

A BNCC DE ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS FINAIS E A PROPOSTA PARA O COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA: UM DOCUMENTO CALEIDOSCÓPICO

BNCC of fundamental teaching - final years - and the proposal for the Portuguese language component: a kaleidoscopic document

La BNCC de la enseñanza fundamental (años finales) y la propuesta para la asignatura de lengua Portuguesa: um documento caleidoscópico

Denise Lino de Araújo

PPGLE - UFCG - Universidade
Federal de Campina Grande
deniselinoaraujo@gmail.com

**Delane Cristina Galiza
Lourenço**

Doutoranda - PPGLE e
Professora da Rede Pública PB
delanecglourenco@gmail.com

**Antonio Naéliton do
Nascimento**

Mestrando PPGLE - UFCG
naelyton.2010@gmail.com

**Ana Claudia da Silva
Evaristo**

Mestranda PPGLE - UFCG
anaevaristo1993@hotmail.com

**Leonara Nahyane da
Silva**

Professora da Educação Básica
leonaranahyane2016@gmail.com

**Lucas Ribeiro de
Morais**

Professor da Educação Básica
lucas_letras@hotmail.com

**Severino Pequeno da
Silva**

Professor da Educação Básica
sps-lino@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é apresentar uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular, especificamente do componente Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Anos Finais. Para isso, baseia-se no campo de estudos da Linguística Aplicada, para o qual a linguagem é vista como resultado dos significados socialmente construídos em práticas discursivas e na concepção de documento-monumento proposta por Le Goff (1997), segundo a qual todo documento tem uma arquitetura estrutural e conceitual que precisa ser (des)montada para que se entenda a perspectiva apresentada. São apresentadas três chaves para a leitura: as teorias de currículos, os estudos sobre inovação e conservação nas propostas de ensino e o interlocutor pretendido/presumido pela BNCC. Este artigo organiza-se a partir da metáfora do caleidoscópio, ou seja, uma bricolagem de teorias distintas, cujo principal interlocutor não é o professor.

Palavras-chave: BNCC, Teorias do Currículo, Ensino de Língua Portuguesa

ABSTRACT

The objective of this article is to present a critical reading of the Common Base National Curriculum, specifically of the Portuguese Language component in Elementary Education-Final Years. For this, it is based on the Applied Linguistics studies, for which language is seen as a result of socially constructed meanings in discursive practices and on the concept of monument-document proposed by Le Goff (1997), according to which every document has a structural and conceptual architecture that needs to be (dis)assembled in order to understand the perspective presented. Three keys are presented for reading the document: curriculum theories, studies on innovation and conservation in teaching proposals and the intended/presumed interlocutor by BNCC. This article is organized based on the kaleidoscope metaphor, that is, a bricolage of different theories, whose main interlocutor is not the teacher.

Keywords: BNCC, Curriculum Theories, Portuguese Language Teaching.

RESUMEN

El propósito de este artículo es presentar una lectura crítica del Currículo Nacional de Base Común, específicamente el componente de Lengua Portuguesa en Educación Primaria – Años Finales. Para esto, se basea en el campo de estudios en Lingüística Aplicada, para lo cual el lenguaje es visto como resultado de significados socialmente construídos en prácticas discursivas e en el concepto de documento de monumento propuesto por Le Goff (1997), según el cual cada documento tiene una arquitectura estructural y conceptual que necesita ser (des)mantelada para comprenderla perspectiva presentada. Se presentan tres claves para leer el documento, a saber: teorías curriculares, estudios sobre innovación y conservación en propuestas de enseñanza y el interlocutor pretendido/ presunto por BNCC. Este artículo está organizado a partir de la metáfora Del caleidoscopio, es decir, un bricolaje de diferentes teorías, cuyo principal interlocutor no es el maestro.

Palabras clave: BNCC, la teoría curricular, la enseñanza del idioma Portugués.

1. INTRODUÇÃO

Calidoscópio ou caleidoscópio, segundo o dicionário Houaiss (2001, p. 575), é o artefato óptico que consiste em um pequeno tubo cilíndrico no fundo do qual há pequenos pedaços coloridos de vidro ou de outro material, cuja imagem é refletida por espelhos dispostos ao longo do tubo, de modo que, quando se movimentam, o tubo ou esses pedaços formam imagens coloridas múltiplas, em arranjos simétricos. Do ponto de vista metafórico, o mesmo dicionário define esse verbete como conjunto de objetos, cores e formas, etc., que formam imagens em constante mutação.

Esses dois sentidos são importantes para a elaboração deste artigo, pois a Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC (Brasil, 2018), homologada em dezembro de 2018, é aqui analisada quanto ao ensino fundamental através desta metáfora, ou seja, é tomada como um objeto que produz imagens sobre o que haverá de ser a educação brasileira nos próximos anos. Assim, adiantando, desde já, a conclusão a que esperamos levar o leitor, temos a impressão de que este documento está repleto de pedaços coloridos de teorias diferentes que o inspiraram e que gerarão, quiçá, orientações teórico-metodológicas diversas para os currículos das redes a partir da reflexão que se possa fazer sobre os índices dispersos ao longo do referido documento.

Outras duas metáforas que contemplam o documento em tela são a colcha de retalhos e o amálgama, ambas estando interligadas à noção caleidoscópica, reforçando-a. A BNCC, portanto, se torna uma colcha de retalhos na medida em que “costura” conceitos, teorias, procedimentos, discursos, entre outros, de distintas naturezas. Do mesmo modo, é envolvida por uma espécie de amálgama, que funde os aspectos teórico-metodológicos, anteriormente citados, de modo tão expressivo que os elementos dessa mistura muitas vezes não podem ser isolados/separados tão facilmente, produzindo representações diferentes a quem lê o documento, seja pelo lugar de onde se enxerga, seja pelo processo de seleção inerente aos currículos e suas consequentes implicações teóricas.

