



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Eliane Siqueira Costa Coelho

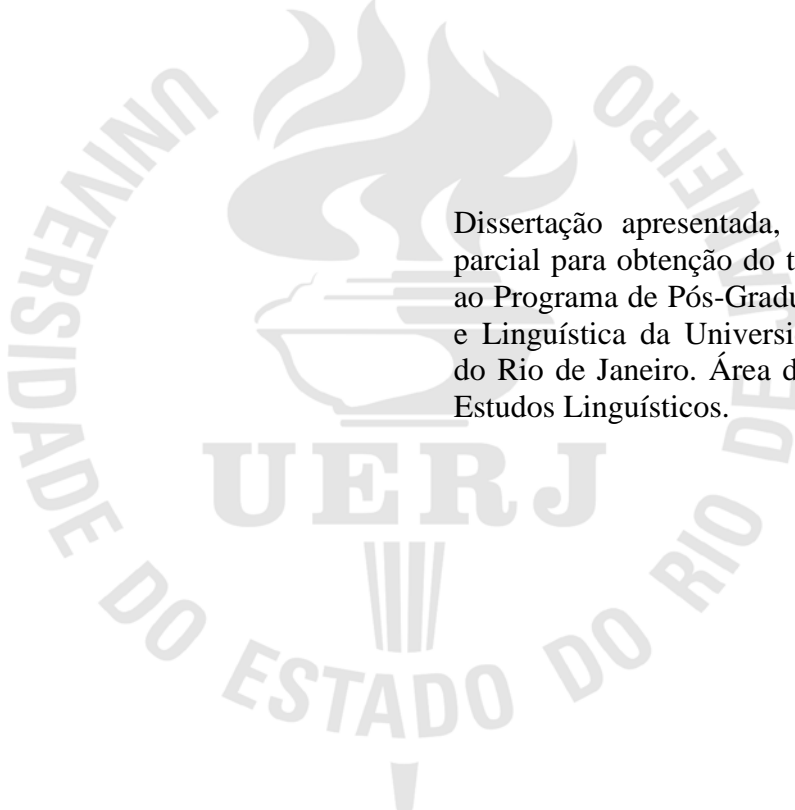
**A BNCC e o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino
fundamental: uma proposta definida por ações**

São Gonçalo

2019

Eliane Siqueira Costa Coelho

**A BNCC e o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental:
uma proposta definida por ações**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Victória Wilson da Costa Coelho

São Gonçalo

2019

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

C672
TESE

Coelho, Eliane Siqueira Costa.

A BNCC e o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental : uma proposta definida por ações / Eliane Siqueira Costa Coelho. – 2019.

130f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Victória Wilson da Costa Coelho.

Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação básica – Brasil – Teses. 2. Educação básica – Currículos – Teses. 3. Competências essenciais – Teses. I. Coelho, Victória Wilson da Costa. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 6150

CDU

378(81)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Eliane Siqueira Costa Coelho

**A BNCC e o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental:
uma proposta definida por ações**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovado em: 24 de setembro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Victória Wilson da Costa Coelho (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof^a. Dra. Márcia Lisbôa Costa de Oliveira
Faculdade de Formação de Professores - UERJ

Prof^a. Dra. Denise Brasil Alvarenga Aguiar
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo

2019

DEDICATÓRIA

Aos profissionais que acreditam numa educação que informa, transforma e que forma indivíduos pensantes, além das fôrmas...

Àqueles que compreendem que “formar é muito mais do que puramente treinar...”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

O verbete¹ gratidão vem do latim, “*gratitudo*”, característica ou particularidade de quem é grato. Ação de reconhecer ou prestar reconhecimento (a alguém) por uma ação e/ou benefício recebido; significa literalmente graça, ou “*gratus*” que se traduz como agradável, por extensão significa reconhecimento agradável por tudo quanto se recebe ou lhe é concedido.

Minha gratidão ao meu Deus, meu Senhor e Salvador, por ter me concedido mais essa conquista, por cumprir mais essa promessa em minha vida!

À Profa. Dra. Victória Wilson da Costa Coelho, exímia orientadora, me ensinou que a humildade e a sabedoria caminham juntas. Ser humano encantador e disponível, capaz de agregar na sua natureza uma fonte de conhecimento, humildade, inspiração, presteza, dinamismo e motivação. Ensinando-me que o trabalho atrelado à persistência, à disciplina, à dedicação, à responsabilidade e a ética são fatores indispensáveis para alcançarmos os nossos objetivos. Seu empenho, disponibilidade e conselhos (acadêmicos e pessoais) foram primordiais para que eu não desistisse desse sonho. Verdadeiramente minha eterna gratidão!

À Profa. Dra. Márcia Lisbôa meu respeito, carinho e admiração. Muito obrigada pelas notáveis contribuições para a efetivação deste estudo, pelas grandes contribuições no sentido de aproximar a escola pública à universidade, o que me despertou o interesse pela necessidade da busca ao conhecimento. Por sua intelectualidade, ética e profissionalismo que tanto contribuíram para o direcionamento da minha pesquisa, agradeço imensamente.

Aos demais professores que com o seu conhecimento contribuíram para que eu alcançasse esse sonho.

Aos demais colegas do Curso – G7 - em especial ao meu amigo Ricardo Benevides (*in memória*), meus sinceros agradecimentos, os levarei para sempre no coração.

Minha gratidão à equipe da Escola Municipal Adelino Magalhães, pela compreensão, incentivo e presteza disponibilizados no decorrer da minha trajetória acadêmica. Não foi sorte!

As minhas filhas Sarah Costa e Ana Clara Costa, por compreenderem minhas inúmeras ausências, por me incentivarem, por enxugarem minhas lágrimas nos dias em que achei que não ia conseguir, pelos abraços nos dias tristes, pelas palavras de incentivo, pelos

¹ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/gratidao/>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

cafés na hora do sono, pelos bilhetinhos de incentivo, pela paciência nos dias de inquietude, e acima de tudo por me apoiarem de forma incondicional.

Ao meu esposo André, pelo incentivo, apoio e pela ajuda incondicional. Pelas refeições realizadas, pelas cópias intermináveis e por estar sempre á disposição.

À minha mãe, minhas irmãs, sobrinhos e demais familiares por compreenderem as ausências, por incentivarem e por me apoiarem em todo tempo, a minha eterna gratidão.

Aos meus irmãos em Cristo, pelas orações incansáveis. Deus realmente nos surpreende!

Às amigas de longa data pelo incentivo, apoio e compreensão das constantes ausências.

A todos vocês, o meu muito obrigada por me prepararem para a vida e me apoiarem sempre.

Porque eu bem sei os pensamentos que tenho a vosso respeito, diz o Senhor;
pensamentos de paz, e não de mal, para vos dar o fim que esperais.

Jeremias 29:11

Mas, como está escrito: As coisas que o olho não viu, e o ouvido não ouviu, e não
subiram ao coração do homem, são as que Deus preparou para os que o amam.

1 Coríntios 2:9

RESUMO

COELHO, Eliane Siqueira Costa. *A BNCC e o processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: uma proposta definida por ações*. 2019. 130f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

A presente Dissertação de Mestrado vincula-se à Linha de Pesquisa Linguagem e Sociedade do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem como objetivo observar, analisar e compreender o que as habilidades e as competências previstas na BNCC propõem em termos das ações que integram o campo do conhecimento e aprendizagem dos alunos dos anos iniciais da Educação Básica. Referência nacional para a formulação dos currículos da Educação Básica dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC é anunciada pelo MEC como uma política curricular que tem como foco melhorar a qualidade da Educação Básica brasileira. A pesquisa abarca o tempo histórico das políticas educacionais a partir da Constituição de 1988 à aprovação da BNCC em 2017, tendo em vista ser o período de produção em que emergem as discussões em torno da implementação de um currículo de base única. De caráter quantitativo, a metodologia adotada baseia-se na investigação pautada na pesquisa documental, para melhor entendimento de conceitos e definições sobre o tema. Nesse movimento de formulação da Base, constatam-se divergências de concepções, visto que enquanto um grupo considera a BNCC um documento que visa à melhoria da qualidade da educação, outros a compreendem como uma política pública de viés vertical. No sentido de ampliar as discussões sobre o documento, buscaremos analisar a área das Linguagens do componente curricular de Língua Portuguesa dos anos iniciais (3º e 5º ano) do Ensino Fundamental e seus eixos de integração. Para nossa reflexão teórica, utilizamos, principalmente, os estudos Street (2004, 2014), Barton e Hamilton (2004), Gee (2004) sobre as concepções de Letramento, Bakhtin (2011) Volóchinov (2017), acerca da teoria interacionista. Ainda trouxemos algumas discussões referentes ao ensino partir da visão de Freire (1996, 2011), Geraldi (2017), Marcuschi (1996, 2001) e Arroyo (2017) e do conceito competências e habilidades a partir da abordagem de Perrenoud (1999, 2000, 2002) e Behar (2013) dentre outros.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Competência. Habilidades. Educação Básica.

ABSTRACT

COELHO, Eliane Siqueira Costa. *BNCC and the teaching and learning process in the early years of elementary school: a proposal defined by actions*. 2019. 130f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2019.

The present Master's Dissertation commits to Language and Society Line of Research of Language and Linguistics Postgraduate Program of the University of the State of Rio de Janeiro. The main objectives are observation, analysis, and comprehension of the abilities and competences proposed in terms of actions that integrate the area of Knowledge and Learning of the initial years of Basic Education students. As a national reference in Basic Education curricular formulation of the Educational Systems of the State, the Federal District, the cities and pedagogical proposals of the educational institutions, the new curricular standards known as the BNCC (Base Nacional Comum Curricular) is announced by the Ministry of Education, MEC, as a curricular policy focused on Brazilian Basic Education quality improvement. The research embodies the historical perspective of educational policies from 1988 Constitution to the implementation of BNCC in 2017, in terms of a production period in which discussions of the implementation of a unique basic curriculum are emerging. With quantitative and qualitative nature, the adopted methodology is based on the investigation guided by documental research, for the purpose of better comprehension of concepts and definitions concerning the theme. During the movement in the formulation of the Base, divergences of conceptions are verified, to the extent that, while one group consider the BNCC as a document that aims the improvement of the quality of Education, others realize it as a public policy with vertical bias. In order to expand the discussions of the document, we will seek for the Language areas analysis in the Portuguese Language of the initial years (3rd and 5th grade) of the Elementary Education and their axis of integration. For our theoretical reflection, we will principally use the studies of Street (2004, 2014), Barton and Hamilton (2004), Gee (2004) about the conceptions of Literacy, Bakhtin (2011) Volóchinov (2017), regarding the Interationalist Approach. Furthermore, we also selected some discussions related to the educational instruction stemmed from the perspective of Freire (1996, 2011), Geraldi (2017), Marcuschi (1996, 2001) and Arroyo (2017) and of the abilities and competences concepts primarily from the approach of Perrenoud (1999, 2000, 2002) and Behar (2013), among others.

Keywords: Base Nacional Comum Curricular. Competences. Habilities. Basic education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Unidades da BNCC.....	20
Quadro 2 -	Competências específicas de LP	21
Quadro 3 -	Habilidades de LP	22
Quadro 4 -	Competências Gerais de LP	57
Quadro 5 -	Competências Específicas de Linguagem	60
Quadro 6 -	Estrutura da Educação Básica	63
Quadro 7 -	Práticas de usos e reflexões.....	67
Quadro 8 -	Campos de atuação	73
Quadro 9 -	Tipologia de Perguntas de Marcuschi	77
Quadro 10 -	Competências específicas de LP	81
Quadro 11 -	Termos usados no quadro das competências de LP da BNCC	84
Quadro 12 -	Tipologia de Perguntas de Marcuschi – ADAPTADO	85
Quadro 13 -	Habilidades de Língua Portuguesa na BNCC	91
Quadro 14 -	Ocorrências das ações (verbos) no quadro das habilidades de LP na BNCC	98
Quadro 15 -	Levantamento das habilidades de LP dos anos iniciais (3º ao 5º ano) da BNCC.....	108

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Ocorrência das ações nas competências de Língua Portuguesa na BNCC...	88
Gráfico 2 -	Ocorrência das ações nas habilidades de Língua Portuguesa na BNCC	99
Gráfico 3 -	Levantamento das ações nas habilidades de LP da BNCC	100

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEF	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
FNE	Fórum Nacional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	O CAMINHO DA ANÁLISE: ASPECTOS METODOLÓGICOS	18
1.1	Natureza da pesquisa	18
1.2	Descrição e caracterização do material analisado	19
1.3	Procedimentos de análise	26
2	REFLEXÕES SOBRE LINGUAGEM: CONCEPÇÕES E ABORDAGENS NO ENSINO	28
2.1	Perspectiva enunciativa da linguagem	30
2.2	A concepção dos Novos Estudos do Letramento	34
2.2.1	<u>Modelo Autônomo de Letramento</u>	36
2.2.2	<u>Modelo Ideológico de Letramento</u>	37
2.2.3	<u>Eventos de Letramento</u>	38
2.2.4	<u>Práticas de Letramento</u>	39
3	BREVE DIGRESSÃO: UM RECORTE DO PERCURSO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATÉ A BNCC	42
4	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC EM FOCO	49
4.1	Currículo mínimo: um domínio conflitante na elaboração da BNCC	49
4.2	O prelúdio de uma Base Comum: acordos e desacordos	51
4.3	A estrutura da BNCC: o passo a passo do processo organizacional	57
4.4	A BNCC e os objetivos para a área de linguagens	59
4.5	O <i>locus</i> do Ensino de Língua Portuguesa na BNCC	62
4.5.1	<u>Eixo Leitura</u>	64
4.5.2	<u>Eixo Produção de texto</u>	65
4.5.3	<u>Eixos da Análise Linguística/Semiótica</u>	70
4.5.4	<u>Eixo Oralidade</u>	75
5	COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA BNCC: UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM BASEADO EM AÇÕES	77
5.1	As competências de Língua Portuguesa na BNCC	81

5.2	Habilidades de LP da BNCC	90
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
	REFERÊNCIAS	104
	APÊNDICE A – Quadro das habilidades de LP da BNCC.....	108
	APÊNDICE B – “Tipos” de habilidades adaptadas de acordo com a tipologia de Marcuschi.....	117

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como proposição a análise das competências e habilidades em termos das ações que integram o campo do conhecimento e aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa na área de Linguagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), doravante BNCC, aprovada em dezembro de 2017.

O recorte desta pesquisa abarca os anos iniciais da Educação Básica, considerando ser esse período uma referência no processo da construção da leitura e da escrita no contexto escolar.

O interesse pela análise da Base Nacional Comum Curricular não se deu de forma aleatória, mas é resultado de inquietações que foram se acentuando no decorrer do meu percurso profissional como docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica a respeito das políticas educacionais curriculares que, ao longo dos anos, vêm desenhando uma proposta curricular única. Assim, analisaremos o que o documento propõe como aprendizagem nos anos iniciais no que tange o ensino através de competências e habilidades definidas, neste caso, como ações.

Diante dessas inquietações e da aprovação oficial da nova Base Nacional Comum Curricular em caráter obrigatório para orientar a Educação Básica é que se justifica ter a mesma como objeto de investigação do presente estudo.

A proposta curricular aprovada em 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) fomenta reflexões e discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa e a busca de teorias que embasam o ensino da língua. A nova proposta curricular sinaliza que há necessidades de mudanças no currículo e no ensino de língua, acreditando na possibilidade de reformulação de métodos e maneiras de se ensinar a língua. Essas mudanças, entretanto, devem apresentar um trabalho significativo uma vez que a Linguagem tem um papel importante na constituição do sujeito.

A preocupação com a linguagem do ponto de vista interacional, discursivo e pragmático integra os estudos em diversos campos da Linguística e da Linguística Aplicada, bem como a perspectiva dos Novos Estudos de Letramento que apontam para um enfoque social e ideológico da língua(gem). Daí questionamentos como: O que a BNCC propõe em termos de competências e habilidades de Língua Portuguesa é coerente com as orientações teóricas que subjazem às respectivas ações? Que sentido é atribuído ao processo de ensino-aprendizagem de língua e linguagem nos anos iniciais pela BNCC?

A proposta da BNCC está centrada no desenvolvimento das competências e habilidades com o propósito de atender um currículo único, esse que dialoga com a implantação de sistemas centralizados de avaliação, voltados para a regulação da educação escolar, incorporada à escola brasileira. Assim, o objetivo da educação escolar expresso no documento está pautado na “aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)” (BNC, 2017, p. 7).

A definição de uma matriz comum aos currículos da Educação Básica começa a fomentar discussões nas esferas acadêmicas e educacionais motivando adeptos e contrários à nova proposta. Um dos argumentos contrários à aprovação de um currículo único nacional é de que este não irá garantir melhorias na qualidade educacional. Uma matriz curricular comum possibilita uma política de currículo que define o perfil da pessoa que se deseja formar na Educação Básica.

Assim, é possível inferir um posicionamento autoritário nas reais necessidades de uma base nacional curricular, como: o que deve ser ensinado; como deve ser ensinado, quando deve ser ensinado, porquanto, retratam o contexto vertical que as políticas vêm sendo pensadas e definidas. O entendimento de que as normatizações curriculares são perpassadas por relações de poder impostas por uma política de avaliação padronizada foge à experiência do “chão da escola”, à realidade do professor e às necessidades dos estudantes brasileiros, tendo em vista as suas idiossincrasias e peculiaridades regionais, culturais, etc.

A educação, dessa forma, passa a ser entendida como importante ferramenta para o desenvolvimento educacional e conseqüentemente econômico do país, com destaque para o papel da Educação Básica, na qual foi promulgado o currículo único.

O estudo, a qual a presente pesquisa se desdobra se caracteriza como de natureza quali-quantitativa. É qualitativa porque analisamos a BNCC com objetivo de apreender as suas peculiaridades referentes ao ensino de Língua Portuguesa e quantitativa porque na análise dos dados apresentamos levantamentos das ocorrências dos termos e conceitos relativos às competências e habilidades estabelecidos no documento. Em relação à pesquisa quali-quantitativa, de acordo com Ferreira e Lino de Araújo (2013, p. 2 apud Nascimento e Lino de Araújo, 2018, p. 112), ela “privilegia a interpretação dos dados, o entendimento dos fenômenos e processos socialmente situados num contexto, através da busca de um equilíbrio entre as perspectivas de pesquisa qualitativa e quantitativa”.

A pesquisa utiliza como procedimentos o levantamento bibliográfico e documental, processos que serão sistematizados na sequência. Segundo Lima e Miotto (2007), “[...] a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por

soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA E MIOTO, 2007, p. 38). Quanto à pesquisa documental, Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5 apud Nascimento e Lino de Araújo, 2018, p. 112) definem como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Ainda segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p.5), conforme citado em Nascimento e Lino de Araújo (2018, p.112), os documentos utilizados são “como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador”.

Para melhor compreensão do objeto da pesquisa e seus desdobramentos no contexto da investigação, buscou-se a técnica de análise documental de políticas educacionais, documentos oficiais do MEC e de outras instâncias com o objetivo de orientar o trabalho em curso.

Para nossa reflexão teórica, utilizamos, principalmente, os estudos de Street (2004, 2014), Barton e Hamilton (2004), Gee (2004) sobre as concepções dos Novos Estudos de Letramento, buscamos ainda um embasamento teórico em Bakhtin (2011) Volóchinov (2017), acerca da teoria interacionista, trouxemos algumas discussões referentes ao ensino-aprendizagem a partir da visão de Freire (1996, 2011), Geraldi (2017), Marcuschi (1996, 2001) e Arroyo (2017) e nos reportamos ao conceito competências e habilidades a partir da abordagem de Perrenoud (1999, 2000, 2002) e Behar (2013) dentre outros.

Feitas as considerações teóricas e metodológicas, registra-se o objetivo geral do presente estudo: analisar as competências e as habilidades em termos das ações que integram o campo do conhecimento e aprendizagem do componente curricular de Língua Portuguesa na área de Linguagem do Ensino Fundamental (anos iniciais – 3ª ao 5º ano) da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para o alcance do objetivo geral foram desenvolvidos dois objetivos específicos, a saber: I) observar os termos, expressões e conceitos explícitos e implícitos referentes à oralidade, à leitura, à escrita e à análise linguísticas propostos nas habilidades e competências do componente curricular de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental; II) fazer um levantamento quantitativo e qualitativo das ações presentes nas habilidades e competências, organizadas a partir de um modelo de tipologia de Marcuschi.

Desse modo, o trabalho será organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo intitulado “O caminho da análise: aspectos metodológicos” mostraremos a metodologia

utilizada, descrevendo assim o material analisado e os procedimentos de análises das competências e habilidades da BNCC.

No capítulo II “Reflexões sobre a linguagem: concepções e abordagens no ensino” propõe uma reflexão sobre a noção de signo e sinal sob a perspectiva discursiva e dialógica da linguagem, tomando como aporte teórico os estudos do Círculo de Bakhtin

No capítulo III “Breve digressão: um recorte do percurso das políticas educacionais até a BNCC” descreve o percurso da construção da política curricular educacional da Educação Básica no Brasil desde a Constituição de 1988 até a implementação da BNCC.

O capítulo IV “Base Nacional Comum Curricular – BNCC em foco” traz uma análise da Base Nacional Comum Curricular nos marcos legais e os movimentos em prol de se estabelecer uma base comum, além de abordar o Ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais da Educação Básica.

O capítulo V intitulado “Competências e habilidades na BNCC: um processo de aprendizagem baseado em ações” tem como objetivo responder à questão norteadora da pesquisa: “O que a BNCC propõe em termos de competências e habilidades de Língua Portuguesa é coerente com as orientações teóricas que subjazem as respectivas ações?”

Nas considerações finais, refletimos sobre o trabalho efetuado nesta pesquisa, tecendo algumas considerações acerca dos resultados obtidos do que foi investigado.

1 O CAMINHO DA ANÁLISE: ASPÉCTOS METODOLÓGICOS

1.1 Natureza da pesquisa

A metodologia desenvolvida na pesquisa será de natureza quali-quantitativa e documental. A pesquisa documental utiliza como procedimentos metodológicos o levantamento bibliográfico e documental. Segundo Lima e Miotto (2007), “[...] a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (2007, p. 38).

A pesquisa documental: “[...] consiste em uma série de operações que visam estudar e analisar um ou vários documentos para descobrir as circunstâncias sociais e econômicas com as quais podem estar relacionados” (RICHARDSON, 1999, p. 230). Nessa perspectiva, destaca-se, neste estudo, o documento escrito como uma preciosa fonte para o pesquisador buscar soluções ao objeto proposto, tendo em vista que o uso de documentos em pesquisa permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. Para Gil (2008), essa técnica apresenta uma série de vantagens, dentre elas: “[...] há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados” (2008, p. 46), pois as legislações poderão ser fontes de explicações para entendimento e compreensão das finalidades das políticas com foco no objeto em estudo.

Em relação à natureza quali-quantitativa, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, porque analisamos a BNCC com o objetivo de compreendê-la, examinando suas especificidades em relação às competências e habilidades nos anos iniciais (3º ao 5º) do Ensino Fundamental; e quantitativa, porque na análise dos dados expomos o levantamento das ocorrências das ações de linguagem (verbos) utilizadas nas competências e habilidades de Língua Portuguesa. A modalidade de pesquisa quali-quantitativa “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)” (KNECHTEL, 2014, p. 106).

1.2 Descrição e caracterização do material analisado

A Base Nacional Comum Curricular foi escolhida como nosso objeto de análise por ser um documento de caráter normativo recém aprovado pelo Ministério da Educação que concentra as orientações para as “aprendizagens essenciais” da Educação Básica (BRASIL, 2017).

A estrutura do documento é composta pelas três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio. No Ensino Fundamental há uma subdivisão nas áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada área, por sua vez, apresenta seus componentes curriculares, a saber: a) Linguagem: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (somente nos anos finais); b) Matemática: Matemática; c) Ciências da Natureza: Ciências; Ciências Humanas: Geografia e História; Ensino Religioso: Ensino Religioso.

Entretanto, o material de análise será constituído pelas competências e habilidades da área das Linguagens do componente curricular de Língua Portuguesa dos anos iniciais (3º ao 5º ano) do Ensino Fundamental e seus eixos de integração. A escolha foi motivada por ser este o segmento em que leciono, tendo assim uma experiência na docência que possibilita a análise das possíveis relações entre teoria e prática pedagógica e assim, tendo a oportunidade de ressignificar os saberes, não só os da experiência – do “chão” da escola, mas também dos saberes acadêmicos, dos saberes pedagógico e dos saberes relativos às políticas educacionais implicados no documento.

A Base caracteriza as competências “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, 2017, p.8). Assim, a BNCC listou um conjunto de saberes disciplinares, colocando um verbo de ação como de praxe antecedendo os conteúdos propostos formando um conjunto de competências e habilidades a serem desenvolvidos pelos alunos. Dessa forma, entendemos que as competências e habilidades ditam o que o professor “deve” ensinar e conseqüentemente o que o aluno “deve” aprender, ou seja, a Base opera no campo da modalidade deôntica segundo Neves (2003).

No tocante ao componente curricular de Língua Portuguesa, a Base intitula os eixos de integração apontados no documento como encarregados pelas práticas de Linguagem, sendo

eles: oralidade, leitura/escuta, produção escrita e análise linguística/semiótica. Além dos eixos, as competências e habilidades também são consideradas pela Base essenciais ao ensino e visam possibilitar a aprendizagem estabelecida pela BNCC. “Cada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos” (BRASIL, 2017, p.30), e cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades relacionadas a diferentes objetos de conhecimento.

Para a presente pesquisa, foram delimitadas as seguintes unidades da Base, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 - Unidades da BNCC

Base Nacional Comum Curricular		
Unidades da BNCC	Eixos	Elementos essenciais ao ensino:
Área de conhecimento: Linguagens	Leitura	Competências
Componente Curricular: Língua Portuguesa	Produção de Textos	Habilidades
Língua Portuguesa nos anos iniciais (3º ao 5º ano)	Oralidade	
	Análise Linguística/Semiótica	

Fonte: A autora, 2018.

A BNCC, em cada uma das suas unidades, expõe seus objetivos, suas orientações, diretrizes e normas a serem cumpridas. Na área de Linguagem, o documento aponta que a finalidade desta área

[...] é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil. (Brasil, 2017, p. 63).

O componente curricular de Língua Portuguesa, segundo a BNCC, garante aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas essenciais, para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades

humanas. Assim, objetiva-se compreender como essas competências e essas habilidades norteiam o documento. No texto que retrata as competências, o documento afirma que

[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) 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), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as *aprendizagens essenciais definidas* na BNCC. (Brasil, 2017, p. 13, grifo nosso).

Assim, a leitura atenta das competências e habilidades de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental (3º ao 5º ano), será o primeiro passo para a identificação e observação das ações da linguagem que traduzem o “dever saber” e o “dever saber fazer”.

