

O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular

JOÃO WANDERLEY GERALDI*

*Que a palavra parede não seja símbolo
de obstáculos à liberdade
nem de desejos reprimidos
nem de proibições na infância,
etc. (essas coisas que acham os
reveladores de arcanos mentais)*

Não.

*Parede que me seduz é de tijolo, adobe
preposto ao abdômen de uma casa.
Eu tenho um gosto rasteiro de
ir por reentrâncias
baixar em rachaduras de paredes
por frinchas, por gretas – com lascívia de hera.
Sobre no tijolo ser um lábio cego.
Tal um verme que iluminasse.*

(BARROS, 1989).

RESUMO: O artigo rememora a elaboração dos parâmetros curriculares, criticando os pressupostos da BNCC no ensino da língua portuguesa, e a imposição, há 25 anos, da visão mercadológica e da avaliação padronizada, que fogem à experiência do chão da escola, à realidade do professor e às necessidades do estudante brasileiro.

Palavras-chave: Plano curricular. Base Nacional Comum Curricular. Ensino da língua portuguesa. Avaliação padronizada.

* Doutor em Linguística. Professor titular aposentado da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professor visitante da Universidade do Porto (Portugal) e de universidades brasileiras. Faz parte do Conselho Editorial de várias revistas tais como: Cadernos de Estudos Linguísticos (Unicamp), Palavras (APP/Portugal), Leitura: Teoria & Prática (ALB), Filologia e Linguística Portuguesa (USP), Educação & Realidade (UFRGS), Educação & Contemporaneidade (UNEB), Fórum Linguístico (UFSC). Campinas/SP. E-mail: <jwgeraldi@yahoo.com.br>.

Introdução

Desde meados dos anos 1990, o sistema educacional brasileiro vem sofrendo as consequências de uma vontade de mudança que não mais se expressa, como no período imediatamente anterior (mais ou menos dos anos 1980 à eleição de FHC, ou seja, desde o começo da redemocratização até a elevação do modelo neoliberal a carro-chefe das políticas públicas), pela convocação à participação na reflexão sobre as práticas pedagógicas de todos os segmentos escolares, mas pelos inúmeros documentos oficiais que pretendem implantar novas perspectivas para essas práticas, independentemente das possibilidades reais que as escolas e os professores têm para concretizar tais mudanças.

O lento e gradual processo de redemocratização tem seu marco inicial mais explícito na eleição de governadores de 1982, cujos resultados levaram aos executivos estaduais grande número de governadores procedentes do campo democrático. Com eles, foram para as secretarias de educação intelectuais universitários comprometidos com uma educação pública de qualidade e que já militavam junto às escolas buscando construir alternativas em inúmeros processos de formação continuada de professores.

O período foi de efervescência política. Depois de um longo período de abstinência, a participação tornou-se mais do que um desejo: ela aumentava e até mesmo assustava, com eventos que reuniam grande número de professores¹. Nesse contexto, começam a vir à luz inúmeras experiências realizadas em sala de aula, às vezes, às escondidas, em silêncio. E também se expressam vontades de encontrar outros caminhos para a ação em sala de aula. Professores, insatisfeitos e inquietos com os resultados de seu trabalho, queriam propostas, respostas a suas indagações. Um diálogo frutífero estava em andamento e quando secretarias começam a elaborar suas propostas curriculares fazem-no contando com a participação não só de assessores universitários, mas, sobretudo, com a presença de professores que procediam do chão da escola como representantes de seus colegas. As elaborações, salvo exceções, se faziam num vai e vem entre a secretaria e as escolas que liam as primeiras versões e apresentavam sugestões e exigiam alterações. Práticas e perspectivas teóricas dialogavam tentando elaborar propostas que, não ficando na rotina da escola, apontavam caminhos possíveis para o ensino das diferentes disciplinas do currículo escolar.

Esse *modus operandi* não se restringiu apenas à elaboração dos planos curriculares. Foi assim, por exemplo, a grande discussão da proposta da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, elaborada com a participação de inúmeras entidades da sociedade civil, depois engavetada e substituída pelo então ministro Paulo Renato Souza por uma proposta de gabinete aparentemente elaborada por Darcy Ribeiro e enviada como projeto de lei como se fosse uma homenagem a esse educador brasileiro.

A nossa pouca experiência democrática associada à urgência dos problemas a serem resolvidos e à pretensão de condensar o processo histórico de mudança social em passos de curta duração (como passes de mágica ou como milagres de magos) encerram esse tempo vivido sob o signo da participação popular, reemergindo no cenário brasileiro um novo conjunto de políticos “competentes, eficientes, capazes e sábios” que poderiam concretizar as mudanças com a rapidez com que tinham tido sucesso no plano econômico (com a implantação da nova moeda, o real, “esquecendo” por completo que a estabilização da moeda que ocorre então em vários países era uma necessidade do processo galopante da globalização). Encerra-se o período da participação, que exige “desperdício de tempo” e, por isso, não é eficiente. Os técnicos, os especialistas, os consultores competentes trazem as respostas: basta agrupá-los. E, em lugar da participação, poderia haver a consulta àqueles especialistas que não estavam no grupo de assessores².

