que provocou intensos debates entre grupos conservadores e progressistas, e nos mostra a

necessidade de investirmos nessa análise, sobretudo quando concebemos o currículo como um artefato cultural, tal qual salienta Moreira e Silva (1994).

Apesar dos questionamentos acerca da legitimidade da participação popular na concepção final da BNCC, o CNE (CNE/CP nº 2/2017), considerando as audiências públicas, avaliou que:

[...] os mais diversos segmentos da sociedade tiveram real oportunidade de participação, e efetivamente ofereceram suas contribuições, as quais se consubstanciaram em documentos essenciais para que este Projeto de Resolução, elaborado pelo Conselho Nacional de Educação, de fato refletisse as necessidades, os interesses, a diversidade e a pluralidade, presentes do panorama educacional brasileiro, e os desafios a serem enfrentados para a construção de uma Educação Básica Nacional, nas etapas da educação infantil e o ensino fundamental, que seja verdadeiramente democrática e de qualidade (CNE/CP Nº 2, 2017, p. 3).

Entretanto, tão logo a versão final da BNCC para a educação infantil e o ensino fundamental fora homologada, novas críticas começaram a ser pontuadas, reforçando a ideia de que o documento não traduzia efetivamente as ponderações feitas pelas consultas públicas e registradas pelos pareceres técnicos. Tais indagações consentem com a seguinte afirmação de Bonifácio (2013, p. 409),

Para ser plural, a política tem de contar com o assentimento desses atores em processos racionais de discussão e deliberação. O procedimentalismo democrático não pode ser, conforme supõem os elitistas democráticos, um método de autorização de governos, mas sim uma forma de exercício coletivo do poder político cuja base é um processo livre de apresentação de razões entre iguais.

O destaque dado para a Língua Portuguesa na BNCC reforça a ideia de um ensino básico e limitado, em que as discussões na área das Ciências Humanas ou Naturais são minimizadas e colocadas em segundo plano. Esse fato só comprova o que se observou na esfera federal e que chancelou a versão final na Base. Conforme descreveu o Editorial da revista *Educação & Sociedade* (2016, p. 329-330)

Nesse contexto, o governo golpista também extinguiu o Ministério da Cultura, fundindo-o ao Ministério da Educação, só voltando atrás, pouco depois, pressionado pela resistência dos movimentos populares de cultura, de artistas e de intelectuais. O Ministério de Ciência e Tecnologia foi “acoplado” ao Ministério de Comunicações, reduzindo um e outro e, ao mesmo tempo, privando a sociedade da responsabilidade do Estado com a pesquisa e projetos nacionais de inovação, indispensáveis para o desenvolvimento da Nação. Com isso, se alinham as medidas tomadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em relação aos cursos de pós-graduação que visavam reduzir os estudos da área das Ciências Humanas, deixando, assim, exposta a concepção de ciência e de mundo desse governo provisório.

Concluindo, este subtítulo foi essencial para que pudéssemos entender que a BNCC foi escrita dentro de um conjuntura de produção que estava situado em um determinado momento sociopolítico brasileiro. A redação de um documento normativo que se constitui como política pública terá sempre a interferência dos acontecimentos atuais políticos e históricos, assim entendemos que muitas são as tensões em torno desse documento em virtude de que ele promove reformas curriculares no país que geram vários questionamentos entre eles a adoção de um texto-base para a construção dos currículos nas escolas brasileiras, desse modo, devemos ter em mente que o conteúdo apresentado na BNCC, assim como em qualquer texto, é fruto de escolhas epistemológicas, metodológicas e políticas estabelecidas pelos elaboradores que a redigiram, hoje a BNCC já está homologada é um documento com o qual precisamos operar no ensino de Língua Portuguesa, tal qual está constituída, apesar disso, cabe a nós através dos pareceres analisá-la e compreendê-la para dar prosseguimento devido as discussões que serão abordadas nos subtítulos subsequentes.

Como já havíamos informado em outras seções verificamos 06 pareceres que foram elaborados pelos leitores críticos e 08 pelos leitores analíticos, totalizando 14 pareceres referentes ao componente de Língua Portuguesa, ou seja, estes documentos são relatórios individuais, de pessoas sem vínculos com institutos e que possuem experiência na área educacional. Iniciado o processo de análise selecionando apenas os pareceres para o componente de Língua Portuguesa.

Dando prosseguimento a análise, posterior a seleção dos documentos empreendemos através de uma leitura mais atenta tendo como norte o problema de pesquisa e as questões de investigação, onde foi feita a organização e a exploração do material a fim de entendê-lo melhor. Assim, precisamos vasculhar, por assim dizer, todo o conteúdo dos pareceres para conseguirmos achar o tema, problemática, a ideia central defendida ou criticada pelos pareceristas e os argumentos utilizados.

#### **4.2 Os pareceres técnicos e as concepções de ensino de Língua Portuguesa**

Produto da meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (2014) e de outros precedentes legais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) provocou inúmeras disputas, discordâncias e acordos desde seu projeto inicial até a sua formulação final, e esse movimento trouxe consequências específicas para a Política Curricular do Brasil (Machado; Lopes e Santana, 2022).

As disputas em torno da BNCC foram de ordem política, conceitual e pedagógica, e neste momento discorreremos sobre os sentidos que podem adquirir as proposições sobre a Base

Nacional Comum Curricular, tendo como escopo específico os pareceres dos leitores críticos e analíticos, respectivamente, para a 1ª e 3ª versão da BNCC para o componente de Língua Portuguesa.

Para cumprir tal objetivo, primeiramente foram coletados os pareceres disponíveis no portal da Base. Na sequência foram selecionados os relativos à Língua Portuguesa, temos os 06 pareceres que são referentes à primeira versão em 2015, os quais emitiram opiniões e/ou orientações citados na segunda versão da BNCC, sobre o texto da primeira versão. Em relação aos pareceres analíticos, referentes à 3ª versão, selecionamos 08 pareceres, totalizando 14 pareceres como *corpus* de análise. Seguindo a proposição de Bardin (2077) e Franco (2018) para a organização dos dados, foi possível chegar às unidades temática, as pré-categorias e as categorias de análise, apresentadas no quadro 08.

**QUADRO 10 – ORGANIZAÇÃO GERAL DOS DADOS**

Unidades temáticas		Pré-categorias	
1 – Pareceristas		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação acadêmica</li> <li>• Atuação profissional</li> </ul>	
2 - Estrutura dos pareceres		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Número de laudas</li> <li>• Apresentação</li> <li>• Tópicos abordados</li> <li>• Considerações finais</li> </ul>	
3 - Conceitos e discussões apresentados		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conteúdo do texto</li> <li>• Problemática</li> <li>• Ideia central defendida ou criticada pelos pareceristas</li> </ul>	
Categorias de análise			
Aspectos referentes aos objetivos do componente curricular língua portuguesa	Concepções sobre língua portuguesa disputadas nos pareceres	língua	Confluências e distanciamentos identificados nos pareceres técnicos

Fonte: elaborada pela autora, 2024.

Conduziremos a análise dos dados seguindo as unidades temáticas, e suas pré-categorias correspondentes e, depois, tomando como base a unidade temática 3, focaremos diretamente nas categorias de análise. A primeira unidade se refere aos pareceristas, sua formação acadêmica e atuação profissional o quadro 09 apresenta os dados organizados.

Identificamos os pareceres conforme a sigla: Pc para os pareceres críticos, e Pa para analíticos, seguido da numeração para diferenciar os autores, Pc-01, Pc-02, Pc-03, Pc-04, Pc-05 e Pc-06 para os pareceres críticos da 1ª versão, e Pa-01, Pa-02, Pa-03, Pa-04, Pa-05, Pa-06, Pa-07 e Pa-08, para os pareceres analíticos da 3ª versão.

QUADRO 11– PERFIL DOS PARECERISTAS: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Pareceres críticos (Pc)		Pareceres analíticos (Pa)	
Ana Maria de Mattos Guimarães <b>Pc-01</b>	Graduada em Letras Português/francês pela Fundação UFRG, mestrado em letras pela UFRGS e doutorado em Linguística e Letras pela PUC, RGS. Professora aposentada da UFRGS.	Egon de Oliveira Rangel <b>Pa-01</b>	Bacharel e mestre em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas. Professor assistente do Departamento de Linguística da PUC-SP.
Delaine Cafiero Bicalho <b>Pc-02</b>	Graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de BH, mestrado em Estudos linguísticos pela UFMG e doutorado em Linguística pela Unicamp. Professora da UFMG.	Ilona Becskeházy Ferrão de Sousa <b>Pa-02</b>	Graduada em Nutrição pela UFRJ. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, mestre em Educação Brasileira pela PUC- RJ. Atuação em instituições sem fins lucrativos.
Inés Kayon de Miller <b>Pc-03</b>	Licenciatura em inglês - INSPLV, BA, Argentina. Pós-doc em Linguística Aplicada pela UW, Reino Unido; Ph.D. em Linguistics, pela University Of Lancaster, RU; mestre em Of Arts in teaching english as a second language pela University Of California em Los Angeles (Ucla), LA, EUA. Professora do departamento de Letras da PUC-RJ.	Maria Fernandes <b>Pa-03</b>	Licenciatura em Letras e Pedagogia, pela USP. Especialização em Alfabetização e Ensino de Línguas, em Buenos Aires. Especialização em Teoria e Aplicação de Gêneros Textuais, em Genebra, Suíça. Professora da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo. Professora de Português – Ensino fundamental e médio – escolas públicas e particulares de São Paulo.
Marcos Araújo Bagno <b>Pc-04</b>	Graduação em Letras (bacharelado LP), mestrado em Linguística pela UFPE e doutorado em Filologia e LP pela USP. É professor associado do instituto de Letras da UNB, e colaborador do Programa de estudos da linguagem, da UFF.	Ivan Claudio Pereira Siqueira <b>Pa-04</b>	Graduado em Letras pela UNESP (Português e Inglês). Doutor em Letras pela FFLCH/USP, especialista em Música e História da Arte pela Berklee College of Music - EUA. Professor titular da UFBA.
Maria Cristina Rigoni <b>Pc-05</b>	Bacharel e licenciada em Português e Literaturas pela UFRJ; mestrado em Letras pela UFRJ e doutorado em Letras pela UFRJ. Professora associada da UNIRIO.	João Batista Araujo e Oliveira <b>Pa-05</b>	Graduação em Psicologia, Mestrado em Psicologia, doutorado em Pesquisa Educacional pela Florida State University. Pós-doutorado e Visiting Scholar da Graduate School of Business, Stanford University. Professor na UFMG, COPPEAD/UFRJ e na França, Université de Bourgogne, Dijon.
Sírio Possenti <b>Pc-06</b>	Graduação em Filosofia pela PUC-PR, mestrado em Linguística na Unicamp e doutorado em Linguística, Unicamp. Professor titular no Departamento de Linguística da Unicamp.	Jacqueline Peixoto Barbosa <b>Pa-06</b>	Graduação em Fonoaudiologia. Mestre (1993) e doutora (2001) em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela PUC-SP. Professora do Depto de Linguística Aplicada da Unicamp
		Rauer Ribeiro Rodrigues <b>Pa-07</b>	Graduação em História pelo Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba e doutorado em Estudos Literários pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. Professor associado da UFMGS
		Telma Weisz <b>Pa-08</b>	Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela USP. Professora da Universidad Nacional de La

			Plata, consultora da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.
--	--	--	---------------------------------------------------------------------

Fonte: elaborado pela autora, 2024

Com base no quadro 09, é possível notar que a maioria dos pareceristas críticos, que analisaram a 1ª versão da BNCC, são graduados em Letras (Língua Portuguesa ou Inglês), apenas um parecerista (Pc-06) é formado em Filosofia, mas possui doutorado em Linguística e atua profissionalmente nessa área; todos possuem doutorado na área da Linguagem e atuam na docência do ensino superior também nesta área.

Quanto aos pareceristas analíticos, do total de oito, quatro não tem formação inicial na área do objeto analisado referente a LP. Temos um psicólogo, um historiador, uma nutricionista e uma fonoaudióloga, alguns com pós-graduação na área da Linguagem ou na área da Educação; cinco professores atuam no ensino superior, dois na educação básica e uma não foi possível identificar o vínculo atual (Pa-02).

Analisando o currículo *lattes* dos pareceristas analíticos, identificamos que alguns deles, tiveram ou têm alguma atuação no Ministério da Educação, seja como consultores (Pa-01, Pa-02 e Pa-03), ou em cargos de presidência<sup>10</sup> (Pa-04). Uma das pareceristas (Pc-03), não possui currículo *lattes*, mas informa em seu Blog pessoal que é consultora e conferencista sobre BNCC na área da Alfabetização e Linguagens. A mesma parecerista é produtora de livros paradidáticos interativos de mídia impressa e digital em LP e Matemática.

É possível considerarmos que a formação e experiência profissional na área do objeto de análise dos pareceres, no caso área de Linguagem e Língua Portuguesa, pode fazer diferença no que concerne ao tipo de análise desenvolvida e às defesas em relação à concepção da LP, objetivos do componente e disputas decorrentes. Assim como pode haver implicações políticas por parte dos pareceristas que possuem vínculos com o órgão que está submetendo o documento curricular à análise. Em relação à segunda unidade temática, ou seja, à estrutura dos pareceres, o quadro 10 apresenta, de modo amplo, como os pareceres estão estruturados.