Em seguida, serão apresentadas as competências e as habilidades de Língua Portuguesa. No quadro das competências, foram destacados os verbos que traduzem as cinco ações da linguagem propostas em cada tópico da sequência. No quadro das habilidades, as ações foram reordenadas atendendo à ordem alfabética a fim de que fosse possível verificar com clareza o número de ocorrências de cada ação proposta para serem quantificadas e interpretadas de acordo com os critérios de análise que serão apresentados na próxima seção.

Quadro 2 - Competências específicas de LP

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
1.	<i>Compreender</i> a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, <i>reconhecendo-a</i> como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2.	<i>Apropriar-se</i> da linguagem escrita, <i>reconhecendo-a</i> como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e <i>utilizando-a</i> para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se <i>envolver</i> com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3.	<i>Ler, escutar e produzir</i> textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se <i>expressar e partilhar</i> informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.

4.	<i>Compreender</i> o fenômeno da variação linguística, <i>demonstrando</i> atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e <i>rejeitando</i> preconceitos linguísticos.
5.	<i>Empregar</i> , nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6.	<i>Analisar</i> informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, <i>posicionando-se</i> ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7.	<i>Reconhecer</i> o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8.	<i>Selecionar</i> textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9.	<i>Envolver-se</i> em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, <i>valorizando</i> a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, <i>reconhecendo</i> o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10.	<i>Mobilizar</i> práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), <i>aprender e refletir</i> sobre o mundo e <i>realizar</i> diferentes projetos autorais.

Fonte: BNCC, 2017, p 87, (grifo nosso).

Quadro 3 - Habilidades de LP

HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO FUNDAMENTAL (3º ao 5º) DA BNCC
Acentuar corretamente
Analisar a validade e força dos argumentos
Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de ancora

Analisar o padrão entonacional e a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguístico
Analisar o uso dos adjetivos em cartas
Apreciar poemas e outros textos versificados
Argumentar oralmente
Assistir, em vídeo digital a postagem de <i>vlog</i> infantil
Assistir, em vídeo digital a programa infantil com instrução de montagem
Assistir, em vídeo digital a programa infantil de culinária
Buscar e selecionar informações de interesse
Comparar informações apresentadas em gráficos
Comparar informações sobre um mesmo fato
Criar narrativas ficcionais com autonomia
Declamar poemas
Diferenciar discurso indireto e direto
Diferenciar na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula
Diferenciar palavras primitivas, derivadas
Distinguir fatos de opinião
Escutar com atenção apresentação de trabalhos
Expor trabalhos e pesquisas escolares
Flexionar adequadamente, na escrita, e na oralidade os verbos
Grafar palavras
Identificar a expressão de presente, passado e futuro
Identificar a função na leitura e usar na escrita o ponto final
Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita o ponto final
Identificar a ideia central do texto
Identificar caráter polissêmico das palavras
Identificar e diferenciar, em textos, substantivos
Identificar e discutir o propósito do uso de recurso de persuasão
Identificar e produzir em notícias
Identificar e reproduzir em relatórios

Identificar e reproduzir em seu formato tabelas, diagramas
Identificar e reproduzir em verbetes
Identificar e reproduzir, em gênero epistolares
Identificar e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais
Identificar em narrativas cenários
Identificar em textos adjetivos e suas funções
Identificar em textos dramáticos marcadores das falas.
Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo
Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo
Identificar em textos e usar na produção textual pronomes pessoais
Identificar em textos o uso das conjunções
Identificar em textos versificados efeitos de sentido
Identificar funções do texto dramático
Identificar gênero do discurso oral
Identificar número de sílabas
Identificar sílaba tônica
Identificar, em notícias, ocorrência do fato noticiado
Inferir informações implícitas
Ler e compreender
Ler e compreender com autonomia
Ler e compreender com certa autonomia narrativas funcionais
Ler e compreender com certa autonomia textos em versos
Ler e compreender de forma autônoma textos literários
Ler e compreender verbetes de dicionários
Ler e escrever corretamente
Ler e escrever palavras
Ler, assistir, compreender com autonomia notícias
Ler/ouvir e compreender com autonomia relatos de observação
Ler/ouvir e compreender textos expositivos
Localizar palavras no dicionário

Memorizar a grafia de palavras
Observar em ciberpoemas e minicontos recursos mutlisemiótico
Observar em poema concretos o formato e a distribuição
Opinar e defender pontos de vistas
Organizar um texto em unidades de sentido
Ouvir gravações, canções, textos falados em variedades linguísticas
Perceber diálogos em textos narrativos
Planejar e produzir cartas pessoais
Planejar e produzir com certa autonomia verbetes de dicionários
Planejar e produzir telejornal
Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais
Planejar e produzir textos om autonomia
Planejar e produzir textos para apresentar resultados
Planejar e produzir textos sobre tema de interesse, organizando resultados
Planejar e produzir textos sobre temas de interesse com base em resultados
Planejar e produzir, com autonomia cartas pessoais
Planejar e produzir, com autonomia textos instrucionais
Produzir anúncios
Produzir cartas
Produzir jornal radiofônico ou televisivo
Produzir notícias
Produzir roteiros
Recitar cordel
Reconhecer a função de gráficos
Reconhecer e grafar corretamente palavras
Reconhecer prefixo e sufixo
Recorrer ao dicionário
Recuperar as ideias principais em situações formais de escuta
Recuperar relações entre partes de um texto
Registrar com autonomia anedotas

Representar cenas de textos dramáticos
Roteirizar, produzir e editar vídeo
Selecionar livros
Usar acento gráfico
Utilizar ao produzir um texto conhecimentos linguísticos
Utilizar ao produzir um texto recursos de coesão pronominal
Utilizar, ao produzir um texto conhecimentos linguísticos e gramaticais

Fonte: A autora, 2018.

1.3 Procedimentos de análise

À análise das competências e habilidades para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica baseou-se na leitura atenta da última versão da BNCC, em busca da compreensão dos eixos leitura, escrita, análise linguística e oralidade.

Os critérios de análise para interpretar as competências e habilidades, considerando as ações propostas no documento, em função das modalidades deôntica – eixo de conduta: obrigatoriedade e obediência – do “dever saber” e “dever saber fazer”, foram baseados e adaptados para este trabalho em: (i) Nascimento e Lino de Araújo (2018) – para a caracterização das ações de linguagem; (ii) Marcuschi (2001) – para a caracterização das ações de linguagem a partir da tipologia de perguntas propostas pelo autor, que sofreram adequações em função das especificidades encontradas no material de pesquisa.

Assim, serão realizados os seguintes procedimentos na análise: (I) observação dos termos e expressões e conceitos referentes à leitura, à escrita, à análise linguística e a oralidade – indícios linguísticos;² (II) observação dos conceitos implícitos; (III) levantamento de termos, expressões e conceitos que traduzem as ações, comportamentos e valores em termos do “saber fazer”, dever “saber fazer”; (IV) levantamento e quantificação das

² Indícios linguísticos: baseados no paradigma indiciário de Ginzburg (1992). Paradigma indiciário – conjunto de princípios e procedimentos que contém a proposta de um método heurístico centrado no detalhe, nos dados marginais, nos resíduos tomados enquanto pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintoma.

Este método trabalha descobrindo nas fontes e nos documentos dados além daqueles que estes pretendiam revelar, informações que, para a sociedade que produziu o documento, pode ser tido apenas como um fato posto, mas quando analisada e desconstruída pelo historiador, pode revelar um sistema vigente na época de produção de tal documento. Disponível em: <http://www.fepeg2014.unimontes.br/sites/default/files/resumos/arquivo_pdf_anais/o_paradigma_indiciario_co_mo_metodologia_para_estudos_historiograficos.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

ocorrências acima; (V) análise dos indícios, dos termos e expressões explícitas, dos conceitos referentes à caracterização das ações – competências e habilidades – com base na tipologia de perguntas de Marcuschi (2001), conforme será apresentado no capítulo de análise.

A análise terá como fundamento as concepções de Letramento de Street (2004, 2014), Gee (2004), Barton e Hamilton (2004) e a perspectiva dialógica de Bakhtin e Volóchinov (2017), assim como as abordagens sobre o aprendizado de língua e linguagem de Geraldi (2017), Marcuschi (2001), Neves (2003), e as concepções de ensino de Freire (2007), Perrenoud (2001), Arroyo (2017) e Saviani (2016).

2 REFLEXÕES SOBRE LINGUAGEM: CONCEPÇÕES E ABORDAGENS NO ENSINO

Correntes linguísticas diversas apresentam perspectivas também diversas para um mesmo objeto de estudo, ou seja, a língua(gem). A fim de esclarecer a questão norteadora da pesquisa em questão: “O que a BNCC propõe em termos de competências e habilidades de Língua Portuguesa são coerentes com as orientações teóricas que subjazem às respectivas ações?”, o presente capítulo visa desenvolver reflexões sobre a concepção dialógica da linguagem dos estudos bakhtinianos, opção teórica desta pesquisa. Essas reflexões revelam a dimensão da concepção de signo e sinal sob uma perspectiva discursiva e ideológica.

Para Bakhtin/ Voloshinov, a linguagem é, necessariamente, fruto das relações do eu com o outro, portanto, o outro exerce papel fundamental nesse processo. Para Bakhtin, a palavra é como uma espécie de elo condutor que vai estabelecendo as relações sociais entre os sujeitos e que constrói uma teia comunicativa entre eles. Tal acepção já demonstra a principal diferença do pensamento de Bakhtin em divergência com as outras teorias relacionadas a estudos sobre a linguagem. Nessa ótica, a concepção de linguagem adotada por esse teórico é embasada em estudos que contemplam, indispensavelmente, as relações dialógicas e sociais, já que a linguagem é essencialmente “interação verbal”. A enunciação para Bakhtin é parte do processo de interação verbal, pois é através dela que se desenvolvem as relações dialógicas. A enunciação para Bakhtin é uma espécie de instância que promove os diálogos interacionais entre os usuários da linguagem e as instâncias da língua. Melhor dizendo, a enunciação é a junção do material linguístico com o social.

Desse modo, entendemos que o processo interacional é um processo que necessita do contato e da vivência dos sujeitos com o meio em que estão inseridos, e mais ainda, das relações estabelecidas nesse meio, pois só assim serão realizados usos e adequações da linguagem, do discurso. Em suma, para a teoria da interação verbal, a linguagem não deve ser compreendida como algo exacerbadamente formal, já que ela é uma atividade sociocultural e, portanto, um jogo de práticas discursivas que acontece em diversos e complexos conjuntos interacionistas.

Outro aspecto relevante na teoria bakhtiniana diz respeito aos sujeitos da linguagem. Os sujeitos são compreendidos como seres que possuem posicionamento ideológico e que estão inseridos em determinadas culturas e sociedades organizadas previamente, portanto, comportam-se em atenção e/ou em tensão às práticas culturais e sociais. A concepção de

linguagem bakhtiniana não pode ser compreendida sem que se leve em consideração os aspectos sociais envolvidos nela. Para o autor, os estudos sobre a linguagem devem ser transpostos a um nível que diferencie as estruturas da palavra e da linguagem como representação social.

A linguagem é compreendida por Bakhtin como uma prática social que constitui o sujeito. Por meio dela, as pessoas se comunicam, interagem, negociam, discutem, refutam ideias ou as desenvolvem, seja no campo científico, artístico, político, etc. Para tanto, é interessante enfatizar que tal forma de representar o meio social se torna possível a partir da percepção de fatores externos – igualmente constituídos na linguagem – com os quais nos relacionamos e com os quais desenvolvemos a consciência individual, cuja base é a consciência social. A atividade mental que se desenvolve no processo dialógico é primeiramente no reconhecimento do sujeito sobre certa circunstância, seguido da expressão desse sujeito de maneira variada. A linguagem é o elemento que enuncia o ato ético, ato resultante de ações realizadas pelos sujeitos, indivíduos, em sua existência concreta, carregada de valores e posicionamentos.

Nesse sentido, um ensino de língua materna eficiente e comprometido com a qualidade, deve primar pelo ensino da linguagem como manifestação social por parte dos alunos, nas mais diversas esferas sociais. Por isso, as práticas de ensino descontextualizadas e a ênfase no ensino de nomenclaturas e regras gramaticais tendem a ser compreendidas como obsoletas e ineficientes, tendo em vista que não possibilitam, nos discentes, um aprendizado crítico e criativo no sentido de fazerem uso da linguagem como fenômeno vivo, integrado a práticas sociais corriqueiras.

Assim, o ensino dos aspectos gramaticais deve ser posto em prática, apenas se for associado ao texto, especialmente, a textos oriundos dos gêneros do discurso. Os alunos devem compreender os gêneros discursivos como representantes das práticas cotidianas, científicas, artísticas, institucionais, etc. que, na escola, assumem outro valor, uma vez que são transformados em gêneros escolares. Sem perder a referência de cada gênero, cabe ao professor explorar os usos linguísticos de forma situada, pois cada texto é a linguagem posta em prática. Somente nesse viés a escola formará alunos capazes de fazerem leituras relevantes e eficientes e, conseqüentemente, capazes de compreender a língua portuguesa como atividade social, interacional e ideológica.

Dessa maneira, alunos que são contemplados com uma visão de linguagem como representação social e como relação dialógica, são capazes de fazer uso dessa linguagem e empregá-la nas mais diversas situações sócio-comunicativas.

Partindo do pensamento bakhtiniano, em que o objeto de estudos das ciências humanas é o homem social, acreditamos em uma educação da língua materna voltada para o caráter sócio-comunicativo e dialógico em seus diversos níveis de linguagem. Assim, sendo a BNCC um documento normativo que objetiva normatizar o ensino nas diferentes esferas do cenário educacional, compreendemos que ela deva ter uma preocupação máxima em defender um ensino de língua materna voltado para uma concepção dialógica de linguagem que subsidiará o trabalho nas escolas de acordo com a realidade de cada uma.

2.1 A perspectiva enunciativa da linguagem

O Círculo de Bakhtin considera a língua sob a perspectiva social e ideológica, no qual há valorização do enunciado, da enunciação e da natureza social da linguagem, em detrimento do individual e estrutural. Bakhtin (2011) aponta o caráter sociológico dos estudos da linguagem. O enunciado relaciona-se às condições comunicativas, e estas às estruturas sociais.

Ao apresentar um novo paradigma para os estudos formais, Bakhtin vê o enunciar como atividade social intrinsecamente dialógica, e não como um fato puramente léxico-gramatical. Os estudos nesta perspectiva buscam descrever e analisar, investigar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam os enunciados e os sujeitos; reconhecer os gêneros discursivos como constituintes das atividades humanas; bem como estabelecer relações entre sujeitos (eu/outro) e entre os enunciados historicamente produzidos.

Para o Círculo, o emprego da língua se efetiva em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos. Para Bakhtin (2003) o enunciado é a unidade real da comunicação verbal, e “cada enunciado isolado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 299). Dessa forma, “A língua vive e evolui historicamente na comunicação discursiva concreta, não no sistema linguístico abstrato de formas, nem no psiquismo individual dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2009, p. 153).

O Círculo de Bakhtin considera como determinante da língua a ideologia. Dessa forma, a ideologia é compreendida como um universo que abrange todos os domínios das ciências humanas, como a psicologia, a arte, a etnologia, a pedagogia das línguas, a estilística, a política, a filosofia, a religião, entre outras. Segundo Volóchinov (2017, p. 93, 94), o caráter ideológico é definido pelas posições axiológicas. Os *signos* são ideológicos e tudo o que é

ideológico possui valor semiótico. Os *sinais* não são ideológicos, pois são objetos imutáveis. A ideologia reflete as estruturas sociais. Portanto, quando ocorrem mudanças na ideologia, ocorrem simultaneamente na língua. A língua, para Bakhtin, é essencialmente dialógica não devendo ser compreendida de forma isolada, pois faz parte de um encadeamento dialógico e os discursos são caracterizados pela diversidade de vozes. Assim,

Essa alternância dos sujeitos do discurso, que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, é de natureza diferente e assume formas várias (BAKHTIN, 2017, p. 275).

Ainda segundo o autor,

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciação concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir (BAKHTIN, 2017, p. 274).

Os *signos* são integrantes de uma realidade, ou seja, com os signos é possível descrever o mundo e construir diversas interpretações apreendidas pela diversidade dos grupos, interesses sociais, contradições e confrontos de valorações. A história dinâmica e complexa da humanidade faz com que em cada época haja diferentes posições axiológicas que dão significações e sentido ao mundo.

Bakhtin salienta que a palavra é um signo flexível, podendo ser atribuído a qualquer função ideológica, como por exemplo, estética, científica, moral e outras. As palavras dialogam de tal forma que não existe a primeira e nem a última, não há limite. É um processo de retomada e renovação, num constante diálogo. “Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265).

A enunciação é constituída da interação. A perspectiva de Bakhtin preocupa-se com o processo de interação das vozes sociais. Esse entrelace de vozes caracteriza o conceito de polifonia. As vozes interagem num diálogo infinito, e não se sobrepondo umas às outras. O mesmo ocorre num texto escrito, seja literário, filosófico ou religioso, o que confere a dinamicidade semiótica. O dialogismo bakhtiniano é constituído por relações dialógicas em sentido amplo: seria impossível concebê-lo em uma análise estritamente linguística (no plano sintático e léxico-semântico da língua).

Convém ratificar que o uso da língua é tão multiforme quanto os campos da atividade humana. O seu emprego se dá em forma de enunciados, orais e escritos, elaborados pelos

participantes de um ou outro segmento, refletindo condições e finalidades, por seu conteúdo, estilo verbal e recursos lexicais e gramaticais. Segundo Bakhtin (2011, p. 261), em cada segmento da atividade humana, elaboram-se enunciados relativamente estáveis e é isso o que denomina de gêneros do discurso.

Os gêneros, segundo Bakhtin (2011), são heterogêneos, inesgotáveis não podendo estabelecer um plano único para sua compreensão e estudo, pois os gêneros são constituídos por relações dialógicas, que não podem ser compreendidas apenas pelo sistema da língua. Pretendemos, portanto, observar os gêneros circundantes na BNCC e as orientações didático-pedagógicas, buscando reconhecer possíveis diálogos destes com as atividades de leitura e produção textual propostas pelo documento. Já que os gêneros discursivos presentes no ensino de língua portuguesa, na parte dedicada ao componente curricular Língua Portuguesa, iniciam a construção de seu conceito, situando a linguagem nas práticas sociais, fazendo, inclusive, para isso, menção aos PCN:

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). (BRASIL, 2017, p. 65).

Bakhtin (2011) reforça a ideia de que

[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório dos gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Assim, as práticas de comunicação são constituídas pela infinidade de gêneros discursivos, por isso eles orientam os sujeitos nas relações de qualquer esfera comunicativa e sua utilização no ensino garante maior interação, bem como uma interpretação com foco nas práticas sociais.

Dessa forma, observaremos se as atividades de leitura e produção textual, presentes na BNCC, se apoiam de fato em alguma vertente dos estudos de gêneros discursivos. Interessante observar que, diferente dos PCN, que optam mais pelo termo gêneros textuais, a Base evidencia mais o termo gêneros discursivos, no entanto, ainda é possível notar que o texto surge de modo central e o gênero apenas como algo a ser apreendido do texto. A

BNCC menciona que o texto deve ser visto como o centro do trabalho pedagógico, tratando os gêneros como objeto e o texto como unidade de trabalho.

Para Bakhtin (2011), a natureza do enunciado e da diversidade dos gêneros nos diversos campos da atividade humana é essencial a qualquer estudo linguístico, a saber:

[...] o estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gênero dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo o trabalho de investigação de um material linguístico concreto – seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. – opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação (BAKHTIN, 2011, p. 264).

O autor destaca que, nos gêneros, pode-se refletir a individualidade do falante, uma vez que todo enunciado é individual (2011, p. 266). Os gêneros menos propícios ao reflexo da individualidade são os que possuem uma forma padronizada, dentre eles estão os *documentos oficiais*, as ordens militares, entre outros. Outro aspecto que requer atenção, segundo o autor, refere-se à questão da língua nacional na linguagem individual, pois “no enunciado, a língua nacional se materializa na forma individual” (BAKHTIN, 2017, p. 266).

Para Bakhtin (2011) a definição de estilo em geral e de estilo individual, requer um profundo estudo, por causa da relação mútua existente entre eles. Para o autor, estilos de linguagem são concebidos como os estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana. Os estilos correspondem às especificidades de cada gênero, assim como os gêneros correspondem às condições peculiares do campo. “O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento” (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Bakhtin propõe, portanto, um estudo baseado na análise da natureza do enunciado e das peculiaridades dos gêneros discursivos, tanto do ponto de vista da gramática (e do léxico) quanto da estilística. Devendo combinar-se, ambos os estudos, com base na unidade real da comunicação discursiva, isso é, no enunciado. Assim, ancorada na perspectiva dialógica de Bakhtin e no tratamento dos gêneros discursivos, concebendo-os como tipos de enunciados concretos e relacionados a diferentes esferas da atividade humana, é que analisaremos como a BNCC proporciona o tratamento dos gêneros discursivos: se por um viés discursivo, amplo, dialógico da noção de gênero ou se por uma transposição didática com sistematizações de conceitos.

2.2 A concepção dos novos estudos do letramento

Letramento é um conceito multifacetado que, há pouco mais de uma década, tem revelado novos sentidos no que se refere à leitura e à escrita. A partir da década de 1980, o conceito de letramento foi ganhando novos contornos significativos, sobretudo com os novos estudos do letramento.

O conceito de letramento é muito difícil de ser especificado, porque remete tanto a um estado a que acede um sujeito quanto às habilidades deste mesmo sujeito de movimentar-se num mundo povoado de textos, tanto como leitor destes quanto como autor de novos textos a enriquecer o patrimônio de enunciados concretos disponível em diferentes esferas da comunicação social de uma dada sociedade. Ainda que o conceito teórico não se limite aos processos de iniciação ao mundo da escrita, é particularmente a estes que tem sido aplicado entre nós, como se “letramento” fosse o nome a se dar à iniciação dos sujeitos sociais num mundo a que, por este processo, passaria a ter acesso (GERALDI, 2014, p. 26).

Com os Novos Estudos de Letramento, doravante NEL, estudiosos como Gee (2004), Barton e Hamilton (2004), Street (2004, 2014) começaram a pensar o Letramento com ênfase nas práticas sociais letradas. Os Novos Estudos do Letramento passaram a conceber as linguagens oral e escrita de forma situada, contextualizada num aqui e agora, dependente de fatores culturais, sociais, políticos e também subjetivos.

Os NEL surgem em resposta crítica às concepções dos estudos sobre a linguagem pautados na perspectiva da “grande divisão”³. Refere-se a um novo paradigma teórico. A partir dos Novos Estudos do Letramento evidencia-se que o letramento está entrelaçado à estrutura social e que seu uso também entra no jogo das relações de poder. Assim com os NEL a definição de letramento: a) reduzido à codificação e decodificação da palavra impressa; b) limitado à leitura e a escrita de um só tipo de texto; c) restrito aos efeitos diretos e específicos do pensamento, dá lugar à concepção de práticas letradas conectadas ao mundo social real.

Como afirmam os seguidores dos NEL Gee (2004), Barton e Hamilton (2004), Street (2004, 2014) isto se deve pelo fato de não se ter uma única maneira de ler e escrever e, mais, que os significados e as prática letradas são um produto da cultura, da história e dos discursos.

³ Expressão cunhada por Walter Ong para denominar a divisão entre oralidade e letramento. (STREET, 2014, p. 163).

O termo Letramento foi gerado a partir de uma necessidade de se nomear um processo social e discursivo que representasse as práticas discursivas, mas que não se restringisse às aprendizagens técnicas e descontextualizadas do ler e do escrever. Assim, a concepção da escrita não poderia mais ser entendida como uma perspectiva meramente técnica.

Compreende-se, portanto, que o arcabouço conceitual dos NEL, fornecem elementos para orientar propostas desafiadoras na esfera educacional sobre práticas de letramento que desestabilizem os padrões institucionais legitimados socialmente.

O Ministério da Educação - MEC aprovou a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), um documento de caráter normativo com intuito de padronizar um currículo comum a todos os estudantes da Educação Básica. Nessa busca de uniformizar esse currículo, o MEC buscou priorizar um determinado tipo de aprendizagem com a finalidade de alcançar os objetivos propostos no documento.

O ensino proposto pela Base caminha na contramão das abordagens dos NEL. Segundo essa perspectiva, é necessário entender o significado do uso das práticas comunicativas que constituem a leitura e a escrita para se pensar em uma aprendizagem significativa, entendendo dessa forma que o Letramento é um fenômeno social e cultural que nos conduz a repensar o ensino da Língua Portuguesa.

Pautado nesse mesmo viés, que compreende a aprendizagem como constituintes das práticas comunicativas é que Gee (2004) interpreta o Letramento como um conjunto de práticas discursivas. Não práticas escolares hegemônicas que estão ligadas ao fracasso escolar das crianças, mas sim as práticas alternativas que promovem uma aprendizagem significativa.

Street (2004, 2014) considera o letramento sob dois enfoques (autônomo ou ideológico) sendo que o primeiro se refere, basicamente, às habilidades individuais do sujeito, e o último às práticas sociais que envolvem leitura e escrita em geral. Para maior entendimento de como essas abordagens ocorrem, faz-se necessário esclarecer alguns conceitos-chaves como: práticas e eventos de Letramento e modelo autônomo e ideológico de Letramento a fim de propor a relação entre esses conceitos e a proposta de aprendizagem apresentada pela BNCC.

Dito de outra maneira, interessa-nos, neste trabalho, a partir da mobilização de alguns dos principais pontos conceituais dos NEL, ponderar sobre até que ponto essa nova proposta para o ensino de língua produz efeitos significativos e condizentes com o arcabouço teórico acionado pelos NEL, a ponto de promover um ensino mais democrático e condizente com uma perspectiva sociocultural de língua.

2.2.1 Modelo autônomo de letramento

Pensar o letramento como um conjunto de habilidades meramente técnicas implica acreditar que as pessoas, uma vez que aprendem a decodificar as letras em palavras e depois as palavras em sentenças, estão aptas a transitar em qualquer contexto letrado, abordagem que Street (2004, 2014) chama de modelo autônomo de letramento. Segundo o autor, esse modelo aponta para uma direção na qual a aquisição de habilidades técnicas e neutras de decodificação da escrita é associada com a ascensão social do sujeito ou sociedade que a ele adere, bem como prevê que qualquer insucesso no âmbito escolar é de responsabilidade do aluno.

Ao destacar o modelo autônomo de Letramento Street (2004, 2014) faz menção às agências que se utilizam desse modelo para traçar uma metodologia exclusiva de ensino.

O modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social. Ele isola o letramento como uma variedade independente e então alega ser capaz de estudar suas consequências (Street, 2014. p. 44).

No modelo autônomo, o Letramento é estudado em seu aspecto técnico, independente do contexto social. É estabelecida uma polarização entre aspectos técnicos e culturais do letramento. Nele representam-se a perspectiva dos estudos que tratavam a língua escrita como um dos fatos de divisão social e cognitiva.