Partindo da leitura crítica deste documento feita pela ANPAE, na publicação organizada por Aguiar e Dourado (2018), e por Cury, Reis e Zanardi (2018), este artigo admite que uma análise minuciosa da BNCC requer a participação de especialistas de várias áreas, que certamente cobriria uma lacuna na discussão em curso. Para este artigo, restringimo-nos a uma análise a partir de especialistas da área de ensino de língua materna. Assim, esta análise tem como base o campo mestiço e transdisciplinar da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006), no qual nos situamos e para o qual a linguagem é vista como resultado dos significados socialmente construídos em práticas discursivas. Além deste campo, baseamo-nos também na concepção de documento-monumento proposta por Le Goff (1997), segundo a qual todo documento tem uma arquitetura estrutural e conceitual que precisa ser (des)montada para que se entenda a perspectiva apresentada. A partir da interseção entre esses estudos, pretendemos, neste artigo, evidenciar três pontos: (1) as teorias

de currículo, (2) estudos sobre a inovação e a conservação na orientação da proposta de ensino de língua portuguesa e (3) o interlocutor pretendido/presumido pela BNCC.

A partir de um estudo qualitativo-interpretativista (Moreira; Caleffe, 2008), focalizamos na BNCC especificamente o componente Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Anos Finais (EF- AF), organizando este trabalho em três seções, além desta introdução, a saber: (1) Perfil da Base: colcha de retalhos ou amálgama, na qual apresentamos o documento, traçamos um rápido histórico e apontamos os indícios das três teorias de currículos descritas por Silva (2005); (2) Conservação e Inovação, em que apresentamos a organização do componente de LP, indicamos avanços e recuos e, em particular, discorremos sobre a proposta de formação de aluno escritor como influenciador digital; (3) Lugar vazio ou a ser ocupado?, em que apresentamos reflexões sobre o professor como um interlocutor preterido pela BNCC.

Nessa direção, é a partir da compreensão de que a BNCC pode se apresentar como um documento caleidoscópico, que apreendemos a sua natureza multifacetada/pendular, a qual pode ser vista de um ponto de vista de uma colcha de retalhos ou, ainda, como um amálgama, em função da diversidade teórica que lhe é própria. Passemos, então, à contextualização do documento e à problematização de sua natureza curricular.

2. PERFIL DA BASE: COLCHA DE RETALHOS OU AMÁLGAMA?

A Base Nacional Comum Curricular, homologada pelo Conselho Nacional de Educação em 14 de dezembro de 2018 e publicada pelo Ministério da Educação no site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, é antes uma deliberação de Estado do que uma ação governamental, no sentido programático do termo. Atende a uma política de estado já prevista na Constituição Federal de 1988, no artigo 210, segundo o qual “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Essa previsão constitucional é assegurada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394/96¹, no artigo 26, nos seguintes termos: “Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar”. A partir da LDB, diversos documentos orientadores e normativos – Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2001), Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997/1998) e Orientações Curriculares do Ensino Médio (Brasil, 2004, 2006) – foram

¹ Até o fechamento deste artigo, esta Lei havia sido modificada pela Lei 13.666, de 2018, que incluía as últimas modificações relativas ao Ensino Médio.

produzidos, assim como diversas ações foram desenvolvidas no sentido de implementar a política educacional prevista por essa lei.

Em meados de 2015, o Governo Federal anunciou a criação de um documento para servir de base para a elaboração dos currículos de todas as escolas de educação básica do Brasil, cumprindo, assim, uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que fora aprovado um ano antes. A partir disso, uma primeira versão desse documento, voltada para a educação infantil e o ensino fundamental, foi lançada em setembro de 2015, sua segunda versão em abril de 2016, a terceira versão em abril de 2017 e a última (com as etapas da educação infantil e ensino fundamental) foi homologada em 20 de dezembro daquele mesmo ano. Todavia, a versão final do documento, com todas as partes (ensino infantil, fundamental e médio) só foi homologada um ano depois, em dezembro de 2018. Não bastassem as polêmicas próprias de um currículo, a BNCC acumulou as polêmicas políticas desse período no Brasil, tendo sido por vezes rechaçada por ter sido homologada pós impeachment ou golpe, conforme a posição ideológica de quem se refere ao documento.

A proposta de uma base nacional, de acordo com o documento, pretende guiar o processo de avaliação e de formação de professores, além de definir com mais clareza o que se espera que os alunos aprendam nas determinadas fases escolares (Brasil, 2018, p. 31). Assim, o documento apresenta os fundamentos – as competências básicas – para todas as etapas da educação básica. O Ensino Fundamental, que é o foco deste artigo, organiza-se por áreas de conhecimento – Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso – com as suas respectivas competências específicas e essas, por sua vez, se organizam em componentes curriculares - Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, Matemática, Ciências, Geografia e História, Ensino Religioso - que têm também suas competências específicas, quer para os anos iniciais, do primeiro ao quinto ano, quer para os anos finais, do sexto ao nono. De acordo com a BNCC (Brasil, 2018), os componentes se organizariam ainda em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, contudo, como se verá mais adiante, o componente Língua Portuguesa não segue estritamente essa organização.

Cabe esclarecer que, da perspectiva adotada pelo documento, essa estruturação possibilita que as competências específicas se articulem horizontalmente entre as áreas, pois perpassam todos os componentes curriculares e também articulem verticalmente as etapas de formação, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais – prevendo, dessa forma, a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades em cada uma dessas etapas.

Assim, para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Na BNCC, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades, (práticas, cognitivas e socioemocionais)

atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 08). As habilidades, por sua vez, estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas ou Campos de Atuação, termo utilizado apenas no componente Língua Portuguesa.

Feita esta apresentação, cabe dizer que, como qualquer outro documento, a BNCC é resultado de um processo de montagem. Nesse sentido, entendemos este artefato curricular como um “documento-monumento” (Le Goff, 1997), historicamente situado e perpassado por diferentes concepções. Para este autor, ao se estudar um objeto, toda estrutura que o reveste precisa ser desmontada, “porque é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta condição e analisar essas condições de produção de documentos-monumentos” (Le Goff, p. 104, 1997).