O mundo se torna neoliberal, e no neoliberalismo tudo é medido segundo os lucros que produz. E para saber qual a produtividade da escola, o projeto político neoliberal na educação é a implantação de sistemas de avaliação de larga escala. Os resultados poderiam apontar aos empregadores onde se formavam os melhores (não por acaso essas avaliações começaram com os concluintes de cursos superiores). As avaliações nos níveis fundamental e médio apontariam não só as melhores escolas, mas os “desperdícios” do dinheiro público com uma educação de baixa qualidade. Posteriormente, mudado o governo, também serviram de indicativo de onde se deveria aplicar mais recursos para melhorar a qualidade da escola. Foi por necessidade de parâmetros para elaborar as provas que surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Inicia-se o tempo da inundação das escolas por documentos oficiais definindo metas, objetivos, modos de gestão, índices desejados etc. Inicia-se a implantação verticalizada do novo como exigência e não como opção abraçada pelos verdadeiros agentes educativos. As avaliações de larga escala, obrigatórias e já agora com consequências até mesmo na renda de professores e gestores,³ tornam o que poderia ser indicações de ações possíveis em obrigações para a atividade de sala de aula. E o acervo das provas aplicadas torna-se, de fato, o orientador do que se ensina e de como se ensina, principalmente adequando os alunos para responderem a testes. Treinar para responder eleva os índices, que dão aparente sucesso às inúmeras consultorias prestadas aos diferentes sistemas de ensino. Surgem as empresas de consultoria, mas também os centros e grupos universitários que se caracterizam como pesquisadores-consultores. No entanto, a manutenção desses índices de sucesso e seu crescimento não se mantêm no longo prazo, o que exige novas consultorias num círculo vicioso (de consultores bem remunerados)⁴.

Com muito boa vontade, professores universitários participam dos comitês, a partir do princípio ideológico de que, estando lá, poderão fazer com que as coisas saiam melhor do que sairiam se estivessem ausentes. Mas, desse modo, acabam por referendar o modelo de implantação vertical. Tive oportunidade recente de um diálogo franco

com um participante do grande comitê que está definindo a matriz de referências para a elaboração dos concursos nacionais para o magistério. A perspectiva que leva ao engajamento de professores universitários nesses processos tem sua base no fato de que tais referenciais acabarão por mostrar o perfil de professor que se deseja para o País e por isso influenciarão tanto na sua formação quanto nas práticas dos futuros docentes. Independentemente da validade desse perfil, de estar de acordo com ele, o que resulta da implantação vertical (e muito pouco democrática, porque executada por meio de provas) é uma resistência contrária dos verdadeiros agentes das redes de educação (que infelizmente tomamos como sinônimo de sistemas de ensino).

É nesse ambiente que surge a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também ela produto de consultorias universitárias, de comitês de especialistas, de técnicos competentes. Seguindo o mesmo diapasão: implantação vertical, referência para os sistemas de avaliação. Imposição, enfim. Como ocorrera com os PCN, assim que aprovada a BNCC, surgirão os programas “BNCC em ação” para tentar chegar ao chão da escola, copiando o programa “PCN em ação”. Provavelmente os assessores e consultores, dos centros universitários e das Organizações Não Governamentais (ONG) e Organizações Sociais (OS), já estão com os projetos elaborados para apresentar assim que saírem os novos editais, sugeridos por eles mesmos.

Os princípios fundamentais assumidos

Na área de linguagens, a BNCC mantém coerência com os PCN, de que é uma extensão. Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo. Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). Sobretudo, o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem também serão extraídos para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo.

Coerentemente com o ponto de vista assumido sobre a linguagem, outra concepção aparece claramente expressa na BNCC (BRASIL, 2015): uma concepção de sujeito como constituído pelas práticas de linguagem:

A área da linguagem 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. Esses conhecimentos permitem mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender *como o ser humano se constitui como sujeito* e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos. (p. 29) (grifo em itálico meu).⁵

Isso significa que no contexto das interações verbais que praticamos no mundo, e a elas concomitantes, se dá uma ação da linguagem sobre o sujeito, constituindo sua consciência como um conjunto de signos internalizados nesses processos (nos termos de BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1982; VOLOCHÍNOV, 2013). Admitida essa ação da linguagem, podemos dizer que a atuação do sujeito em suas práticas de linguagem se dará por meio de ações com a linguagem e sobre a linguagem e que estas são marcadas pela ação da linguagem que o constitui e que continuará o constituindo no curso das interações com outro de que participa (GERALDI, 1991).