O modelo autônomo de Letramento ainda tem sido um aspecto dominante da teoria educacional, curricular e pedagógica. Segundo Street (2014), “No que diz respeito ao letramento escolarizado é evidente que em geral o modelo autônomo de letramento vem dominando o currículo e a pedagogia” (Street, 2014, p. 150). Assim,

[...] a excessiva preocupação com a didatização e a mensuração é fruto oblíquo do chamado tecnicismo educacional, em que há uma supervalorização de aspectos técnicos do ensino. Esta abordagem possui presença marcante em nossa história escolar, sufocando muitas vezes aspectos sociais e culturais. Surge da ideia de que é necessário metodizar o ensino, no sentido de gerar instruções unidirecionais, um modo de fazer, de operar, empobrecendo as possibilidades de aprender e também de viver dos alunos (GOULART, 2014, p. 43).

A concepção que orienta o ‘modelo autônomo’ visa às habilidades, classificações, categorizações e às memorizações, que decorrem, na verdade, da ‘escolarização’: carro-chefe das políticas educacionais. Street analisa as práticas de letramento não apenas como uma

simples tarefa de aprender as habilidades de leitura e escrita; o autor propõe uma abordagem de letramento que relaciona política, teoria e pesquisa, pensando no modelo ideológico de letramento. Entretanto, há indícios de uma tendência globalizada chamada agências internacionais de cooperação, as quais são responsáveis pela produção de relatórios e estudos acerca de letramentos e pela legitimação de políticas educacionais. Essas políticas ignoram, demasiadamente, abordagens qualitativas de práticas sociais, principalmente as difundidas em centros acadêmicos, pois não privilegiam estudo dos modos por meio dos quais comunidades se apropriam de letramentos como práticas plurais, localmente situadas.

2.2.2 Modelo ideológico de letramento

O modelo ideológico proposto por Street afasta-se da concepção de letramento como algo monolítico “em si mesmo” (Street, 2014), muito pelo contrário, os adeptos ao modelo ideológico compreendem a importância “do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes” (Street, 2014. p. 44). O modelo ideológico é a visão crítica que se contrapõe à noção de neutralidade do modelo autônomo. Assim,

A reconceitualização do letramento sugerida implica afastar-se da visão dominante de letramento como possuidor de características “autônomas” distintas associadas intrinsecamente à escolarização e a pedagogização (Street, 2014. p. 140).

Street (2004, 2014) enfatiza que o processo ideológico de letramento propõe uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, pois os modos pelos quais as pessoas usam a leitura e a escrita são atrelados a concepções de conhecimento, identidade e modos de ser e estar, nas práticas sociais ou contextos particulares. Assim, os letramentos dos sujeitos serão dependentes desses contextos, em que as relações de poder desempenham papel predominante.

As práticas letradas no modelo ideológico estão ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade. Nesse modelo é oferecida

[...] uma síntese entre abordagens “tecnicistas” e “sociais” uma vez que evita a polarização introduzida por qualquer tentativa de separar os aspectos “técnicos” de letramento, como se os “ingredientes culturais” pudessem ser adicionados depois. (Street, 2014. p. 172).

No modelo ideológico não se fala apenas do aspecto técnico, mas também do processo escrito e oral. Esse modelo “não tenta negar a habilidade técnica ou aspectos cognitivos da leitura e da escrita, mas sim entendê-los como encapsulados em todos culturais e estrutura de poder” (Street, 2014. p. 172).

[...] o “modelo ideológico de letramento se situa numa ideologia linguística mais ampla, na qual distinções entre eventos de escrita, leitura e oralidade são apenas subcategorias, elas mesmas separadas e definidas dentro da ideologia (Street, 2014. p. 143).

Um outro conceito também exposto foi o de eventos e práticas de letramento (Street, 2004, 2014). O conceito de práticas de letramento enfatiza a importância da relação dos traços orais e letrados na comunicação cotidiana.

Práticas de Letramento (Street, 2004, 2014) um conceito mais amplo, alçado a um nível mais elevado de abstração e referindo-se a comportamentos e conceitualizações relacionadas aos usos da leitura e ou escrita. As práticas letradas incorporam não só os “eventos de letramentos”, como ocasiões empíricas de que o letramento é parte integrante, mas também “modelos populares” desses eventos e percepções ideológicas que os sustentam (Street, 2014. p. 174).

Em suma, Street enfatiza a natureza social do letramento defendendo “um modelo ideológico de letramento no qual as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos e nas relações de poder a ele associadas” em oposição ao que denomina perspectiva “autônoma” do letramento, centrada no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito.

2.2.3 Eventos de letramento

Eventos de Letramentos é definido como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (Street, 2014, p. 173). Esse conceito se torna de grande relevância para a compreensão de como diferentes grupos sociais atribuem valores aos eventos de letramento tão presentes nas sociedades grafocêntricas, especialmente no domínio escolar. Desse modo, as implicações mais gerais para a esfera escolar parecem sugerir que a ação docente, para ser eficaz, deve desvelar os valores associados às práticas de letramento dos estudantes, ou seja, desvelar

como eles valoram a modalidade escrita, em geral, ou em cada evento, em particular, para, assim, intervir nos eventos de letramento, nos usos reais da escrita. Assim,

[...] eventos de Letramento são atividades particulares em que letramento tem um papel: podem ser atividades regulares repetidas. Práticas de Letramento são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado (Street, 2014, p. 18)

Os elementos não visíveis que podem ser inferidos a partir dos eventos de Letramento são os participantes ocultos, ou seja, as outras pessoas ou grupos que estão envolvidas nas relações sociais de produção, interpretação, circulação e qualquer outra forma de regulação de textos escritos; o domínio prático no qual o evento tem lugar e de onde retira o seu sentido e propósito social, todos os demais recursos trazidos para a prática de letramento, incluindo valores não materiais, entendimentos, modos de pensar, de narrar, habilidades e conhecimento; e as rotinas estruturadas que facilitam ou regulam as ações, como as regras de elegibilidade, a definição de quem pode ou não se engajar em determinadas atividades, ou quem pode ou não realizar certas ações. Então, por meio da análise dos eventos de letramento, torna-se possível analisar os textos como vestígios da prática social subjacente, bem como das ideologias, crenças e valores enraizados.

2.2.4 Práticas de letramento

De acordo com Street (2004), “práticas de letramento são os modos culturais gerais de usar a leitura e a escrita que as pessoas produzem num evento de letramento”. Desse modo, enquanto os ‘eventos de letramento’ designam as atividades particulares em que a leitura e a escrita têm um papel integral, as ‘práticas de letramento’ designam tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela situação particular, sendo um conceito mais amplo, mais abstrato.

Como as práticas sociais a que os sujeitos ficam expostos são as mais variadas, os gêneros textuais que circulam nessas práticas também são diferentes quanto à estrutura, aos objetivos, às expectativas e, conseqüentemente, quanto à função que realizam. Propor um trabalho com a leitura e escrita, portanto, torna-se uma atividade que tem maior sentido quando baseada nas práticas de letramento. Mas convém destacar que letramento não é uma

metodologia de ensino, porque não se ensinam os letramentos, ensinam-se as práticas de leitura e escrita que se realizam nas diversas esferas sociais, pelos gêneros do discurso. Interessa que o aluno aprenda a agir nas diferentes situações não só sabendo ler, mas interagindo com seu meio, isto é, sabendo como ler e produzir os gêneros que realizam essas práticas. Assim, acredita-se que é possível um trabalho voltado para a concepção de letramentos ideológicos, com valores socioculturais em que os sujeitos interagem e dos quais devem realizar uma compreensão crítica, a fim de estarem incluídos nos diferentes contextos.

Para a BNCC o conhecimento escolar é visto como uma oportunidade para o desenvolvimento do indivíduo. Cole e Scribner (2004), durante um estudo de campo sobre letramento sem escolarização garantem que o conhecimento escolar não é o único recurso necessário para que um indivíduo se desenvolva em sociedade. Nessa pesquisa, eles apontam, dentre outros aspectos, que “debemos ajustar nuestros objetivos educacionales” (Cole e Scribner, 2004, p. 58), ou seja, trazendo para dias atuais, não há como elaborar uma política educacional sem compreender “el significado intelectual y social de la literacidad” (Cole e Scribner, 2004, p. 57). Assim, compreendemos que a proposição da BNCC em relação ao ensino de linguagens é restrita, se levarmos em consideração a visão macro dos estudos do Letramento para o ensino da linguagem.

Na BNCC, “a inserção da cultura letrada” (BRASIL, 2017, p. 61) visa, a princípio, à participação, à autonomia e ao protagonismo na vida social, entretanto, a noção de contexto está desvinculada dessa concepção proposta pelo documento. Por compreendermos que a aprendizagem só ocorre de fato em contextos de uso interativo entre participantes, dentro de um evento comunicativo, é que compreendemos que há uma contradição entre as “falas” do documento. Ora se propõe uma aprendizagem “mediada por diferentes linguagens”, ora se propõe um trabalho com os objetos de conhecimento escolar.

Assim, de acordo com os termos e expressões propostos nas competências e habilidades da área de Linguagem do componente Curricular de Língua Portuguesa, nota-se qual real preocupação com o ensino: um desenvolvimento individual reduzido às práticas escolares de leitura e escrita ou a concepção de aprendizagem que visa a interação com o outro a partir das participações nos eventos comunicativos.

Dessa forma, a presente pesquisa buscará embasamento na perspectiva dialógica de Bakhtin, assim como na concepção dos Novos Estudos de Letramento juntamente com abordagens teóricas que compartilham da mesma concepção de linguagem, a fim de compreender e analisar o processo de aprendizagem dos anos iniciais do Ensino Fundamental

proposto pela BNCC. Analisaremos se os termos, expressões e conceitos especificados na Base fazem alusão a uma abordagem descritiva e normativa ou dialógica e social.

3 BREVE DIGRESSÃO: UM RECORTE DO PERCURSO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS ATÉ A BNCC

Neste capítulo, destacaremos alguns aspectos que caracterizam o movimento da construção da política curricular educacional da Educação Básica no Brasil ocorrido desde a Constituição Federal de 1988 à formulação da BNCC – o mais novo documento oficial homologado que, segundo seu discurso, visa à melhoria na Educação Básica brasileira.

Nessa trajetória, buscaremos os documentos oficiais que têm priorizado, no sistema educacional, políticas educativas voltadas para o currículo único, entre elas a Base Nacional Comum Curricular. Os documentos oficiais estabelecem os referenciais curriculares que orientam o trabalho do professor na definição da ação pedagógica concreta em sala de aula e geram elementos de reflexão profissional.

Dessa forma, uma política educacional pode ser concebida como um acúmulo de demandas, intenções, leis, regulamentos, decisões, planos, programas e pactos direcionados à educação. Ela é um recorte da política pública, e tem como estratégias projetar métodos, procedimentos, modos de resolver demandas educacionais existentes, como se percebe na apresentação da nova versão⁴ da BNCC

Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2017, p. 5).

Segundo a Base, essa garantia abarca todas as áreas de conhecimento e, conseqüentemente, os componentes curriculares. No que tange ao ensino de Língua Portuguesa, outros documentos anteriores à Base já contribuíram com diferentes abordagens e concepções acerca da língua.

Dessa forma, faz-se necessário resgatar um pouco das concepções de linguagens em outros documentos oficiais que antecederam a BNCC e que trazem dados importantes para compreendermos as diferentes trajetórias do ensino de língua no Brasil.

⁴ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2019.

Na década de 70, em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 5692/71⁵ – a disciplina de Português passa por algumas mudanças em sua estrutura: a) a linguagem passa a ser considerada de grande importância para a comunicação. Emissor, receptor, canal, referente, mensagem e código passam a ser os protagonistas das aulas de Língua Portuguesa; b) a língua é concebida como instrumento de comunicação.

Nessa perspectiva, observa-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, uma mudança praticamente radical no que tange ao ensino da língua, pautada, principalmente, na perspectiva comunicacional e/ou Teoria da Comunicação que traz uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Assim, se até o momento, encontrava-se um ensino da língua calcado na teoria gramatical e legitimado por uma concepção de linguagem como expressão do pensamento (GERALDI, 2002), ou seja, como produto único e subjetivo do pensamento humano, tem-se agora uma língua fora desse ser, como um instrumento que este pode lançar mão para o ato de se comunicar.

A concepção da linguagem como instrumento de comunicação era valorizada nos discursos do documento como observamos no artigo 4º da Lei nº 5.692/71.

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.⁶

Ao encontro dessa concepção, a referida Lei muda (renomeia) a disciplina até então denominada Português para Comunicação e Expressão nas séries iniciais e Comunicação em Língua Portuguesa nas séries consecutivas e finais. Nessa perspectiva, 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 implantação da Lei 5.692/71 supunha, portanto, a modificação curricular, baseada em uma nova estrutura e ordem dos conteúdos nas diversas séries. A fixação desses conteúdos e as adaptações seriam tarefas imprescindíveis para seu sucesso. Os objetivos do ensino de Língua Portuguesa após a Lei 5.692/71 tornaram-se pragmáticos e utilitários, buscando desenvolver o comportamento dos alunos como emissores e receptores de mensagens e de códigos verbais e não verbais. “Ou seja, já não se trata mais de estudo sobre a língua ou,

⁵ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 20 nov. 2018.

⁶ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua” (SOARES, 2002, p.169, grifos da autora).

Assim, o ensino muda de um aspecto normativo para descritivo, em outras palavras, de um foco numa gramática normativa para a descritiva, o que em muito pouco influencia na promoção de mudanças significativas nas aulas de Língua Portuguesa, pois, apesar de se atentar para a descrição das diferentes variedades linguísticas, o que acaba por ser focado é a descrição da norma padrão (variedade culta da língua), considerada a variedade “correta” a ser seguida tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Assim, a necessidade de rever a noção de língua como instrumento de comunicação era perceptível. Um rompimento do modelo de língua abstrata, homogênea e descontextualizada tornava-se cada vez mais inevitável.

A educação no Brasil passava por transformações no âmbito teórico. Os olhares nesse momento se voltavam para a concepção de educação a partir da compreensão da realidade social e econômica dos educandos e denunciam a “*educação bancária*” (Paulo Freire, 1997). Era fundamental, portanto, rever o ensino de língua materna na esfera educativa, levando em conta as mudanças da sociedade.

Em meados dos anos 80, estudos acerca de uma nova concepção de linguagem acentuaram-se. Novos enfoques foram apresentados para os estudos de linguagem, uma vez que a concepção de língua como enunciação excedeu o conceito de língua como instrumento de comunicação. A partir dessa concepção, o ensino de Língua Portuguesa passa a exigir mudanças: o ensino sistemático e reprodutivo no qual o aluno é visto como passivo daria lugar ao aluno reflexivo e atuante e a linguagem concebida de forma dinâmica, entretanto, é sabido que essa sistematização e reprodução do ensino ainda hoje tem seu lugar privilegiado nas esferas educacionais.

Segundo Soares (1997), outro fenômeno que influenciou essa mudança foi a gama de produção intelectual sobre o ensino de Língua Portuguesa, oriunda da reforma universitária, e a chegada dos conhecimentos construídos no campo da Linguística, disciplina introduzida nos cursos de Letras nos anos 1960, cujos efeitos no ensino de Língua Portuguesa começaram a se fazer sentir somente nos anos de 1980 (SOARES, 1997).

Novos posicionamentos influenciaram os documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa, norteando a abordagem discursiva da língua, em lugar de uma visão estritamente prescritiva.

Nesse cenário, inicia-se em meados dos anos 90, um processo de tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96⁷ que, como o próprio nome sugere, é uma lei orgânica e geral, cuja finalidade é gerir, em termos de organização, a educação nacional para assegurar que esta tenha uma base nacional comum.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao vincular a educação ao trabalho e ao exercício da cidadania, estabeleceu uma nova dinâmica a prática escolar. As propostas de reformulação do ensino básico trouxeram à tona a necessidade de um currículo direcionado à formação de sujeitos participativos e reflexivos, cidadãos atuantes com potencial transformador; sujeitos com discernimento para refletir sobre si e sobre o outro e sobre os diversos cenários, enfim, um sujeito plenamente consciente de sua dimensão social como exposto no artigo 22 da LDB “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 2017, p. 17)”.

O currículo, neste contexto, traz a proposta de uma base comum a todos e uma parte diversificada. A parte comum seria uma unificação dos conhecimentos a todos os estudantes do território nacional. Já a parte diversificada dá autonomia para que cada sistema de ensino trabalhe as práticas pedagógicas e conhecimentos que tenham relação com as realidades culturais, econômicas, sociais e políticas de cada localidade. Como é explicitado no artigo 26:

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, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Brasil, 2017, p. 19).

Assim, novos debates surgiram acerca das políticas educacionais. As discussões acerca da escola e sociedade foram dando lugar aos debates em relação aos conteúdos escolares que deveriam ser trabalhados e *as competências e as habilidades* que deveriam ser desenvolvidas.

Perrenoud (1999), trouxe grandes contribuições sobre competências dos educandos para a discussão dos PCN. Para Perrenoud (1999, p. 7) o conceito de competência é “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, resultaram da tentativa do Ministério da Educação de fixar os conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental de maneira a assegurar a formação básica comum dos estudantes. Essa ação partiu de uma

⁷ LDB – Edição atualizada em 2017.

determinação da Lei de Diretrizes e Bases (1996) que afirma caber à União estabelecer, em colaboração com os Estados e Municípios, diretrizes que norteiam os currículos, os conteúdos mínimos, a fim de assegurar uma formação básica comum a todos os estudantes do território nacional.

Os PCN se propõem a apresentar linhas norteadoras que constituem uma proposta e reorientação curricular oferecida pelo Ministério da Educação aos órgãos competentes como: escolas, instituições formadoras de professores, aos institutos de pesquisas, editoras. A ideia central do documento é apresentar referências gerais para o ensino assim como seus objetivos e metodologias.

O documento teve sua primeira versão publicada em 1995 e sua principal proposta era alterar os currículos elaborados na década de 80 e no início da década de 90, cujas secretarias estaduais eram responsáveis pelos seus currículos aplicados em seus Estados. Após uma série de discussões, o documento retorna à comissão do MEC e, em 1998, os PCN tornam-se um documento que se propõe a apresentar linhas norteadoras que se constituem uma proposta de reorientação curricular oferecida pelo MEC às secretarias de educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional. Têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores (Brasil, 1997).

Em sua abordagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais definem que os currículos e conteúdos não podem ser vistos apenas como transmissão de conhecimentos, mas que as práticas docentes devem encaminhar os alunos rumo à aprendizagem. De modo geral, o documento assinala a formação cidadã como objetivo central que norteia conteúdos mínimos ou parâmetros nacionais para os currículos do Ensino Fundamental, fornecendo subsídios para a organização dos currículos escolares.

Os PCN incorporaram essas discussões, modificando os objetivos de Língua Portuguesa através de um ponto de vista que considerasse o ensino de língua e linguagem como uma perspectiva interacionista. A proposta dos PCN então foi propor uma concepção de ensino que valorizasse a interlocução, já que

A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos interlocutores, não pode ser compreendida sem que se considere o seu vínculo com a situação concreta de produção. É no interior do funcionamento da linguagem que é possível compreender o modo desse funcionamento. Produzindo linguagem, aprende-se linguagem (Brasil, 1997, p. 22).

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes (Brasil, 1997, p. 21).

Entendemos, portanto, que o uso efetivo da linguagem que deve predominar no ensino de Língua Portuguesa de acordo com os PCN é aquele que viabiliza atividades e propicia aos educandos alargar seu repertório linguístico, contribuindo para a compreensão de textos bem como desenvolver a escrita como podemos observar nos PCN (1997):

No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre os elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido. Propicia ainda a construção de um repertório de recursos linguísticos a ser utilizado na produção de textos (PCN, 1997, p. 54).

Dessa forma, compreendemos que nessas duas décadas de implementação, os PCN proporcionaram um novo olhar para o ensino de Língua Portuguesa, oportunizando reflexões e agregando perspectivas teóricas que possibilitassem a produção de um ensino significativo.

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais (2013) para a Educação Básica, que “estabelecem a *base nacional comum*, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (Brasil, 2013, p. 4, grifo nosso), o Ministro da Educação, Aloízio Mercadante declara que as Diretrizes buscam

[...] prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. (Brasil, 2013, p. 4).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica contemplam a ideia de diretrizes gerais que orientam a organização curricular e as propostas pedagógicas de todas as redes de ensino do país, desempenhando o papel do estado de articulador da política nacional e dos conhecimentos comuns que sustentam a unidade das orientações curriculares nacionais. Destaca-se então o Parecer nº11/2010 – CEB/CNE:

Voltados à divulgação de valores fundamentais ao interesse social e à preservação da ordem democrática, os conhecimentos que fazem parte da base nacional comum a que todos devem ter acesso, independentemente da região e do lugar em que vivem, asseguram a característica unitária das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas (Brasil, 2010, p. 4).

O documento aponta que é a partir das diretrizes curriculares e dos conteúdos obrigatórios fixados em âmbito nacional, que as propostas e orientações curriculares dos entes de federação devem se estruturar. Percebe-se então, um discurso que apregoa a uniformidade curricular “a característica unitária das orientações” (Brasil, 2010, p. 4) como um meio para a preservação da ordem democrática e a garantia do bem comum. Os conhecimentos da base nacional são definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de acordo com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases e propõe um sistema em forma de

[...] áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão (Brasil, 2013, p. 32).

A definição de uma matriz comum aos currículos da Educação Básica ganha espaço, porém alguns questionamentos surgem com essa proposta: a implementação de um currículo nacional irá garantir melhoria na qualidade educacional? Uma política curricular comum define o perfil do aluno que se deseja formar?

É possível concluir, a princípio, que os documentos curriculares formulados, a partir desse contexto de reforma, apontam transformações na maneira/forma de abordar os conteúdos a serem ensinados. Constata-se, dessa forma, que a centralidade do debate educacional está em como as disciplinas devem ser trabalhadas, e não na discussão sobre o que deveria ser ensinado. Desta forma, os conteúdos ensinados, provenientes do contexto de reforma, são naturalizados na escola e pela escola. E reformar o currículo tem-se resumido, somente, em realizar uma reforma na sua organização.

O próximo capítulo busca descrever a trajetória da construção da BNCC, considerando como o contexto histórico, político e educacional atual direcionou para a homogeneização das políticas curriculares educacionais, distanciando-se cada vez mais das experiências escolares do “chão da escola”.

4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – BNCC EM FOCO

O capítulo em pauta tem como objetivo analisar o processo de formulação da BNCC como uma proposição de política curricular a ser implementada na Educação Básica das escolas públicas e privadas brasileiras. Nesses termos, o estudo inicia-se com a explanação sobre a concepção de uma base comum para o currículo da Educação Básica; a seguir retrata as ações no processo de formulação da BNCC, assim como sua versão final e sua atual estrutura.

O processo de definir o que deve ser ensinado aos alunos passa por mudanças que vêm ocorrendo na educação brasileira por meio da aprovação de leis educacionais que têm exercido influências significativas na formulação e implementação das políticas educacionais brasileiras. Seguindo alguns moldes internacionais de pensar o currículo, o MEC juntamente com diferentes esferas institucionais públicas e privadas, se articularam para sistematizar o novo documento que sistematiza o Ensino na Educação Básica.

4.1 Currículo mínimo: um domínio conflitante na elaboração da BNCC

Com o processo de redemocratização do país e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual assegurava uma concepção de educação como direito de todos, o Estado busca então a modernização do sistema ao educacional.

Essa reorganização do sistema educacional em termos da Educação Básica, agora constituída também pela Educação Infantil, estabelece os *conteúdos mínimos* para o Ensino Fundamental de modo a assegurar a *formação básica comum* e o respeito às diversidades culturais e regionais brasileiras (BRASIL, 1988, Artigo 210, grifo nosso).

Considerando esses avanços significativos o direito social, garantido o respeito às diferenças, a LDB, Lei 9.394/96, emerge em meio ao processo de redemocratização do país, estabelecendo competências e diretrizes da educação e seus *conteúdos mínimos*, de modo a assegurar a *formação básica comum*; cabendo à União, em colaboração com os entes da Federação, estabelecer tais diretrizes curriculares (BRASIL, 1996, inciso IV, Artigo 9º, grifo nosso).

O debate em torno de se estabelecer conteúdos mínimos em nível nacional é reiterado nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica que apresentam como primeiro objetivo, a formação básica comum. É possível constatar esta afirmação na justificativa inicial do documento:

I – Sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a *formação básica comum nacional*, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola (BRASIL, 2013. p. 7 grifo nosso).

O documento legal, que aponta na direção da implementação de uma *base nacional*, é a Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014) a qual institui o Plano Nacional de Educação (PNE⁸), este sim, aponta para a necessidade de uma *base comum norteadora do currículo*, como está delineado na estratégia 1 da meta 7:

Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do s (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (BRASIL, 2014).

O Plano Nacional de Educação⁹ destaca uma das estratégias que trata da base comum: a meta 7, cujo objetivo é fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais do Ideb¹⁰.

Compreende-se, dessa forma, que a preocupação em se estruturar uma base comum dos currículos nacionais está intrinsicamente relacionada ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, ou seja, com políticas apoiadas em avaliações em larga escala e *ranking* internacionais de desenvolvimento educacional, como é bem destacado nas metas 4 e

⁸ Conforme elencado no Artigo 214 da CF/1988: A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009): I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País; VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

⁹ Conferir: <<http://pne.mec.gov.br>>. Acesso em: 19 maio/2019.

¹⁰ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em 19 maio 2019.

11 respectivamente: “induzir processo contínuo de auto avaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação” e “melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA¹¹ (BRASIL, 2014).

Entretanto, ao analisar os termos utilizados nos documentos citados, percebe-se um conflito de ideias em relação ao que se compreende por currículo e a formação básica do estudante. Na Constituição Federal, os termos utilizados são “*conteúdos mínimos*”, “*formação básica comum*”; na Lei de Diretrizes e Bases, temos “*conteúdos mínimos*”, “*formação básica comum*”; nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, temos a expressão “*formação básica comum nacional*” e somente no Plano Nacional de Educação encontramos a expressão “*base nacional comum*”.

A Base Nacional Comum Curricular, “documento normativo”, não tem sua gênese na Constituição Federal, nem tampouco na LDB ou DCN. A abordagem que a BNCC traz em seu *corpus* não corresponde à interpretação fidedigna das abordagens dos outros documentos oficiais sobre a formação básica comum dos estudantes. Os termos “base, nacional e comum” foram atribuídos à BNCC sob um novo viés, não tendo a mesma interpretação que os documentos oficiais anteriores.

4.2 O prelúdio de uma Base Comum: acordos e desacordos

A BNCC (2017), é um documento oficial de caráter normativo que propõe uma homogeneização no Ensino Público em todo território Nacional. Segundo o Ministério da Educação – MEC, a elaboração da BNCC foi em “conjunto” com entidades e especialistas da área como conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE); a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES); o Fórum Nacional de Educação

¹¹ O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), ou *Programme for International Student Assessment*, é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em 19/05/2019.