Sabemos que, na tessitura desses documentos, opções teóricas são feitas, à medida que conceitos são utilizados e saberes de variadas naturezas são mobilizados para sua constituição. Desse modo, vemos “as teorias do currículo a partir da noção de discurso” (Silva, 2005, p. 14), entendendo a BNCC como uma teia discursiva, em torno da qual “orbitam” concepções diversas que não só influenciam, mas também atualizam e ressignificam os sentidos que estão postos e que regulam o documento. O campo do currículo, do qual emerge o documento em análise, está ligado a várias concepções, sejam estas das teorias tradicionais, críticas ou pós-críticas. Esta análise parte do pressuposto que documentos, em especial currículos, podem estar alinhados a uma ou mais vertentes. No caso em pauta, os indícios nos levam a crer que a BNCC tem várias faces, ora amalgamadas, ora juntadas como numa colcha de retalhos, dado o forte sincretismo teórico que não é estranho à montagem de documentos-monumentos, conforme procuramos demonstrar a seguir.

Problematizamos, então, uma assertiva apresentada pelo próprio documento em relação à sua natureza curricular para, depois, nos concentrarmos nas teorias do currículo propriamente ditas. Segundo o texto oficial, “BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (Brasil, 2018, p. 16). Nesse sentido, o documento não se assume como currículo, mas sim como referência para a construção de currículos.

Todavia, discordamos dessa negação de sua natureza enquanto currículo, pois, concordamos com Macedo (2018, p. 30), quando aponta para o fato de que “currículo em ação, portanto, é um conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC. A BNCC seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo”. Para o documento,

é o currículo em ação que amplia as possibilidades de aprendizagem e, de fato, o ensino não pode se pautar apenas no currículo prescrito, portanto, não pensar a BNCC como currículo parece ser um eufemismo que leva à pergunta: não sendo um currículo, é o quê, então?

Currículos são, portanto, objetos compostos por faces complexas e multifacetadas. Conforme afirma a autora citada, não podemos ter visões homogeneizadoras, tampouco limitadas, acerca das possibilidades de ser do currículo. Assim sendo, partimos do pressuposto de que a BNCC é currículo e, por isso, é preciso observar as relações com o campo do qual faz parte. A esse respeito, Sacristán (1998) define a concepção de currículo como elástica, uma vez que possibilita uma polissemia em torno dela. Portanto, não podemos entender a BNCC como um documento estático, mas sim como produto de uma costura, ao passo que as pistas linguísticas são o caminho pelo qual observaremos os indícios das teorias manifestadas na tessitura do documento em questão.

Segundo Silva (2005), as teorias tradicionais, postuladas na primeira metade do século XX, a partir do trabalho do teórico americano Franklin Bobbit, apresentam uma proposta de mecanização do currículo, cuja concepção está imersa num paradigma cientificista, tecnicista e está preocupada, essencialmente, com os modos de fazer currículos, isto é, com o seu processo de montagem, que transfere à escola um caráter comercial e industrial, centrado nos resultados. Diante disso, podemos perceber algumas relações com a BNCC. Em primeiro lugar, ela se reconhece como “um documento de *caráter normativo* que 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, 2018, p. 07, destaque nosso).

Nessa definição, temos duas expressões que parecem apontar para um currículo “fechado”: o caráter normativo e a seleção sequenciada. Desse modo, vemos que o processo de montagem – para o qual o documento faz questão de chamar atenção ao desmembrar e detalhar em códigos alfa-numéricos em meio a uma listagem expressiva de habilidades e competências a serem desenvolvidas – parece se filiar a uma concepção tradicional de currículo. Segundo o documento, busca-se alinhar políticas e ações “referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada” (Brasil, 2018, p. 08).

Diante disso, também é válido destacar o cunho neoliberal por trás da implementação de um documento dessa natureza. Por ser referência obrigatória, revela interesses comerciais ao aquecer o mercado educacional, tanto na produção de materiais didáticos, como na formação de professores e na avaliação em larga escala, ações que necessitam de investimento do Governo Federal. Isso parece revelar uma concepção tradicional de currículo, pois esta propunha que “o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados” (Silva, 2008, p. 23).

Nessa definição, vemos reflexos de um currículo tradicional pelo fato de girarem em torno de resultados esperados – um conceito caro às teorias tradicionais de currículo. Isso ocorre, em primeiro lugar, devido à longa listagem de habilidades/competências a serem desenvolvidas, que se tornaram uma espécie de metas (resultados esperados) e que, segundo o documento, são “direitos de aprendizagem” (ou seriam deveres?). Em segundo lugar, pelo fato de possibilitar mecanismos de controle por meio de práticas avaliativas, visto que a BNCC “tem como objetivo assegurar a clareza, precisão e a explicitação do que se espera que os alunos aprendam na educação básica”. (Brasil, 2018, p. 54).

Enquanto as teorias tradicionais ocupam-se em descrever como elaborar o currículo, as teorias críticas, em contrapartida, voltam-se aos arranjos sociais e educacionais, colocando em pauta os currículos locais, as injustiças e as desigualdades. Para isso, conforme apresenta Silva (2005), tais estudos questionam e desenvolvem conceitos que permitem entender a ação do currículo sobre as pessoas e, no que diz respeito às ideologias, acabam por favorecer as massas populares, funcionando como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social.

Indícios dessa concepção podem ser recuperados no texto oficial ao se referir ao novo cenário mundial que “requer o desenvolvimento de competências para *aprender a aprender*, saber lidar com a informação cada vez mais disponível” (Brasil, 2018, p. 14, destaque nosso), fazendo referência aos quatro pilares da educação (Delors, 2002), bem como referência a Paulo Freire, mesmo que implicitamente, já que este autor é um dos principais pensadores vinculados às teorias críticas. Em sua Pedagogia, os preceitos principais são o respeito ao(s) saber(es) dos educandos e a visão crítico-reflexiva acerca do mundo à sua volta (Freire, 1996).