**QUADRO 12 - ESTRUTURA GERAL DOS PARECERES**

<b>Pareceres críticos (Pc)</b>	<b>Pareceres analíticos (Pa)</b>
I - Sobre a estrutura do documento (linguagens e componente LP)	Os pareceristas receberam seis arquivos do MEC para analisar e cada um seguiu uma estrutura própria de análise
II - Sobre o conteúdo dos textos da área da linguagem e da LP	
III - Sobre os objetivos de aprendizagem propostos para as diferentes etapas da educação básica	

<sup>10</sup> Presidência do Conselho Nacional de Educação.

IV - Outros aspectos que considerar relevantes	
------------------------------------------------	--

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados encontrados nos pareceres, 2024.

Percebemos uma diferença na estrutura dos pareceres críticos e os analíticos. O MEC sugeriu uma estrutura específica para os pareceristas seguirem na escrita de suas análises, quanto aos pareceres críticos. O primeiro ponto a ser comentado seria o modo como a área Linguagens e o componente LP estão estruturados. O segundo ponto a ser abordado seria o conteúdo dos textos da área Linguagens e do componente LP. O terceiro ponto, seria sobre os objetivos de aprendizagem propostos para a área e componentes em questão. E, por último, os pareceristas deveriam comentar outros aspectos que considerassem pertinentes. Já os pareceres analíticos não seguiram nenhuma estrutura geral, cada parecerista elaborou o seu parecer de acordo com suas próprias ideias.

De modo geral, a maioria dos pareceristas críticos abordam os pontos sugeridos pelo MEC, alguns tomaram a liberdade para adicionar elementos da análise para além destes, como é o caso do Pc-01, que inicia a análise indicando quais pontos considera mais problemáticos em relação à 1ª versão e que, do seu ponto de vista, necessitam ser reconsiderados numa versão posterior, e, somente após essa explanação, passa a discorrer sobre os pontos indicados pelo MEC. E outros, tais como Pc-05 e Pc-06, desconsideraram totalmente os itens indicados e elaboraram pareceres bem objetivos, apenas focando nos pontos que consideram ser revistos.

Com base nas informações fornecidas pela Pa-02, os pareceristas analíticos receberam via correio eletrônico sete arquivos para considerarem na elaboração de seu parecer. O primeiro foi um termo de confidencialidade, que deveriam devolver assinado, e mais seis arquivos sob os quais deveriam tecer suas análises: 1. Sumário da BNCC; 2. Introdução; 3. Estrutura geral; 4. Introdução do Ensino Fundamental; 5. Área de Linguagens; 6. Componente Língua Portuguesa. Apenas dois pareceristas ajustaram suas análises de acordo com o tema e sequência dos arquivos recebidos. No geral, temos um conjunto de oito pareceres com estrutura bem diferentes um do outro, alguns são mais detalhados, chegam até a fazer uma discussão teórica acerca da concepção de currículo presente na proposta da BNCC, alguns recorrem à literatura para fundamentar suas análises, trazendo citações de autores diversos. Houve ainda quem escreveu seis laudas, como é o caso da Pa-08, que colocou como anexos vários textos de sua autoria publicados sobre as questões tratadas no seu parecer, de modo que este parecer quase chega a cinquenta laudas no total.

Num outro extremo, alguns pareceres apresentam análises bem técnicas e sucintas, com apenas duas a sete laudas. Continuando, seguimos agora para a terceira unidade temática –

‘conceitos e discussões apresentados nos pareceres’, visando alcançar os dois objetivos específicos desta pesquisa: que análises referentes aos objetivos do componente curricular Língua Portuguesa, no ensino fundamental, são elaboradas pelos pareceristas técnicos da 1ª e 3ª versões da BNCC e quais as confluências e distanciamentos entre as concepções de ensino da Língua Portuguesa identificadas nestes pareceres. Começamos pelas análises referentes aos objetivos do componente LP realizadas pelos pareceristas.

#### 4.2.1 Análises referentes aos objetivos do componente curricular Língua Portuguesa nos pareceres técnicos sobre a 1ª e 3ª versões da BNCC

Assim, é importante esclarecer que os pareceres analíticos que se identificam como correspondentes à 3ª versão, tecem em suas análises considerações sobre objetivos de aprendizagem para a LP, com base na versão que receberam em seus *e-mails* particulares, provavelmente nos meses finais de 2016 e nos primeiros meses do ano de 2017<sup>11</sup>. Não tivemos acesso a essa versão, a não ser através do conteúdo dos pareceres. A figura 1 apresenta a lista do material recebido para análise, que corresponde, ao que tratamos aqui, como 3ª versão da BNCC.

**Figura 1 – Material recebido para análise referente à 3ª versão da BNCC – Linguagens/LP**

##### **Lista do material recebido**

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

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

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

Fonte: Parecer elaborado por Ilona Becskeházy, disponível no site da BNCC/MEC.

A partir das informações constantes na introdução dos próprios pareceres analisados, os pareceristas da 3ª versão não receberam a versão completa para análise, como aconteceu nas versões anteriores. Eles receberam apenas a parte introdutória e na correspondente a área de

<sup>11</sup> Tomamos como base para esta afirmação, informações contidas nos pareceres, sendo um deles datado de 25 de dezembro e outro, janeiro de 2017. A terceira versão completa, publicada em abril de 2017, não está mais disponível no site da BNCC.

Linguagens, apenas o componente de língua portuguesa. Assim, as análises destes pareceristas não contempla a educação infantil e os outros componentes da área da Linguagem.

Assim, constatamos que a 3ª versão a que os pareceristas se referem não está disponibilizada no histórico de elaboração da BNCC no site do MEC, porque se refere a uma versão disponibilizada apenas para eles, para ser submetida à consulta e análise, e tomada como base para a elaboração da versão final. As análises dos pareceres críticos e analíticos sobre os objetivos voltados à área da Linguagens e do componente LP na 1ª versão e 3ª versões da BNCC, convergem para apontar as limitações presentes em ambas as versões.

As únicas menções aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento aparecem, na versão final, apenas na parte introdutória do documento. Apenas uma parecerista considerou que nos objetivos gerais para o componente LP há um posicionamento adequado a respeito do papel da reflexão sobre as categorias gramaticais e as convenções da escrita, entretanto, visto que se trata de uma base comum a todas as escolas, seria necessário, de acordo com a parecerista, que esse posicionamento fosse mais detalhado em forma de objetivos concretos, que seguissem uma organização de complexidade crescente de acordo com cada ano escolar (Pc-05).

Para melhor visualização e compreensão das análises contidas nos pareceres críticos e analíticos sobre os objetivos para o componente LP, elaboramos o quadro 11, que apresenta uma comparação entre as versões preliminares e a versão final, homologada pelo CNE, da BNCC. Com base neste quadro, conseguimos entender as mudanças que foram ocorrendo a cada versão elaborada quanto aos objetivos, que na 1ª e 2ª versão apareciam como forma de organização do conhecimento da área e do componente LP, porém, na versão final, os objetivos desaparecem, e as competências passam a guiar a organização do conhecimento.

**QUADRO 13 - COMPARATIVO DA ORGANIZAÇÃO DOS OBJETIVOS PARA A ÁREA DE LINGUAGEM E PARA O COMPONENTE LP**

<b>1ª VERSÃO</b>	<b>2ª VERSÃO</b>	<b>3ª VERSÃO</b>	<b>VERSÃO HOMOLOGADA</b>
<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</b>	<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</b>	<b>OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM</b>	<b>COMPETÊNCIAS E HABILIDADES</b>
OBJETIVOS GERAIS DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA - Objetivos de aprendizagem do componente curricular LP para o Ensino Fundamental	OBJETIVOS GERAIS DE FORMAÇÃO DA ÁREA DE LINGUAGENS PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM RELAÇÃO AOS EIXOS DE FORMAÇÃO: - Letramentos e capacidade de aprender: objetivos de aprendizagem	De acordo com o conteúdo dos pareceres analíticos, ainda constam nesta versão preliminar, analisada para a elaboração da versão final, os objetivos de aprendizagem.	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL PRÁTICAS DE LINGUAGEM: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica EIXOS: leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Leitura do mundo natural e social: objetivos de aprendizagem</li> <li>- Ética e pensamento crítico: objetivos</li> <li>- Solidariedade e sociabilidade: objetivos de aprendizagem</li> </ul> <p style="text-align: center;">CAMPOS DE ATUAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- da vida cotidiana</li> <li>- Político-cidadão</li> <li>- Literário</li> <li>- Investigativo</li> </ul>		<p><b>-CAMPOS DE ATUAÇÃO:</b> para os anos iniciais do E.F: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa campo de atuação na vida pública; e para os anos finais do E.F: adiciona o campo jornalístico-midiático.</p> <p>-Competências específicas de LP para o ensino fundamental:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades para o componente LP de acordo com os objetos de conhecimento para cada ano do E.F.:</li> </ul>
<p><b>1º ano: (exemplo)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Práticas do cotidiano - objetivos de aprendizagem...</li> <li><input type="checkbox"/> Práticas artísticos-literárias - objetivos de aprendizagem...</li> <li><input type="checkbox"/> Práticas político-cidadãs - objetivos de aprendizagem...</li> <li><input type="checkbox"/> Práticas investigativas - objetivos de aprendizagem...</li> <li><input type="checkbox"/> Práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação - objetivos de aprendizagem...</li> </ul>	<p><b>1º ano: (exemplo)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Leitura - campos de atuação: objetivos de aprendizagem</li> <li>● Escrita - campos de atuação: objetivos de aprendizagem...</li> <li>● Oralidade - campos de atuação: objetivos de aprendizagem</li> <li>● Conhecimentos sobre a língua e a norma padrão - campos de atuação: objetivos de aprendizagem...</li> </ul>		<p><b>1º ano (exemplo)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Práticas de linguagem</li> <li>- Campos de atuação</li> <li>- Objetos de conhecimento:</li> <li>- Habilidades</li> </ul>

Fonte:

elaborado pela autora.

Em relação, aos objetivos da LP, os dados identificados estão apresentados no quadro 12. Dois pontos foram tratados com mais ênfase nos pareceres: a falta de princípios teóricos que fundamentem os objetivos de aprendizagem e a falta de critérios para orientar a progressão dos objetivos e a necessidade de serem incluídos, na versão final, discussões sobre ensino e objetivos de ensino. Trataremos, inicialmente, do ponto referente aos critérios para a progressão dos objetivos e, em seguida, a questão dos fundamentos teóricos dos objetivos de aprendizagem e da ausência das questões relativas ao ensino.

**QUADRO 14 - ANÁLISE REFERENTE AOS OBJETIVOS DO COMPONENTE LP**

<b>Análises recorrentes</b>	<b>pareceres críticos 1ª versão</b>	<b>pareceres analíticos 3ª versão</b>
-----------------------------	-----------------------------------------	-------------------------------------------

- Não há princípios teóricos que fundamentem os objetivos	02 Pc-01, Pc-04	02 Pa-08, Pa-07
- Se há objetivos de aprendizagem deveria haver objetivos de ensino	-	04 Pa-01, Pa-02, Pa-07, Pa-08
- Criticam a falta de critérios para especificar a progressão dos objetivos	03 Pc-01, Pc-02, Pc-03,	-
- Apontaram questões diversas ou não opinaram sobre os objetivos	02 Pc-06, Pc-05	04 Pa-03, Pa-04, Pa-05, Pa-06

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Ao analisarmos a 2ª versão da BNCC é possível notar com clareza que as ponderações dos pareceristas críticos referentes à 1ª versão foram absorvidas, pois todos os elementos apontados como inexistentes ou insuficientes no que se refere à progressão dos objetivos, foram incluídos na 2ª versão.

Provavelmente, estas mesmas atualizações estão presentes na 3ª versão, pois dentre os oito pareceres analíticos, apenas um ainda menciona, de maneira bem sucinta, a ausência de critérios para especificar a progressão entre os objetivos. A questão mais problemática quanto à este ponto é que, na versão final, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, junto com os critérios de progressão entre eles, desvanecem, sendo substituídos pelas competências e habilidades correspondentes (retomaremos essa questão mais adiante).

No que se refere ao segundo ponto em comum na análise identificados nos pareceres, a falta de princípios que fundamentem os objetivos de aprendizagem, no documento da 1ª versão da BNCC, consta que a definição dos objetivos de aprendizagem será orientada pelos direitos de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 15) mas, em outro momento, o mesmo documento afirma que tais objetivos foram elaborados a partir do que propõem os campos de atuação, levando em conta “as especificidades dos sujeitos em cada etapa da escolarização e com base nos conhecimentos que estes já possuem” (BRASIL, 2015, p. 40).

Entendemos que, em ambos os casos, há ponderações a serem feitas. Por exemplo, definir os objetivos de aprendizagem com base em especificidades dos sujeitos em cada etapa nos leva a questionar: de que tratam essas especificidades? Seriam especificidades ligadas à faixa-etária dos alunos, atreladas ao desenvolvimento destes em cada etapa?