(FNE) e outras associações profissionais e científicas da área, assim como professores da Educação Básica e do Ensino Superior.

Sua elaboração, a princípio, dialoga com o que prevê a Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96): orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, bem como as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas da Educação Infantil e Ensino Fundamental em todo Brasil. Inicialmente a Base se apresenta como um aporte para a elaboração desses currículos como mencionado no próprio documento: “BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica...” (BRASIL, 2017, p. 16). O documento afirma que o currículo será construído e elaborado pelos professores e escolas a partir da Base Nacional. Ele não está pronto! “As redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC” (BRASIL, 2017, p. 20).

De acordo com a afirmação feita no portal eletrônico, elaborado para o acompanhamento público de seu trâmite, a *Base não é currículo*¹², e sim o rumo que indica aonde se quer chegar, atribuindo aos currículos, ou seja, aos conteúdos de ensino, os materiais didáticos e o formato das avaliações a definição do caminho a ser percorrido.

O objetivo da Base, proferido no próprio documento, é promover a elevação da qualidade do ensino no país por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição em seu Art. 210 que fixa “conteúdos mínimos para o ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos *valores* culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1998).¹³ E pelo Plano Nacional de Educação – PNE¹⁴ que em sua primeira habilidade da meta 7, “propõe estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos”.

¹² 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, 2017, p. 16). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.

¹³ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 09 ago. 2018.

¹⁴ Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 06 abr. 2019.

Entretanto, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED¹⁵ em uma carta de manifesto contrário à Base Nacional Comum Curricular assume seu desconforto em relação ao currículo único proposto no documento:

Discordamos veementemente da possibilidade de construir qualquer “Base” cujo limite seja tênue entre o que se entende por “orientações estruturadoras” para “redes e escolas” e o estabelecimento detalhado de relações teóricas, de valores, de conhecimentos, ou seja, de um “currículo mínimo”, único. Os processos locais e autônomos que, reiteramos, devem ser parte dos debates e formulações curriculares não podem nem devem ser percebidos como “parte diversificada”, na medida em que não são separáveis, epistemológica nem politicamente, dos contextos em que são produzidos, nem do conjunto de conteúdos selecionados para integrar toda e qualquer proposta curricular (ANPED, 2015, p. 3).

O Conselho Nacional de Educação – CNE, responsável por instituir e orientar a implantação da Base, definiu estratégias de implantação em conjunto com as redes de ensino, a quem coube transpor os conteúdos e objetivos de aprendizagem estabelecidos na Base para os seus currículos. A partir da homologação da BNCC, iniciou-se o processo de formação e capacitação dos professores e o apoio aos sistemas de Educação estaduais e municipais para a elaboração e adequação dos currículos escolares, que devia ser efetivada até o início do ano letivo de 2020.

A Base Nacional Comum Curricular passou por algumas fases até chegar a sua versão atual. Na primeira versão em 2015, o MEC elaborou um documento preliminar da BNCC que ficou disponível para consulta pública na internet entre outubro de 2015 a março de 2016, na qual de acordo com o MEC, professores, especialistas e membros das comunidades acadêmicas puderam realizar contribuições para a construção da Base. Tais contribuições, segundo a ANPED, não foram recebidas e aceitas de forma clara e transparente (conforme afirma o MEC). Em carta encaminhada à comissão da BNCC, a Associação aponta que

A consulta se apresenta tendo como critérios: clareza, relevância e pertinência. Assim, a consulta se dá em termos de concordância e discordância com as propostas apresentadas, a partir desses critérios elencados, o que não põe em debate o sentido do que é proposto. No mais, é possível indicar único objetivo ou alteração nos objetivos listados - ou seja, a consulta se dá em termos de adequação do já definido, e novamente, num reforço da centralidade da lógica conteudista, em acrescentar ou modificar a seção desse ou daquele conteúdo. Tal modelo de consulta provoca uma distorção em que as discordâncias são minimizadas, criando um sentido em obra coletiva que em verdade não se efetiva (ANPED, 2015, p. 7).

Ainda assim, o documento foi sistematizado, tendo sua segunda versão publicada em maio de 2016. Nessa segunda versão, a Base passou por um debate institucional por meio de seminários realizados pelas Secretarias Estaduais de Educação em todas as Unidades da

¹⁵ Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Of_cio_01_2015_CNE_BNCC.pdf>.

Federação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes da Educação (Undine). Nessa fase, porém, o documento já apresentava os componentes curriculares que foram discutidos por profissionais das áreas específicas. “A metodologia de análise do documento foi efetivada por meio de discussões em salas específicas, por áreas de estudo/componentes curriculares, e coordenada por moderadores que, em sua maioria, apresentavam slides com objetivos e conteúdos” (ANPAE, 2018, p, 11). A contribuição dos participantes, entretanto, limitava-se a discordar ou concordar parcialmente ou totalmente com o que lhe fora apresentado, propondo ou não alguma alteração.

Com o resultado das supostas contribuições realizadas em todo país entre junho e agosto de 2016, por meio de conferências, seminários e debates, elaborou-se um relatório e o mesmo foi entregue ao MEC que revisou e, a partir dessa revisão elaborou uma nova versão do documento. Alegamos, portanto, ser supostas essas contribuições porque:

[...] o Consed e a Undime elaboraram um relatório com as contribuições advindas dos seminários e o encaminharam para o Comitê Gestor do MEC. Importante observar que o Comitê Gestor foi o responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão da “segunda versão” e que deu origem à “terceira versão”, encaminhada ao CNE, em abril de 2017, focalizando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sem a devida argumentação sobre o não atendimento legal ao excluir, dessa versão, o Ensino Médio (ANPAE, 2018, p. 11).

O Conselho Nacional de Educação - CNE ficou encarregado pelo encaminhamento dessas contribuições e a partir delas promoveu audiências públicas nacionais, sendo uma em cada região geográfica do país, com representantes de instituições educacionais e organizações profissionais. Com as propostas apresentadas nas cinco audiências públicas, tanto oralmente, quanto por meio de documentos, deu-se origem a uma nova versão.

No que tange à essa nova versão da BNCC, o Ministério da Educação afirma que houve sim participação de todos¹⁶ – professores, especialistas, pesquisadores, coordenadores, gestores, entre outros participantes - embora haja reclamações por parte das escolas e professores sobre a falta de transparência no que se refere à participação efetiva da comunidade escolar e da sociedade civil. As chamadas na internet para consulta pública, segundo os professores, não foram suficientes para garantir uma participação efetiva sobre os critérios definidos pela base. A Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da

¹⁶ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

Educação – ANFOPE¹⁷ manifesta seu posicionamento crítico em relação à elaboração e implementação da Base, alegando que não houve transparência nos processos de discussão e aprovação da BNCC” (ANFOPE, 2017). Segundo a Associação o processo de produção

[...] desconsiderou as críticas propositivas das entidades educacionais e privilegiou fortemente setores do empresariado interessados na padronização do ensino para atender fins mercadológicos (...)

não foi alvo de discussão nas escolas, em cada município e estado brasileiro, mas que já possui, antes mesmo de aprovada, um Guia de Implementação, desvelando, assim, seu caráter impositivo e a falácia de audiências que apenas simulam um diálogo com a nação (ANFOPE, 2017, p. 2).

A essa nova versão questiona-se também a exclusão das sugestões e alterações dentre outros assuntos: “a inclusão de temáticas voltadas para as populações indígenas, quilombolas e afro-brasileiras, bem como questões voltadas para a área de computação, tecnologias digitais, entre outras” (ANPAE, 2018, p, 12).

Não foram apresentadas justificativas por escrito para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE. Mais uma vez, é fundamental assinalar os limites da referida tramitação da matéria. No momento da apresentação, o MEC ainda recebeu contribuições de Conselheiros e Conselheiras e se comprometeu a incluir algumas delas no documento da BNCC. Este processo não permitiu uma análise pormenorizada das inclusões, por parte da Comissão e do CNE, como requer a matéria, sobretudo, se considerarmos a substantiva contribuição advinda das audiências públicas. (ANPAE, 2018, p, 13).

Assim, o MEC, “com a formalização de um Grupo Gestor, definiu quais contribuições seriam acolhidas. Surgiu, então, a “terceira versão”, que foi apresentada ao CNE para análise. Fica clara a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora” (ANPAE, 2018, p, 15), “elaborada de forma autônoma pelo Comitê Gestor” (ANPAE, 2018, p, 16).

Não obstante, a Base Nacional Comum Curricular foi aprovada e homologada, e segue recebendo críticas de caráter estrutural, organizacional, pedagógico e linguístico. Essa versão final trata exclusivamente da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). A parte referente ao Ensino Médio ainda deverá ser entregue e adaptada às diretrizes do “Novo” Ensino Médio.

No texto que trata dos princípios na BNCC, há uma preocupação com os objetivos de aprendizagem a serem alcançados ao longo da Educação Básica. No documento são sinalizados percursos de aprendizagem, ou seja, objetivos a serem alcançados ao longo da vida escolar de todos os alunos do território nacional. Segundo o MEC, essa medida

¹⁷ Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/CARTA-de-Brasilia_ANFOPE-V-Audiencia-Publica-CNE.-11.9.2017.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2019.

promoverá maior igualdade e qualidade de ensino essencial ao processo de ensino e aprendizagem. A ANPED, entretanto, compreende que essa pretensão de igualdade de ensino acarretará ainda mais a desigualdade na Educação Básica, visto que

[...] a definição de uma base nacional comum idêntica para todos, sob pena de entendimento do nacional como homogêneo e do comum como único, contrariamente aos princípios de respeito e valorização da pluralidade, fundamento da educação nas sociedades democráticas (ANPED, 2015, p. 2).

Essa abrangência territorial almejada pelo Ministério da Educação leva a aplicação de uma mesma diretriz curricular a diferentes comunidades educacionais como escolas rurais, quilombolas, indígenas, urbanas assim como escolas de diferentes estruturas física, institucional e espacial. As especificidades regionais, culturais, sociais e cognitivas dos alunos, de acordo com a Base serão respeitadas, conforme se revela no trecho a seguir:

A equidade requer que a instituição escolar seja deliberadamente aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo ou quaisquer outros atributos, garantindo que todos possam aprender (BRASIL, 2017, p.11).

O discurso de igualdade e de aparente equidade oculta a diversidade e pluralidade regional, cultural, social e cognitiva dos alunos, impedindo assim, distintas possibilidades de aprendizagens, camuflando suas peculiaridades, características e necessidades.

A pluralidade do Brasil, ao contrário do caminho escolhido pelo governo ao insistir com a BNCC, exige pluralidade de possibilidades, de oferta de trajeto e de garantias de condições para que o processo ensino-aprendizagem ocorra. Para origens diferentes, necessidades diferentes, características sociais, culturais e econômicas diferentes, é preciso oferecer trajetórias diferentes! Tratar igualmente os desiguais é aprofundar a desigualdade! É inferiorizar alguns perante os outros. Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades DIVERSAS/PLURAIS de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades. (ANPAE, 2018, p, 57).

Entretanto, se, por um lado, a BNCC é colocada como um documento que vem normatizar e definir o conjunto de conhecimentos e aprendizagens consideradas como essenciais a que todos os alunos da Educação Básica devem ter acesso, por outro lado, o documento é colocado como proposta de currículo centrada no desenvolvimento das *competências e habilidades* cognitivas, motoras e comportamentais sobre as aprendizagens essenciais. A Base Nacional Comum Curricular, dessa forma, pode ser considerada uma política de currículo que objetiva a definição de conteúdos básicos no contexto de um projeto

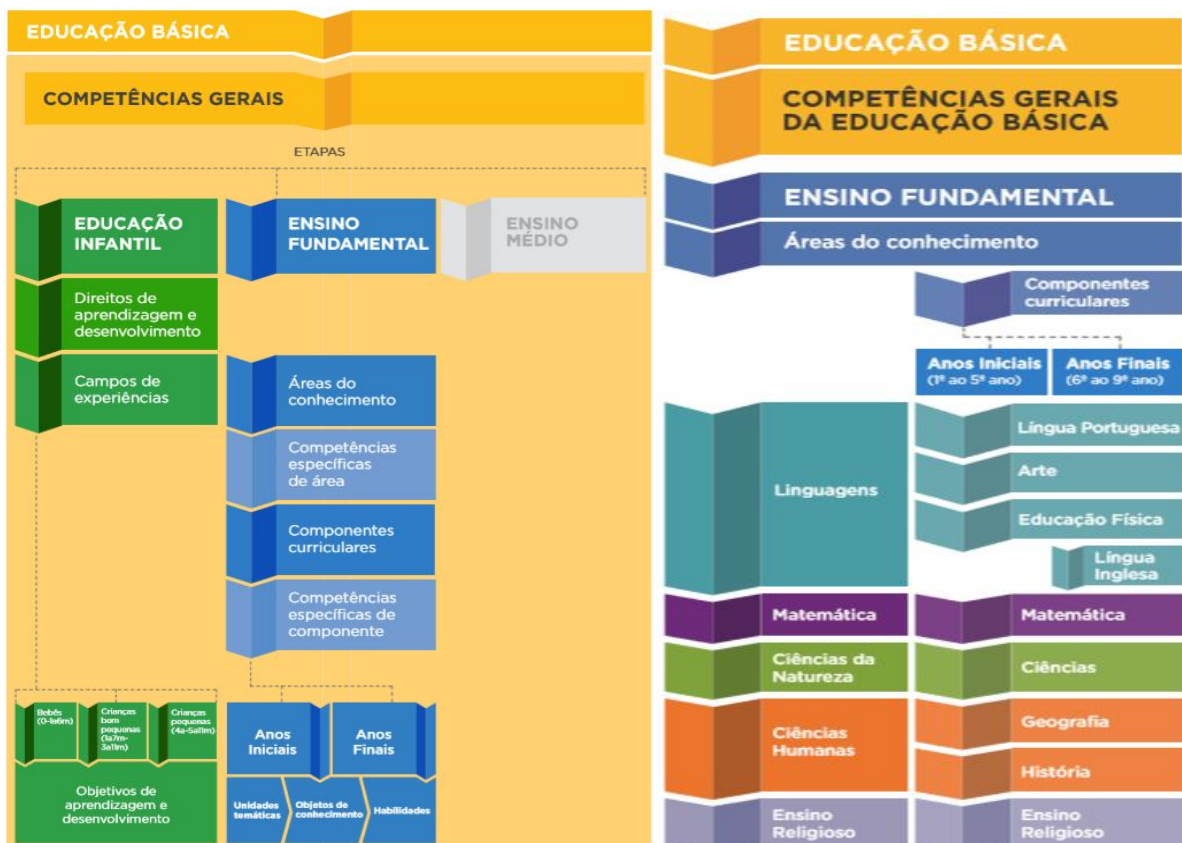
de currículo nacional. Assim, esse processo de formulação de conteúdos define qual indivíduo se quer formar: crítico e reflexivo ou passivo e reprodutivo.

4.3 A estrutura da BNCC: o passo a passo do processo organizacional

Quanto à estrutura, a BNCC está dividida: a) em etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; b) em anos: iniciais (de 1º a 5º ano) e finais (de 6º a 9º ano). A Base apresenta uma introdução na qual são descritos marcos legais, os fundamentos pedagógicos, o pacto Inter federativo e as competências da Educação Básica. Logo após são apresentados gráficos da estrutura organizacional da Base onde são determinados os níveis de ensino da Educação Básica.

Consideraremos, portanto, os aspectos relevantes ao ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 4 - Competências Gerais da Educação Básica



Fonte: BRASIL, 2017, p. 24, 27.

A fundamentação pedagógica da BNCC visa focar o desenvolvimento das competências que são definidas 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, p. 8). São definidas dez competências gerais, que de acordo com o documento, visam a uma educação integral a fim de contribuir para uma sociedade democrática, inclusiva, humana e socialmente justa.

A retomada do modelo curricular pautado em competências desconsidera todos os esforços das Diretrizes Curriculares Nacionais a qual considera

[...] que toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (BRASIL, 2013, p. 24).

É preciso pensar a educação em sua totalidade. Currículo, a partir de diretrizes nacionais, é definido nas instituições educativas e escolas, construído a muitas mãos, a partir das várias histórias de vida que fazem parte desse cotidiano. As concepções, saberes, conteúdos e as metodologias não fazem sentido se desconectadas daquele contexto. Os estudantes e os profissionais da educação devem ter assegurado seu protagonismo. É preciso refundar saberes, ampliando, verdadeiramente, o conhecimento da realidade, como delineado nos dispositivos legais e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica (AGUIAR, 2018, p. 17).

A visão político-pedagógica que estrutura a BNCC indica uma padronização e uma homogeneização curricular centradas em *competências e habilidades* desconsiderando o respeito à diversidade e pluralismo de ideias. Segundo Lopes (2018),¹⁸a insistência de um projeto curricular unificado sob o argumento de melhoria da educação não dialoga com a demanda curricular das várias escolas espalhadas pelo país.

Sobre esse prisma, não seria necessário que todas as escolas tivessem o mesmo currículo: esse precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro. Além de não ser necessário que o currículo seja igual em todo país,

¹⁸ Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2019.

também não é possível que o currículo seja igual. Por maior que seja o detalhamento curricular, ele sempre é interpretado de diferentes maneiras nas escolas: não há como conter esse processo, porque tal processo é próprio da linguagem, da comunicação, educacional ou não, da leitura de qualquer texto (LOPES, 2018, p. 25).

A Base ainda organiza os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento, a saber: Ciências Humanas (Geografia e História), Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa – esta última restrita aos anos finais da Educação Básica). Nos componentes curriculares, são apresentadas tabelas com a unidade temática correspondente ao assunto/tema que deverá ser desenvolvido. As habilidades, que são os objetivos finais e específicos de aprendizagem, apresentam as capacidades que se espera desenvolver nos alunos em cada nível de ensino, distribuídas pelos nove anos do Ensino Fundamental.

Em relação à estrutura da Área da Língua Portuguesa, a composição é feita por cinco eixos organizadores, tanto para o Ensino Fundamental nos anos iniciais quanto para o Ensino Fundamental nos anos finais: oralidade, leitura/escuta, produção/escrita e análise linguística. Segundo o documento, cada eixo organizador contém unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades. A BNCC destaca que, “embora as habilidades estejam agrupadas por eixos organizadores, as fronteiras entre eles são tênues, pois, no ensino, e também na vida social, eles estão intimamente interligados” (BRASIL, 2017, p. 65).

4.4 A BNCC e os objetivos para a área de linguagens

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998).


A Área de Linguagens, de acordo com o texto da BNCC, “trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da

comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas” (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - 2014, p. 29).

Nessa área de conhecimento, reúnem-se quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física. Para os anos iniciais, os objetos de conhecimento, principalmente no eixo de Leitura e Escrita, o documento orienta que os alunos sejam conduzidos à reflexão e que possam estabelecer relação das práticas escolares com suas práticas de mundo. Entretanto, questiona-se como se dará essa reflexão, uma vez que o objetivo principal da área está centralizado nas competências e habilidades a serem desenvolvidas. A BNCC “indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade” (BRASIL, 2017, p. 7).

Seis competências são traçadas para a área de Linguagem para o Ensino Fundamental nas quais exprimem ações comportamentais, são elas:

Quadro 5 - Competências específicas de Linguagens



COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. 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.

Fonte: BRASIL, 2017, p. 63.

As competências Específicas de Linguagem, embora específicas, são muito genéricas, amplas como podemos perceber na primeira competência: o aluno deve compreender “... formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (BRASIL, 2017, 2p. 65). Questionamos a orientação do significado das formas de significação da realidade: que formas seriam essas? E que e quantas seriam as subjetividades e identidades sociais que deveriam ser compreendidas? Na competência de número dois, o documento sinaliza a necessidade da construção de uma “sociedade mais justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 65). Mas como? Em que bases os alunos poderiam construir uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva?

Na competência de número quatro, por exemplo, “Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, (...) *atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo*” (BRASIL, 2017, p. 65, grifo nosso), Todos, alunos e professores, de diferentes localidades atribuem o mesmo sentido à contemporaneidade? Percebemos também que as competências de número três e quatro utilizam o enunciado “utilizar diferentes linguagens” como se fossem ações distintas, ao contrário, elas se complementam.

Na competência de número três, a utilização da linguagem seria: “... para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação” (BRASIL, 2017, p. 65). Já na competência de número quatro, a utilização da linguagem seria para “defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo” (BRASIL, 2017, p. 65). Ao partilhar informações, ideias e sentimentos, também estamos defendendo pontos de vista; do modo como se estrutura a competência, tem-se a ideia de que pontos de vista são apenas defendidos em situações muito específicas, restringindo-se sua esfera.

A competência de número cinco: “desenvolver o senso estético” e a competência de número seis “compreender e utilizar tecnologias” perpassam por todas as demais competências. A ideia de que são competências autônomas e independentes entre si se intensifica, uma vez que são apresentadas separadamente das demais.

4.5 O *locus* do ensino de Língua Portuguesa na BNCC

Após a caracterização da área de Linguagens, o documento estabelece os componentes de ensino. O componente da disciplina de Língua Portuguesa, segundo o documento, entre outros aspectos, irá “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos” (Brasil, 2017, p. 65). No entanto, essa declaração é motivo de discussão, visto que a padronização impossibilita uma real contribuição e participação em diferentes práticas sociais.

A padronização curricular, o ranqueamento das instituições escolares, a adoção de políticas meritocráticas, a implementação de uma base comum nacional, são posicionamentos em desacordo com uma escola democrática e de qualidade disposta a formar cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Essa concepção de escola não está estruturada no projeto democrático delineado na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996).

Pesquisadores vinculados à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, à ANPED à Associação Brasileira de Currículo - ABdC ressaltam que o MEC está “[...] cedendo voz ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores [...]” (BRASIL, ANPED, 2015, p.1). Essas duas entidades acusam o MEC de se alinhar a uma tendência neoliberal através de hierarquizantes avaliações padronizadas externas, bem como também de contribuir para a fragilização da autonomia, da diversidade e da localidade em prol da centralização.

Na BNCC, há um posicionamento curricular subentendido, hegemônico e padronizado, que vem na contramão de uma escola pública universal gratuita, laica e de qualidade para todos. Segundo Arroyo (2013), essa padronização e homogeneidade caminham a passos largos para “a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos” (ARROYO, 2013 p.13).

Ao apontar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento como uma prescrição para atingir os objetivos de aprendizagem em cada componente curricular, fica evidente a forte preocupação do documento da Base em estabelecer o que a escola deverá priorizar como conhecimento. Gontijo (2015) denuncia que esse percurso estabelecido pela BNCC visa somente criar parâmetros para a avaliação em larga escala, distanciando o espaço escolar como local de produção de cultura. A Base, assim, salienta uma tendência à homogeneização

de conteúdos, com vistas a atender políticas educativas tecidas por pressupostos de viés neoliberal, adotadas em nível mundial.

Para Geraldi (2015), a razão de ser da BNCC a responsável pela uniformização do ensino num país caracterizado por suas diversidades (linguística, cultural, econômica e social), faz parecer que essas diversidades não existam, entretanto, esse fato, atende às necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todas as suas perspectivas para as avaliações de larga escala.

No componente de Língua Portuguesa da área de Linguagem são apresentados quatro eixos de integração, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção escrita e análise linguística. Analisaremos a seguir cada eixo, retomando quadro das Competências Gerais da Educação Básica.

Quadro 6 - Quadro da estrutura da Educação Básica



Fonte: BRASIL, 2017, p. 27.

4.5.1 Eixo Leitura

No eixo leitura encontramos um texto bem desenvolvido no que tange às práticas de Linguagem, contudo não há alusão à concepção de Letramento em toda sua extensão. Desconsidera-se assim, a abordagem sócio histórica e cultural que constitui os estudos de letramento e não se assume que as práticas de escrita são constituídas como práticas social em situações reais de uso e experiência. Assim, se justifica a apresentação das práticas leitoras listadas em quadros organizados de forma segmentada e individualizada, embora o documento relate que “o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (BRASIL, 2017, p. 72). Barton e Hamilton (2004, p 116), definem que os letramentos são “configurações consistentes de práticas legais”, assim organizar as práticas letradas separadas do uso e das reflexões é paradoxal se analisarmos a luz dos estudos de letramento.

No tópico “Estratégias e procedimentos de leitura”, fala-se em “leitura autônoma em relação a temas familiares” (BRASIL, 2017, p. 74). Mediante essa asserção questiona-se que autonomia seria esta e a que temas familiares o documento estaria se referindo.

As contradições não se esgotam, principalmente no que se refere à leitura. Ora a BNCC se refere à leitura como habilidade, ora se refere à leitura como prática leitora como descrito nos fragmentos abaixo:

A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação: (...) do uso *de habilidades de leitura* que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes, passando de processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) a processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) e de reflexão sobre o texto (justificação, análise, articulação, apreciação e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas) (BNCC, 2017, p.75, grifo nosso).

Assim, as *práticas de leitura*/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/ suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc (BNCC, 2017. p. 81, grifo nosso).

Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. Diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos. As fronteiras entre eles são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos. *Práticas de leitura* e produção escrita ou oral

do campo jornalístico-midiático se conectam com as de atuação na vida pública (BNCC, 2017, p. 85, grifo nosso).

O que se percebe, porém, é que o foco do desenvolvimento das habilidades elencadas no documento revela uma perspectiva de leitura como ponto de vista técnico, diferente da concepção de Freire (2011) que compreendia que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidades da leitura daquele” (FREIRE, 2011, p. 29). O autor reforça essa afirmação na passagem abaixo:

Não eram, porém, aqueles momentos puros exercícios de que resultasse um simples dar-nos conta da existência de uma página escrita diante de nós que devesse ser cadenciada, mecânica e enfadonhamente “soletrada”, em vez de realmente lida. Não eram momentos de ‘lições de leitura’, no sentido tradicional desta expressão. Eram momentos em que os textos se ofereciam à nossa inquieta procura (FREIRE, 2011, p. 25).

4.5.2 Eixo Produção de Texto

O eixo Produção de Textos inicia-se com informações difusas em alguns pontos. Dentre esses pontos, destacamos a noção de produto e atividade. Ora o documento sugere produção de textos voltados para o trabalho com tipos textuais (narrar, descrever, relatar...), ora propõe atividades práticas, tornando-se uma verdadeira colcha de retalhos. Essa dualidade se evidencia nos trechos a seguir:

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo (...) *narrar* fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; (...) *descrever*, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog (...) divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; *relatar* fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem (...) dentre outros (BNCC, 2017, p. 76).

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 semioses (BNCC, 2017, p. 67).

Além de ambíguo, em relação à abordagem de produção de texto, o documento não aborda as práticas de letramento tal como menciona Street (2004, 2014), assim, descaracteriza as práticas de uso da escrita como práticas sociais, e conseqüentemente desconsidera a visão

social dos estudos de Letramento. Segundo o autor, “o letramento ficou associado às noções educacionais de Ensino e Aprendizagem e àquilo que professores e alunos fazem nas escolas, em detrimento dos vários usos e significados de letramento” (Street, 2014, p. 122). Sendo assim, compreendemos que a Base associa o letramento ao caráter educacional mencionado por Street (2014), uma vez que afirma ser do componente de LP a responsabilidade de “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos” (BNCC, 2017, p, 67-68).