Soma-se a isso o fato de a BNCC assumir que “o Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado” (Brasil, 2018, p. 15). Essa afirmação filia o documento à concepção crítica de currículo, cuja tarefa, segundo Silva (2005, p. 66), “consistiria precisamente em colocar essas categorias em questão, em desnaturalizá-las, em mostrar seu caráter histórico, social, contingente e arbitrário”. Partindo desse pressuposto, essa concepção de currículo não se preocupa se um conhecimento é verdadeiro ou não, mas focaliza as relações estruturais e políticas que atravessam o currículo, sobretudo as relações entre princípios de organização e princípios de poder.

Por fim, temos as teorias pós-críticas, para as quais o que de fato importa são os significados subjetivos, as experiências manifestadas pela linguagem que não se separam de questões de cultura e poder e, mais do que a realidade social, priorizam-se questões de diversidade cultural e política (Silva, 2005). Isso pode ser observado quando a BNCC chama atenção para “conviver e aprender com as diferenças e as diversidades” (Brasil, 2018, p. 14), sob a concepção de que deve ser expressa “a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e

atendidas” (Brasil, 2018, p. 15). Portanto, com essas teorias a questão da diferença, mais do que apenas considerada, passa a ser problematizada, posto que o currículo é uma prática de significação (discursiva) que pode contribuir para formar identidades sociais.

Com isso, vemos a natureza caleidoscópica/pendular do documento que, direta ou indiretamente, se apropria das três grandes teorias de currículo no seu processo de montagem, apresentando indícios delas já nas páginas iniciais. Diante do exposto, vemos que um mesmo conceito, como o das habilidades e competências, parece se filiar a mais de uma teoria de currículo, o que revela que os conceitos estão, de fato, amalgamados. Por outro lado, temos indícios, como os das teorias pós-críticas, que aparecem de modo muito genérico e, ainda que não apaguem os temas sobre as diferenças, mostram-nas sob uma face mais neutra e polida.

É certo que toda amálgama teórico implica questões ideológicas que (des)favorecem dados grupos em relação a outros. Talvez possamos conceber a BNCC, concomitantemente: (1) como uma colcha de retalhos, dado os vieses teóricos distintos “costurados” no documento; e (2) como um amálgama de concepções e conceitos, em função do processo de ressignificação desses saberes no âmbito deste currículo.

Não obstante esses indícios, ora amalgamados, ora costurados, parece-nos, pelo critério de recorrência, que a BNCC apresenta uma organização estrutural vinculada à perspectiva curricular prescritiva de currículos, uma vez que sugere uma regulação e o controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, como também corrobora para a uniformização de conteúdos mínimos centrados em competências gerais, objetos de conhecimento e habilidades, permitindo, assim, fácil atrelamento desse documento às avaliações externas e um maior fechamento em relação à montagem dos currículos reais vivenciados nas experiências escolares.

Por outro lado, no âmbito dessa organização, percebe-se também irrupções de inovações que podem associar esse documento à perspectiva crítica de currículo. Na seção a seguir, apresentamos uma leitura da proposta para o componente Língua Portuguesa no Ensino Fundamental - Anos Finais.

3. CONSERVAÇÃO E INOVAÇÃO

Assim como o estudo das teorias não é novo no âmbito dos estudos sobre currículo, o tema da conservação e da inovação no âmbito dos estudos sobre o ensino do componente Língua Portuguesa também não o é (Rafael, 2012; Pietri, 2010, 2003; Mendonça, 2006), mas se mostra sempre oportuno para uma reflexão relativa ao movimento pendular que caracteriza a área: ora mais inclinada à tradição, ora mais inclinada à inovação. Nessa direção, retomando a metáfora do caleidoscópio na BNCC, ora uma imagem, ora outra, são refletidas, trazendo a lume a colcha de

retalhos de que o documento é feito, assim como o amálgama que o envolve, o que atesta a complexidade de um currículo que conserva valores tradicionais e também promove inovações.

Tendo a divisão por áreas de conhecimento como formato organizador da proposta de aprendizagem, a BNCC insere o componente Língua Portuguesa, na área de Linguagens, integrada também nos anos finais do Ensino Fundamental, pelos componentes Artes, Educação Física e Língua Inglesa. De acordo com esse documento, cabe ao componente Língua Portuguesa “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 65-66).

Para a etapa final do EF – 6o a 9o ano - o documento prevê que

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências. (Brasil, 2018, p. 136)

A fim de orientar as práticas de linguagem a serem vivenciadas nessa etapa da educação básica, o componente Língua Portuguesa é apresentado a partir de uma inter-relação entre eixos e campos de atuação. Os eixos estão consagrados na literatura há bastante tempo e se tornaram amplamente conhecidos a partir dos PCN de EF, são eles: “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão – textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses).” (Brasil, 2018, p. 71).

Embora encontremos nessa retomada dos eixos um fator de conservação, observamos que a BNCC perdeu a oportunidade de inovar ao fundir o eixo de oralidade com o de leitura e de produção de textos. Vejamos que, na definição dos eixos, encontramos leitura/escuta, porém, isso não se repete ao longo do documento. O eixo oralidade, em todos os campos, aparece quase acuado em relação aos demais. O eixo leitura focaliza a compreensão/interpretação do impresso e do digital e o de produção de textos, vinculado à perspectiva grafocêntrica, trata a produção como elaboração de textos dessas mesmas naturezas.

O eixo de análise linguística focaliza os aspectos próprios da produção escrita, sem observar que gêneros orais têm suas singularidades linguísticas. Poderíamos ter inovação, nesses eixos, se considerássemos a compreensão e produção de textos de várias semioses e também na modalidade oral, respeitando as particularidades dos mesmos. Porém, se o caleidoscópio se movimenta em favor da conservação, também o faz na direção oposta, a favor da inovação. No caso dos eixos, isso aparece na denominação do eixo Análise Linguística/Semiótica. Por um lado,

traz de volta a perspectiva da Análise Linguística, difundida no país a partir do trabalho de Geraldini (1994), Franchi (2006) e testado por vários autores (Aparício 2014; Lino De Araújo, 2017; Mendonça, 2006), por outro, inova ao trazer a Semiótica, área de estudos relativamente pouco abordada nos cursos de formação docente e que talvez ficasse melhor acomodada junto ao eixo leitura, fazendo daí emergirem as práticas de leitura multimodal.