A falta de clareza quanto a este ponto pode nos levar a crer que Base parte do pressuposto de que existe um sujeito padrão para cada etapa, ideia que segue direções contrárias ao próprio reconhecimento da diversidade, por este documento, dos alunos de um país com dimensões continentais, como é o Brasil. Sabemos das desigualdades que marcam o alunado

brasileiro e propor objetivos de aprendizagem com base num sujeito com desenvolvimento padrão certamente apenas contribuiria para reforçar essa desigualdade.

Quanto ao fato dos objetivos serem orientados pelos direitos de aprendizagem, vale a pena considerar que na versão final da BNCC (Brasil, 2017), é exposto que os direitos de aprendizagem decorrem do desenvolvimento de ‘competências’, opção adotada pela Base para organizar didaticamente os conhecimentos, e que tal escolha está alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas - ONU. Esta Agenda, ao abordar os objetivos para a educação escolar, enfoca a promoção de ‘oportunidades de aprendizagem’ ao longo da vida, assumindo que se deve:

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de *aprendizagem relevantes e eficazes*; [...]

4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham *habilidades relevantes*, inclusive competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo; (ONU... 2015, p. 23, grifos nossos).

Deste modo, parece-nos bastante limitador definir e organizar os objetivos de aprendizagem para todo o sistema de ensino nacional tomando como um dos fundamentos um documento elaborado por organismo internacional, que versa sobre competências, aprendizagens relevantes e eficazes e habilidades relevantes, e nem se quer discute: sob que perspectiva esse ‘relevante’ está sendo colocado? O que seria uma aprendizagem eficaz? Considerando, ainda mais, que se trata de um documento técnico, que versa sobre ações a serem alcançadas em período determinado, isto é, até 2030.

Pautando-se na LDB 9394/96 e na Constituição de 1988, o documento justifica duas noções fundantes da BNCC versão final: primeiro, a diferenciação entre o que é básico-comum e o que é diverso, então define que as competências são da ordem do ‘comum’ e os currículos da ordem do ‘diverso’ e, segundo, dentro dos currículos, que os conteúdos devam ser orientados pelo desenvolvimento de competências, para se alcançar as aprendizagens essenciais. Assim, o enfoque passa dos conteúdos e do ensino para as competências e aprendizagens, pois deste modo, seria possível garantir a tão almejada formação comum (Brasil, 2017).

Retomando o foco principal da BNCC e correlacionando os recortes anteriores, temos que se “todos são diversos” e o que é “diverso” está “à serviço da” “base-comum”, então teríamos que “todos estão à serviço da base-comum”, de modo que a “diversidade” do “diverso” fica recoberta pelo que é da ordem do “comum”, da competência em relação ao que se tem denominado “igualdade”. Nos recortes, os sentidos de igualdade estão definidos como oportunidades de ingressar, de permanecer e de aprender na escola e por sentidos de direito de todos à aprendizagem,

ao desenvolvimento de um determinado patamar. Trata-se de um jogo político de palavras, cíclico, em que o que é posto como “comum” não é definido à serviço do que é “comum” (internacional?) na diversidade brasileira, por exemplo. Esse “comum” é posto como aprendizagem ou competência, aquela que deve ser alcançada na educação básica para ser replicada (Nogueira; Dias, 2018, p. 40).

Podemos inferir, desse modo, que aquilo que se coloca como “comum” na Base refere-se, de fato, aos interesses da classe dominante contemplados no momento que o currículo se volta para o desenvolvimento de competências; desde a 1ª versão da Base, está presente a orientação do ensino de LP baseado em competências. Gerhardt (2019) faz alguns apontamentos sobre os problemas em relação ao conceito de competências e o ensino da língua, que seria pertinente apresentarmos aqui.

O primeiro, ele diz que a base dos conceitos de competências e habilidades é behaviorista. Assim, a escola trabalha com a intenção de perceber o que o aprendizado produz no comportamento dos alunos; outra questão sobre o conceito de competência, diz respeito ao fato deste incentivar um ensino descritivo, sem relacioná-lo as realidades e experiências dos alunos; ainda outro problema se refere à prática de ensino de linguagem, que não se relaciona com a vivência dos alunos, assim, eles percebem esses conteúdos apenas como tarefa da escola, desconstruindo os pertencimentos e a cultura sociolinguística deles.

Diante do exposto, percebemos claramente que os conceitos de competências e habilidades, tão enfatizados nas versões da BNCC, apontam para o contexto político liberal mundialmente proferido, onde prevalece a visão de mercado e, conseqüentemente, evidencia a intenção dos agentes políticos de que a formação dos indivíduos tenha como objetivo principal suprir as necessidades de profissões na produção de bens e consumo.

Além disso, ‘competência’ é definida na Base como a ‘mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho’ (Brasil, 2017), esse é o único momento que se apresenta algo em sentido conceitual sobre ‘competências’, sendo esse conceito tomado numa dimensão meramente prática e como se fosse um termo neutro, desprezando de outras questões sociais, políticas e educacionais mais amplas.

O que estamos colocando em questão é esse discurso do modelo das competências, de uma abordagem por competências, que implica, de certo modo, em avaliar sistematicamente as "competências adquiridas" pelos alunos com critérios preestabelecidos. Trata-se de um método utilitarista que serve a determinadas teorias e projetos político-econômicos em que a razão neoliberal é determinante. Há um "mercado de habilidades", baseado na teoria do "capital humano", promovido por instituições internacionais como a OCDE e a Unesco (DEL REY, 2009). O discurso

das competências parece ser sedutor para trabalhar na evidência de sentido de uma educação supostamente democrática (Nogueira; Dias, 2018, p. 45).

Pensamos que não há como desvincular o uso do termo competência de uma teorização e projetos econômico e social neoliberais ao qual ele está atrelado, e considerando que as escolhas na produção de um currículo nunca são neutras (Pacheco, 2005), certamente, a ausência dessa discussão nas versões da Base não foi aleatória.

É assim que, de acordo com a Pc-01, os objetivos deveriam ter como princípios norteadores as concepções de aprendizagem e desenvolvimento adotadas no documento, que não aparecem de modo explícito e que, direitos de aprendizagem não podem se constituir como fundamento teórico para orientar a elaboração dos objetivos, de modo que “faz-se imprescindível sinalizar os princípios conceituais que os sustentam” (Pc-01).

No Pc-02, a crítica sobre essa questão vai mais além. A parecerista vê a necessidade de que sejam explicitadas e justificadas, e não apenas mencionadas, quais são as concepções de língua e linguagem que dariam sustentação à elaboração dos objetivos de aprendizagem.

Consideramos pertinentes essas reflexões, afinal, estamos tratando de um documento prescritivo curricular que define objetivos que serão atrelados a um processo de ensino da língua e da linguagem, então, como pensar sobre o que os estudantes devem alcançar em termos dos usos da linguagem, sem discutir a fundo que compreensão basilar que se tem da língua?

Essa mesma questão aparece nos pareceres analíticos da 3ª versão, onde o Pa-01 faz o seguinte questionamento:

Como atingir um objetivo *de ensino* com base apenas na definição de direitos de aprendizagem? Como as redes e escolas podem/devem conceber e organizar um ensino capaz de produzir estas e não aquelas aprendizagens? A definição e a enumeração das competências e habilidades envolvidas serão suficientes, por si sós, para a promoção de um ensino de qualidade? No que consiste a qualidade pretendida? (Pa-01).

A análise está voltada para uma possível contradição entre a preocupação presente na BNCC em elevar a qualidade do ensino e a constatação pelo parecerista, de uma “elisão do ensino” no documento, pois o objeto privilegiado no documento são as competências de aprendizagem e objetivos de aprendizagem, colocando o foco, quase que exclusivamente, na aprendizagem em detrimento do ensino. As habilidades mencionadas são importantes para a composição dos objetivos de aprendizagem, mas o Pa-01 questiona se elas seriam suficientes e se podem subsumir os objetivos de ensino, “que permanecem sem discussão na BNCC, como se pudessem decorrer direta e inequivocadamente dos objetivos de aprendizagem” (Pa-01).

No Pa-08, há reforço dessa ideia, porque defende que a longa luta para que as especificidades entre os processos de ensino e aprendizagem fossem reconhecidas, perde força quando em uma base curricular nacional estas são ignoradas ou os processos tratados de modo ambíguo, de modo que “fica muito difícil para ele [professor] discriminar o que lhe cabe fazer (ensinar) do que cabe aos alunos (aprender)” (Pa-08).

Vinculada à essa questão, um parecerista crítico da 1ª versão e mais quatro analíticos da 3ª versão, também questionam a ausência de indicações quando ao ensino, partindo do pressuposto de que, se há objetivos de aprendizagem, deveria haver também objetivos de ensino.

Antunes (2012) considera que o ato de ensinar está totalmente vinculado a um sistema de concepções, um conjunto de princípios que o definem e delimitam, e é com base nesse conjunto que as atividades relacionadas ao ensino são direcionadas: ‘objetivos e conteúdos, atividades e práticas’, no que concerne ao ensino da língua, derivam da própria concepção que se tem desta. Seria fundamental ver esta relação estabelecida na versão final da BNCC.

Se consideramos que a relação entre objetivos de ensino e os de aprendizagem é de cunho dialógica e interativa, entendemos que ela poderia estar condizente com a concepção de língua e linguagem de base interacionista presumida tanto nas versões preliminares quanto na versão final da BNCC. Professor e aluno, através da comunicação dialógica, necessitam refletir sobre como o conhecimento pode ser construído, entendendo o papel que cada um exerce nesse processo (Cordeiro, 2013).

Porém, de acordo, principalmente com os pareceres analíticos da 3ª versão, a dimensão da aprendizagem recebe foco central, deixando ainda mais a dimensão do ensino obliterada. E isso permanece na versão final, que informa em seu parágrafo introdutório que seu papel é garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, através da definição de ‘aprendizagens essenciais’ (Brasil, 2017).

Assim, neste subtítulo identificamos e analisamos duas questões problemáticas apontadas nos pareceres técnicos em relação aos objetivos para a LP definidos nas 1ª e 3ª versões da BNCC: uma na qual a concepção de língua presente na Base não se torna o fundamento para a definição e organização dos objetivos de aprendizagem, e outra, a concepção de língua no documento não fomenta discussões teóricas em torno do ensino, de modo que há um apagamento desta questão, o que fragiliza ainda mais a definição dos objetivos de aprendizagem.

#### 4.2.2 Análises referentes às concepções de ensino da Língua Portuguesa nos pareceres técnicos sobre a 1ª e 3ª versões da BNCC

Seguindo as pistas indicadas por Bardin (1977) sobre a exaustividade e representatividade, na fase da exploração do material e organização dos dados visando análise, nos concentramos em identificar no conteúdo dos pareceres as unidades de codificação, o que envolveu fazer o recorte, a classificação e a reunião de um grupo de elementos em razão de características comuns, para então, chegarmos à categorização final. Deste modo, procedemos num movimento contínuo da teoria para os dados e vice-versa, com a intenção de tornar as categorias cada vez mais claras e adequadas aos nossos objetivos de pesquisa. Foi possível então, chegarmos ao quadro 13, abaixo apresentado.

**QUADRO 15 - ANÁLISES DOS PARECERES REFERENTES ÀS CONCEPÇÕES DE ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**

<b>Análises recorrentes</b>	<b>Pareceres críticos 1ª versão</b>	<b>Pareceres analíticos 3ª versão</b>
Questionamentos, de cunho teórico, referentes à concepção de língua, o que justifica as condições sobre como esta deva ser ensinada	05 Pc-01, Pc-02, Pc-03, Pc-04, Pc-06	03 Pa-01, Pa-06, Pa-07
Letramento e alfabetização e o ensino da gramática	01 Pc01	05 Pa-01, Pa-03, Pa-05, Pa-06, Pa-08

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

As questões recorrentes apresentadas no quadro 13 trazem aspectos relevantes contidos nos textos dos pareceres técnicos para pensarmos sobre construção da proposta nacional de ensino do componente LP para o Ensino Fundamental. Conseguimos identificar confluências e distanciamentos nos pareceres no que se refere, principalmente, aos aspectos ligados às incoerências teóricas na concepção de língua e ensino da LP e de aspectos ligados ao letramento/alfabetização.

Um grupo de pareceres, onde se encontram a maior parte dos pareceristas, conflui para a ideia de incoerências teóricas nos documentos preliminares da 1ª e 3ª versões, estes pareceres apontam algumas questões centrais: o fato da BNCC apresentar uma concepção de língua que não condiz com os objetivos de aprendizagem relacionados ao ensino dessa língua; o fato da concepção de língua não estar claramente definida no documento, sendo possível indentificá-la apenas nas entrelinhas do texto; e, por fim, a presença de concepções de língua divergentes no decorrer do documento. Entretanto, há aqueles que apresentam posicionamento contrário,

representando os distanciamentos. Estes afirmam exatamente o inverso do grupo anterior, só que de modo mais superficial. Em síntese, afirmam que está clara a concepção de língua no documentos e que ela condiz com os objetivos, habilidade e competências definidos na Base.