Segundo Kleiman (2016),

[...] a unidade básica de análise para entender o impacto da escrita na sociedade não é o texto, mas o evento de letramento: uma situação comunicativa única realizada em um contexto físico específico de uma determinada esfera em ação, com participantes singulares engajados em atividades que os motivam, as quais estes realizam mobilizando práticas de letramento para lidar com o texto escrito e outros artefatos culturais (computadores, mapas, papel, etc.) e fazer sentido da situação, na qual o texto escrito circula ou está como pano de fundo, subentendido (KLEIMAN, 2016, p. 12).

Outro ponto não menos importante observado no documento trata da poluição visual e textual no quadro referente às práticas de uso e reflexão.

Quadro 7 - Práticas de usos e reflexões

O tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como:

<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e <i>hyperlinks</i>, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital). • Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. • Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.
<p>Dialogia e relação entre textos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre. • Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.
<p>Alimentação temática</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.
<p>Construção da textualidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática. • Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc. • Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.
<p>Aspectos notacionais e gramaticais</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.
<p>Estratégias de produção</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/<i>redesign</i> e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. • Utilizar <i>softwares</i> de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.

Fonte: BNCC, 2017, p. 77-78.

Há informações equivocadas em relações a conceitos já consolidados na área da linguagem, como em: “Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles” (BRASIL, 2017, p. 77). Nesse trecho, há uma leitura inexata dos gêneros do discurso de Bakhtin o qual considera que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de

utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos gêneros discursivos” (Bakhtin, 2011, p. 262). Assim, questiona-se se as condições para produção de textos proposto na Base são suficientes para abarcar a produção textual como prática social de linguagem.

No tópico “dialogia e relação entre textos”, o enunciado não deixa claro se essa relação entre textos se refere a tipos textuais ou a gêneros discursivos, o primeiro compreendido como “espécie de construção teórica definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspecto lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) que abrange categorias como: *narração, argumentação, exposição, descrição e injunção*” (MARCUSCHI), enquanto os gêneros discursivos são caracterizados como “*tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Já no tópico “Alimentação temática”¹⁹, o documento propõe a escrita de textos argumentativos, entretanto, segundo Goulart (2007) a argumentatividade seria uma característica própria do discurso. A autora trata, sob o ponto de vista discursivo, os temas enunciação e argumentação. Segundo Goulart (2007), é necessário a compreensão dos termos a fim de “compreender o movimento de produção de discursos e conhecimentos nas relações e ensino-aprendizagem, em espaços escolares” (GOULART, 2007, p. 94).

Goulart (2007) analisa os processos argumentativos com base na teoria da enunciação de Bakhtin e, de acordo com a autora, “enunciar é argumentar” (GOULART, 2007, p. 94). A autora ao defender essa concepção, parte do pressuposto que:

A argumentatividade da linguagem é inerente ao princípio dialógico, já que todo enunciado é produzido intencionalmente na direção do Outro, no movimento da interminável cadeia de enunciações. Enunciar é agir sobre o Outro, isto é, enunciar extrapola a idéia de compreender e responder enunciados (GOULART, 2007, p. 94).

Diante disso, Goulart (2007) compreende que o dialogismo é a condição de sentido do discurso, a ligação entre a linguagem e a vida social, uma vez que se considera que “cada enunciado é um elo da cadeia complexa de outros” (GOULART, 2007, p. 97) que possibilita a entrada de palavras alheias que se integrarão ao discurso tornando-se palavras próprias daquele que delas se apropriou. Assim, “a argumentação estaria enraizada na construção dos signos, dos gêneros do discurso e das linguagens sociais” (GOULART, 2007, p. 98),

[...] a argumentação pode ser pensada nos movimentos intencionais da situação de enunciação, nas interrelações de enunciados, na intersubjetividade, manifestando-se

¹⁹ Termo usado pela BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019

no discurso pelo tom apreciativo, pelos tempos-espacos e pelo entranhamento de palavras alheias nos enunciados, como palavras citadas, entre outras possibilidades (GOULART, 2007, p. 106).

Na “Construção de textualidade”, há uma preocupação em “Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.” (BNCC, 2017, p. 77). A conceituação de esfera, segundo Bakhtin (2011), pode ser compreendida como formas de dizer o que dialoga com a teoria dos estudos de Letramento, uma vez que compreende as práticas letradas como construções dialógicas.

Geraldi (2017), ao tratar sobre produção de textos (orais e escritos) como “ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino e aprendizagem” revela que

[...] na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução: se fosse apenas isso, os discursos seriam sempre idênticos, independentes de quem e para quem resultam (GERALDI, 2017, p. 136)

No que se refere aos Aspectos Notacionais e Gramaticais, observamos que a Base lança mão desses aspectos diferentemente do que propõe Freire (2011) quando discorre que

A regência verbal, a sintaxe de concordância, o problema de crase, o sinclitismo pronominal, nada disso era reduzido por mim a tabletes de conhecimentos que devessem ser engolidos pelos estudantes. Tudo isso, pelo contrário, era proposto à curiosidade dos alunos de maneira dinâmica e viva, no corpo mesmo de textos, ora de autores que estudávamos, ora deles próprios, como objetos a serem desvelados e não como algo parado, cujo perfil eu descrevesse. Os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda (FREIRE, 2011, p. 26).

Escrever requer muito mais que habilidade cognitiva e motora. O processo da escrita é um processo de atribuição de sentidos, no qual o aluno se apropria ao ser imerso na cultura escrita, por meio de textos, em seus usos e funções sociais. O ensino da escrita que se reduz às palavras esvaziadas de significados, apontando o caráter mecanicista desse comportamento, não atinge o real significado da língua que se manifesta por meio da linguagem em enunciados que dialogam entre si. (VOLÓCHINOV, 2017; BAKHTIN, 2011). O aprisionamento do ato de escrever aos limites da aprendizagem de uma técnica, não proporciona à escrita, uma atividade criadora de atribuição de significados e sentidos. Entretanto, compreendemos que os aspectos notacionais fazem parte dessa construção, contribuindo para que a escrita seja um todo: criatividade, significação e técnica (aspectos formais), não atribuindo somente a esta última à valoração educacional.

4.5.3 Eixo da Análise Linguística/Semiótica

No eixo Análise Linguística/Semiótica, o documento faz uma separação das práticas de uso e de análise para fins de organização curricular. Entretanto, a própria Base alega que essas práticas em alguns momentos se relacionam. No quadro referente aos campos de conhecimentos linguísticos, há uma forte tendência aos aspectos formais da língua, desconsiderando-se os aspectos funcionais relacionados ao uso e aos diferentes contextos sociais, como observamos no discurso da Base referente aos campos dos conhecimentos linguísticos, reproduzidos a seguir:

Fono-ortografia: Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil; Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil;

Morfossintaxe: Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência); Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância); Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).

Sintaxe: Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.); Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação); Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.

Semântica: Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.

Varição linguística: Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos; Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.

Elementos notacionais da escrita: Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer); Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia; Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos (BNCC, 2017, p. 82-83).

Todos esses itens são importantes e são eles que totalizam o conjunto de conhecimentos. Então, onde estariam os problemas? Em cada um desses itens, as informações dos conteúdos estão completas? A Base aponta para uma tendência ou paradigma da língua? Ao ler cada um dos itens destacados na Base, podemos observar uma tendência ainda pautada

no ensino estrutural e formal da língua, ainda que a variação linguística apareça como tópico em destaque junto aos demais. A morfossintaxe, a sintaxe e a semântica são abordadas sem relação com os aspectos cognitivos e discursivos; não se explica a inclusão da sintaxe em outro tópico, já que foi contemplada junto à morfologia em tópico anterior, o que indicia a separação da sintaxe em períodos simples (morfossintaxe) e compostos (sintaxe), sem fazer alusão a estudos linguísticos mais recentes como o funcionalismo e o cognitivismo cujos avanços em pesquisas teóricas em muito contribuem para a reflexão da língua(gem) e (em) o ensino. Também não se contempla o eixo da Pragmática, por exemplo, que poderia vir destacado como tópico importante para se conceber a língua como atos do discurso ou linguagem, vinculada e integrada às condições de produção, pois “(...) não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*” (BAKHTIN-VOLOCHINOV, 1988, p. 95).

A abordagem a variação linguística resume-se ao conhecimento das variedades linguísticas no Brasil: porém, como dar conta desse conhecimento em um país de dimensões continentais como o Brasil? E quais as repercussões/efeitos do conhecimento dessas variedades, por exemplo, quando devidamente tratadas nos manuais didáticos? Como relacioná-las aos usos da língua em suas diversas manifestações em contextos diversificados? Ou ainda, como integrar os fenômenos de variação e mudança linguística ao conceito de plurilinguismo²⁰ social, no sentido atribuído por Bakhtin (1998). Nesse tópico também se propõe a observação da variação linguística em termos das variantes prestigiadas e estigmatizadas. Com que bases e de que modo? Que abertura o documento oferece ao trabalho com variantes estigmatizadas em sala de aula? Como lidar com o preconceito linguístico em nossas salas de aula e nos manuais didáticos? No que toca à escrita, o tópico destaca os elementos notacionais sem levar em consideração elementos outros que a integram e a constituem, tais como os usos e funções sociais da escrita como compreendem os Novos Estudos dos Letramentos; as experiências subjetivas com a língua(gem); as diferentes linguagens sociais (o plurilinguismo social como Bakhtin (1998) se refere) em suas modalidades oral e escrita que configuram os textos escritos e que a caracterizam em sua heterogeneidade (CORRÊA, 2004). Assim,

²⁰ O plurilinguismo introduzido no romance (quaisquer que sejam as formas de sua introdução) é *o discurso de outrem na linguagem de outrem*, que serve para refratar a expressão das intenções do autor (BAKHTIN, 2002, p. 127). O verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma, é um plurilinguismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado, de conteúdo e acentuado como enunciação individual (BAKHTIN, 2002, p. 82).

Todas as linguagens do plurilinguismo, qualquer que seja o princípio básico de seu isolamento, são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetivas, semânticas e axiológicas. Como tais, todas elas podem ser confrontadas, podem servir de complemento mútuo entre si, oporem-se umas às outras e se corresponder dialogicamente. Como tais, elas se encontram e coexistem na consciência das pessoas (...). Como tais, ainda, eles vivem verdadeiramente, lutam e evoluem no plurilinguismo social (BAKHTIN, 1998, p.98-99).

Embora em um determinado trecho a BNCC alegue que “os eixos apresentados se relacionam com práticas de linguagem situadas” (BRASIL, 2017, P. 84), entendemos, no entanto, que o simples fato de estar mencionado no documento não garante a relação com as práticas situadas. Essa abordagem, inclusive, aparece de forma muito vaga. Entendemos que em se tratando de um documento de âmbito nacional, essas práticas situadas deveriam aparecer em outros eixos. Assim, fica evidente a ênfase de abordagem no aspecto formal da língua.

Ao analisarmos essas subdivisões dessas práticas, observamos que alguns conhecimentos linguísticos não foram contemplados nessa divisão como foi o caso da pragmática – semântica do uso – e dos gêneros discursivos. Em relação à Pragmática, faltou o foco nas práticas do uso da língua. Segundo Neves (2017), “a metalinguagem sufoca a linguagem, o que é antinatural, e o nível a que se limita a análise (a oração) não é o nível ao qual a linguagem chega (que é constructo da interação)” (NEVES, 2017, p.113).

Assim, a pragmática, entendida como a teoria do uso, foi suprimida na Base, permanecendo uma abordagem pautada no *bom uso* que se distancia do contexto social do uso linguístico. De acordo com Neves (2017), “o bom uso se fixou na modalidade escrita, entendendo-se a linguagem falada como território que, por menor, podia abrigar todas as tolerâncias e “transgressões”, como se a língua falada não tivesse norma” (2017, p. 44). Um eixo como “língua em uso” ou “usos da língua” poderia perfeitamente ser inserido no quadro, uma vez que “uma língua é uma atividade textual-discursiva, regulada por determinadas propriedades linguísticas e pragmáticas, que confere materialidade e mediação aos propósitos interativos.” (Antunes, 2002, p. 128).

Observa-se também que não há nesse quadro nenhuma contribuição das linguísticas descritivas e sua “investigação sobre o funcionamento da linguagem, e, ainda da atuação no ensino da língua” (Neves, 2017, p. 159). No que tange à variação linguística, compreendemos que ela vai além de conhecer as variedades, mas sim de entender o porquê das ocorrências das variedades linguísticas. Depreender, compreender e observar os usos da variação linguística

implica não apenas discutir as variedades prestigiadas ou as discriminadas, mas também de compreender que

A mesma teoria que mostrou que variação e mudança são propriedades constitutivas da linguagem, e que , portanto, existem diferentes e legítimos modos de usos da língua em diferentes lugares, em diferentes tempos e em diferentes situações, mostra, também que a funcionalidade desses diferentes usos, e, portanto, a sua adequação, incluem a existência de normas, inclusive de uma norma-padrão, socialmente definida e valorizada (NEVES, 2017, p. 45).

Na BNCC, essa visão parece ser ainda bastante simplista uma vez que desconsidera as interferências de uma variante sobre a outra. De acordo com Neves (2017),

no funcionamento da linguagem em comunidades, não é natural que os padrões se imponham ao uso, mas que o uso estabeleça padrões, os quais, obviamente, do ponto de vista sociocultural, são submetidos a uma avaliação, já que diferentes usos não de ser adequados a diferentes situações de uso (neves, 2017, p. 117).

Outra reflexão sobre a BNCC refere-se aos campos de atuação, caracterizados como “categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação” (BNCC, 2017, p. 84). À primeira vista, a menção às práticas leva-nos a inferir uma orientação do documento às concepções do modelo ideológico de letramento e às concepções de gêneros do discurso de Bakhtin. São indícios a referências teóricas que não se explicitam no documento.

Esses campos de atuação aparecem dispostos em quadros, numa organização estanque, enquanto o texto insiste na afirmação de que os campos de atuação estão interconectados.

Quadro 8 - Campos de atuação

Campos de atuação	
Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: BNCC, 2017, p. 84.

“Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles” (BNCC, 2017. P. 85). Segundo o documento, os campos

[...] 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 multissemiótico (BRASIL, 2017, p. 84).

O campo de vida cotidiana, trabalhado apenas nos anos iniciais, é um ponto de discussão, pois legitima ainda mais a ideia de valoração dos textos mais “simples”, como um bilhete, em detrimento do mais “complexo” como, por exemplo, um artigo de opinião. Percebemos uma ideia evolutiva do trabalho com os gêneros discursivos, demonstrando ainda mais que os campos não estão interligados. Como se nos anos finais não houvesse a necessidade de se tratar o campo de vida cotidiana. Comprendemos que os gêneros discursivos deveriam abranger todos os anos a fim de contribuir de forma significativa com as práticas de linguagem.

O campo da vida pública aparece de forma vaga nos anos iniciais, sem muita explicação do que realmente seria. A ideia de que os gêneros discursivos têm um determinado ano escolar para ser trabalhado se intensifica ainda mais quando constatamos que o campo jornalístico-midiático só aparece nos anos finais. Como se ocorresse uma avaliação do mais simples para o mais complexo. A Base informa que o Campo jornalístico-midiático e o Campo de atuação na vida pública, aparecem fundidos nos anos iniciais, com a denominação Campo da vida pública (BRASIL, 2017). Contudo, no quadro essa informação não está explícita, como observamos no quadro anterior, demonstrando assim, uma falha organizacional em relação à estrutura do texto.

Os campos de atuação fazem referência a um movimento de progressão de gêneros a ser oferecido aos alunos. Essa progressão dá ideia de linearidade, como se os campos não se interpenetrassem, como se houvesse uma hierarquia, uma valoração no conceito da progressão, reforçando uma ideia de que os campos não estão interligados, como se a cada etapa um campo prevalecesse a outro, progressivamente. Segundo a Base, os campos de atuação têm uma “função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social” (BRASIL, 2017. p. 87).

Para Bakhtin (2011), “todos os diversos *campos* de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (2011, p. 261, grifo nosso). Para o autor “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciado” (2011, p. 262). Dessa forma, entendemos que nos variados campos de atuação ou de atividades, “as riquezas e a

diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada *campo dessa atividade* é integral o repertório do gênero do discurso” (Bakhtin, 2011, p. 262). Assim, a divisão hierárquica desses campos, a princípio, estaria em desacordo com a concepção de gênero do discurso.

Distante da perspectiva de leitura como prática social, a visão da atividade leitora parece contraditória no documento, ao descrever que durante a atividade de leitura as habilidades se articulam ao mesmo tempo em que apresentam graus de compreensão, como observamos no seguinte fragmento: “[...] em relação à progressão das habilidades, seu desenvolvimento não se dá em curto espaço de tempo, podendo supor diferentes graus e ir se complexificando durante vários anos” (BRASIL, 2014, p. 76). Mas ao mesmo tempo em outro trecho o documento alega, de forma vaga e difusa, que o

[...] desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão, é difícil discretizar um grau ou mesmo uma habilidade, não existindo muitos pré-requisitos (a não ser em termos de conhecimentos prévios), pois os caminhos para a construção dos sentidos são diversos”. (BRASIL, 2017, p. 74).

4.5.4 Eixo Oralidade

Segundo a BNCC, o Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face e é nessas atividades em que se aprofunda o conhecimento e o uso da língua oral que as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais.

Para tal, consideramos importante a reflexão sobre a produção dos textos orais, sua compreensão, efeitos de sentido, assim como sua relação com a escrita. Entretanto, compreendemos que no eixo Oralidade, é privilegiado o uso padrão da norma culta da língua portuguesa, visto que entre os objetos de conhecimento que o educando deve desenvolver do primeiro ao nono ano está o procedimento de escuta de textos, e entre as habilidades, consta que o aluno deve ser capaz de resgatar assuntos e informações presentes em situações de escuta formal de textos.

Se a escola é um espaço aberto, no qual precisamos respeitar as diversidades culturais e variações regionais dos educandos, o desenvolvimento da competência oral não pode ser calcado apenas em discursos que possuam a nomenclatura da norma padrão. Além disso, a oralidade, através da fala, deve atender à “interlocução efetiva, e não a produção de textos

para serem objetos de correção” (PCN, 2017, p.19). Entretanto, a BNCC apresenta como habilidade esperada do estudante a qualidade de expressar-se com autoconfiança em situações de interação oral, acrescentando nas habilidades do terceiro, quarto e quintos anos a variação linguística e a identificação de gêneros textuais do discurso oral e as suas situações de contextos comunicativos e as suas características.

Marcuschi (1996, 1997, 2000) ressalta a importância do desenvolvimento da oralidade em sala de aula. Segundo o autor, a escrita e a oralidade são duas instâncias diferentes da linguagem que por sua vez apresentam características próprias e condições de produção específicas, uma vez que não escrevemos como falamos e vice-versa. A oralidade deve referir-se tanto à língua escrita quanto à falada, considerando-se que essas modalidades não são fenômenos ou modalidades desassociadas: “A oralidade jamais desaparecerá e sempre será, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa” (MARCUSCHI, 1997, p. 134).

Assim, destacamos silenciamentos e contradições da BNCC no que tange à sua estrutura e composição, compreendendo que há ajustes nos princípios norteadores que precisam ser revistos a fim de atender às diferentes exigências educacionais dos maiores interessados na Educação Básica: os alunos.

5 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NA BNCC: UM PROCESSO DE APRENDIZAGEM BASEADO EM AÇÕES

Neste quinto capítulo, buscamos responder às questões norteadoras da pesquisa em questão: O que a BNCC propõe em termos de competências e habilidades de Língua Portuguesa, é coerente com as orientações teóricas que subjazem às respectivas ações? Que sentido é atribuído ao processo de ensino-aprendizagem de língua e linguagem nos anos iniciais pela BNCC?

Ao selecionar o material que constituiu o *corpus* da investigação e análise, buscamos analisar, termos, expressões e seus respectivos conceitos nos quadros de competências e habilidades de Língua Portuguesa dos anos iniciais (3º, 4º e 5º anos) que compõem a BNCC conforme quadro apresentado na metodologia.

Para tanto, a análise seguirá os seguintes critérios selecionados: busca de indícios linguísticos – observação dos termos e expressões e conceitos referentes à leitura, à escrita, à análise linguística e à oralidade; observação dos conceitos implícitos; levantamento de expressões (ações) das habilidades e competências; observação das ocorrências e quantificação de determinados termos, expressões, conceitos e organização, uma tipologia de competências e habilidades (com base em Marcuschi, 2001).

Com base na tipologia de perguntas criadas por Marcuschi (2001), de acordo com o quadro a seguir, organizamos também uma tipologia para a compreensão das competências e habilidades postuladas pela BNCC, que será desenvolvida nas próximas seções.

Quadro 9 - Tipologias de perguntas de Marcuschi

Tipos de perguntas	Explicitação
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito frequentes e de perspicácia mínima, autorespondidas pela própria formulação. Assemelha-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de napoleão?”
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique, etc.</i>

3. Objetivas	São P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>O que, quem, quando, como, onde...</i>) numa atividade de pura <i>decodificação</i> . A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.
4. Inferenciais	Estas P as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de resposta.
5. Globais	São P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre as questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópias e às objetivas.
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.

Fonte: A autora, 2018.

Destacamos no texto introdutório da área de Linguagens, uma citação da Base que apresenta uma concepção de linguagem baseada em um processo discursivo, a saber:

Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo (BRASIL, 2017, p. 59).

Diante de uma perspectiva assumidamente interacional e discursiva, conforme os próprios termos do documento, espera-se que as competências e as habilidades reforcem esses princípios.

As teorias dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 2004, 2014; GEE, 2004; BARTON E HAMILTON, 2004) apontam para o enfoque das práticas sociais de leitura e escrita, compreendendo-as como atividades socialmente engajadas e construídas interacionalmente, variando de contexto para contexto. Nessa ótica, o modelo autônomo letramento perde o destaque, porém sem dissociar do modelo ideológico – letramento como prática social – para que se evite um ensino mecânico e tecnicista.

Os enfoques sobre a língua(gem), texto, leitura, e discurso, com ênfase no paradigma discursivo, isto é, paradigma centrado no uso da língua ou língua em uso orientam para uma perspectiva do fenômeno linguístico integrada aos aspectos sociais, ideológicos, em que os sentidos são construídos na interação. “Nesse sentido, uma das tarefas da escola é a consideração dos usos linguísticos desses alunos de forma genuína de expressão da língua portuguesa, convenientes e adequadas à sua inserção social” (WILSON, 2017, p. 239), não os desvinculando das situações reais de comunicação.

Assim, concepções de língua e linguagem, como as destacadas a seguir, tornam-se relevantes para a compreensão das concepções da BNCC em relação às competências e habilidades:

1. Para Bakhtin (2011), a linguagem é considerada como interação social, é a integração do ato de enunciação individual num contexto mais amplo, a fim de revelar relações intrínsecas entre o linguístico e o social. Assim, a linguagem é vista como o lugar de manifestação ideológica; logo, a palavra é o signo ideológico por excelência, produto de interação, por isso retrata as diferentes formas de significar a realidade. Conseqüentemente, a linguagem não pode ser compreendida como entidade abstrata.

2. A concepção de linguagem, segundo Marcuschi (1996)²¹ parte da premissa que “a língua é heterogênea e variável, ou seja, não parte de uma visão monolítica de seu objeto de estudo”. Para o autor a língua “não é um código autônomo estruturado como um sistema abstrato e homogêneo”, a língua segundo o autor, é um fato social, histórico que se desenvolve a partir das práticas sociais de situações de uso.

3. Brito (2007) destaca a concepção de língua como atividade social e acrescenta que “a língua é um fenômeno de ordem histórica e, como tal, realiza-se e produz-se em função da ação humana, do trabalho humano” (BRITO, 2007, p. 24).

²¹ Disponível em: <<http://www.ufjf.br/projetodeoralidade/files/2018/06/OLE-A-1%C3%ADngua-falada-e-o-ensino-de-portugu%C3%AAs-L.-A.-Marcuschi-UFPE.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 201.

4. Na concepção de Bagno (2002), a língua é vista “como uma atividade social cujas normas evoluem segundo os mecanismos de auto-regulação dos indivíduos e dos grupos em sua dinâmica histórica de interação entre si e a realidade” (BAGNO, 2002, p. 32).

5. Wilson (2006, 2017) compreende a língua como paradigma discursivo, interacional, na qual as situações reais de comunicação são relevantes para dar voz aos papéis dos interlocutores envolvidos no processo discursivo. Segundo a autora, a concepção de língua e gramática podem afetar positivamente ou negativamente a aprendizagem da língua e uma metodologia adequada ao ensino favorece a produção e não à reprodução de conhecimentos.

Assim as concepções de língua e linguagem são imprescindíveis para a compreensão das competências e habilidades destacadas na BNCC.

Behar (2013) defende que a perspectiva das competências surge como uma alternativa para a educação. Segundo a autora, o ensino através das competências aponta para um ensino contrário à “perspectiva da pedagogia de objetivos ligada a uma prática pedagógica instrucionista” (BEHAR, 2013, p. 21). Ela acrescenta ainda que “a competência traz mudança de postura dos que participam da educação” (BEHAR, 2013, p. 22) e que a combinação entre atitudes, conhecimentos e habilidades compõem as competências “indicando as várias possibilidades de sua contribuição na área educacional”. (BEHAR, 2013, p. 22).

Segundo a autora, competências e habilidades têm viés próprio: a primeira compreende a reflexão, relacionando-se a situações com as quais se articula; a segunda menos ampla, é considerada como um elemento estruturante, como um procedimento já edificado, não exigindo uma reflexão tão profunda. De acordo com Zabala e Arnau (2010, p.17 apud BEHAR, 2013, p. 22), competência é “a capacidade ou a habilidade de realizar tarefas ou atuar frente a situações diversas de forma eficaz em um determinado contexto”, e habilidade é considerada como “um recurso de esquemas já construídos pelo sujeito e aplicados a situações conhecidas, rotineiras” (PERRENOUD, 1999, apud BEHAR, 2013, p. 23). Diferentemente do que a Base propõe. Segundo o documento, as competências, como já mencionado anteriormente, são caracterizadas “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, 2017, p.8, grifo nosso).

A partir dessas considerações, prosseguiremos nas seções subsequentes as análises das competências e habilidades de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental proposta pela BNCC.