A inserção da semiótica, todavia, não é estranha se observarmos que as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (Brasil, 2006) já destacam a importância da leitura multimodal e dos multiletramentos (Cf. Lino de Araújo e Nascimento, 2019). Conforme a pesquisa de Silva (2018), em andamento, a análise da construção desse eixo indica que nas versões anteriores houve uma oscilação na nomenclatura. Inicialmente, na primeira versão, foi chamado de “Análise Linguística” (Brasil, 2015, p. 36); depois, na segunda versão, “Conhecimento Linguístico e Norma Padrão” (Brasil, 2016, p. 92); posteriormente, na terceira versão, “Análise Linguística e Conhecimentos Gramaticais” (Brasil, 2017, p. 72); e, por fim, na versão homologada, foi chamado de “Análise Linguística/Semiótica” (Brasil, 2018, p. 71). Infere-se que cada denominação vincula o eixo a uma dada fundamentação teórica. Sobre a relação Análise Linguística e Semiótica, a pesquisa de Lourenço (2018) aponta, em resultados preliminares, que são poucos os objetos de conhecimento de semiótica propriamente ditos.

Comparativamente ao documento que o antecedeu, a BNCC inova ao apresentar os campos de atuação, espaço no qual as práticas de linguagem (usos), relativas aos eixos, se mostram de forma discursivamente situada. Para o ensino fundamental AF, são quatro os campos: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública. Cabe destacar que os campos são uma forma própria do componente Língua Portuguesa se organizar e os demais componentes organizam-se em unidades temáticas que definem o arranjo dos objetos de conhecimento (Brasil, 2018, p. 28). Sobre os campos de atuação, o documento afirma que:

(...) na BNCC, a organização das *práticas de linguagem* (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) *por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. A escolha por esses campos (...) deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multisemióticos. Os campos de atuação considerados em cada segmento já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (...) em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (...). A seleção de gêneros, portadores e*

exemplares textuais propostos também organizam a progressão, como será detalhado mais adiante. (Brasil, 2018, p. 84, destaques nossos).

Os destaques acima demonstram a compreensão situada dos campos de atuação, sua relação com práticas situadas de linguagem e não meras unidades temáticas, demonstrando ainda a relação dos campos com o conhecimento extra escolar. Ademais, os campos funcionam como um item organizador da progressão de conhecimento na BNCC, ainda que essa defesa possa relacionar o documento às teorias tradicionais de organização do currículo. Quanto aos campos, fazemos aqui três observações. A primeira delas é que, diferentemente da BNCC em relação à parte de Ensino Médio, em que há um quinto o campo sobre a vida pessoal, que leva o jovem a refletir sobre si mesmo e também olhar para a vida social, no Ensino Fundamental todos os campos levam para a compreensão da vida social, excluindo assim uma parte importante da compreensão do mundo que é compreender a si mesmo.

A segunda delas é que, dentre os campos, o jornalístico-midiático, salvo melhor juízo, é o que conta com um maior número de práticas de linguagem indicadas nas habilidades, levando à configuração do aluno escritor como influenciador digital, conforme descrito na análise de Nascimento (2018) e apresentado mais adiante. Observamos também que, não obstante a importância das práticas de linguagem desse campo, elas ocupam, por exemplo, um espaço maior do que as de estudo e pesquisa, próprias da escola. Basta observar o número de habilidades de cada um deles, nos quais se vê recorrentemente os gêneros midiáticos e digitais.

A terceira observação diz respeito ao campo artístico-literário, que resguarda para o ensino fundamental o lugar das artes e do texto literário. Isto, em nossa opinião, constitui-se um verdadeiro avanço ou inovação em relação a outros documentos norteadores de currículos, a exemplo dos PCN, conforme declarou José Helder Pinheiro Alves em arguição² a propósito da pesquisa de Peixoto (2018), que descreveu esse eixo como voltado para a formação do leitor fruidor e crítico de textos literários. Acreditamos que para a existência desse eixo, na versão final desse documento, deve ter pesado o amplo movimento das associações de professores de literatura desde a publicação da primeira versão da BNCC, reivindicando um espaço significativo para a leitura literária. Cabe informar que esse campo, em uma das versões anteriores do documento, chegou a ser um eixo de ensino.

Sobre a organização do componente Língua Portuguesa, observamos três princípios estruturadores, a saber: a continuação de orientações apresentadas em documentos anteriores, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a centralidade do texto como objeto de estudo e

² Observação apresentada por José Helder Pinheiro Alves durante arguição da defesa de dissertação de Mayara Carvalho Peixoto em, 23/07/2018, no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da UFCG

a perspectiva enunciativo-discursiva como fundamento teórico da proposta apresentada, conforme se vê na citação abaixo:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20). Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semiose. (Brasil, 2018, p.136)

Essa é uma citação interessante tanto para pensarmos a relação inovação/conservação, quanto para pensarmos o caleidoscópio que identificamos na BNCC, no qual coexistem saberes que são articulados/costurados, numa espécie de colcha de retalhos e, ao mesmo tempo, formando um amálgama, que funde conhecimentos (recentes e/ou já consagrados). Quanto à relação constitutiva do componente de Língua Portuguesa, vemos aqui um mix importante no qual inovação e conservação não se opõem.

Primeiro, a continuação dos PCN, que pode ser considerada como um movimento de conservação e inovação, na medida em que mantém o que deu certo, assim como inova ao não propor a ruptura com o documento anterior. Isto não significa dizer que os PCN não deveriam ser substituídos; já havia de fato o que mudar, inovar, mas muito do que foi proposto se relaciona com o que há de mais avançado em termos de pesquisa sobre linguagem e ensino de língua, o que deveria ser preservado. Estes dois aspectos, indissociadamente colocados, mostram-se muito importantes para a constituição desse componente de ensino.