Os pareceres críticos Pc-01, Pc-02, Pc-04, Pc-06 e os analíticos Pa-01, Pa-02, Pa-05 e Pa-07, indicam que há indefinição na concepção de língua adotada nas versões analisadas, sendo que seria possível identificar várias concepções presentes ao mesmo tempo, e, nos momentos em que se trata destas concepções, não há discussão teórica na profundidade necessária. Também pontuam que, muitas vezes, há incoerência entre a indicação de língua e linguagem colocada nas versões e o modo como é feita a organização dos conhecimentos, objetivos de aprendizagem, e, conseqüentemente, do próprio ensino. Dentre os que divergem desse posicionamento, estão os pareceres Pc-05, Pa-03 e Pa-04<sup>12</sup>.

Dentre os que convergem, o Pc-01 apresenta um questionamento sobre quais concepções estão por trás das noções de aprendizagem e desenvolvimento na Base e conclui que, aparentemente, a partir das pistas encontradas nos objetivos postos, estas estão inseridas numa abordagem de fundo interacional, mas isto acaba não sendo explicado na 1ª versão da BNCC. Pc-01 ratifica que por trás desses eixos formativos definidos na BNCC, há muito mais teoria do que o documento deixa transparecer, e do modo como estão postos, se tornam imprecisos e ambíguos, porque são apresentados de modo muito superficial. Chega a se evidenciar uma certa ‘confusão de teorias’, como, por exemplo, tratar o sistema alfabético e o ortográfico como se fossem o mesmo sistema.

O Pc-02 também reafirma a falta de uma base conceitual ao ponderar que não se define de modo claro conceitos importantes na área da língua no documento e, embora em diversas passagens do texto haja tentativas de fazer isso,

Alguns conceitos soam como equivocados como o de “práticas de linguagem” que parece ser uma expressão curinga, usada com sentidos distintos ao longo do documento [...]. Chega a se evidenciar uma certa confusão de teorias, como, por exemplo, tratar como um só o sistema alfabético e o ortográfico (Pc-02).

Essa confusão conceitual reproduz na própria formulação dos objetivos e do conjunto de habilidades correspondentes, que contém verbos voltados à ênfase na captura de informações e indicam usos do conhecimento num enfoque meramente cognitivista, o que não condiz com a valorização da prática social indicada em várias passagens da 1ª versão da Base. Assim,

---

<sup>12</sup> Os pareceres não citados aqui manifestaram posicionamentos diversos.

vemos coexistir num mesmo documento, com base no que os pareceres indicam até o momento, pelo menos duas concepções de ensino da LP – a tradicional e a de base interacionista.

A concepção tradicional, que há tempos foi dominante no ensino de Língua Portuguesa, e arriscamos dizer que ainda se encontra muito presente em boa parte das escolas brasileiras, produz um ensino de língua pautado “na gramática teórico-normativa que conceitua, classifica, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições, em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico” (Pc-01).

Faraco (1984) menciona a “gramática-confusão”, bem característico da concepção tradicional do ensino da língua, como a 4ª praga do ensino de Português. Analisa que um estudante pode passar cerca de onze anos na educação básica sem entrar em contato direto com a língua em si. Isso acontece porque, em geral, a preocupação dos professores está sempre voltada para ensinar conceitos e regras gramaticais, achando que isso é ensinar a língua.

Estamos assumindo aqui [...] uma posição contrária ao ensino da teoria gramatical (isto é, o domínio da teoria gramatical NÃO deve ser objetivo do ensino de português) por dois motivos. Primeiro, porque é possível dominar a língua sem conhecer um pingüin sequer da teoria gramatical. Segundo, porque a teoria que corre por aí, é incompleta (não dá conta da língua portuguesa como um todo). [...]. É um crime, portanto, encher a cabeça de nossos alunos com algo inútil (o conhecimento da teoria não contribui significativamente para o domínio da língua), confuso, incompleto e absurdo. Consequência: os alunos não aprendem nem a teoria, nem a língua, estabelecendo-se em suas mentes, tremenda confusão a lhes inibir, para o resto da vida, a expressão e a comunicação (Faraco, 1984, p. 22).

Parece-nos bastante incoerente que após tantos anos de análises críticas sobre esse tipo de ensino, ainda haja elementos dele presentes em um documento curricular com proporção nacional. E mais ainda, que entre os pareceristas estejam aqueles que defendam esse tipo de ensino, como é o caso dos Pa-03, Pc-05 e o Pa-04. Estes pareceristas são os únicos que não tecem críticas ao modo como a gramática está colocada nas 1ª e 3ª versões da BNCC e as relações disso com o processo de alfabetização e letramento. Se relacionarmos a atuação profissional destes pareceristas com o posicionamento que adotam nos pareceres, podemos levantar alguns questionamentos. Vejamos, inicialmente, como estes se posicionam.

A parecerista do Pc-05 inicia a suas análises fazendo referência a distribuição dos objetivos da BNCC em “Práticas da vida cotidiana”, “Práticas artístico-literárias”, “Práticas político-cidadãs”, “Práticas investigativas” e “Práticas culturais das tecnologias da informação e da comunicação”, pondera que estes atendem às intenções propostas na concepção do componente curricular de Língua Portuguesa, relativas ao domínio da oralidade, da leitura e da escrita.

O parecer em questão nos chamou a atenção por ter apenas três laudas que fazem simplesmente a caracterização dos objetivos da disciplina Língua Portuguesa na escola, e afirmam que a BNCC para a Língua Portuguesa possui posicionamento adequado sobre o papel da reflexão sobre as categorias gramaticais e as convenções da escrita, não faz ponderações a respeito do texto e nem sobre concepções de Linguagem, apesar da parecerista ter um currículo extenso sobre o Ensino da língua portuguesa e de seu envolvimento com grupos de formação de professores e pesquisas na área da linguagem.

A Pa-03 elogia a escrita da 3ª versão por ‘esclarecer a visão pedagógica’ sobre o eixo ‘Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais’, pondo fim ao que ela denomina de “tabu”: “que não se pode aprender gramática nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (Pa-03).

Pa-03 ainda defende que desde o processo de alfabetização o aluno considere as ‘regularidades da língua’ para que, paulatinamente, “domine regras e processos gramaticais”. Além disso, esta parecerista também entende que não basta apenas assumir o ensino da gramática, a BNCC deveria também pontuar “o que ensinar, para quê ensinar e como ensinar” a gramática, visando um trabalho epilinguístico nos anos iniciais e metalinguístico nos anos finais do Ensino Fundamental.

O Pa-04 coloca como pontos positivos na 3ª versão o fato de “a ênfase nos gêneros discursivos” não causarem prejuízo ao estudo das estruturas gramaticais, já presentes no EF, provavelmente aqui, se referindo aos primeiros anos desta etapa. Além disso, de modo bastante objetivo e sucinto num parecer de apenas duas laudas, pontua que “os cinco eixos propostos (1. oralidade, 2. leitura, 3. escrita, 4. conhecimentos linguísticos e gramaticais, 5. educação literária) estão bem explicitados e coerentes com os princípios éticos, políticos e estéticos assinalados na introdução da BNCC” (Pa-04).

Ao analisarmos o perfil de formação e profissional do Pa-03<sup>13</sup> disponível em sua página na internet, identificamos que ela é especialista em Alfabetização e Ensino de Línguas, em Buenos Aires, sua maior titulação; possui vários cursos de aperfeiçoamento em instituições estrangeiras e também afirma ser “assessora e consultora sobre Alfabetização e Linguagem e formação de professores, em várias Universidades e instituições educacionais, públicas e

---

<sup>13</sup> Não identificamos o currículo *lattes* desta professora e nenhuma outra informação de formação ou profissional, a não ser a que está disponível em sua página na *Internet* ([professoramaria.com.br](http://professoramaria.com.br)), onde encontramos o seguinte: autora de livros didáticos, paradidáticos e teóricos. Produtora e Coordenadora dos Objetos Digitais Educacionais de Língua Portuguesa do Projeto PLAY EDUCATION. (de 2013 até 2015). Co-fundadora e Diretora Educacional de Jogos Educacionais Digitais do Projeto DEDIG – Desafios Educacionais Digitais. (de 2015 até hoje). Produtora e consultora de objetos digitais educacionais (games com objetivo de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática). Autora e produtora de livros paradidáticos interativos: mídia impressa e digital. Consultora e conferencista sobre BNCC, na área de Alfabetização e Linguagens.

particulares, em diversos estados do Brasil (de 1986 até hoje)”, embora não especifique que Universidades são estas. Esta parecerista também atua na elaboração e publicação de produtos educacionais didáticos, paradidáticos e teóricos<sup>14</sup>.

A síntese da formação profissional e a relação da parecerista em questão com o mercado editorial de livros didáticos, paradidáticos e de produtos digitais educacionais nos faz refletir sobre que motivos possam ter levado o MEC, a convidá-la para fazer análise do documento preliminar da Base. Sobretudo, quando esta parecerista faz defesa evidente da permanência na BNCC de uma perspectiva de ensino do componente de LP cujos elementos indicam uma concepção tradicional de ensino, já tão criticada pelos estudiosos de referência da área. Que jogos de interesse estariam em cena?

Quanto ao Pa-4, identificamos que este parecerista foi membro do CNE no período de 2015 a 2022, vice-Presidente da Câmara de Educação Básica do CNE, de 2016 a 2018, Presidente da Câmara de Educação Básica do CNE, no período de 2018-2020 e, ainda, Presidente interino do CNE (Jul/Ago 2020)<sup>15</sup>.

Sabemos que o CNE é um conselho associado ao MEC, e que, portanto, também possui representação do MEC entre os seus membros, sendo o ministério que conduziu o processo de elaboração da BNCC. E, coincidentemente, no período em que escreveu o parecer sobre a 3ª versão, o Pa-04 estava ocupando o cargo de membro do CNE e de presidente da Câmara de EB deste mesmo Conselho. Não poderia haver alguma implicação política em relação ao fato deste parecerista ser indicado como avaliador do documento da Base, considerando as relações que possui com o MEC e o parecer totalmente favorável à concepção de ensino tradicional da LP, tão veementemente criticada pelos demais pareceristas? Estes foram os distanciamentos identificados no conteúdo dos pareceres no âmbito dos fundamentos voltados ao ensino da LP.

As demais confluências entre os posicionamentos dos pareceristas seguem na mesma crítica em relação à concepção de gramática dando o tom ao ensino da LP e sua relação com a alfabetização e letramento, tanto na 1ª como na 3ª versões da Base, como é possível observar nos pareceres críticos Pc-01, Pc-02, Pc-04 e Pc-06, e no pareceres analíticos Pa-01, Pa-02, Pa-05, Pa-07, como os trechos a seguir demonstram:

Apresentam um tratamento adequado dos eixos de oralidade, leitura e produção textual, mas se mostram *arraigados a tradição gramatical normativo-prescritiva* quando se trata de formalizar os conhecimentos linguísticos (Pc-04 – grifos nossos).

<sup>14</sup> Estas informações constam na página: [professoramaria.com.br](http://professoramaria.com.br).

<sup>15</sup> Informações disponíveis no currículo *lattes* do parecerista. Disponível em: [lattes.cnpq.br](http://lattes.cnpq.br).

Já os conhecimentos linguísticos, são indevidamente identificados como relativos (apenas) à gramática e remetidos, ainda, à visão que a gramática tradicional tem deles, ao mesmo tempo em esta última vem assimilada à *gramática da norma culta*. Assim, apesar das declarações de princípio relativas à realidade e à relevância pedagógica da variação linguística, a BNCC reproduz equívocos já superados tanto na literatura científica quanto nos programas e produções didáticas voltadas para a formação do docente de LP (Pa-01).

[...] se nos eixos de Leitura e Escrita o aluno vai efetivamente Ler e Escrever, mesmo que de forma incipiente e ainda com alguma ajuda do professor no 1º ano, o Eixo de Gramática não pode apresentar habilidades que, se não forem desenvolvidas ainda na educação infantil, não permitirão que os processos previstos para o 1º ano aconteçam com a fluidez e ritmo dados pelas expectativas apresentadas (Pa-02).

A questão colocada na escrita do Pa-02 se refere à seguinte contradição: o eixo da gramática estaria colocando habilidades para os alunos desenvolverem no 1º ano que não são desenvolvidas nem na Ed. Infantil, logo, não teria como esperar que estes alunos alcançassem as expectativas esperadas para eles neste eixo.

Torna-se pertinente refletir, porém, como essa questão de uma proposta de ensino que insiste em privilegiar os conhecimentos gramaticais, está presente na versão homologada; será, por exemplo, que há elementos das sugestões indicadas pela parecerista Pa-03 presentes nesta versão ou as ponderações do Pa-02 foram consideradas?

Analisando a versão homologada, identificamos que os conhecimentos gramaticais constam no eixo da Análise Linguística/Semiótica. Esta versão afirma que embora estes conhecimentos sejam iniciados no processo de alfabetização, eles serão complementados a partir do 3º ano do EF; também sustenta o entendimento de que na “construção do conhecimento das relações fonográfêmicas em uma língua específica”, no processo de alfabetização, uma questão presente é a que diz respeito às “relações fono-ortográficas do português do Brasil” e, sobre isso, pontua que

As regulares morfológico-gramaticais, para serem construídas, dependem de que o aluno já tenha algum conhecimento de gramática, pois as regras a serem construídas dependem desse conhecimento, isto é, são definidas por aspectos ligados à categoria gramatical da palavra, envolvendo morfemas derivação, composição) [...] (Brasil, 2017, p. 90).