5.1 As competências de Língua Portuguesa na BNCC

A Base Nacional Comum Curricular apresenta dez competências de Língua Portuguesa com orientações a serem desenvolvidas pelos estudantes durante os nove anos do Ensino Fundamental. As competências são descritas em uma ordem numérica e são acompanhadas de uma ou mais ações, que resolvemos chamar aqui de ações principais e secundárias, como exposto no quadro a seguir:

Quadro 10 - Competências específicas de LP

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	
1.	<i>Compreender</i> a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, <i>reconhecendo-a</i> como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2.	<i>Apropriar-se</i> da linguagem escrita, <i>reconhecendo-a</i> como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e <i>utilizando-a</i> para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de <i>construir</i> conhecimentos (inclusive escolares) e de se <i>envolver</i> com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3.	<i>Ler, escutar e produzir</i> textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se <i>expressar e partilhar</i> informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4.	<i>Compreender</i> o fenômeno da variação linguística, <i>demonstrando</i> atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e <i>rejeitando</i> preconceitos linguísticos.
5.	<i>Empregar</i> , nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6.	<i>Analisar</i> informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, <i>posicionando-se</i> ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos

e ambientais.
7. <i>Reconhecer</i> o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. <i>Selecionar</i> textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. <i>Envolver-se</i> em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, <i>valorizando</i> a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, <i>reconhecendo</i> o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. <i>Mobilizar</i> práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), <i>aprender e refletir</i> sobre o mundo e <i>realizar</i> diferentes projetos autorais.

Fonte: BNCC, 2107, p 87 (grifo nosso).

Em seu discurso normativo a BNCC define competência 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, 2017, p.8, grifo nosso).

Observamos assim, que o termo competência, apresentado pela Base, refere-se aos conhecimentos que devem ser ensinados em cada área de conhecimento e em cada componente curricular, assim como as atitudes e valores que os alunos devem apreender e das quais devem apropriar-se. Em seu discurso, a Base Nacional Comum Curricular propaga que a melhoria na qualidade na educação depende de uma política pública educacional pautada no ensino através de competências. O termo competência, como já mencionamos, apresenta distintas definições. De acordo com Perrenoud (1999, 2000, 2002) o conceito de competência surgiu para atender uma demanda do campo profissional e depois migrou para o campo educacional.

Perrenoud (1999, 2000, 2002) considera as competências no mundo do trabalho como uma mudança de perspectiva na qual o trabalhador deve seguir as normas padrões exigidas pela empresa para não ser excluído por ela, a saber:

O mundo do trabalho apropriou-se desta noção de competência e a escola estaria seguindo seus passos, sobre o pretexto de modernizar-se e de inserir-se na corrente dos valores da economia do mercado, como gestão de recursos humanos, busca da qualidade total, valorização da excelência, exigência de maior mobilidade dos trabalhadores e da organização do trabalho (PERRENOUD, 1999, p. 12).

Transferir essa lógica para o sistema educacional seria exigir dos alunos padrões de qualidade estabelecidos por uma determinada instituição, buscando atribuir um sentido “prático” para os saberes escolares. No entanto, a lógica das competências, segundo Perrenoud (1999, 2000, 2002), aponta também para outro caminho: no que tange à Educação, o conceito de competência proposto pelo autor traz um novo olhar sobre as práticas pedagógicas e sobre a compreensão do ensino-aprendizagem. Desse modo, cada indivíduo, de maneira diferente, desenvolveria competências voltadas para a resolução de problemas relativos à superação de uma dada situação. Assim, as atividades relacionadas ao ensino-aprendizagem deveriam partir das competências individuais dos alunos, a fim de possibilitar um trabalho significativo em sala de aula. Ainda de acordo com o autor, as competências referem-se ao domínio prático de um tipo de tarefa e de situações. Ele defende que

[...] as competências requeridas na vida cotidiana não são desprezíveis, pois uma parte dos adultos, mesmo entre aqueles que seguiram uma escolaridade básica completa, permanece bem despreparada diante das tecnologias e das regras presentes na vida cotidiana. Dessa forma, sem limitar o papel da escola a aprendizagem tão triviais, pode-se perguntar: de que adianta escolarizar um indivíduo durante 10 a 15 anos de sua vida se ele continua desprezado diante de um contrato de seguro ou de uma bula farmacêutica? (PERRENOUD, 1999, p. 2).

Perrenoud (1999,2002) faz uma ligação entre competência e programas escolares, afirmando que toda competência está ligada a uma prática social de alta complexidade, por envolver aspectos subjetivos. Assim, identificamos competências como um elemento a ser trabalhado em favor da educação, uma vez que é um horizonte em constante mudança, ou seja, não representa um conhecimento rígido. Todavia, na BNCC, a visão de competências é interpretada de forma distinta, estabelecendo objetivos fixos que devem ser desenvolvidos em cada ano e etapa da Educação Básica. É importante acrescentar que Perrenoud (1999, 2000, 2002) defende a ideia de um ensino que busca a democratização da aprendizagem, considerando a alteridade e não uma normatização do ensino com a aparência de competências como percebemos na BNCC. Essa estratégia da Base não muda o padrão de ensino, apenas promove os *conteúdos* ao título de *competências*.

Diante disso, faremos uma análise de acordo com os critérios estabelecidos anteriormente, a saber: indícios linguísticos – observação dos termos e expressões e conceitos

referentes à leitura, à escrita, à análise linguística e à oralidade; observação dos conceitos implícitos; levantamento de expressões (ações) das habilidades e competências; observação das ocorrências e quantificação de determinados termos, expressões e conceitos; e com a posterior organização de uma tipologia de competências com base em Marcuschi (2001). Assim, para garantir maior clareza na análise, foi organizado um quadro com as ações que traduzem as competências de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, respeitando-se a ordem numérica proposta pela Base; entretanto, foram separadas as ações descritas em cada competência a fim de proporcionar uma melhor percepção dessas ocorrências. Entendemos como ações primárias os verbos que estão no infinitivo e os verbos que estão na forma nominal do gerúndio, como ações secundárias, com exceção das competências três e dez que apresentam cinco e quatro ações, respectivamente, com verbos no infinitivo, pois complementam as ações descritas inicialmente.

Quadro 11 - Termos usados no quadro das competências de LP da BNCC

Termos usados no quadro das <i>competências</i> de LP da BNCC					
	Ações Principais	Ações Secundárias			
Competência 1	Compreender	Reconhecendo			
Competência 2	Apropriar	Reconhecendo	Utilizando	Construindo	Envolvendo-se
Competência 3	Ler	Escutar	Produzir	Expressar	Partilhar
Competência 4	Compreender	Demonstrando	Rejeitando		
Competência 5	Empregar				
Competência 6	Analisar	Posicionando-se			
Competência 7	Reconhecer				
Competência 8	Selecionar				
Competência 9	Envolver	Valorizando	Reconhecendo		
Competência 10	Mobilizar	Aprender	Refletir	Realizar	

Fonte: A autora, 2018.

No quadro, podemos observar dez competências que se organizam com termos de ações principais (primárias) e secundárias. Os verbos variam entre ações mais genéricas como:

- compreender/reconhecendo;
- apropriar/reconhecendo/utilizando/construindo/envolvendo-se;
- compreender/demonstrando/rejeitando;
- empregar;
- analisar/posicionando;
- reconhecer;
- envolver/valorizando/reconhecendo.

E ações mais pontuais e “práticas” como em:

- ler/escutar/produzir/expressar/partilhar;
- selecionar.

Diante do levantamento das ações descritas pela Base, propomos um quadro para organização de uma tipologia de competências com base em Marcuschi, 2001, entretanto, adaptamos os “tipos” citados por ele a fim de realizarmos uma análise do componente curricular de Língua Portuguesa da BNCC (2017). Algumas terminologias do quadro foram mantidas, por considerarmos apropriadas à pesquisa, no entanto, algumas terminologias foram renomeadas por entendermos que os termos utilizados pelo autor não se adequam às especificações da presente pesquisa. Nessa nova terminologia, algumas competências, no entanto, se sobrepõem, ou seja, podem ocorrer em mais de uma categoria. Como percebemos nas ações “reconhecer/reconhecendo” que aparecem nas competências 01, 02, 07 e 09, cada qual com uma particularidade.

Quadro 12 – Tipologia de competência

Tipologia de Competências (adaptado com base em Marcuschi)		
Tipos de competências	Explicitação	Ações
1. Cópias	São as competências que sugerem atividades mecânicas de transcrição.	

2. Conteudistas	São competências que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos nas habilidades numa atividade de pura <i>decodificação</i> .	
3. Inferenciais	Estas competências as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de resposta.	Analisar, posicionando-se – competência 06 Reconhecer – competência 07
4. Reflexivas	São competências que levam em conta aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	Mobilizar, aprender, refletir, realizar – competência 10 Empregar – competência 05 Compreender, demonstrando, rejeitando – competência 04
5. Vale-tudo	Nestas competências em geral as respostas ficam por conta do aluno, admitindo qualquer resposta	Compreender, reconhecendo – competência 01 Apropriar, reconhecendo-a, utilizando-a, construir, envolver – competência 02 Envolver, valorizar, reconhecer – competência 09 Selecionar - competência 08
6. Metalinguísticas	São as competências pautadas nas questões formais.	Ler, escutar, produzir, expressar, partilhar – competência 03

Fonte: A autora, 2018.

A fim de compreender as competências de forma mais clara organizamos de acordo com a tipologia de perguntas de Marcuschi (2001), as ações que podem ser caracterizadas como competências do tipo:

a) *Cópias*: são competências que não provocam, incitam ou estimulam os alunos a uma aprendizagem reflexiva, tendo a função de simples extração de informações. São

competências que sugerem atividades mecânicas de transcrição. Com base no quadro das competências, verificamos que *não há* competências que abordam esse tipo de ação.

b) *Conteudistas*: são competências que demandam procedimentos mentais salientando muito mais a busca de informações superficiais não exigindo um raciocínio mais complexo para tal ação. Entretanto, também não foram encontradas competências de Língua Portuguesa que sugerissem tais ações.

c) *Inferenciais*: essa competência requer associações e conhecimentos prévios, atribuindo sentidos, significados e um possível posicionamento reflexivo e crítico diante das questões propostas. Encontramos, portanto, duas ações que sugerem esse tipo de ação. São elas: analisar e posicionando-se – competência 06 e reconhecer – competência 07. Essas ações exigem do leitor conhecimentos, além dos muros escolares, bem como regras inferenciais e análise crítica. As inferências baseiam-se em informações textuais explícitas e implícitas, bem como em informações postas pelo leitor. Numa atividade inferencial, acrescenta-se ou se elimina informações. São atividades constantes na vida diária e devem ser vistas como atividades ligadas aos processos interativos. Trata-se de questões “mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas” (MARCUSCHI, 2008, p. 271).

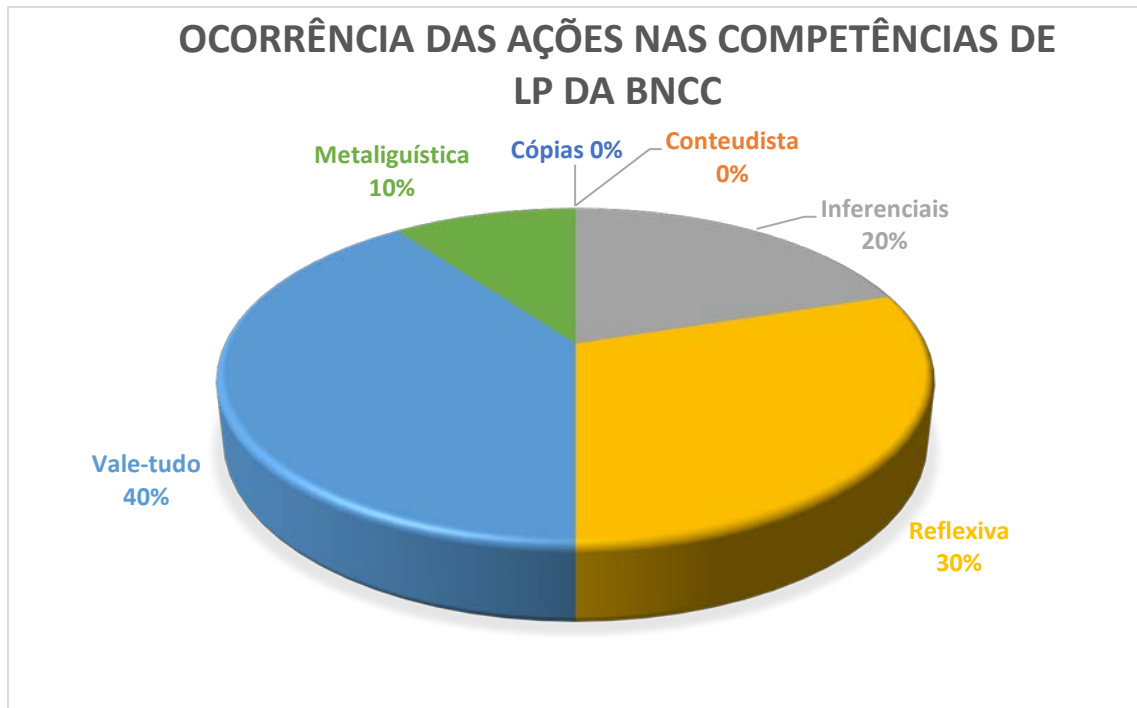
d) *Reflexivas*: são ações que também envolvem processos inferenciais desenvolvendo competências que ofereçam oportunidades de conhecimento de mundo (MARCUSCHI, 2008). São elas: compreender, demonstrando e rejeitando – competência 4; empregar – competência 05; mobilizar aprender, refletir e realizar – competência 10.

e) *Vale-tudo*: são ações na qual não se é cobrado que se faça inferências com intuito de produzir conhecimento (MARCUSCHI, 2008). O autor ainda assinala que nas ações desse tipo, não se tem como testar a validade das respostas, dando margens a inúmeras respostas condicionadas à opinião do aluno. Percebemos essas ações nas respectivas competências: compreender e reconhecendo – competência 1; apropriar, reconhecendo e utilizando – competência 2; envolver, valorizar e reconhecer – competência 9; “selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.)” – competência 8.

f) *Metalinguísticas*: As competências tratam de elementos relacionados à estrutura e não levam à compreensão e à análise, “indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais” (MARCUSCHI, 2008, p. 272). Encontramos esse tipo de ação na competência 3 – ler, escutar, produzir, expressar e partilhar.

A partir da observação dessas ocorrências, chegamos ao seguinte quantitativo das ações, dos termos e expressões utilizadas, baseando nossa análise na tipologia de perguntas de Marcuschi (2001).

Gráfico 1 - Ocorrência das Ações nas competências de LP da BNCC



Fonte: A autora, 2018.

Ao observarmos o gráfico, reportamo-nos ao conceito de competências de Behar (2013): “um conjunto de elementos compostos pelos Conhecimentos, **H**abilidades e pelas **A**titudes, sintetizados na sigla **CHA**” (BEHAR, 2013, p. 23). Segundo a autora, as competências são compostas com a finalidade de solucionar problemas, compreendendo assim a reflexão não devendo dessa forma, estarem presas a elementos estruturais, homogêneos e superficiais. A autora adota o termo competências no plural, entendendo assim, que “não há uma competência absoluta, mas várias desenvolvidas e em desenvolvimento” (BEHAR, 2013, p. 23).

Compreendemos dessa forma, que um ensino pautado nas competências deve acima de tudo

[...] levar em conta atividades que permitam ao aluno aprender perguntando, pesquisando, trabalhando coletivamente, planejando e organizando. Essa abordagem torna o ambiente motivador e instiga o estudante a construir conhecimentos das mais variadas ordens (BEHAR, 2013, p. 24).

Entretanto, observamos no quadro das competências da BNCC que há ações que promovem a memorização em vez da aprendizagem, na qual não há participação ativa do indivíduo no processo. Behar (2013) ressalta ainda que “as competências são com frequência entendidas erroneamente como uma pedagogia de objetivos, em que o foco está no desempenho” (BEHAR, 2013, p. 25). Segundo a autora quando há esse entendimento em relação às competências o sujeito não é levado a negociar, argumentar, refletir, além de não ser levado a lidar com os desafios que envolvem a aprendizagem (BEHAR, 2013).

Compreendemos, assim, que as competências propostas pela Base Nacional Comum Curricular deveriam estimular as necessidades inerentes dos estudantes em diferentes contextos e situações. Não havendo essa mobilidade, não há um ensino real e significativo pautado nos “pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (BEHAR, 2013, p. 26). Já que, segundo Behar (2013) o “indivíduo só é competente quando é capaz de ‘saber fazer’ e de ‘saber ser’” (BEHAR, 2013, p. 26).

De acordo com as ações propostas pela BNCC, inferimos que são as competências que determinam no documento qual *tipo* de conhecimento será oferecido aos estudantes. Assim, ao analisarmos e quantificarmos as ocorrências, depreendemos que a construção dos enunciados das competências de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular não possibilita um conhecimento construído coletivamente. As competências configuradas pelas ações fundadas basicamente no prestígio da superficialidade, da extração de informações e das questões formais, somam juntas 50% do total das ações definidas como: vale-tudo e metalinguísticas.

No que tange às ações que buscam a reflexão, interação, participação e envolvimento na aprendizagem a partir de experiências e conhecimento, a BNCC reserva 50% das suas competências. Essas ações são denominadas como inferenciais e reflexivas.

Assim, compreendemos que nas competências de LP da BNCC as ações estão em um aparente equilíbrio: tanto se valoriza o processo de ensino e de aprendizagem como um cenário de disputas promovendo assim discussões, trocas de experiências, a fim de que o indivíduo possa ser protagonista de seu aprendizado, como se impõe uma tendência à modalidade deôntica do “dever-fazer” e do “dever ‘sabe’ fazer”, fato que evidenciamos ao analisarmos as competências.

Geraldi (2016)²² defende a necessidade de uma ruptura dessa concepção da educação “como mercado e os conhecimentos e *competências* como mercadorias que se compram e

²² Disponível em: <<http://blogdogeraldi.com.br/atividades-epilinguisticas-no-ensino-de-linguamaterna/>>. Acesso em: 14 jul. 2019.

vendem no atacado” (GERALDI, 2016, p. 12, grifo nosso). O autor endossa que a implementação verticalizada e obrigatória de competências é imposta a fim de gerar conteúdos orientadores daquilo “que se ensina e de como se ensina” (GERALDI, 2016).

Dessa forma, inferimos que o discurso internalizado no quadro das competências de Língua Portuguesa da BNCC dos anos iniciais tenciona uma modalidade deôntica do “dever fazer” e do “dever ‘saber’ fazer” pautado num modelo vertical de aprendizagem, na qual para “haver o que ensinar há que ter o que ensinar definido, fixado e distribuído em diferentes graus (em geral homeopáticos...)” (GERALDI, 2016, p. 15). Identificamos essa modalização deôntica expressa, por exemplo, no verbo *apropriar-se* da competência de número dois da Base.

A obrigatoriedade direciona o aluno a cumprir uma ordem determinada: o “dever fazer” e o “dever ‘saber’ fazer”, embora, a Base insista em assumir um discurso pautado na interação social. Na análise do enunciado da competência em questão, constatamos que a apropriação da linguagem escrita, segundo a Base, se dá com a inserção do indivíduo na escola. E a partir da inclusão o aluno obriga-se a se apropriar da linguagem escrita.

5.2 Habilidades

Na sequência, foram feitas leituras das habilidades de Língua Portuguesa dos anos iniciais do Ensino Fundamental (3º ao 5º ano), como percurso metodológico para a análise e observações dos indícios linguísticos, ou seja, das ocorrências de palavras e expressões referentes às habilidades que, segundo a BNCC, “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2017, p. 27). Foi elaborado um quadro das habilidades de Língua Portuguesa dos anos iniciais (3º ao 5º) em ordem alfabética, alterando assim a sequência disposta no documento, a fim de oportunizar uma melhor análise dos verbos (ações) empregados. Vide apêndice.

Considerando a lista de habilidades propostas, identificamos a quantidade de vezes em que ocorrem, seja como ações isoladas (um único verbo) ou agrupadas (dois verbos no infinitivo), conforme o quadro abaixo:

Quadro 13 - Ocorrência das ações (verbos) no quadro das habilidades de LP da BNCC

Verbos		Verbos		Verbos	
Acentuar	01	Identificar	22	Planejar e produzir	13
Analisar	04	Identificar/ Reproduzir	08	Produzir	04
Apreciar	01	Identificar/ Discutir	01	Recitar	01
Argumentar	01	Inferir	02	Reconhecer	03
Assistir	03	Ler/Assistir/ Compreender	01	Reconhecer e grafar	01
Buscar /Selecionar	01	Ler e Compreender	13	Recorrer	01
Comparar	02	Ler e escrever	03	Recuperar	02
Criar	01	Ler, ouvir, compreender	02	Registrar	01
Declamar	01	Localizar	01	Representar	01
Diferenciar	03	Memorizar	01	Roteirizar, produzir, e editar	01
Distinguir	01	Observar	02	Selecionar	01
Escutar	01	Opinar e defender	01	Usar	02
Expor	01	Ouvir	01	Utilizar	04
Flexionar	01	Organizar			
Grafar	02	Perceber			

Fonte: A autora, 2018.

Na introdução do componente Língua Portuguesa da BNCC, localizamos a afirmação que o documento irá

[...] 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, 2017, p. 67, grifo nosso).

Além disso, a Base menciona assumir uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já anteriormente proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1995). Em um trecho da BNCC, lemos:

[...] 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 apud BRASIL, 2017, p. 69).

No entanto, apesar do alinhamento teórico citado no documento, podemos observar indícios de perspectiva teórica pautada no modelo autônomo de letramento. Segundo Street, o modelo autônomo é considerado “um conjunto de capacidades cognitivas, que pode ser medida nos sujeitos” (STREET, 2014, p. 9). Para Barton e Hamilton (2004), o letramento deve ser compreendido como uma atividade social, como parte integrante do contexto. Para os autores, o Letramento não deve ser visto apenas como habilidades, funções e níveis e sim como prática social cotidiana, isto é, práticas letradas integradas a uma série de valores, atitudes, sentimentos e relações sociais. Nos exemplos abaixo, destacamos aqueles em que as habilidades em relação ao uso dos sinais de pontuação e acentuação gráfica se resumem a aspectos pontuais, desconsiderando as funções discursivas, estilísticas, no caso dos sinais de pontuação e do emprego das regras de concordância: (i) “Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão” – habilidade de número 26; (ii) “Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto” – habilidades de número 27; (iii) “Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s)” – habilidade de número 115; (iv) “Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema” – habilidade de número 107; (v) Utilizar, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso; – habilidade de número 116; (vi) Utilizar, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas – habilidades de número 118.

O mesmo expediente se repete em outras habilidades, reforçando um modelo de ensino centrado em ações metalinguísticas. Segundo Geraldi (2017), esse tipo de ação apropria-se da linguagem como objeto desvinculando-a do processo interativo e reflexivo.

A fim de melhor compreensão das habilidades, organizamos de acordo com a tipologia de perguntas de Marcuschi (2011), as ações que espelham e que podem ser caracterizadas

como habilidades do tipo: cópias, conteudistas, inferenciais, reflexivas, vale-tudo e metalinguísticas, em anexo.

Em síntese, podemos agrupar os tipos de habilidades encontradas na BNCC, conforme o quadro abaixo:

Quadro 14 - Ocorrências das ações das habilidades na BNCC

Tipologias das Habilidades²³		
Tipos de Habilidades	Explicitação	Ações da BNCC
1. Cópias	São as habilidades que sugerem atividades mecânicas de transcrição.	Acentuar, Recitar, Localizar, Recorrer
2. Conteudistas	São habilidades que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos nas habilidades numa atividade de pura <i>decodificação</i> .	Grafar, Flexionar, Comparar
3. Inferenciais	Estas habilidades as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de resposta.	Opinar/defender, Inferir, Analisar, Argumentar, Criar, Produzir
4. Reflexivas	São habilidades que levam em conta aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	Compreender, Observar, Perceber, Identificar/discutir, Registrar, Recuperar
5. Vale-tudo	Nestas habilidades em geral as respostas ficam por conta do aluno, admitindo qualquer resposta.	Apreciar, Assistir, Buscar/selecionar, Declamar, Distinguir, Escutar, Ouvir, Organizar Selecionar, Representar, Roteirizar/produzir/editar

²³ Adaptação da Tipologia de perguntas de Marcuschi.

6. Metalinguísticas	São as habilidades pautadas nas questões formais.	Expor, diferenciar, Identificar, Identificar/reproduzir, Ler/assistir/compreender Ler/compreender, Ler/escrever, Ler/ouvir/compreender, Reconhecer, Reconhecer/grafar Recuperar Utilizar, memorizar, usar
------------------------	---	--

Fonte: A autora, 2018.

Com base nas ocorrências contidas nas habilidades de Língua Portuguesa dos anos iniciais (3º ao 5º) do Ensino Fundamental, buscamos em Geraldi (2017) uma análise dessas ações, segundo o que ele denomina como “tipos” de ações. Segundo o autor há três tipos de ações da linguagem, a saber: a) ações que fazem *com* a linguagem; b) ações que se fazem *sobre* a linguagem e; c) as ações *da* linguagem.

A essas ações o autor chama de atividades e as distingue da seguinte forma: a) atividades linguísticas: “aquelas que praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’ permitindo a progressão do assunto” (GERALDI, 2017, p. 20); b); atividades epilinguísticas: “atividades que, independentemente da consciência ou não, tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema a que se dedicam os interlocutores para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando” (GERALDI, 2017, p. 24); c); atividades metalinguísticas: “aquelas que tomam a *linguagem como objeto* não mais enquanto reflexão vinculada ao processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua” (GERALDI, 2017, p. 25, grifo nosso).

A partir dessa observação, leitura e compreensão dos indícios linguísticos das habilidades, compreendemos que a perspectiva de ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais (3º ao 5º) do Ensino Fundamental da BNCC legitima o ensino taxonômico da linguagem (NEVES, 2017), uma vez que categoriza, reduz e classifica *o que, como e quando* ensinar, numa exercitação predominantemente de metalinguagem.

A partir daí entende-se que o tratamento escolar da linguagem tem que fugir da simples proposição dos moldes de desempenho (que levam a submissão estrita às normas linguísticas consideradas legítimas) bem como a simples proposição de moldes de organização e *entidades metalinguísticas* (que levam a submissão estrita à paradigmas considerados modelares) (NEVES, 2017, p. 19, grifo nosso).

Ratifica-se a concepção metalinguística em habilidades como:

a) “Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo” (BRASIL, 2017, p. 119) – habilidade de número 18;

b) “Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch” (BRASIL, 2017, P. 115) – habilidade de número 71;

c) “Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento” (BRASIL, 2017, p. 125) – habilidade de número 31;

d) “Identificar o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas” (BRASIL, 2017, p. 117) – habilidade de número 52.

e) “Ler e escrever corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou)” (BRASIL, 2017, p. 115) – habilidade de número 72;

f) “Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n)” (BRASIL, 2017, p. 115) – habilidade de número 74;

g) “Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas)” (BRASIL, 2017, p. 119) – habilidade de número 105.