Há, também, um destaque para o texto como objeto central de todo o trabalho a ser desenvolvido. Isto faz com que o documento se alinhe a um dos conceitos centrais no âmbito dos estudos linguísticos. À guisa de exemplo, assim como no âmbito do ensino da Física não se pode abrir mão do conceito de Lei da Gravidade, no âmbito do ensino de língua não é possível recuar do conceito de texto.

Além disso, o documento adere à perspectiva enunciativo-discursiva, para a qual o conceito de texto é central. Nela os campos de atuação ganham consistência teórico-metodológica e, em seu âmbito, outros conceitos como o de gênero textual/discursivo, de leitura de mundo e de prática situada de linguagem, por exemplo, mostram-se relevantes. Quanto à leitura caleidoscópica da BNCC, temos uma fundamentação geral diretamente relacionada à teoria das competências e habilidades,

vinculadas, por sua vez, às teorias construtivistas de ensino. Ou seja, muitos indícios podem ser vistos no documento dependendo de para onde se aponte a lupa da leitura.

Considerando o aspecto inovação, destacamos aqui a utilização, o conhecimento e a produção de conteúdos provenientes dos meios digitais como algo extremamente ressaltado na BNCC. Nas competências gerais para a educação básica, duas delas citam expressamente tal fator, a 4ª e a 5ª, sendo esta última bem expressiva a esse respeito. Tal competência é retomada como competência específica da área de Linguagens para o Ensino Fundamental, saber:

6³. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (Brasil, 2018, p 65).

A BNCC, desde sua introdução, voltada ao aluno como é, objetiva claramente formar discentes que possuam a autonomia de usar as mídias digitais em diversas práticas (leitura, escrita e oralidade) e para diversas finalidades, acreditando que tal uso se constitui numa competência específica para aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino fundamental, a saber: “10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.” (Brasil, 2018, p. 87).

Em relação ao eixo da leitura, o documento “compreende que as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (Brasil, 2018, p. 71). Portanto, a visão de leitura assume as condições de produção dos textos, assim como os contextos socio-históricos de circulação, a época, o gênero do discurso, a esfera comunicativa, entre outros, os quais são elementos constitutivos do ato de ler. As atividades que envolvem essas práticas devem contemplar, progressivamente, não somente a “consideração da cultura digital e das TDIC (Brasil, 2018, p. 75)”, mas também as práticas de produção que contemplem o uso e a reflexão de meios digitais, como é possível notar na seguinte estratégia de produção: “utilizar softwares de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis” (Brasil, 2018, p. 78).

Com a utilização dos termos *software* e “edição de imagem e de áudio”, podemos presumir que a Base está preocupada não só com a edição de textos do campo jornalístico-midiático, mas também com a produção de conteúdo próprio, voltado para os meios digitais de influência (redes sociais, sites de *streaming* etc.), por parte dos alunos, que deverão ter autonomia para utilizar as ferramentas de maneira crítica e reflexiva. Esses termos remetem à noção de influenciador digital,

³ O número antes da citação indica o número da competência no rol das apresentadas pela BNCC.

bastante prestigiada atualmente e cujas referências aparecem mais à frente no documento. Conforme apontou a pesquisa de Nascimento (2018), a partir do levantamento dos objetos de conhecimento e de habilidades do campo citado, é a formação desse influenciador que parece estar em pauta no documento.

A BNCC ressalta a ideia de incorporação dos novos gêneros midiáticos às práticas escolares e assume que a escola e a sociedade devem:

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da Web 2.0: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos (Brasil, 2018, p. 70).

Essa “reconfiguração do papel de leitor” que a BNCC cita está intrinsecamente ligada à noção de produção e apreciação das TDICs citadas no documento, que estão ligadas aos conceitos de novos leitores e escritores que compartilham suas leituras pela internet com quem os segue. A Web 2.0 possibilita a transmutação de gêneros, como a produção de um diário transmutado para blog pessoal e, hoje, *vlogger* ou as *lives*, estando estes e outros arrolados no documento como objetos de aprendizagem, desvelando, assim, uma concepção mais ampla de leitura e de produção textual.

Assim, há uma reconfiguração tanto do papel do leitor quanto do produtor de textos. No caso do leitor, este é tomado como aquele que não lê mais apenas no impresso, nem apenas as marcas da edição deste modo de publicação, mas é estimulado a ler o conjunto de marcas multissemióticas. Ele é visto como um produtor para múltiplas mídias - impressa, digital, oral – nas quais, por vezes, mais de uma semiose está presente, o que exige o conhecimento de mais de uma “gramática” de cada uma dessas modalidades. Nessa direção, o documento propõe a produção escrita de textos - compartilhada ou autônoma -, de diversos gêneros multissemióticos, como se encontra na descrição de cada um dos quatro campos do EF - anos finais. Essa escrita poderia ser tanto a produção de gêneros clássicos e sua publicação em plataformas digitais, como um poema, quanto a produção dos novos gêneros, como o próprio ciberpoema. Para isso, presume-se que o aluno possua meios ou desenvolva habilidades para tanto, como:

Revisar/editar o texto produzido (...), tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta. (Brasil, 2018, p. 143).

Podemos concluir, portanto, que a BNCC assume a relevância dos meios digitais para a aprendizagem de leitura e de produção textual, considerando o aluno como um “possível influenciador digital”, não importa se ele estiver nos meios urbanos ou rurais, no centro ou na periferia, num grupo social economicamente favorecido ou não. Como ressalta o documento, “é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento” (Brasil, 2018, p. 61).

Porém, sabemos que essa não é uma realidade do Brasil, como um todo, apesar dos novos meios possibilitarem a produção de conteúdo a qualquer indivíduo com acesso à rede. Sabemos que o ensino da produção escrita e oral convencionais, em muitas escolas, ainda é influenciado por uma perspectiva tradicional que restringe a produção à noção de redação e os gêneros orais são menos ensinados. Por outro lado, o acesso à internet nas escolas públicas, no país, ainda não é uma questão resolvida. Além disso, a mobilização desses recursos supõe a atuação de uma equipe multidisciplinar, posto que nem sempre a formação docente, as habilidades pessoais e tempo disponível para a atividade pedagógica na escola serão suficientes para um (ou o) professor propor, editar e publicar esses gêneros multissemióticos digitais.