Também pondera que esse “processo de ortografização em sua completude pode tomar até mais do que os anos iniciais do EF” (Brasil, 2017, p.91), período em que a alfabetização deve ser consolidada (ciclo da alfabetização), e que os conhecimentos e análise linguística e multissemiótica “avançarão em outros aspectos notacionais da escrita, como pontuação e acentuação e introdução das classes morfológicas de palavras a partir do 3º ano” (Brasil, 2017, p. 91).

É assim que, ao nosso ver, permanece atrelado, de modo implícito, ao processo de alfabetização, o ensino da gramática. Quanto aos anos iniciais do EF, a versão final entende que a gramática e as regularidades da língua se desenvolvem a partir do 3º ano, e, neste caso, a gramática está posta como habilidade a ser desenvolvida a partir do eixo Produção de Textos. A partir dos anos finais do EF, o uso da gramática permanece como habilidade a ser devolvida e surge como Unidade Temática apenas no eixo Escrita, especificamente, do componente Língua Inglesa.

Outra questão apontada pelo parecerista da 1ª versão (Pc-06), se refere ao ensino de LP em que a gramática se volta apenas para as normas-padrão, e as variedades dentro dessa norma, isso é problemático porque a gramática padrão não é único objeto de estudo de uma língua, porque se assim for, deixa-se de garantir ao estudante o conhecimento das vastas concepções e manifestações de uma língua. A concepção sociocultural da linguagem não pode ser desconsiderada numa proposta curricular nacional.

Falando em gramática: quando ela entra em cena, direta ou indiretamente (eventualmente considerada “teorização” – termo que abomino...), insiste-se, como na página 34, em dizer que “não deve ser utilizada (o que seria utilizar a teorização???) de maneira vazia (por exemplo??), como fim em si mesmo (mesma??), mas como meio para uma compreensão mais aprofundada dos modos de se expressar e participar do mundo” (final do penúltimo parágrafo). Ora: é exatamente contra esta concepção (estudar língua como um MEIO para) que se caracteriza a linguística, desde a gramática histórica (Pc-06).

Essa relação entre a concepção de gramática e a concepção da língua é tratada por Possenti, como uma relação política. Para cada concepção de gramática existe uma concepção de língua correspondente.

1) Conjunto de regras que devem ser seguidas por aqueles que querem ‘falar e escrever corretamente’ [...]. Usualmente, tais regras prescritivas são expostas, nos compêndios [...]; 2) conjunto de regras que um cientista dedicado ao estudo de fatos da língua encontra nos dados que analisa a partir de uma certa teoria e de um certo método; 3) [...] conjunto de regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar [...]. O conjunto de regras linguísticas que um falante conhece constitui a sua gramática, o seu repertório linguístico (Possenti, 1984, p. 29).

Neste caso, seguindo a correspondência pensada por Possenti (1984), na primeira concepção apontada, temos a língua padrão, ou norma culta, que abarca apenas uma das variedades linguísticas, aquela utilizada pelas pessoas consideradas cultas. Na segunda, a língua diz respeito a um ‘construtor teórico’ abstrato, que parte de enunciados “ideais produzidos por um falante que pertença a uma comunidade linguística ideal [...]. Além disso, concebe a língua

como espelho do pensamento” e na terceira, a língua é definida como “um conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade e reconhecidas como heterônimas de uma língua” (Possenti 1984, p. 31-33).

A terceira concepção de gramática, e a correspondente de língua, seria a que mais se aproxima da complexidade envolvida nessas definições. Afinal, a língua tem um caráter social intrínseco, estando estritamente vinculada àqueles que dela fazem uso, caracteriza-se pela sua variedade e pela sua mutabilidade (Possenti, 1984).

Tanto Possenti quanto Geraldi (1984) acentuam a dimensão política envolvida do ensino da língua. Possenti nos diz que em cada uma das três concepções de gramática e de língua por ele indicadas, e já mencionadas há pouco, a questão política se coloca de uma forma diferente.

Na primeira, a política está relacionada ao fato de ser extremamente excludente, ao abandonar a fala e ao privilegiar a escrita em sua forma literária; na segunda, a dimensão política está presente quando se exclui o papel da história e das relações concretas entre os falantes; e na terceira, são os próprios falantes de uma que atuam politicamente impondo normas de linguagem e excluindo aqueles que não se sujeitam a elas (Possenti, 1984).

Já Geraldi, numa análise mais voltada ao contexto escolar, nos alerta que

antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula (Geraldi, 1984, p. 42).

O professor, ao ensinar a língua e o aluno, ao estudá-la, estarão desenvolvendo um compromisso através da fala, pois a posição que adotam exige condições específicas e concretas de interação para ‘falar da forma que fala’ (Geraldi, 1984). Assim, nenhum documento prescritivo para o ensino da língua e nenhuma metodologia utilizada pelo professor em sala de aula ao ensiná-la, será desprovida de uma questão política que lhe sustente e direcione.

Por isso, Pc-01 explicita a necessidade de o texto da 1ª versão da Base deixar bem claro qual é o ponto de partida, ou seja, a fundamentação teórica que sustenta a sua proposta para o ensino do componente LP, indicando a adoção da teorização bakhtiniana sobre língua.

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 (Pc-01).

Bakhtin é um dos teóricos que lançam as bases dos estudos enunciativo-discursivos e, alinhado a estes, o interacionismo. A constituição de um sujeito se dá na sua relação com a linguagem, entendida por Bakhtin como uma necessidade que este tem de se comunicar com outros falantes, já que a língua é “independente de todo impulso criador e de toda ação individual, segue-se ser ela o produto de uma criação coletiva, um fenômeno social e, portanto, como toda instituição social, normativa para cada indivíduo” (BAKHTIN, 2014, p. 81).

Um das mais importantes consequências de pensarmos a língua a partir do que Bakhtin propõe é o entendimento de que a língua não existe como um fim em si mesmo, que ela está vinculada ao discurso e, por esta razão, será sempre perpassada por intenções, disputas, lutas, negociações pela supremacia de alguns sentidos em detrimentos de outros, onde “o dizer é uma forma de fazer, agir e atuar” (Antunes, 2005, p. 30).

As omissões e/ou inconsistências teóricas parecem continuar presentes também na 3ª versão da Base, como é indicado pelo Pa-01, que afirma haver uma sobreposição entre duas concepções de natureza muito diferentes de LP: o idioma e o componente curricular, ou seja, na 3ª versão, o documento apresenta o componente LP como sendo equivalente à língua, o que vem gerar confusão quanto às implicações didático-pedagógicas.

Pc-01 afirma que a partir da definição clara da concepção enfatizada pode se ter, então, uma base firme para o documento proposto. No documento em análise, pode-se inferir que é a concepção interacionista de linguagem sua base, entretanto, não é caracterizada como tal e, na sequência, perde-se o foco. Estudar o funcionamento da língua em sua relação com as práticas sociais significa, então, analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos interessados (Pc-08).

O Pc-02, ao realizar a leitura crítica sobre o componente curricular Língua Portuguesa, afirma que o documento preliminar não traz explícita a concepção de currículo, de linguagem e de língua que está sendo adotada. A Análise linguística se resume ao estudo da variação linguística e às estratégias de coesão e articulação entre as partes de um texto.

A parecerista faz os seus apontamentos sobre o texto, afirmando que o mesmo é pouco claro, a articulação entre os parágrafos é frágil, os conceitos e definições são apresentados de modo genérico, às vezes, simplificado e/ou pouco consistentes.

No entanto, acredito que o ponto poderia haver mais elaboração sobre esse ponto, já que é o mais desconhecido pela média dos professores que não tiveram contato com essas noções na formação inicial ou continuada na universidade. A BNC precisaria deixar ainda mais claro que aprender uma língua não envolve somente questões de codificação e decodificação linguística, mas requer um engajamento identitário e afetivo que é, sobre tudo, transformativo em níveis sociais, pessoais e interpessoais (Pc-02).

O Pc-04 expõe sobre a prática docente que se vê entregue a si mesma nesse campo e, com toda probabilidade, “probabilidade já devidamente documentada em muitas pesquisas empíricas”, vai recorrer ao ensino transmissivo da concepção gramatical normativo-prescritiva.

É exatamente o que se passa com a grande maioria dos livros didáticos, inclusive os selecionados pelos programas oficiais do Ministério da Educação, os mesmos apresentam um tratamento adequado dos eixos de oralidade, leitura e produção textual, mas se mostram arraigados a tradição gramatical normativo-prescritiva quando se trata de formalizar os conhecimentos linguísticos (PC-04).

O Pa-01 critica o fato de nada constar sobre o estatuto de “língua nacional” da LP, nem sobre sua posição particular no quadro que trata da concepção (sócio)linguística. Além disso, conclui que não fica evidenciado

que muitos cidadãos brasileiros não têm o português como língua materna, nem que há comunidades, no país, que reivindicam direitos linguísticos específicos, o que dá às referências às línguas indígenas, quilombolas e de imigração um caráter de exceção arbitrária ou mesmo de concessão, assim, em lugar de se contrapor ao mito da unidade linguística nacional, a BNCC o reafirma” (Pc-01).

Para o parecerista, causa estranheza, portanto, que a BNCC, mesmo afirmando dialogar com a pesquisa e com orientações oficiais preexistentes para a área, demonstra uma contribuição vaga para o desenvolvimento do letramento, que aparece como um dos principais objetivos do ensino e aprendizagem de LP (Pa-01).

Pa-01 também se refere em seu parecer sobre as inconsistências conceituais e as formulações confusas e/ou equivocadas que permanecem no trecho consagrado aos conhecimentos linguísticos e gramaticais, afirma que o texto é pouco claro e, muitas vezes, confuso, no que diz respeito à concepção de língua e a conceitos e noções chave como modalidade, letramento, gênero.

A parecerista inicia as suas sugestões demonstrando dois argumentos. O primeiro, é que nenhuma das referências internacionais utilizadas apresenta a progressão do Eixo de Leitura lançando mão dos gêneros textuais e, segundo, é que uma das principais referências bibliográficas sobre o tema usada no Brasil, é mal interpretada, pois que recomenda justamente o contrário do que é praticado no Brasil para o desafio de encadear a progressão da Leitura, embora recomende seu uso na seleção de textos – uma sutileza importante a ser compreendida (Pa-02).

Após a análise dos pareceres tanto da 1ª versão quanto da 3ª versão, compreendemos que por toda a extensão do documento, há diferentes concepções de Ensino da Língua

Portuguesa e que em alguns momentos elas parecem se agregar e em outros se afastam. E nesse movimento de análise ao mesmo tempo que se considera a linguagem como interação, como atividade social, em uma perspectiva mais discursiva, em outros momentos aparece inserida a expressão e comunicação e os objetivos de aprendizagem aparecerem interligados as habilidades, o que coopera mais ainda para diminuir a consideração das dimensões social e discursiva.

Sobre os pareceres analisados para o componente Língua Portuguesa nas versões da BNCC, percebemos a concepção de linguagem articulada com o paradigma interacionista da linguagem. Geraldi (2015) pontua que essa escolha não representa uma novidade no campo da linguagem, pois oficialmente, desde os PCN, já estava presente essa concepção como norteadora para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Todavia, o que faz a diferença em relação à perspectiva linguística são os recortes referentes a essa teoria, uma vez que a segunda e terceira versões do documento adotam, respectivamente, a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, utilizando com menos frequência a concepção interacionista

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa empreendemos esforços para tentar identificar quais concepções sobre Língua Portuguesa estão presentes nos pareceres técnicos das 1ª e 3ª versões da BNCC. Com base nesta problemática central, buscamos responder outras duas questões: que análises referentes aos objetivos do componente de Língua Portuguesa no ensino fundamental são elaboradas pelos pareceristas técnicos da 1ª e 3ª versão da BNCC? Quais as concepções de ensino da Língua Portuguesa são identificados nos pareceres técnicos da 1ª e 3ª versão da BNCC ?

Percorremos os dados de análise em busca de alcançar os seguintes objetivos: identificar quais concepções de Língua Portuguesa estão presentes nos pareceres técnicos das 1ª e 3ª versões da BNCC; como objetivos específicos, tivemos: identificar as análises referentes aos objetivos do componente curricular Língua Portuguesa no ensino fundamental que são elaboradas pelos pareceristas técnicos da 1ª e 3ª versões da BNCC e verificar quais as concepções de ensino da Língua Portuguesa identificadas nesses pareceres técnicos.

As análises em relação aos objetivos para o componente LP na 1ª e 3ª versões da Base direcionam-se para o fato de não existirem fundamentos teóricos que possam ser apontados como “princípios” para sustentar e direcionar os objetivos. A própria escolha pela terminologia “objetivos de aprendizagem” está alinhada com a ingerência de organismos internacionais do campo educacional.

O foco na aprendizagem, também relegou o ensino à uma condição de apagamento para boa parte dos pareceristas nas versões preliminares da Base. As críticas voltam-se para a ausência de discussões em torno da concepção de ensino, das especificidades e complementariedades entre os processos de ensino e aprendizagem e da própria definição de objetivos de ensino. Além disso, os pareceristas criticam a falta de critérios para especificar a progressão dos objetivos entre os anos do ciclo e entre as etapas do EF.