Nos exemplos das ações elencadas acima, observamos que há na primeira habilidade, uma pretensão de classificar as palavras primitivas e derivadas, assim como listar os prefixos e sufixos a serem decorados pelos alunos nos mesmos moldes dos manuais e livros didáticos. Já na segunda habilidade constatamos a importância que a Base dá à grafia correta dos dígrafos, sem ao menos contextualizar esse conhecimento. No terceiro exemplo, identificamos o predomínio classificatório do “o que”, do “como” e do “quando” ensinar. A habilidade de número 71 (setenta e um) aparece somente no terceiro ano do Ensino Fundamental. Nos anos que antecedem e os que estão por vir, os alunos não mais discutirão o uso dos recursos de persuasão, tão utilizados nos textos publicitários e em textos diversos. Assim, a Base reforça a importância que é dada às habilidades pautadas na metalinguagem.

No quarto exemplo, a exigência da Base é que os alunos classifiquem as palavras quanto ao número de sílabas. A aplicação dessa habilidade provavelmente seguirá aos paradigmas de palavras aleatórias, nas quais o aluno *deve* não só separá-las como identificá-las mecanicamente. Na habilidade de número 72 e 74, há um destaque nos saberes relacionado à Fonética e à Fonologia. O processo da aprendizagem das regras ortográficas,

das características do sistema alfabético da escrita e da consciência fonológica predominam sobre o ensino da escrita socialmente contextualizado. Já na habilidade de número 105, há uma preocupação em compor palavras a partir de acréscimo de sufixos, identificando palavras derivadas a partir da composição aleatória das palavras.

Segundo Arroyo (2017), as atividades metalinguísticas estabelecem uma relação língua-objeto, no qual conceitos, classificações e construções gramaticais embasam um ensino pautado na forma. Embora não desmereçamos sua relevância no ensino de língua e linguagem, não encontramos subsídios teóricos que fundamentam um ensino centrado predominantemente na técnica e na forma.

Assim, observamos que grande parte das habilidades da Base Nacional Comum Curricular estão ancoradas numa lógica metalinguística focada no conteúdo, e conseqüentemente orientada para um projeto extenso como as avaliações oficiais, segundo declara Arroyo (2017).

Na medida em que avançávamos para articular o ensinar e educar no novo tecnicismo das políticas de ensino por *competências* e de avaliação por resultados, somos pressionados a retomar o foco apenas no *conteúdo* que cairão nas provinhas e provões oficiais. Seremos julgados não como docentes-educadores por termos o foco nos conteúdos e nos educandos, mas apenas pelo conteúdo, pelos resultados dos alunos nas provas. (ARROYO 2017, p. 28).

Outro aspecto relevante que merece destaque diz respeito ao uso de referências à situação comunicativa em várias habilidades da Base, como podemos identificar nos exemplos abaixo:

- (i) “Ler e compreender, com autonomia, (...) **considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto**; (7 ocorrências)
- (ii) “Ler/ouvir e compreender, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, **considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto**”;
- (iii) “Ler e compreender textos expositivos de divulgação científica para crianças, **considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto**”;
- (iv) “Ler/assistir e compreender, com autonomia, (...) **de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto**”;

- (v) “Planejar e produzir (...) **de acordo com as convenções do gênero (...)**, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto”; (5 ocorrências)
- (vi) “Planejar e produzir textos com autonomia (...), **considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto**”; (5 ocorrências)
- (vii) “Registrar, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, **de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa**”;
- (viii) “Produzir cartas (...), notícias (...), roteiro (...), **de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto**”; (3 ocorrências)
- (ix) “Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, **considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto**”
- (x) “Roteirizar, produzir e editar vídeo para *vlogs* argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, **de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto**”;
- (xi) “Expor trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e **adequando a linguagem à situação comunicativa**”;
- (xii) “Identificar e reproduzir, (...) **considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto**” (BRASIL, 2017).

Apesar de as habilidades estarem integradas às situações comunicativas, entendemos que somente fazer essa referência ao contexto extralinguístico não é suficiente e nem garante que as habilidades possam ser elaboradas e desenvolvidas em/como práticas sociais de leitura e escrita, pois, segundo Geraldi é necessário:

[...] focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com esse olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em

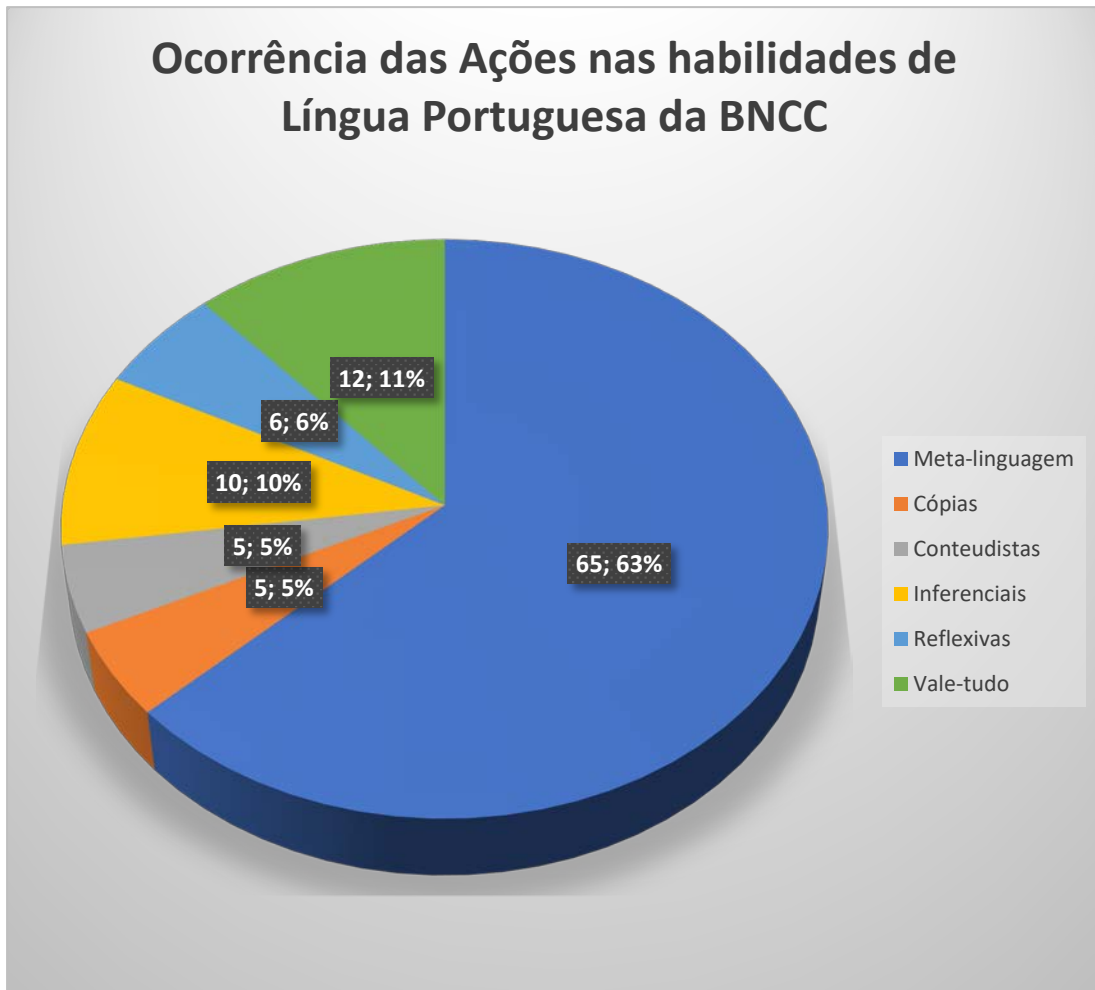
contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico momento implica. (GERALDI, 2017, p. 5).

De acordo com o levantamento apresentado, destacamos ocorrências repetitivas de habilidades centradas na leitura e compreensão de forma autônoma: “*Ler e compreender silenciosamente; ler e compreender com autonomia; ler e compreender com certa autonomia narrativas funcionais; ler e compreender de forma autônoma textos literários, Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado*”. Além da recorrência a essas habilidades – discutimos a presença dessa modalidade em termos de sua pertinência neste contexto, uma vez que não há clareza quanto ao seu emprego. Que sentido o documento atribui às expressões *com autonomia*, *com certa autonomia* e *de forma autônoma*? Por outro lado, ler e compreender são habilidades semelhantes ou distintas? Há várias formas de leitura e compreensão? Não seria mais coerente que as habilidades estivessem separadas? Ou que fossem definidas e explicitadas em algum momento no documento? É possível que se leia sem compreender? Outros pontos considerados incoerentes também chamam à atenção: Ler silenciosamente e ler em voz alta com autonomia o que sugerem? Para se ler com autonomia, precisa-se ler em voz alta? São apenas questionamentos para tentarmos compreender o porquê do emprego de expressões que parecem prescindir de atividades interacionais, que parecem indicar ações isoladas e não ações interativas e compartilhadas (afinal, como se adquire autonomia?).

Compreendemos, portanto, por meio dos indícios observados, que as habilidades têm como objetivo reforçar a importância dos mecanismos de aprendizagens pontuais que não estimulam a reflexão, a interação e a construção de sentidos, e estão pautados numa perspectiva que vai contramão dos estudos feitos na área de linguagem, leitura e escrita letramento na perspectiva dos paradigmas discursivos da língua.

Para finalizar, foi elaborado um gráfico com as ocorrências das ações de Língua Portuguesa dos anos iniciais (3º ao 5º ano) da BNCC, objetivando uma melhor compreensão da proposta de ensino-aprendizagem promulgada pelo MEC para o Ensino Fundamental:

Gráfico 2 - Ocorrência das habilidades de LP da BNCC



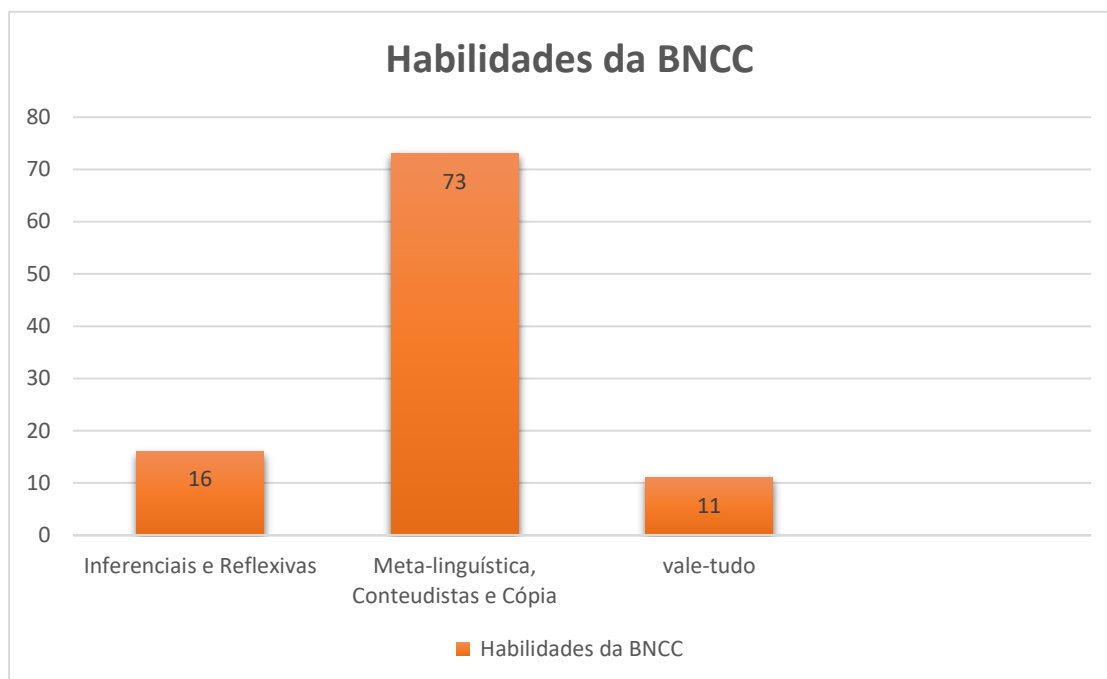
Fonte: A autora, 2018.

Os dados foram interpretados a partir das ações apresentadas nas habilidades, juntamente com as descrições que cada uma evidencia. Os dados mostram que as habilidades inferenciais e reflexivas constituídas pela perspectiva interacionista que oportunizam a reflexão, a interpretação e não só à compreensão, constituem, juntas, apenas 16% das habilidades propostas, enquanto que, aquelas fundadas exclusivamente no predomínio estrutural, técnico e mecânico, como cópias, conteudistas e metalinguagem constituem 73% das habilidades de Língua Portuguesa dos anos iniciais (3º ao 5º ano) do Ensino Fundamental.

Evidencia-se, então, que: 16% das habilidades se configuram pela perspectiva interacionista somando-se questões Inferenciais e reflexivas; 73% são habilidades que constituem um ensino pautado unicamente na estrutura da língua, são as habilidades metalinguísticas, conteudistas e cópias; e 11% representam as habilidades vale-tudo.

As habilidades denominadas “a cor do cavalo branco de Napoleão” e “Impossíveis” não foram identificadas no documento em questão.

Gráfico 3 - Levantamento das ações nas habilidades de LP da BNCC



Fonte: A autora, 2018.

Esses dados nos levam a uma reflexão já muito discutida nos meios acadêmicos sobre o “ensino bancário, que deforma a necessidade criativa do educando e do educador” (FREIRE, 2007, p. 24), fazendo do ensino um processo de transferência e recebimento de conhecimento. Na contramão desse discurso bancário, Freire (2007) sustenta a concepção de que “ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 2007, p.26). Assim, questiona-se o porquê de tantas habilidades de cunho estrutural, uma vez que já se é sabido que “ensinar não é transmitir conhecimentos, mas criar as possibilidades pra a sua produção ou a sua construção” como já afirma Freire (2007, p. 22).

A partir dessas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem tão discutido nas esferas acadêmicas nas últimas décadas, é, no mínimo, de se estranhar, que um documento de cunho oficial ainda concentre 73% das ações constituídas de habilidades voltadas para um ensino técnico, estrutural e mecânico. De acordo com Geraldi (2017),

Se entendermos a língua como mero código, e a compreensão como decodificação mecânica, a reflexão pode ser dispensada; se a entendermos como uma sistematização aberta de recursos, cuja concretude significativa se dá na singularidade dos acontecimentos interativa, a compreensão já não é mera decodificação e a reflexão é uma constante em cada processo (GERALDI, 2017, p. 18).

Ao observarmos o resultado das ocorrências das ações prescritas nas habilidades da BNCC, não podemos nos furtar do pensamento de Freire (2007) que nos garante que

A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de *aprender* a substantividade do objeto aprendido. A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Nesse caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. (FREIRE, 2007, p. 68-69).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão teve como proposição analisar as competências e habilidades em termos de ações dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Base Nacional Comum Curricular – BNCC promulgada pelo Ministério da Educação – MEC que, segundo o discurso exposto no documento, visa promover a qualidade da Educação Básica

Dessa forma, o rol de objetivos elencados, bem como a questão norteadora apresentada, intentaram agrupar os elementos envolvidos no movimento de análise das competências e habilidades, com base na tipologia de Marcuschi (2001).

Como ponto de partida metodológico, buscou-se o conhecimento do objeto, analisando-o, buscando conhecê-lo, identificando-o, apreendendo os modos como foi produzido no seio das políticas educacionais, e analisando os fundamentos teóricos que subsidiaram o estudo da temática, colaborando e legitimando as explicações e argumentos.

Na primeira etapa da pesquisa foi possível depreender que o processo de definir o que deve ser ensinado aos alunos é perpassado pelas mudanças que vêm ocorrendo na educação brasileira por meio da aprovação de leis educacionais, políticas, programas e ações, sobretudo a partir da década de 1990.

Nessa direção, compreende-se que o processo de aprovação da nova política educacional articulado, a princípio, por meio de seminários, debates e conferências, acabou culminando, na sistematização do mais novo documento, a BNCC, sem levar em consideração o trabalho coletivo realizado primeiramente, sendo veiculado uma outra Base que segundo o MEC tem o “mote” de orientar o currículo das escolas públicas e privadas de Educação Básica brasileira.

Assim, em um contexto histórico, político e educacional marcado por reformas a partir de diretrizes no âmbito político e econômico, é que se desencadeou o processo de formulação da BNCC brasileira.

Ao longo da investigação, constatou-se que: (i) as competências de Língua Portuguesa visam uma modalidade deôntica do “dever fazer” e do “dever ‘saber’ fazer” pautado num modelo vertical de aprendizagem direcionada a elementos estruturais e homogêneos; (ii) e que as habilidades de Língua Portuguesa têm como objetivo reforçar a importância dos mecanismos de aprendizagens pontuais – como as de transcrição, decodificação e estrutural – que não estimulam a reflexão, a interação, a construção de sentidos e estão ancoradas numa

lógica metalinguística, focada no conteúdo e conseqüentemente orientada para um projeto extenso como as avaliações oficiais.

Inferimos, portanto, que uma abordagem à luz da perspectiva discursiva de Bakhtin (2011), assim como uma reflexão da concepção dos Novos Estudos de Letramento segundo Street, Barton e Hamilton e Gee (2004, 2014), tomando como viés a compreensão de competência de Perrenoud (1999, 2000, 2002) tornariam mais significativo e real a proposta de ensino, garantindo maior compreensão e participação ativa dos indivíduos no processo de ensino-aprendizagem.

É fundamental, portanto, conceber que as práticas sociais situadas no domínio escolar exigem que os professores se considerem agentes de letramento, sabedores de que não há uma disciplina específica para desenvolver os letramentos. Acredita-se que, dessa forma, possam realizar um trabalho voltado para o exercício de novas práticas de letramento, valorizando as vivências que os estudantes trazem de seu meio cultural e social e preparando-os para a inserção mais segura e autônoma na sociedade.

Sendo a BNCC (2017) um documento de caráter normativo e prescritivo, entendemos que ainda há muito a ser explorado e cabe a nós, como profissionais da educação, nos posicionarmos em relação à nova proposta educacional de acordo com os resultados aqui estabelecidos. O que se configurou com a pesquisa *a priori*, foram apontamentos que abrem caminhos para novos questionamentos referentes a outras temáticas, tópicos e questões sobre a BNCC.

Entendendo a BNCC como uma proposta curricular aprovada pelo Ministério da Educação (MEC) que sinaliza a necessidades de mudanças no currículo e no ensino de língua, reconhecemos a urgente necessidade de haver um diálogo maior entre os que produzem (autores, pesquisadores, entidades mercadológicas, teóricos, MEC) e os que de fato vivem o “chão” da escola (professores e alunos) para que a formação de cidadãos críticos e atuantes em diversas esferas sociais seja o principal objetivo de um documento oficial.

Convém ressaltar que, como pesquisadora e professora, desenvolver este trabalho contribuiu muito para o meu crescimento profissional. As reflexões realizadas e os resultados obtidos mostraram-me que o assunto é amplo e não se esgota aqui; e que em minha atuação profissional, tenho que ser crítica quanto à adoção de propostas educacionais que interferem de forma direta na formação dos indivíduos que estão em sala de aula, sejam alunos ou professores.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, D. B. **A Caminhos e descaminhos dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa**. REVISTA SOLETRAS, v. 0, p. 06-20, 2014 AGUIAR, Denise. B. A.
- ARROYO, Miguel, G. **Currículo, território em disputa**, 5 ed. Petrópolis, RJ, 2013.
- BAGNO, Marcos. GAGNÉ, Gilles. STUBBS, Michael. **Língua materna – letramento, variação & ensino**. São Paulo: Parábola, Edições Loyola, 2002.
- _____. **Linguística da Norma**. São Paulo, 2002
- BEHAR, Alejandra. **Competências: conceitos, elementos e recursos de suporte, mobilização e evolução**. In Competências em Educação à Distância. Porto Alegre, 2013. Cap. 1, p. 20-39.
- BUNZEN, C. S. **A fabricação da disciplina escolar Português**. Revista Diálogo Educacional (PUCPR. Impresso), v. 11, p. 885-911, 2011.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 2011.
- _____. O Discurso no Romance. In: **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5ed. São Paulo: Hucitec, 1998
- BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Frateschi Vieira, São Paulo: HUCITEC, 1988, p. 95;
- CANEN, Ana; SANTOS, Angela Rocha dos. **Educação Multicultural: Teorias e Práticas para Professores e Gestores em Educação**. Rio de Janeiro, 2009. Editora Moderna
- CORRÊA, Manole Luis Gonçalves. **A heterogeneidade da escrita**. São Paulo: Martins Fontes, 2004
- GOULART, C. (2016). **Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin**. *Pro-Posições*, 18(3), 93-107. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643530>>.
- DIONÍSIO, Angela Paiva, BEZERRA, Maria Auxiliadora. **O livro didático do Português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2001.
- FREIRE, Paulo, **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51 ed. – São Paulo: Cortez, 2011
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2007.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5 ed. São Paulo: Editora WMF Marins Fontes, 2013.

_____. **A produção dos diferentes letramentos / Production of Different Literacies** Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 25-34, Ago./Dez. 2014. 25

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais, morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992

GOULART, C. M. A. **O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização / The Concept of Literacy under Analysis: Towards a Discursive Perspective of Alphabetization**. Revista Bakhtiniana, São Paulo, 9 (2): 35-51, Ago./Dez. 2014.

_____. **Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 18, p.5-21, set./dez. 2001.

_____. **Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo**. Revista Brasileira de Educação, v.11, n.33, p.450-460, set/dez.2006.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 3. ed. - São Paulo: Editora Ática, 1990.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KLEIMAN, Angela B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**". In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). Os significados do letramento. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995. 294 p. p. 15-61.

_____. **Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Ministério da Educação, 2005.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katálysis, Florianópolis v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

LIMAVERDE, Patrícia. **Base Nacional Comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo**. Terceiro Incluído-IESA–UFG, v.5, n.1, p. 78-97, jan./jun., 2015.

LINO. **PCN de língua portuguesa: há mudança no paradigma de ensino de língua?** Revista de Letras (Fortaleza), Fortaleza, v. 1/2, n.23, p. 77-83, 2001

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Compreensão de texto: algumas reflexões**. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M.A. (Org.). O livro didático de Português: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001, p. 46-59.

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: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/69-116-1SM.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da educação**. 1. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

SIGNORINI, Inês. **Gêneros Catalizadores: letramento e formação de professores**. São Paulo, Parábola Editorial, 2006.

SOARES, Magda, **Alfabetização e Letramento**. 7 ed. – São Paulo: Contexto, 2017.

_____. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 18 ed – São Paulo: Lucena, 2017.

_____. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos. *Linguística da Norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p.155-177.

SOLÉ, Isabel, **Estratégias de Leitura**. Tradução Cláudia Schilling. 6 ed. – Porto Alegre: Penso, 2012.

SOUZA da Silva, Vanessa, y Lúcia Furtado de Mendonça Cyranka. **A língua portuguesa na escola ontem e hoje**. *Linhas Críticas*, vol. 15, no. 29, 2009, pp. 271-287. Editorial Universidade de Brasília.

STREET, Brian, **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**: Tradução Marcos Bagno.1 ed. – São Paulo: Parábola Editorial. 2014.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 1996. VAL, Maria da Graça Costa. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos – o sujeito-autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2005.

VOLÓCHINOV, Valentin, **Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociólogo na ciência da linguagem**. Tradução Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova. 1 ed. – São Paulo: Editora 34, 2017.

WILSON, V.; MORAIS, J.F.C. (Org.). *Leitura, escrita e ensino: discutindo a formação de leitores*. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

_____. **Linguística e Ensino da Língua**. In **Linguística: fundamentos**. Rio de Janeiro: CCAA Editora, 2006, unidade 14, p. 266-279

ZAVALA, Virgínia. MERCEDES Niño,-Murcia, AMES, Patricia. **Escritura y sociedade: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004

_____. (DES) **Encuentros com la Escritura: Escuela y Comunidad em los Andes Peruanos**. 1ª edición, Pontificia Universidad Catolica del Peru. 2002.

Documental

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>

BRASIL. **Constituição Federal**. Presidência da República. Casa Civil. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>

BRASIL. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE na articulação do sistema nacional de educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração**. Documento-referência da Conae. 2014. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014versaofinal.pdf>>.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa** Documentos. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>>.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, 2012.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei 13.005**, de 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4/2010 Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2018v35n3p689/38038>>
André Ferrer P. Martins>

APÊNDICE A – Quadro das habilidades de LP da BNCC

Quadro 15 - Levantamento das habilidades de LP dos anos iniciais (3º ao 5º ano) da BNCC

HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA do 3º, 4º e 5º anos da BNCC
1. <i>Acentuar</i> corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.
2. <i>Analisar</i> a validade e força dos argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games, etc), com base em conhecimentos sobre os mesmos.
3. <i>Analisar</i> o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados.
4. <i>Analisar</i> o padrão entonacional e a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguístico de <i>vloggers e vlogs</i> opinativos ou argumentativos.
5. <i>Analisar</i> o uso dos adjetivos em cartas dirigidas a veículos a mídia impressa ou digital ou revistas), digitais ou impressas.
6. <i>Apreciar</i> poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrãos e seu efeito de sentido.
7. <i>Argumentar</i> oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes.
8. <i>Assistir</i> , em vídeo digital, a postagem de <i>vlog</i> infantil de críticas de brinquedos e livros de literatura infantil e, a partir dele, planejar e produzir resenhas digitais em áudio ou vídeo.
9. <i>Assistir</i> , em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo.
10. <i>Assistir</i> , em vídeo digital, a programa de culinária infantil e, a partir dele, planejar e produzir receitas em áudio ou vídeo.
11. <i>Buscar e selecionar</i> com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais.
12. <i>Comparar</i> informações apresentadas em gráficos ou tabelas.
13. <i>Comparar</i> informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê.
14. <i>Criar</i> narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.