Diante dessa colcha de retalhos e/ou amálgama de que se reveste a BNCC e suas práticas de linguagem, o olhar caleidoscópico sobre o documento nos permite observar o extenso espaço a ser preenchido pelo professor e por todos que compõem a escola, na mediação e no trabalho para ocupar essas lacunas, aproveitando as novas formas de ensino-aprendizagem de maneira realmente produtiva, reflexiva e crítica.

4. LUGAR VAZIO OU A SER OCUPADO?

Por ser um documento que se propõe a nortear a elaboração dos “currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2018, p.8) e, posteriormente, o currículo das escolas, torna-se importante pensar qual é o interlocutor previsto nesse documento matriz e que espaço o professor ocupa na Base, pois esse sujeito é a ponte entre o que é proposto pelos currículos oficiais/prescritos e o que de fato se realiza em sala de aula. Com isso, parece-nos prudente refletir sobre o possível interlocutor desse documento.

Ao pensar sobre o interlocutor pretendido pela BNCC, reconhecemos que este, inicialmente, parece não ser o professor, pois o documento define as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver e propõe a garantir “o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p.8, destaque nosso). O fato de referir-se às aprendizagens essenciais não deslocaria supostamente o Professor da condição de leitor presumido/preendido, porém, mais adiante o documento afirma que

BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. (...) Essas decisões, que resultam de um processo de *envolvimento e participação das famílias e da comunidade*, referem-se, entre outras ações, a:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares;
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas;
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos;
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender;
- *criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores*, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino. (Brasil, 2018, p 15-16, destaques nossos).

Não obstante seja bastante longa, essa citação se faz necessária a fim de que se perceba que o documento induz à construção do que parece um novo (outro) paradigma na educação brasileira: mais preocupado com o aluno, não exatamente nas bases da educação libertária apontada por Freire (1986, 1987) ou pilares da educação apontados por Delors (2002). Salvo melhor juízo, estamos diante de um documento que não apenas sugere protagonismo discente, mas insufla um discurso de pouca expertise por parte dos docentes, dado que cabe à família e à comunidade definir um conjunto de decisões pedagógicas como as que estão acima elencadas.

A citação anterior leva-nos a pensar numa espécie de alienação docente das ações didáticas, no sentido de o professor não ser o especialista capaz de elaborar e conduzir o currículo e precisar da família e da comunidade para os direcionamentos que seriam próprios de um profissional habilitado para exercer a profissão. Nesse sentido, a parceria escola-família-comunidade parece encaminhar mais para um direcionamento da atividade docente do que uma iniciativa em co-participação.

Assim, ao docente cabe a responsabilidade pela didatização dos objetos de conhecimento apresentados pela BNCC e definidos pela lista de ações cima apresentadas. Quanto a isto, cabe dizer que não há descrição de condutas e/ou abordagens metodológicas que devam e possam ser utilizadas para garantir os direitos de aprendizagem dos discentes.

No que diz respeito a essa relação com o professor, a Base se mostra também caleidoscópica. Em dado momento, aponta na direção de uma liberdade metodológica, pois, não há indicações conforme dito; por outro lado, aponta na direção de uma colcha de retalhos entre teoria das competências e habilidades, como fundamento geral do documento, e perspectiva enunciativa-

discursiva adotada pelo componente Língua Portuguesa. Essa oscilação supõe, em nossa opinião, um especialista cada vez melhor formado, habilitado não apenas para distinguir as especificidades dos fundamentos teórico citados como capaz de dialogar e argumentar junto à família e a comunidade qual(is) a(s) opção(ões) que se coloca(m) num cenário de ensino de língua materna em que direitos de aprendizagem são prestigiados. Com efeito, podemos dizer que a Base é um projeto de política pública educacional voltado para quem aprende, desconsiderando, em grande parte, quem ensina e em que condições ensina, a exemplo da proposição sobre formação do influenciador digital comentada na seção anterior.

Uma leitura rápida da introdução desse documento indica forte recorrência da palavra aprendizagem, cerca de quarenta citações, contra duas citações da palavra ensino, no sentido de trabalho sistemático e metodologicamente conduzido para transmissão de conteúdos. Portanto, há uma defesa dos direitos de aprendizagem dos alunos, mas não há nenhuma menção aos direitos de ensino ou às garantias para a realização do trabalho docente.

Diante disso, observamos que há um lugar vazio ou que foi esvaziado na discussão sobre a BNCC. Esse é o lugar do Professor. Esse lugar pode ter sido estrategicamente esvaziado para evitar questionamentos sobre as responsabilidades relativas aos insucessos que por ventura venham a se mostrar quando o documento for colocado em prática. Tal estratégia pode estar atrelada ao fato de que sem um interlocutor claro fica também difícil indicar quem responderá caso os alunos não se apropriem das aprendizagens essenciais previstas. Com isso, surge a pergunta: quem será responsabilizado caso esses direitos não sejam assegurados? Dessa forma, o documento torna-se um pêndulo (uma quarta metáfora passível de ser adicionada à discussão), pois vai e volta, dependendo da visão de diferentes governos e dos contextos aos quais são elaborados, o que torna ainda mais complicado o processo de indicação de responsáveis por êxitos e falhas no documento, além de tornar a BNCC um documento passível de ações cíclicas de modificação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo, neste artigo, foi apresentar uma leitura analítica da BNCC de Ensino Fundamental - anos finais, o que diz respeito especificamente ao componente língua portuguesa, tendo em vista contribuir para o debate nacional sobre esse documento, no período de sua implementação. Para tal, foram utilizadas três metáforas: amálgama, caleidoscópio e colcha de retalhos.