Foi possível identificar confluências quanto às incoerências teóricas na concepção de língua, o que justifica as contradições sobre como esta deva ser ensinada e distanciamentos quanto ao modo como o ensino da gramática é proposto, e suas relações com as questões ligadas ao letramento e alfabetização.

Identificamos que no contexto da construção da BNCC estão visíveis diferentes concepções existentes da LP, a predominância da concepção de linguagem na acepção interacionista, assim como os interesses e as disputas em torno desta proposta política, inclusive voltados para a manutenção de um ensino de caráter tradicional do componente em questão.

Interesses estes voltados à questões econômicas e de disputas pelo poder de decidir o que é mais válido e relevante para constar num currículo prescrito da área de Linguagem e no componente de LP.

Os aspectos apontados pelos pareceristas indicam questões relevantes nas versões da BNCC, que precisariam ser incorporadas à versão final. Os profissionais que emitiram os pareceres possuem formação e experiência acadêmica e profissional que os qualificam para contribuir para o aprimoramento da versão final do componente de LP. Porém, o que constatamos foi que a consulta à estes profissionais se configurou como uma estratégia política para criar e transmitir a ideia de ‘construção democrática’ da BNCC. Porque para os grupos que têm nas mãos o poder de decidir sobre a política curricular, não basta impor seu próprio modo de selecionar e organizar os conhecimentos do currículo prescrito. É preciso, também, que a sociedade aceite esse documento, que ele seja validado como representativo desta sociedade.

Reconhecemos que toda pesquisa pode apresentar limitações. Fizemos várias alterações na definição de nosso objeto de estudo, até a sua formulação final. As contribuições das bancas de avaliação e os diálogos com a orientadora, foram fundamentais nesse processo que, de alguma maneira, é inerente ao ato de pesquisar.

Identificamos nos dados levantamos muitas questões relevantes, e que mereciam análise minuciosa, mas que não condiziam com os objetivos desta pesquisa ou que o tempo não nos permitiu analisar. Dentre eles, podemos apontar a relação estabelecida por alguns pareceristas entre os objetivos da LP e as processos de avaliação em larga escala: a contradição entre adequar o currículo à avaliação, quando o processo deveria ser o inverso.

Ainda sobre este ponto, foram relevantes as contradições apontadas por alguns pareceristas, tais como a opção em adotar a ideia de competências na Base, altamente alinhada com as avaliações em larga escala, com a defesa das práticas contemporâneas de linguagem atreladas ao contexto de vida real dos alunos e a ampliação dos letramentos.

Outra questão relevante, mas que o tempo não nos permitiu abordar, foi a questão das variações linguísticas e a questão cultural. Embora durante as versões preliminares isso tenha sido apontado pelos pareceristas, sobretudo os pareceristas analíticos, observamos que as ponderações feitas por eles sobre as dimensões culturais da língua e de um ensino que atenda a diversidade cultural e linguística não foram contempladas plenamente na versão final. Segundo os pareceristas, a Base não problematiza as culturas específicas e a suas línguas e linguagens, apenas se refere a “estudantes cuja língua materna não é o português” (Brasil, 2017).

Assim, a contradição é a de que se negam, no documento, os direitos linguísticos, enquanto se fala no seu reconhecimento. Essas, certamente, são lacunas que esta pesquisa não pôde preencher, mas que podem ser objeto de estudo de futuras pesquisas a serem realizadas por mim, ou mesmo, por outros pesquisadores que tem inserção e interesse na temática. Reconhecemos que não poderíamos deixar de pontuá-las aqui, dado a relevância que elas possuem, mas também, acreditamos ter dado a nossa colaboração para os estudos curriculares sobre a Língua Portuguesa no Brasil.

No mais, o estudo realizado nesta pesquisa contribui, em muito, para avançarmos nas reflexões sobre a política curricular em nosso país. Pesquisas que apontam para o modo como os currículos oficiais são produzidas, que mostram os ‘bastidores’ desses processos, ajudam a dar visibilidade aos jogos de interesse que permeiam a seleção dos conhecimentos e o modo como os componentes curriculares irão compor o currículo prescrito.

Não podemos deixar de mencionar a ausência do protagonismo dos professores nesses processos de construção do currículo oficial. Por mais que os especialistas das áreas tenham o suporte teórico-prático necessário para elaborar pareceres e o próprio currículo oficial, as experiências e vivências dos professores que estão do dia a dia da escola, criando formas de desenvolver as aprendizagens dos alunos nos diversos campos do conhecimento, também precisam não só serem ouvidos, mas também participar ativamente na elaboração deste currículo oficial.

Outra questão a que esta pesquisa nos remeteu, se refere ao quanto ainda precisamos avançar quanto ao entendimento das concepções de língua e de ensino da LP. A mesma imprecisão teórica evidenciada pelos pareceristas nas versões preliminares da Base e que ainda pode ser identificada na versão homologada, também se faz presente nos contextos escolares. Nós, professores da área da linguagem, sabemos que em cada escola, em cada sala de aula, concepções de língua diferenciadas produzem práticas de ensino diversas, muitas delas ainda numa perspectiva instrumental, e até mesmo, tradicional.

A ênfase no aprendizado da língua deslocado do contexto cultural e social ainda é um desafio que os currículos oficiais e os currículos praticados nas escolas precisam superar. Acreditamos que esta pesquisa pôde ter dado a sua singela contribuição para superar esse desafio tão hercúleo.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, A. E. de. Letramento Crítico e teoria sócio-histórico e cultural: aproximações e reflexões sobre desenvolvimento e constituição do sujeito. **Forum Linguístic**, Florianópolis, v. 19, n.º 3, p. 8268 – 8281, jul./set, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/80564>. Acesso em: 29 mar. 2024.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- AMORIM, M. A. de; GERHARDT, A. F. L. M.; CARVALHO, A. M. (Org.). **Linguística aplicada e ensino**: língua e literatura. Campinas: Pontes Editores, 2013. p.231-262.
- ANTUNES, I. O estudo da língua. *In*: ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- \_\_\_\_\_. A coesão como propriedade textual: bases para o ensino do texto. **Revista Calidoscópico**, vol. 7, n. 1, p. 62-71, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4855>. Acesso em: 13 mai. 2023.
- \_\_\_\_\_. **Aula de Português**: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- \_\_\_\_\_. Concepções de língua: ensino e avaliação; avaliação e ensino. **Rev. de Letras** - no. 31 - vol. (1/2) jan./dez. – 2012. Disponível em: [http://www.revistadeletras.ufc.br/revista30\\_arquivos/12\\_Artigo%2010\\_Rev\\_Letras\\_31\\_1\\_2\\_20123.pdf](http://www.revistadeletras.ufc.br/revista30_arquivos/12_Artigo%2010_Rev_Letras_31_1_2_20123.pdf). Acesso em: 23 mar. 2024.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.
- BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BAKHTIN, M. **Dialogismo e a construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2006 (Obra original publicada em 1977).

\_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BARRETTO, E. S. S (Org.). Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1998.

BELCHIOR, Ygor Klain; COELHO, ALS. A BNCC e a História Antiga: uma compreensão possível do presente pelo passado e do passado pelo presente. **Mare Nostrum**, v.8, p.62 - 78, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/marenostrum/article/view/138861>. Acesso em: 03 fev. 2024.

BITTAR, M.; BITTAR, M. História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *In: Acta Scientiarum. Education*, v. 34, n. 2, 2012, p. 157-168. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303325733002.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2024.

BONIFÁCIO, R. Apontamentos teóricos a respeito do papel da participação política na democracia. **Revista Paraná Eleitoral**. Vol. 2, n. 3, 2013, p. 387-414. Disponível em: <https://bibliotecadigital.tse.jus.br/xmlui/handle/bdtse/7227>. Acesso em: 19 abr. 2022.

BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. *In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (org.). Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compressões subjacentes*. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 17-40.

BRASIL. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 12/8/1971, página 6377. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. Lei 9.394 de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União** de 23/12/1996. p. 27833, col. 1. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 18 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** de 25.11.1995 - edição extra. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19131.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19131.htm). Acesso em: 16 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria

de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 1. v.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 114, p. 16, 18 jun. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: CNE, 2017. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22017.pdfquery=curriculo](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdfquery=curriculo). Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 1998. Disponível em: [//portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2023.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, vol. 16, n.002, 2003, p. 221-236. Disponível em: [http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa-Qualitativa-em-Ciencias-Sociais-e-Humanas-Evolucoes-e-Desafios\\_1\\_.pdf](http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa-Qualitativa-em-Ciencias-Sociais-e-Humanas-Evolucoes-e-Desafios_1_.pdf). Acesso em: 24 de jul. de 2023.

CORDEIRO, J. **Didática**. São Paulo, Contexto, 2013.

COSTA, M. V. (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n.116, p.245-262, jun. 2002. A Educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, v.23, n.80 esp., p.169- 201, 2002a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/QBBB9RrmKBx7MngxzBfWgcF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2023.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

DINIZ, Leandro. R. A; NEVES, Amélia. O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. In: **Revista X**, v.13, n.1, p. 87-110, 2018.

DORETTO, S. A. BELOTI, A. Concepções de linguagem e conceitos correlatos: a influência no trato da língua e da linguagem. **Encontros de Vista**, Recife, 8 (2): 79-94, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/download/61225/36629>. Acesso em: 29 set. 2023.

DRABACH, N., MIRANDA, N. & MOUSQUER, M. **Globalização e Educação: como ficam as políticas educacionais? II Seminário Nacional de Filosofia e Educação**. Confluências - Cultura e Alteridade. Santa Maria: FACOS – UFSM, 2006. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/012e5.pdf>> Acesso: 25 de agosto de 2023.

EDITORIAL. O contexto político e a Educação Nacional. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 37, nº. 135, p.329-334, abr.-jun., 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302016000200329](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000200329). Acesso em: 18 de ago. de 2022.

ELIAS, V. M.; KOCH, I. V. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na Sala de Aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1984.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. *In*: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de (org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba, Editora da UFPR, 1996.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREITAS, J. P. C. de. **Narrativas acerca da educação científica e articulações com a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1027989>. Acesso em: 08 nov. 2022.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na Sala de Aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1984.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GERALDI, J. W. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. *In*: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

GERALDI, J. W. O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em 30 out. 2023.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999  
GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa – Tipos Fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, vol. 35, n.3, maio-junho/1995, p. 20 -29. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 09 de jun. de 2023.

GOODSON, Ivor. F. The Rise of the Life Narrative. **Teacher Education Quarterly Fall**, 13 p. 2006. Disponível em: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3960/is\\_200610/ai\\_n17197621](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3960/is_200610/ai_n17197621).

HYPOLITO, A. M. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 nov. 2023.

JACOB, A.E., DIOLINA, K.; BUENO, L. 2018. Os gêneros orais na penúltima versão da Base Nacional Comum Curricular: implicações para o ensino. **Horizontes**. V. 36, n. 1 (abr. 2018), 85–104. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/585>. Acesso em: 28 nov. 2023.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Preciso “ensinar” o letramento?** – não basta ensinar a ler e escrever? Coleção Letramento em foco. São Paulo: Unicamp, 2005.

KRIPKA, R. M.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones**, UNAD, Bogotá, Colômbia, vol. 14, n. 2, julho-dezembro/2015, p.55-73. Disponível em: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones/unad/article/viewFile/1455/1771>. Acesso em: 03 de ago. 2023.

GANDIN, L. A.; LIMA, I. G de. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **RBP AE** - v. 33, n. 3, p. 729 - 749, set./dez. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79305>. Acesso em: 08 dez. 2023.

LORENSETI, R. B. C. A historicidade do ensino de língua portuguesa no Brasil: trilhando (entre)caminhos. **Unoesc & Ciência** – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 155-162, jun./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/5583>. Acesso em: 12 jun. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: abordagem qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2017.

Maria Leticia Cautela de Almeida Machado<sup>1</sup> Paula da Silva Vidal Cid Lopes<sup>2</sup> Ana Paula Santana<sup>3</sup>  
**MOS SENTIDOS DA ALFABETIZAÇÃO NA BNCC: LEITURAS A PARTIR DA PERSPECTIVA ENUNCIATIVA-DISCURSIVA DE LINGUAGEM.** **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 52 2022, eISSN: 2526-9062. Disponível em: [https://www.academia.edu/95813944/Reflex%C3%B5es\\_Sobre\\_a\\_Perspectiva\\_De\\_Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_Letramento\\_Presente\\_Nos\\_Relat%C3%B3rios\\_De\\_Orientadores\\_De\\_Estudo\\_De\\_Um\\_Dos\\_Polos\\_De\\_Forma%C3%A7%C3%A3o\\_Do\\_Pnaic\\_Em\\_Santa\\_Catari](https://www.academia.edu/95813944/Reflex%C3%B5es_Sobre_a_Perspectiva_De_Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o_e_Letramento_Presente_Nos_Relat%C3%B3rios_De_Orientadores_De_Estudo_De_Um_Dos_Polos_De_Forma%C3%A7%C3%A3o_Do_Pnaic_Em_Santa_Catari) na. Acesso em: 12 ago. 2023.