15. <i>Declamar</i> poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas.
16. <i>Diferenciar</i> discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso.
17. <i>Diferenciar</i> , na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses.
18. <i>Diferenciar</i> palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.
19. <i>Distinguir</i> fatos de opinião/sugestões em textos (informativos, jornalísticos, publicitários etc.).
20. <i>Escutar</i> com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
21. <i>Expor</i> trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa.
22. <i>Flexionar</i> adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração.
23. <i>Grafar</i> palavras utilizando regras de correspondência fonema- -grafema regulares diretas e contextuais.
24. <i>Grafar</i> palavras utilizando regras de correspondência fonema- -grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondências irregulares.
25. <i>Identificar</i> a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo.
26. <i>Identificar</i> a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.
27. <i>Identificar</i> a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto.
28. <i>Identificar</i> a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
29. <i>Identificar</i> o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.
30. <i>Identificar</i> e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação.
31. <i>Identificar</i> e <i>discutir</i> o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos

publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.
32. <i>Identificar e produzir</i> em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
33. <i>Identificar e reproduzir</i> , em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto).
34. <i>Identificar e reproduzir</i> , em relatórios de observação e pesquisa, a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais.
35. <i>Identificar e reproduzir</i> em seu formato, tabelas, diagramas e gráficos em relatórios de observação e pesquisa, como forma de apresentação de dados e informações.
36. <i>Identificar e reproduzir</i> em verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica desse gênero (título do verbete, definição, detalhamento, curiosidades), considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.
37. <i>Identificar e reproduzir</i> , em gêneros epistolares e diários, a formatação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura).
38. <i>Identificar e reproduzir</i> , em textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem, digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução – "modo de fazer").
39. <i>Identificar e reproduzir</i> , em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/ apresentação de materiais e instruções/passos de jogo).
40. <i>Identificar</i> , em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas.
41. <i>Identificar</i> em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos.
42. <i>Identificar</i> funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena.
43. <i>Identificar</i> em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal).
44. <i>Identificar</i> em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo,

substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal).
45. <i>Identificar</i> em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico.
46. <i>Identificar</i> , em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.
47. <i>Identificar</i> em textos versificados efeitos de sentido.
48. <i>Identificar</i> , em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado.
49. <i>Identificar</i> em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.
50. <i>Identificar</i> , em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena.
51. <i>Identificar</i> gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.).
52. <i>Identificar</i> o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas.
53. <i>Identificar</i> a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.
54. <i>Identificar</i> , em notícias, ocorrência do fato noticiado.
55. <i>Inferir</i> informações implícitas nos textos lidos.
56. <i>Inferir</i> o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto frase ou do texto.
57. <i>Ler/assistir e compreender</i> , com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
58. <i>Ler e compreender</i> silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.
59. <i>Ler e compreender</i> com autonomia textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
60. <i>Ler e compreender</i> , com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
61. <i>Ler e compreender</i> , com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo,

dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
62. <i>Ler e compreender</i> , com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
63. <i>Ler e compreender</i> , com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
64. <i>Ler e compreender</i> , com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
65. <i>Ler e compreender</i> , com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
66. <i>Ler e compreender</i> narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens.
67. <i>Ler e compreender</i> com certa autonomia, narrativas ficcionais que apresentem cenários e personagens, observando os elementos da estrutura narrativa: enredo, tempo, espaço, personagens, narrador e a construção do discurso indireto e discurso direto.
68. <i>Ler e compreender</i> , de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
69. <i>Ler e compreender</i> , com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.
70. <i>Ler e compreender</i> verbetes de dicionários.
71. <i>Ler e escrever</i> corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.
72. <i>Ler e escrever</i> corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou).
73. <i>Ler e escrever</i> corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.
74. <i>Ler e escrever</i> palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n).
75. <i>Ler, assistir, compreender</i> , com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

76. <i>Ler/ouvir e compreender</i> com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
77. <i>Ler/ouvir e compreender</i> textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.
78. <i>Localizar</i> palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.
79. <i>Memorizar</i> a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema.
80. <i>Observar</i> , em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos digitais.
81. <i>Observar</i> em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página.
82. <i>Opinar e defender</i> ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
83. <i>Organizar</i> o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual.
84. <i>Ouvir</i> gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.
85. <i>Perceber</i> diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.
86. <i>Planejar e produzir</i> cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
87. <i>Planejar e produzir</i> com certa autonomia verbetes de dicionários
88. <i>Planejar e produzir</i> em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/finalidade dos textos.
89. <i>Planejar e produzir</i> textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto.
90. <i>Planejar e produzir</i> com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do

gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
91. <i>Planejar e produzir</i> textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
92. <i>Planejar e produzir</i> textos sobre tema de interesse, organizando resultados.
93. <i>Planejar e produzir</i> textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
94. <i>Planejar e produzir</i> texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
95. <i>Planejar e produzir</i> , com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
96. <i>Planejar e produzir</i> , com autonomia textos instrucionais.
97. <i>Planejar e produzir</i> com certa autonomia, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
98. <i>Planejar e produzir</i> , com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.
99. <i>Produzir</i> anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).
100. <i>Produzir</i> cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
101. <i>Produzir</i> jornal radiofônico ou televisivo e entrevistas veiculadas em rádio, TV e na internet, orientando-se por roteiro ou texto e demonstrando conhecimento dos gêneros jornal falado/televisivo e entrevista.
102. <i>Produzir</i> notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
103. <i>Produzir</i> roteiros para edição de uma reportagem digital sobre temas de

interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
103. <i>Recitar</i> cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia.
104. <i>Reconhecer</i> a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações.
105. <i>Reconhecer</i> e <i>grafar</i> r, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas).
106. <i>Reconhecer</i> prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras.
107. <i>Recorrer</i> ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.
108. <i>Recuperar</i> as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras.
109. <i>Recuperar</i> relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.
110. <i>Registrar</i> , com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto.
111. <i>Representar</i> cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor.
112. <i>Roteirizar</i> , <i>produzir</i> e <i>editar</i> vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto.
113. <i>Selecionar</i> livros na biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e /ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura.
114. <i>Usar</i> acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s.
115. <i>Usar</i> acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s).
116. <i>Utilizar</i> , ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso.

117. *Utilizar*, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.

118. *Utilizar*, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas.

119. *Utilizar*, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade.

Fonte: A autora, 2018.

APÊNDICE B – “Tipos” de habilidades adaptadas de acordo com a tipologia de Marcuschi (2011)

a) *Cópias*: são habilidades que não apresentam desafios para os alunos. Os enunciados geralmente têm como comando os seguintes verbos: copie, retire, aponte, complete, escreva, transcreva e similares. Com base no quadro das habilidades, verificamos que há na BNCC quatro habilidades desse tipo, que não contribuem para uma aprendizagem reflexiva, conforme podemos verificar em: acentuar, localizar, recitar e recorrer, pois, sugerem atividades de transcrição de palavras ou frases.

- “*Acentuar* corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas.” (BRASIL, 2017, p.117, grifo nosso).
- “*Localizar* palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta” (BRASIL, 2017, p. 115, grifo nosso).
- “*Recitar* cordel e cantar repentes e emboladas, observando as rimas e obedecendo ao ritmo e à melodia” (BRASIL, 2017, p.113, grifo nosso).
- “*Recorrer* ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema” (BRASIL, 2017, p, 115, grifo nosso).

b) *Conteudistas*: são atividades de pura decodificação, exigem operações mentais semelhantes às realizadas para as atividades do tipo cópia. Evidenciam muito mais a extração de informações superficiais do texto do que a ocorrência do processo de compreensão. Para respondê-las, o aluno não precisa fazer inferências, associar o seu conhecimento de mundo com as informações contidas no texto, e sim, fazer apenas uma leitura superficial. Essas questões exigem do leitor a decifração do texto, não o raciocínio para a elaboração das respostas, como observamos nas habilidades a seguir: grafar, flexionar e comparar são facilmente respondidas, uma vez que, as respostas são encontradas exclusivamente no texto.

- “*Grafar* palavras utilizando regras de correspondência fonema- -grafema regulares diretas e contextuais.” (BRASIL, 2017, p. 115, grifo nosso).
- “*Comparar* informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias e concluir sobre qual é mais confiável e por quê” (BRASIL, 2017, p. 125, grifo nosso).

- “*Comparar* informações apresentadas em gráficos ou tabelas” (BRASIL, 2017, p. 129, grifo nosso).
- “*Flexionar*, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração” (BRASIL, 2017 p. 117, grifo nosso).

Assim, como nas habilidades do tipo cópia, estão implícitas nestas habilidades questões que exigem operações de cópia, sem que o aluno desenvolva a capacidade de selecionar, por conta própria, elementos relevantes do texto para que se estabeleça a compreensão. Nestas atividades o aluno não interage, prevalecendo as informações puramente textuais, como se a decodificação fosse a condição para o ensino. Entendemos, portanto, que a grafia correta das palavras se faz necessária, porém o que questionamos é a forma com que essas habilidades são tratadas sem fazer qualquer tipo de relação com as regras, em ação isolada e descontextualizada. O mesmo ocorre em relação às outras habilidades citadas neste grupo.

c) *Inferenciais*: são as habilidades mais complexas por exigirem do leitor conhecimentos textuais, pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas. Os processos de conhecimentos envolvidos vão além da mera leitura superficial do texto ou da possibilidade única de resolver o que se pede, conforme podemos observar nas habilidades encontradas: opinar e defender, inferir, analisar, argumentar, criar e produzir.

- “*Inferir* informações implícitas nos textos lidos” (BRASIL, 2017, p. 113, grifo nosso).
- *Opinar e defender* ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2017, p. 125, grifo nosso).
- *Analisar* o uso de adjetivos em cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), digitais ou impressas (BRASIL, 2017, p. 127, grifo nosso).
- *Analisar* a validade e força de argumentos em argumentações sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos (BRASIL, 2017, p. 127, grifo nosso).

- *Analisar* o padrão entonacional e a expressão facial e corporal de âncoras de jornais radiofônicos ou televisivos e de entrevistadores/entrevistados (BRASIL, 2017, p. 127, grifo nosso).
- *Analisar* o padrão entonacional, a expressão facial e corporal e as escolhas de variedade e registro linguísticos de vloggers de vlogs opinativos ou argumentativos (BRASIL, 2017, p. 127, grifo nosso).
- *Criar* narrativas ficcionais, com certa autonomia, utilizando detalhes descritivos, sequências de eventos e imagens apropriadas para sustentar o sentido do texto, e marcadores de tempo, espaço e de fala de personagens (BRASIL, 2017, p. 133, grifo nosso).
- *Argumentar* oralmente sobre acontecimentos de interesse social, com base em conhecimentos sobre fatos divulgados em TV, rádio, mídia impressa e digital, respeitando pontos de vista diferentes (BRASIL, 2017, p. 127, grifo nosso).
- *Produzir* cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2017, p. 125, grifo nosso).
- *Produzir* notícias sobre fatos ocorridos no universo escolar, digitais ou impressas, para o jornal da escola, noticiando os fatos e seus atores e comentando decorrências, de acordo com as convenções do gênero notícia e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2017, p. 125, grifo nosso).
- *Produzir* roteiro para edição de uma reportagem digital sobre temas de interesse da turma, a partir de buscas de informações, imagens, áudios e vídeos na internet, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2017, p. 125, grifo nosso).
- *Produzir* anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, imagens, slogan, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação) (BRASIL, 2017, p. 125, grifo nosso).

Estas habilidades exigem maturidade (e associações cognitivas mais complexas) em relação à leitura, pois levam o aluno a elaborar as respostas. São evidenciadas pelos diversos

processos de conhecimentos envolvidos para se chegar a uma resposta, diferentemente do mero caráter instrumental das cópias. Essas habilidades favorecem a compreensão e a interação, pois para respondê-las o aluno tem que fazer uma leitura mais profunda do texto e buscar outros conhecimentos externos a ele, como: o contexto, o seu conhecimento de mundo, suas intenções, etc. Essa habilidade apresenta certo grau de dificuldade para que o aluno as responda, uma vez que, leva em consideração o fato de que o aluno tem que associar seus conhecimentos prévios, a outros conhecimentos, atribuindo sentido e significado ao texto. Isso só é possível porque com a inferência as repostas não estão prontas e explícitas no texto, elas requerem do aluno um posicionamento reflexivo e crítico diante das questões propostas. Entretanto, a ocorrência dessas habilidades aparece em um índice muito baixo na BNCC, o que revela um desinteresse por falta do poder públicos com o desenvolvimento crítico do aluno de forma geral.

d) *Reflexivas*: essas habilidades caminham quase que de mãos dadas às habilidades inferenciais, já que leva em conta o texto como um todo e aspectos envolvendo processos inferenciais complexos. São eficazes para desenvolver no aluno as habilidades de compreensão, uma vez que, oferecem a oportunidade de relacionar os textos com o conhecimento de mundo que o leitor possui, como nas seguintes habilidades: observar, perceber, identificar/discutir, registrar e recuperar.

- *Observar*, em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página (BRASIL, 2017, p. 135, grifo nosso).
- *Observar*, em ciberpoemas e minicontos infantis em mídia digital, os recursos multissemióticos presentes nesses textos digitais (BRASIL, 2017, p. 135, grifo nosso).
- *Perceber* diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto. *Apreciação estética/Estilo* (BRASIL, 2017, p. 141, grifo nosso).
- *Identificar e discutir* o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento (BRASIL, 2017, p. 125, grifo nosso).
- *Registrar*, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto (BRASIL, 2017, p. 121, grifo nosso).

- *Recuperar* as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras (BRASIL, 2017, p. 131, grifo nosso).

Essas habilidades levam em conta o texto como um todo, envolvendo processos inferenciais complexos. Desenvolvem no aluno as habilidades de compreensão, uma vez que, oferecem oportunidade de relacionar os textos com o conhecimento de mundo que o aluno possui, ampliando o conhecimento sobre o tema abordado. Assim como nas habilidades inferenciais, nas reflexivas também ocorre interação, visto que a “resposta” está centralizada na interação do texto com o aluno, não apenas nos elementos linguísticos textuais.

e) *Genéricas*: essas habilidades que propõe uma superficialidade. A resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade, ou seja, o aluno responde o que consegue inferir, combinando as informações do texto com o seu conhecimento anterior. Encontramos um exemplo dessas habilidades em: apreciar, assistir, buscar/selecionar, declamar, distinguir e organizar.

- “*Assistir*, em vídeo digital, a programa infantil com instruções de montagem, de jogos e brincadeiras e, a partir dele, planejar e produzir tutoriais em áudio ou vídeo” (BRASIL, 2017, p. 121, grifo nosso).
- *Apreciar* poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrãos e seu efeito de sentido (BRASIL, 2017, p. 133, grifo nosso).
- *Buscar e selecionar*, com o apoio do professor, informações de interesse sobre fenômenos sociais e naturais, em textos que circulam em meios impressos ou digitais (BRASIL, 2017, p. 129, grifo nosso).
- *Declamar* poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas (BRASIL, 2017, p. 133, grifo nosso).
- *Distinguir* fatos de opiniões/sugestões em textos informativos, jornalísticos, publicitários etc. (BRASIL, 2017, p. 125, grifo nosso).
- *Organizar* o texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos segundo as normas gráficas e de acordo com as características do gênero textual (BRASIL, 2017, p. 113, grifo nosso).

Esse tipo de habilidade pode vir a desenvolver a compreensão do aluno, entretanto, corre-se o risco de uma compreensão inadequada, uma vez que a interpretação fica a cargo da observação singular do aluno.

f) *Vale-tudo*: essas habilidades admitem qualquer resposta sem possibilidade de equívocos. Para respondê-las, o aluno precisa apenas pensar em algo que seja conveniente, sem fazer relação com o seu conhecimento de mundo. Esse tipo de habilidade não conduz o aluno a compreender, raciocinar ou refletir sobre e sim a atribuir significado para elaborar sua resposta, como observamos nas habilidades: escutar, ouvir, selecionar, representar e roteirizar/produzir/editar.

- *Escutar* com atenção, apresentações de trabalhos realizadas por colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário (BRASIL, 2017, p. 131, grifo nosso).
- *Ouvir* gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos (BRASIL, 2017, p. 113, grifo nosso).
- *Selecionar* livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais para leitura individual, justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura (BRASIL, 2017, p. 113, grifo nosso).
- *Representar* cenas de textos dramáticos, reproduzindo as falas das personagens, de acordo com as rubricas de interpretação e movimento indicadas pelo autor (BRASIL, 2017, p. 133, grifo nosso).
- *Roteirizar, produzir e editar* vídeo para vlogs argumentativos sobre produtos de mídia para público infantil (filmes, desenhos animados, HQs, games etc.), com base em conhecimentos sobre os mesmos, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto (BRASIL, 2017, p. 127, grifo nosso).

g) *Metalinguísticas*: são habilidades que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. As habilidades tratam de elementos estruturais dos textos e não apresentam dificuldades para o aluno respondê-las, pois além de não levarem o leitor a compreender a mensagem do texto, não requerem nenhuma reflexão, já que a resposta se encontra de forma explícita. É a habilidade mais destacada na BNCC, como podemos ler na maioria das ações propostas pelo documento, como: expor, diferenciar, identificar, identificar/produzir, ler/ compreender, ler/assistir/compreender,

ler/escrever, ler/ouvir/compreender, memorizar, reconhecer, reconhecer/grafar, utilizar, usar e recuperar.

- “*Identificar* a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo” (BRASIL, 2017, p. 117, grifo nosso).
- *Expor* trabalhos ou pesquisas escolares, em sala de aula, com apoio de recursos multissemióticos (imagens, diagrama, tabelas etc.), orientando-se por roteiro escrito, planejando o tempo de fala e adequando a linguagem à situação comunicativa. (BRASIL, 2017, p. 113, grifo nosso).
- *Diferenciar*, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses (BRASIL, 2017, p. 117, grifo nosso).
- *Diferenciar* palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo (BRASIL, 2017, p. 119, grifo nosso).
- *Diferenciar* discurso indireto e discurso direto, determinando o efeito de sentido de verbos de enunciação e explicando o uso de variedades linguísticas no discurso direto, quando for o caso (BRASIL, 2017, p. 135, grifo nosso).
- *Planejar e produzir* cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções dos gêneros carta e diário e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2017, p. 121, grifo nosso).
- *Planejar e produzir*, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (BRASIL, 2017, p. 121, grifo nosso).
- *Planejar e produzir* textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2017, p. 121, grifo nosso).
- *Planejar e produzir*, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto (BRASIL, 2017, p. 121, grifo nosso).

- *Planejar e produzir*, em colaboração com os colegas, telejornal para público infantil com algumas notícias e textos de campanhas que possam ser repassados oralmente ou em meio digital, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa, a organização específica da fala nesses gêneros e o tema/assunto/ finalidade dos textos (BRASIL, 2017, p. 127, grifo nosso).
- *Planejar e produzir* textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2017, p. 129, grifo nosso).
- *Planejar e produzir* textos sobre temas de interesse, com base em resultados de observações e pesquisas em fontes de informações impressas ou eletrônicas, incluindo, quando pertinente, imagens e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2017, p. 129, grifo nosso).
- *Planejar e produzir* texto sobre tema de interesse, organizando resultados de pesquisa em fontes de informação impressas ou digitais, incluindo imagens e gráficos ou tabelas, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Escrita autônoma (BRASIL, 2017, p. 129, grifo nosso).
- *Planejar e produzir*, com certa autonomia, verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto (BRASIL, 2017, p. 129, grifo nosso).
- *Planejar e produzir*, com certa autonomia, verbetes de dicionário, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (BRASIL, 2017, p. 129, grifo nosso).
- *Usar* acento gráfico (agudo ou circunflexo) em monossílabos tônicos terminados em a, e, o e em palavras oxítonas terminadas em a, e, o, seguidas ou não de s (BRASIL, 2017, p. 117, grifo nosso).
- *Usar* acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s) (BRASIL, 2017, p. 117, grifo nosso).
- *Utilizar*, ao produzir um texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais, tais como ortografia, regras básicas de concordância nominal e verbal, pontuação (ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, vírgulas em enumerações) e pontuação do discurso direto, quando for o caso. Construção do sistema alfabético/ Estabelecimento

de relações anafóricas na referenciação e construção da coesão (BRASIL, 2017, p.113, grifo nosso).

- *Utilizar*, ao produzir um texto, recursos de referenciação (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade (BRASIL, 2017, p.113, grifo nosso).
- *Utilizar*, ao produzir o texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: regras sintáticas de concordância nominal e verbal, convenções de escrita de citações, pontuação (ponto final, dois-pontos, vírgulas em enumerações) e regras ortográficas. Análise linguística/semiótica (Ortografização) Forma de composição dos textos Coesão e articuladores (BRASIL, 2017, p.131, grifo nosso).
- *Utilizar*, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível adequado de informatividade (BRASIL, 2017, p.131, grifo nosso).
- *Reconhecer e grafar*, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares morfológicas) (BRASIL, 2017, p.119, grifo nosso).
- *Reconhecer* prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras (BRASIL, 2017, p.119, grifo nosso).
- *Reconhecer* a função de gráficos, diagramas e tabelas em textos, como forma de apresentação de dados e informações (BRASIL, 2017, p. 129, grifo nosso).
- *Recuperar* relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto (BRASIL, 2017, p. 113, grifo nosso).
- *Memorizar* a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com h inicial que não representa fonema (BRASIL, 2017, p.115, grifo nosso).
- *Identificar* e reproduzir, em textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem, digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e a diagramação específica dos textos

desses gêneros (lista de ingredientes ou materiais e instruções de execução – "modo de fazer") (BRASIL, 2017, p.123, grifo nosso).

- *Identificar e reproduzir*, em textos injuntivos instrucionais (instruções de jogos digitais ou impressos), a formatação própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e formato específico dos textos orais ou escritos desses gêneros (lista/ apresentação de materiais e instruções/passos de jogo) (BRASIL, 2017, p.123, grifo nosso).
- *Identificar e reproduzir*, em textos de resenha crítica de brinquedos ou livros de literatura infantil, a formatação própria desses textos (apresentação e avaliação do produto) (BRASIL, 2017, p.123, grifo nosso).
- *Identificar e reproduzir*, em gêneros epistolares e diários, a formatação própria desses textos (relatos de acontecimentos, expressão de vivências, emoções, opiniões ou críticas) e a diagramação específica dos textos desses gêneros (data, saudação, corpo do texto, despedida, assinatura) (BRASIL, 2017, p.123, grifo nosso).
- *Identificar e reproduzir*, em notícias, manchetes, lides e corpo de notícias simples para público infantil e cartas de reclamação (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais (BRASIL, 2017, p.127, grifo nosso).
- *Identificar e reproduzir*, em relatórios de observação e pesquisa, a formatação e diagramação específica desses gêneros (passos ou listas de itens, tabelas, ilustrações, gráficos, resumo dos resultados), inclusive em suas versões orais (BRASIL, 2017, p.131, grifo nosso).
- *Identificar e reproduzir*, em verbetes de enciclopédia infantil, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica desse gênero (título do verbete, definição, detalhamento, curiosidades), considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto/finalidade do texto (BRASIL, 2017, p.131, grifo nosso).
- *Identificar e reproduzir*, em seu formato, tabelas, diagramas e gráficos em relatórios de observação e pesquisa, como forma de apresentação de dados e informações (BRASIL, 2017, p.131, grifo nosso).
- *Ler e escrever* palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas – c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o (e não u) e e (e não i) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (til, m, n) (BRASIL, 2017, p.115, grifo nosso).

- *Ler e escrever* corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas (BRASIL, 2017, p.115, grifo nosso).
- *Ler e escrever*, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou) (BRASIL, 2017, p.131, grifo nosso).
- *Ler e escrever* corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch (BRASIL, 2017, p.131, grifo nosso).
- *Ler e compreender*, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado (BRASIL, 2017, p.113, grifo nosso).
- *Ler e compreender*, com autonomia, textos injuntivos instrucionais (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráficovisuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2017, p.119, grifo nosso).
- *Ler e compreender*, com autonomia, boletos, faturas e carnês, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero (campos, itens elencados, medidas de consumo, código de barras) e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto (BRASIL, 2017, p.119, grifo nosso).
- *Ler e compreender*, com autonomia, textos instrucional de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto (BRASIL, 2017, p.119, grifo nosso).
- *Ler e compreender*, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2017, p.121, grifo nosso).
- *Ler e compreender*, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (BRASIL, 2017, p.121, grifo nosso).

- *Ler e compreender*, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto (BRASIL, 2017, p.121, grifo nosso).
- *Ler e compreender*, com autonomia, cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas de leitor e de reclamação a jornais, revistas) e notícias, dentre outros gêneros do campo jornalístico, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2017, p.123, grifo nosso).
- *Ler e compreender* textos expositivos de divulgação científica para crianças, considerando a situação comunicativa e o tema/ assunto do texto (BRASIL, 2017, p.129, grifo nosso).
- *Ler e compreender* verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas (BRASIL, 2017, p.129, grifo nosso).
- *Ler e compreender*, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2017, p.133, grifo nosso).
- *Ler e compreender*, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros (BRASIL, 2017, p.133, grifo nosso).
- *Ler/assistir e compreender*, com autonomia, notícias, reportagens, vídeos em vlogs argumentativos, dentre outros gêneros do campo político-cidadão, de acordo com as convenções dos gêneros e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2017, p.123, grifo nosso).
- *Ler/ouvir e compreender*, com autonomia, relatos de observações e de pesquisas em fontes de informações, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto (BRASIL, 2017, p.129, grifo nosso).
- *Registrar*, com autonomia, anedotas, piadas e cartuns, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto (BRASIL, 2017, p.121, grifo nosso).
- *Recuperar* relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais,

possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto (BRASIL, 2017, p.113, grifo nosso).

- *Recuperar* as ideias principais em situações formais de escuta de exposições, apresentações e palestras (BRASIL, 2017, p.131, grifo nosso).
- *Identificar* a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. (BRASIL, 2017, p.113, grifo nosso).
- *Identificar* gêneros do discurso oral, utilizados em diferentes situações e contextos comunicativos, e suas características linguístico-expressivas e composicionais (conversação espontânea, conversação telefônica, entrevistas pessoais, entrevistas no rádio ou na TV, debate, noticiário de rádio e TV, narração de jogos esportivos no rádio e TV, aula, debate etc.) (BRASIL, 2017, p.113, grifo nosso).
- *Identificar* o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual ((BRASIL, 2017, p.115, grifo nosso).
- *Identificar* o número de sílabas de palavras, classificando-as em monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas. Construção do sistema alfabético (BRASIL, 2017, p.117, grifo nosso).
- *Identificar* a sílaba tônica em palavras, classificando-as em oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Pontuação (BRASIL, 2017, p.117, grifo nosso).
- *Identificar* a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão (BRASIL, 2017, p.117, grifo nosso).
- *Identificar* a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto (BRASIL, 2017, p.117, grifo nosso).
- *Identificar* a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo (BRASIL, 2017, p.117, grifo nosso).
- *Identificar e diferenciar*, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação (BRASIL, 2017, p.117, grifo nosso).
- *Identificar* em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal) (BRASIL, 2017, p.117, grifo nosso).

- *Identificar*, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos (BRASIL, 2017, p.119, grifo nosso).
- *Identificar* em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal). Morfologia (BRASIL, 2017, p.119, grifo nosso).
- *Identificar* em textos e usar na produção textual pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, como recurso coesivo anafórico (BRASIL, 2017, p.119, grifo nosso).
- *Identificar*, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade (BRASIL, 2017, p.119, grifo nosso).
- *Identificar*, em notícias, fatos, participantes, local e momento/tempo da ocorrência do fato noticiado (BRASIL, 2017, p.123, grifo nosso).
- *Identificar* funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores das falas das personagens e de cena (BRASIL, 2017, p.133, grifo nosso).
- *Identificar*, em narrativas, cenário, personagem central, conflito gerador, resolução e o ponto de vista com base no qual histórias são narradas, diferenciando narrativas em primeira e terceira pessoas (BRASIL, 2017, p.135, grifo nosso).
- *Identificar*, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas (BRASIL, 2017, p.135, grifo nosso).
- *Identificar*, em textos dramáticos, marcadores das falas das personagens e de cena (BRASIL, 2017, p.135, grifo nosso).