Como base nessas metáforas, podemos apontar que a BNCC se mostra como um documento que colige teorias diversas, tanto as de currículo, como as que orientam o ensino. Quanto às teorias de currículo, observamos a influência das tracionais na concepção do documento, que defende a seriação e apresenta uma listagem de objetos de conhecimento e habilidades a serem aprendidas. Observamos as teorias críticas, quando o documento apresenta as noções de campo e práticas de

linguagem. Do ponto de vista das teorias que podem fundamentar a ação docente, temos a de competências e habilidades, como a teoria âncora para todos os componentes, e, no caso de língua portuguesa, a teoria enunciativo-discursiva e a retomada dos PCN. Assim, como dito anteriormente, a noção de pêndulo se junta às metáforas anteriormente citadas para ajudar a entender a relação entre inovação e tradição, bem como a elaboração de um documento escrito a muitas mãos, num período de crises políticas e diferentes contextos.

Esperamos que os leitores deste artigo tenham percebido que uma das principais características do documento em tela é apresentar uma hipotética dissociação na relação ensino-aprendizagem. A Base parece assumir uma perspectiva disruptiva de ensino-aprendizagem, uma vez que focaliza a construção do conhecimento como se fosse possível prescindir da docência, nos moldes que a conhecemos hoje. O documento parece não ter o professor como seu principal leitor/interlocutor, como mostramos na última seção.

Entretanto, para melhorar a qualidade da educação, objetivo apontado como uma das metas do documento, é necessário que o professor também seja inserido como leitor-alvo desse documento. Na transformação do currículo prescrito em currículo realizado, é importante que direitos sejam garantidos também para o professor, pois para que haja aprendizagem, são necessárias condições claras e adequadas de trabalho/ensino.

Por fim, cabe dizer que esse documento obterá êxito na medida em que se torne referência de estudo e reflexão nos cursos de formação e de atualização de professores. Junto a esses leitores, acreditamos que o interesse gerado pelo caleidoscópio, pela beleza da colcha de retalhos e pela noção de amálgama podem ser evidenciados. Nesse sentido, o movimento do pêndulo significará que o tempo está sendo ocupado por ações cíclicas e recursivas de formação.

REFERÊNCIAS

Aparício, A.L.M. Análise linguística na sala de aula: modos de construir um percurso de investigação. In.: Gonçalves, A. V.; Silva, W. R.; Góis, M. L. (Orgs.). *Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

Brasil. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 1ª versão 2015. Retirada do ar. Versão e PDF. acervo dos autores.

_____. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 2ª versão 2016. Retirada do ar. Versão e PDF. acervo dos autores.

_____. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. 3ª versão 2017. Retirada do ar. Versão e PDF. acervo dos autores.

_____. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 de janeiro de 2019. Acessada pela versão para impressão.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica*. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001.

_____. *Orientações curriculares do ensino médio*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio*; volume 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Primeiro e Segundo Ciclos Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, do 1997.

Cury, C. R. J., Reis M., e Zanardi, T. A. C. *Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2018.

Delors, J. Os quatro pilares da educação. In.: _____(Org.) *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: Unesco, 2002.

Franchi, C. Mas o que é mesmo gramática? In.: Franchi, C., Negrão, E., Müller, A. L. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006 [1987].

Freire, P. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17a ed São Paulo: Paz e Terra, 1987.

Houaiss, A.;Villar, M. Caleidoscópio. In. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Le Goff, J. Documento/monumento. In: *Enciclopédia Einaudi* v.1. memória-história. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1997. p. 95-106.

Lino de Araújo, D. Análise Linguística em Função da Leitura: Sugestões Metodológicas. In.: Lino De Araújo, D; Ferreira, E. C. A.; Carvalho, A. S. (Orgs.). *Língua e Literatura no ensino no ensino médio: propostas*. Campina Grande: Editora da UFCG, 2017.

Lino de Araújo, D.; Nascimento, A. N. O conceito de produção textual nas OCEM: um caso de transposição didática. *Letras escreve*, Macapá, v. 9, n. 3, 2º sem., 2019, p. 07-15.

Lourenço, D. C. G. A. *Proposta de Ensino de Análise Linguística/Semiótica na BNCC: Objetos de Conhecimento e Habilidades para os Anos Finais do Ensino Fundamental*. (Dissertação de Mestrado em elaboração). Universidade Federal de Campina Grande, PB: UFCG, 2018.

Macedo, E. “A base é a base” e o currículo o que é? Aguiar, M.; Fernandes, D. L. (Orgs). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018.

Mendonça, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In.: Buzen, C.; Mendonça (Orgs). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006.

Moita Lopes, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

- Moreira, H.; Caleffe, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.
- Nascimento, M. C. *O ensino de escrita segundo a BNCC: transposição didática e proposta curricular para o ensino fundamental*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, PB: UFCG, 2018.
- Peixoto, M. C. *O Conceito e a Proposta de Ensino de Leitura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Desvelando Processos de Transposição Didática Externa*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, PB: UFCG, 2018.
- Pietri, E. Sobre a constituição da disciplina Língua Portuguesa. *Rev. Bras. Educ.* vol.15 no.43 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2010.
- _____. *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil*. Campinas, SP. (Tese de Doutorado) Universidade Estadual de Campinas [s.n.], 2003.
- Rafael, E. L. Refletindo sobre a relação novo/velho no ensino de português. In.: Milreu, Isis; Rodrigues, Márcia Candeia (Orgs). *Ensino de Língua e Literatura: política, práticas e projetos*. Campina Grande: Bagagem/UFCG, 2012.
- Sacristán, J. G. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- Silva, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- Silva, J. *O eixo sobre análise linguística na BNCC: estudo sobre (des)continuidades na elaboração do documento norteador de ensino*. (Dissertação de Mestrado em andamento). Universidade Federal de Campina Grande, 2018.
- Souza, R. F. T. Os efeitos da BNCC na formação docente. *OKARA: Geografia em debate*, v. 12, n. 1, p. 69-79, 2018.