MARRACH, S. A. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. *In*: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (org.). MARTELOTTA, M. E. Linguística centrada no uso e na mudança. **Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

MILTON, J. de A. Ensinar português? *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.

MOREIRA A. F. B. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. **Educação & Realidade**, v. 21 nº 1, p. 9-23, 1996. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71637>. Acesso em: 09 dez. 2023.

MOREIRA, A. F. B. Currículo: concepções, políticas e teorizações. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

MOREIRA, A. F. B. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - v. 28, n. 1, p. 180-194, jan/abr. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpa/article/view/36149>. Acesso em: 12 jan. 2024.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A. R. B.; MACEDO E. F. Faz sentido ainda o conceito de transferência educacional. *In*: Moreira. **Currículo política e prática**. 9. ed. Campinas: 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio B.; SILVA, Tomaz T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 1994.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Org). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo, Cortez, 1994.

MOTA, I. F. da S. **Currículo prescrito para o componente Língua Portuguesa: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular – 2020**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2020. Disponível em: <https://ppeb.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Dissertações/2020/ILDENÊ%20FREITAS%20DA%20SILVA%20MOTA.pdf>. Acesso em: 26 out. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização** - ABAlf. Vitória, ES | v. 1 | n. 2 | p. 191-205 | jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/69>. Acesso em: 27 nov. 2013.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS Revista Científica**, n.º. 41, setembro-dezembro/2016, pp. 31-44. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71550055003>. Acesso em: 07 de jul. de 2022.

NOGUEIRA, L. DIAS, J. P. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, vol. 31, n.º 2, dezembro/2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238170>. Acesso em: 27 out. 2023.

OLIVEIRA, C. S. de. **A Base Nacional Comum Curricular** – disputas em torno da seleção curricular para o Ensino de História. Tese (doutorado). Programa de pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102021-100241/publico/CARLA\\_SILVINO\\_DE\\_OLIVEIRA\\_rev.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19102021-100241/publico/CARLA_SILVINO_DE_OLIVEIRA_rev.pdf). Acesso em: 20 dez. 2023.

Organização das Nações Unidas (ONU). **Agenda 2030**. 2015. Disponível em: [https://festquali.com.br/relacao-entre-ods-padroes-iso-eesg/?gad\\_source=1&gclid=Cj0KCQjwu8uyBhC6ARIsAKwBGpTjnxK61Z2SngKRURaVOySUTS31\\_V9CRLdNCQm1-i\\_00vUGE8DsK5gaAvzHEALw\\_wcB](https://festquali.com.br/relacao-entre-ods-padroes-iso-eesg/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwu8uyBhC6ARIsAKwBGpTjnxK61Z2SngKRURaVOySUTS31_V9CRLdNCQm1-i_00vUGE8DsK5gaAvzHEALw_wcB) Acesso em: 22 de agosto 2022.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: editora Cortez, 2005.

PATEMAN, C. **Participação e teoria democrática**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

PEREIRA, M. Z. da C. Discursividades Contemporâneas da Emancipação: em uma Proposta Curricular para a Educação Básica na cidade de João Pessoa. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.8 n.1 abril 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/9034>. Acesso em: 07 de out.2023.

PEREIRA, M. Z. da C.; ALBINO, A. C. A.; MAIA, A. O currículo como redes discursivas: aproximações com as vertentes pós-estruturais. *In*: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmen Teresa; AMORIN, Antônio Carlos (Org). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas: FE, UNICAMP, 2012.

PIETRI, E. de. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 43 jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FQZbCMNLgkZpGstqJSWQ3gQ/#>. Acesso em: 02 jul. 2024.

PIETRI, E. de. O Ensino de Português no Brasil: as desigualdades da distribuição linguística. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e180137. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5yGzHgWcTbprNh3k9KRjFpy/?format=pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PINTO, J. P. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. *In*: CORREA, D. A. **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

POSSENTI, S. Gramática e política. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na Sala de Aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1984.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROGRIGUES, A. M. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação Inicial de Professores**: análise do curso de Pedagogia do CCHSA/UFPB a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. João Pessoa, 2020. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18155?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/18155?locale=pt_BR). Acesso em: 19 set. 2023.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo** – uma reflexão sobre a prática. Artmed, Porto Alegre, 2000.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 5.ed. São Paulo: Cultrix, 1989.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. Organização de Charles Bally e Albert Sechehaye com a colaboração de Albert Riedlinger. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 24ª ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. *In*: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, M. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

SOUSA, J. S.; ALENCAR, C. N. Teoria tradicional e teoria da linguagem: outras considerações à luz da pragmática cultural. **Diaphonía**, v.9, n.3, 2023. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/diaphonia/article/view/31677>. Acesso em: 29 fev. 2024.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas, SP: Pontes, 1988.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Educação & Sociedade**, v 28(101), 1287-1302, 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000400002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20 de fevereiro de 2022.

**ANEXO A - Parecer crítico sobre o documento BNCC/Língua Portuguesa referente a 1ª versão<sup>16</sup>**

**PARECER CRÍTICO SOBRE O DOCUMENTO BNCC/LÍNGUA 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;

---

<sup>16</sup> Apenas um, para demonstrar a estrutura.

- 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. Geraldí (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) chamado 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 (Schnewuly 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”( Schnewuly 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 seriação. 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 essa distorção.

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 seus 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.



Profa. Dra. Ana Maria de Mattos Guimarães

## **ANEXO B - Parecer Analítico sobre o documento BNCC/Língua Portuguesa referente a 3ª versão <sup>17</sup>**

### **RELATÓRIO - LÍNGUA PORTUGUESA – ENSINO FUNDAMENTAL**

MARIA FERNANDES - maria@aprendendoportugues.com.br

#### **Sumário**

- Reflexão inicial
- Considerações gerais
- Considerações específicas
  1. Quanto à estrutura
  2. Quanto à definição dos eixos
  3. Quanto à complexidade
  4. Quanto ao planejamento curricular
  
- Alguns comentários sobre as habilidades
- Sugestão
- Reflexão final

#### **REFLEXÃO INICIAL**

Primeiro, quero destacar a importância da elaboração da BNCC.

Sou educadora. Fui professora, coordenadora e trabalhei com capacitação de professores. Durante muitos anos assessoriei a organização de planejamentos curriculares e projetos pedagógicos de escolas públicas, particulares e de redes de ensino. Atualmente, crio e produzo objetos educacionais digitais (jogos, animações, vídeos, atividades interativas). Os educadores brasileiros sempre desejaram um currículo nacional, pois se preocupam em desenvolver uma prática pedagógica dos componentes curriculares, embasada em objetivos gerais filosóficos (o que ensinar, para que ensinar, por que ensinar, para quem ensinar), por meio de mediação (atividades,) para atingir objetivos específicos do processo ensino, aprendizagem e avaliação. E estamos diante desse documento tão desejado! É possível que analistas façam críticas. Vão dizer que apresenta um conteúdo mínimo, que inibe o aprofundamento, que não leva em conta a diversidade sociocultural e linguística do país, que os professores não compreendem, etc., etc., etc... É fácil apontar falhas e críticas. Mas, após a leitura detalhada dos documentos que recebi, posso dizer que a BNCC não é simplória, não se trata de conteúdo mínimo, permite a

---

<sup>17</sup> Apenas um, para demonstrar a estrutura.

compreensão do embasamento filosófico, psicológico, pedagógico e social, foi produzido com rigor acadêmico, levando em conta estudos educacionais de renomados pesquisadores, bem como a realidade histórica do Brasil e do mundo, na atualidade.

Foi com essa visão que eu elaborei o presente relatório.

### CONSIDERAÇÕES GERAIS

Seguem alguns itens gerais abordados no documento que merecem destaque:

- Apresenta uma preocupação com a “educação para todos”, pois insiste na inclusão dos alunos com necessidades especiais, dos jovens e adultos, dos indígenas, dos alunos de origem africana, dos migrantes e das comunidades quilombolas, abordando a diversidade do Brasil, que possui um amplo território e realidades regionais.
- Propõe uma parte comum e uma parte diversificada, permitindo que os educadores explorem as habilidades específicas de cada realidade. Isso anula a interpretação do conteúdo mínimo geral e obrigatório.
- Inserido na atualidade, chama a atenção para as múltiplas linguagens, para a cultura digital e os usos dos meios eletrônicos, uma mudança de paradigma muito significativa. A educação não pode desprezar essa realidade.
- Ressalta o conceito de letramento (incluindo o letramento digital e midiático) e a questão da interdisciplinaridade, para a formação integral do aluno. Ser letrado é saber falar, escutar, ler e escrever sobre qualquer assunto, de qualquer componente curricular, em diversas situações pessoais, sociais e escolares, de maneira adequada a cada situação de comunicação, utilizando a tecnologia digital e os gêneros textuais ligados à mídia digital, permitindo interações diversas e relevantes para a vida em sociedade.
- Assume o texto como centro de trabalho de Língua Portuguesa. Essa proposta é muito adequada, tendo em vista que o processo de aquisição, apropriação e desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita acontecem, com qualidade, se houver significado. E só o texto, explorado dentro de contextos relacionados à cultura diversificada e à faixa etária, permite a interpretação e compreensão de significado. Sabemos que a aprendizagem de todos os conteúdos curriculares acontece do complexo para o complexo. A análise dos itens, simplificados, estão sempre a serviço da compreensão da complexidade do objeto de conhecimento. No documento da BNCC, essa abordagem está contemplada, de uma maneira sutil (por meio das habilidades apresentadas), o que permite que os professores absorverão essa tendência, sem necessidade de um aprofundamento teórico exaustivo.
- Apresenta, no capítulo sobre a Língua Portuguesa (4.3.1), algumas explicações sobre o tratamento dos eixos (descritos no início do documento), e depois, retoma o assunto, no

subtítulo Anos Iniciais, abordando as características específicas desse segmento. É interessante fazer dessa forma, pois é provável que os leitores e usuários da BNCC consultem e leiam somente os capítulos que tenham uma relação com o segmento com que trabalham. Fazendo essa explanação, os professores dos anos iniciais terão as informações principais sobre a organização dos conteúdos em eixos, sem precisar analisar o documento inteiro. Seria ótimo se os leitores da BNCC estudassem o documento inteiro, para ter a noção global. Mas o mais provável é que estudarão e se debruçarão sobre os capítulos que dizem respeito direto ao seu público alvo.

- Sistematiza o processo de alfabetização (apropriação do sistema alfabético e conhecimentos ortográficos) e práticas de uso da escrita. O contexto pedagógico em que a sistematização das relações entre fonemas e grafemas ocorre deve ser caracterizado por aspectos lúdicos, reflexivos e por um trabalho contextualizado, a partir, sempre que possível, dos gêneros textuais/discursivos.

- Esclarece a visão pedagógica do eixo Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, procurando quebrar o tabu de que não se pode aprender gramática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pretende-se que o aluno desde o processo de alfabetização, observe as regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações comunicativas. Nesse âmbito, explica que o aluno tem direito de entrar em contato com a Nomenclatura Gramatical Brasileira, para empregar a metalinguagem, nos anos finais do Ensino Fundamental.

- Assume uma perspectiva de progressão de conhecimentos, que vai das regularidades às irregularidades, deixando claro que nos anos finais há maiores desafios, maior complexidade, com aprofundamento em todos os níveis, tipologias textuais, gramática, intenção das criações e produções, com o objetivo de atingir o letramento: falar, escutar, ler (interpretar) e escrever (produzir) textos literários e não literários, de acordo com a situação de comunicação e esfera social do gênero.

#### CONSIDERAÇÕES ESPECÍFICAS

Durante a leitura, percebi alguns pontos específicos sobre a estrutura, fundamentação teórica, organização dos eixos, complexidade, competências e habilidades.

##### 1 – Quanto à estrutura

Língua Portuguesa é um componente curricular integrado à área de Linguagens. Sem esquecer a noção de área, o documento que corresponde à etapa do Ensino Fundamental está formatado, a partir dos aspectos filosóficos e sociais da visão de educação e aprendizagem, organizado numa hierarquia:

- Competências gerais (pessoais/sociais; cognitivas e comunicativas).
- Competências específicas do componente curricular. São listadas 20 competências que vão embasar a articulação vertical dos anos que abrangem o Ensino Fundamental.
- Eixos estruturais do componente curricular: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, e Educação Literária.
- Unidades temáticas de cada eixo, distribuídas nos 9 anos.
- Objetos de conhecimento das unidades temáticas.
- Habilidades (objetivos de aprendizagem) de cada objeto de conhecimento.

Essa visão geral insere o leitor na visão de educação atual. As 3 grandes competências gerais estão relacionadas às 20 competências específicas do componente curricular, distribuídas em 5 eixos, que vão estruturar a distribuição e a organização vertical das unidades temáticas, citando as habilidades (objetivos de aprendizagem) e objetos de conhecimentos. A trama foi bem realizada, os esquemas são claros e objetivos e ajudam os educadores a perceberem a complexidade do documento.

## 2 - Quanto à definição dos eixos

Os especialistas do componente Língua Portuguesa discutem muito sobre as definições de tipologia textual, gêneros textuais, gêneros discursivos, oralidade, gramática do uso ou categorial etc. Embora todos estejam preocupados com a qualidade do ensino e aprendizagem, na maioria das vezes, as ideias apresentadas levam em consideração somente um aspecto da Língua, sem uma organização geral. A BNCC apresenta a estrutura dos eixos, numa visão global de currículo, para ajudar o professor a programar e desenvolver as atividades de sala de aula.

Os eixos do componente curricular de Língua Portuguesa estão todos associados entre si. Para participar do mundo letrado, o aluno precisa falar, escutar, ler e escrever, compreendendo, interpretando, produzindo, observando os aspectos culturais da língua materna, os conhecimentos linguísticos e gramaticais, a estrutura dos gêneros textuais literários e não literários.

Tendo esse fato como pano de fundo, vale a pena discorrer sobre os conceitos e as definições dos eixos presentes na BNCC.

**Oralidade** – abrange fala/escuta, atitudes dos interlocutores, compreensão, funcionamento e produção dos gêneros orais, explorados nas suas características discursivas. É importante explicar que, quanto à fala/escuta, há atenção às atitudes dos interlocutores, imprescindível para a participação ativa em sociedade. Nos anos iniciais, são propostas as práticas de convivência

oral. Nos anos finais, privilegia-se as exposições e apresentações, com ênfase nos gêneros orais da língua materna para atingir identidade social e cultural.

É bom salientar também, a importância da variação linguística (geográfica, socioeconômica, contexto de falas, faixa etária). Esse item está presente em todos os anos do Ensino Fundamental.

**Leitura** – abrange compreensão, interpretação e estratégias de leitura de textos não literários verbais, verbo-visuais, multimodais, midiáticos, em várias esferas de circulação. O objetivo da leitura é sempre o mesmo: levar o leitor a compreender o que ele lê.

No documento, são discutidas estratégias de leitura como ativação de conhecimentos prévios, formulação e verificação de hipóteses, compreensão global, localização, retomada de informações, inferências. Fica claro que a leitura está presente na vida escolar do aluno, mesmo antes dele conseguir decodificar palavras.

Trata-se de um eixo muito importante, porque vai permitir ao aluno a inserção no mundo letrado, e é instrumento para a construção de conhecimento em todos os componentes curriculares. Por isso, há uma preocupação com a fluência.

Na essência do eixo Leitura estão os gêneros textuais. Nos anos iniciais, o trabalho de leitura permite que o aluno se aproprie de um instrumento e nos anos finais, desenvolva autonomia nos procedimentos e estratégias próprias do ato leitor.

**Escrita** – compreende a produção de textos não literários verbais, verbo-visuais, multimodais, midiáticos, além de estratégias de planejamento, revisão, reescrita, e avaliação, adequados ao contexto de produção, ao uso da variedade linguística apropriada a esse contexto, aos enunciadores do discurso (autor e possível leitor), ao gênero textual, ao suporte e à esfera de circulação. Abrange ainda a edição de textos nos meios eletrônicos.

A escrita é um processo complexo que exige um projeto de texto organizado, a partir de um gênero e etapas de reescrita, além de distribuição gráfica e marcas de segmentação. Por isso, este eixo está associado a todos os outros.

Nos dois primeiros anos, temos a importância do professor escriba, que registra a produção individual e coletiva, permitindo que os alunos tenham a vivência da escrita e a experiência da criação, antes de se apropriar do sistema de escrita alfabético. **Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais** – A BNCC assume o ensino da gramática, mas levanta o “que ensinar?”, o “para que ensinar?”, o “como ensinar?”, valorizando um trabalho epilinguístico, nos anos iniciais, a fim de conquistar uma visão metalinguística, nos anos finais do Ensino Fundamental. Compreende alfabetização, ortografia, morfossintaxe, recursos coesivos, processos de formação de palavras, construção da frase na norma padrão.

Na visão epilinguística, o trabalho está centrado no uso: estudo de ortografia (contextualizada, ligada à produção de textos), acentuação, pontuação, concordância, coesão, processos de formação das palavras.

Na visão metalinguística, o trabalho se concentra na análise dos aspectos constitutivos da Língua, sua morfologia e sintaxe, bem como o conhecimento da Nomenclatura Gramatical Brasileira, para empregar a metalinguagem adequada.

**Educação Literária** – aborda a apreciação, interpretação e produção de textos literários (narrativos, poéticos e dramáticos) de autores brasileiros, indígenas, latinos, africanos e clássicos. Ressalta-se a importância do texto literário como objeto artístico, social, histórico e cultural, para se adquirir o prazer pela leitura.

A organização desse eixo é um dos pontos altos do documento. Na educação, o trabalho com o texto literário estava misturado com os gêneros textuais; a abrangência e a importância não eram delimitadas. Sempre se discutiu a ênfase e o privilégio dos textos literários, o que fazia com que houvesse uma tendência a um trabalho mais aprofundado com leitura e escrita de textos narrativos (contos de fadas, contos maravilhosos, lendas, mitos, romances, etc.), em detrimento de outros gêneros textuais das outras esferas de circulação (jornalísticas, práticos, argumentativos etc.). Além disso, alguns professores não tinham clareza quanto ao léxico, às estratégias de leitura e de escrita, à estrutura composicional e à função social dos gêneros. Misturava-se os gêneros com os suportes e não ficavam definidas as abordagens, os enunciadores e situações de produção.

Na BNCC, está claro: o eixo Educação Literária aborda textos narrativos, poéticos e dramáticos, com todas as suas características, relacionando-os aos eixos de oralidade e conhecimentos linguísticos. Os eixos de Leitura e Escrita se referem a textos não literários, que também se relacionam a conhecimentos linguísticos e oralidade. Na prática de sala de aula, será desenvolvido o trabalho de leitura e escrita de textos literários e não literários, associados aos outros eixos, mas planejados e organizados, para que sejam explorados em todas as suas características, permitindo que o aluno desenvolva todas as habilidades do componente curricular Língua Portuguesa, e o professor consiga visualizar o progresso desse desenvolvimento. Mais uma vez, é interessante salientar que há uma inter-relação e uma trama entre os eixos (Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Gramaticais, e Educação Literária), o que permite uma análise das partes, que sempre se referem ao todo. Com a presente estrutura dos eixos, todos os gêneros são contemplados, analisados nas suas características essenciais, tramados com a complexidade necessária e com simplicidade organizacional, permitindo que o aluno tenha uma formação ampla, diversificada e integrada.

### 3 – Quanto à complexidade

É importante compreender que o desenvolvimento da competência linguística dos alunos não acontece num padrão linear, ano a ano, assunto a assunto, do mais fácil para o mais difícil, de textos menores e mais fáceis, para textos maiores e mais difíceis. O processo de aprendizagem é complexo, individual e imprevisível. Ele acontece em forma de espiral, em que o aluno, ao realizar uma atividade, ele retoma conhecimentos prévios, reorganiza-os a partir de conhecimentos novos, assimila, sintetiza e aplica em situações concretas. E assim sucessivamente.

Não existem padrões fixos de complexidade. A mesma habilidade, dependendo do texto escolhido e do tipo de tarefa solicitada, pode ser analisada sob diferentes graus de dificuldades. O desenvolvimento não é linear e nem parte do mais simples, para o mais complicado. Como a aprendizagem se dá em espiral, as unidades temáticas podem aparecer em vários anos. A abordagem é que será diferente e se aprofundará, à medida que as habilidades ficarão mais complexas. Não há necessidade de uma preocupação em não repetir a unidade temática ou o objeto de conhecimento, porque a diferenciação não está na redação de itens, mas na descrição e no aprofundamento das habilidades citadas em cada ano.

### 4 – Quanto ao planejamento escolar

Há necessidade de compreender a estrutura geral e a filosofia do documento para elaborar as mediações do professor, tendo como referência os eixos estruturais, as competências, as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

O documento não apresenta uma lista de conteúdos mínimos, mas sim, habilidades (objetivos de aprendizagem), organizadas em unidades temáticas, objetos de conhecimento, estruturados em eixos, o que permite uma articulação vertical do período de 9 anos do Ensino Fundamental, abordando operações cognitivas cada vez mais complexas, da alfabetização nos dois primeiros anos, até os conhecimentos complexos dos últimos anos.

Historicamente, os professores e coordenadores estão acostumados a fazer o Planejamento Curricular ou os Projetos Pedagógicos, levando em conta os conteúdos a serem ensinados, quase sempre, aqueles que constam dos livros e materiais didáticos. A avaliação, normalmente, é centrada nos conteúdos programáticos.

A BNCC muda essa concepção. O foco principal está nas habilidades (objetivos de aprendizagem), elaborados a partir das competências gerais e específicas da área. Assim, a criação das atividades e avaliação devem estar ligadas às habilidades e não aos conteúdos (objetos de conhecimento). Isso permite uma avaliação descritiva da apropriação das habilidades, no decorrer dos anos.

Imaginemos a leitura da BNCC e análise dos professores e coordenadores, na hora de preparar o planejamento escolar: primeiro, eles compreendem as competências gerais, analisam as competências específicas, estudam a noção de cada eixo e localizam as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e a descrição das habilidades. A partir disso, programam as atividades de sala de aula que possibilitam o desenvolvimento e a avaliação de cada uma das habilidades (objetivos de aprendizagem). Ao realizar a avaliação de um item ou de um objetivo, estarão avaliando as competências específicas e as gerais. Isso é muito importante para promover a qualidade do planejamento escolar.

Os educadores poderão utilizar a descrição das habilidades para criar atividades, pois em muitas delas, ao apresentar o que se espera do aluno, e a ação que deve ser observada, tem-se elementos para criar a “lição” que será desenvolvida em sala de aula.

Enfim, o documento dará segurança para o professor fazer o seu planejamento escolar.

#### ALGUNS COMENTÁRIOS SOBRE AS HABILIDADES

A estrutura da BNCC de Língua Portuguesa, no capítulo específico do Ensino Fundamental, apresenta um excelente trabalho de organização dos eixos e gradação de habilidades (objetivos de aprendizagem), que se relacionam com os objetos de conhecimento e unidades temáticas. A apresentação gráfica das planilhas cumpre o objetivo de concretizar um documento que servirá de base para o trabalho pedagógico (criar atividades de sala de aula), em todos os anos. A redação apresenta linguagem clara, coerente, cuidadosa e detalhista.

Gostaria somente de fazer dois comentários:

1 – O documento assume que o centro de trabalho de Língua Portuguesa é o texto, por causa da preocupação com significado (já abordado anteriormente). Mas, são citadas algumas habilidades analíticas que levam à organização silábica e segmenta o trabalho em letras, sílabas e palavras, faz uma gradação da aprendizagem de alguns tipos de sílabas e tamanho das palavras. Além disso, há a citação de habilidades, no primeiro e segundo anos, propondo o reconhecimento de pseudopalavras (25 primeiro ano e 35, no segundo ano). Sabemos que pseudopalavras apresentam sequência de sílabas sem significado. O objetivo é somente o reconhecimento de fonemas e grafemas, descontextualizados, isto é, sem significado, para avaliar a consciência grafofonêmica dos alunos. No processo de aprendizagem do sistema alfabético, é imprescindível conhecer as letras e relacioná-las aos sons para ocorrer a apropriação dos valores sonoros. Os nomes das letras é um conhecimento convencional e a criança precisa nomeá-las para começar a compreensão, análise e reflexão do funcionamento da escrita. Mas acredito que esse trabalho pode ser feito com palavras reais e não há necessidade de citar uma habilidade para explorar ou avaliar pseudopalavras.

2 – Nos anos iniciais, na unidade “Autonomia, fluência, velocidade, precisão e prosódia de leitura”, é citada uma gradação de contagem de palavras que devem ser lidas, por minuto (segundo ano: 90; terceiro ano: 110; quarto ano: 125; quinto ano: 140; sexto ano: 150). Tenho a opinião de que a fluência é importante e deve ser uma habilidade constante no documento. Mas não deve se restringir a fazer uma gradação de número de palavras, por ano. Poderia citar: textos menores no segundo e no terceiro ano, e textos maiores, nos anos seguintes. Os professores, observando a realidade de seus alunos, determinariam o tamanho dos textos, sem uma quantificação de palavras e de tempo.

#### SUGESTÃO

A BNCC é um excelente documento. Mas, algumas palavras ou expressões podem apresentar dúvidas de compreensão e interpretação. Por exemplo: multimodal, midiático, multilinguístico, epilinguístico, metalinguagem, pseudopalavra, grafofonêmica, gêneros textuais/discursivos etc. Acho que a versão final poderia trazer um glossário, com índice remissivo, no final do texto da área de Linguagens, ou no final do documento. Seria uma importante contribuição para os professores e educadores que irão estudar, analisar e aplicar o conteúdo da BNCC.

#### REFLEXÃO FINAL

Acredito que a BNCC inova a abordagem curricular em muitos aspectos e tenho certeza de que permitirá a melhoria do trabalho de ensino, aprendizagem e avaliação no Ensino Fundamental. Se os professores planejarem suas aulas para desenvolver as habilidades apresentadas no documento, teremos uma eficiência e eficácia dos projetos pedagógicos das escolas públicas e particulares de todas as regiões do país.