Há um segundo princípio assumido, este não mais relativo às concepções fundantes, mas ao objeto e à forma de trabalho escolar com a linguagem: trata-se de elevar as práticas de linguagem à posição de objeto e ao mesmo tempo de forma pela qual a aprendizagem de recursos expressivos a serem mobilizados se dará. Isso significa um grande avanço, já apontado nos PCN, nessa área: em lugar de aprender a descrição de uma variedade qualquer da língua (as disponíveis são aquelas supostamente sobre a variedade culta escrita) apostando que desse conhecimento, da gramaticalização, resultaria mais do que um conhecimento sobre a língua, mas também e miraculosamente sobre os usos da língua, quer na modalidade oral, quer na modalidade escrita (e sempre na variedade de que se estudou a descrição!), aponta-se (junto com inúmeras propostas de ensino elaboradas na década de 1980) para as práticas linguísticas como o caminho mais efetivo para aprender a mobilizar recursos expressivos na produção de compreensões de textos, na elaboração de textos e na própria reflexão sobre esses fazeres. Daí o princípio metodológico USO-REFLEXÃO-USO que orienta toda a proposta curricular de língua portuguesa:

A abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação etc.) deve vir a serviço da compreensão oral e escrita e da produção oral e escrita, e não o contrário. Dessa forma, os aspectos linguísticos abordados em atividades de leitura, escrita e oralidade podem ampliar os conhecimentos dos/as estudantes em relação a variedades de origem. Conforme o avanço na escolaridade, é esperado um aumento gradativo do nível de sistematização e de utilização de categorias gramaticais, sempre na perspectiva do USO-REFLEXÃO-USO, e não, vale repetir, da acumulação de um rol de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem. (BRASIL, 2015, p. 41).

As formulações metodológicas: atividades e campos de atuação

A partir desses princípios, a base curricular em língua portuguesa não poderia se expressar na forma de uma listagem de conteúdos relativos a conhecimentos explícitos sobre a língua (como foi num passado longínquo, quando se adotavam “conteúdos

mínimos”). Daí a escolha por cinco eixos dentro dos quais toda e qualquer atividade de ensino/aprendizagem na área se dará: “apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística” (p. 38), sendo que esta última se dá no interior das anteriores. Na terminologia de hoje, seria um “eixo transversal”.

Esses eixos cobrem todas as práticas de linguagem verbal. E serão estas que organizarão as atividades escolares. Elas são apresentadas na BNCC de forma explícita com explicações prévias e, posteriormente, aparecerão ano a ano quando da definição das práticas a serem realizadas dentro dos campos de atuação previstos. São elas: 1) práticas da vida cotidiana; 2) práticas artístico-culturais; 3) práticas político-cidadãs; 4) práticas investigativas; 5) práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação; e 6) práticas do mundo do trabalho (exclusivamente no ensino médio).

Todas essas práticas se dão no interior de diferentes esferas da comunicação social, aqui traduzidas na expressão “campos de atuação”. Concretamente, a atuação dos sujeitos se dará pela leitura, escuta e produção (oral e escrita) de textos, mas seguramente também pela reflexão sobre os recursos mobilizados nesses textos, para poder incluir o eixo da análise linguística. Os textos são unidades concretas dos gêneros praticados em cada um destes campos: os gêneros do dia a dia (recados, bilhetes, diálogos, conversas, leituras de receitas, instruções etc.); a produção artístico-literária em sua babélica diversidade de gêneros; os discursos das esferas públicas: jornalísticos, publicitários, políticos, jurídicos, reivindicatórios etc.; os gêneros próprios da comunicação acadêmica, em geral a distância, tais como relatórios, ensaios, projetos etc.; e, por fim, a variada gama de gêneros discursivos que circulam no mundo do trabalho e que variam segundo o tipo de trabalho e o lugar que se ocupa neste trabalho.

Uma leitura dos objetivos de aprendizagem, apresentados na forma de quadros, ano a ano do ensino básico (inicial, fundamental e médio) mostrará que, no interior de cada uma das práticas anteriormente referidas, foram selecionadas diferentes ações a serem executadas tendo por material concreto diferentes gêneros dos respectivos campos de atuação. A progressão se dará tanto no aprofundamento das formas de mobilização dos diferentes recursos no interior de cada um dos gêneros quanto na ampliação desses gêneros, indo daqueles mais próximos às faixas etárias dos alunos àqueles mais distantes na medida em que vão galgando os graus de escolaridade, objetivando ampliar os campos de atuação de que participariam.

Num mesmo patamar incluem-se gêneros efetivamente praticados pelos professores e alunos segundo suas faixas etárias e de escolaridade e suas necessidades, bem como gêneros distantes de seus mundos, longe de seus usos como aqueles próprios do mundo do trabalho ou da produção artística, particularmente quando se prevê a produção de vídeos nas práticas culturais de tecnologias de informação e comunicação, já que realisticamente falando as escolas não dispõem tanto dos recursos necessários quanto

de pessoal especializado. Os professores de língua portuguesa se produzem vídeos, produzem-nos como amadores. Está longe de sua formação desenvolver capacidades exigidas para a produção efetiva de vídeos além daqueles que encontramos nas redes sociais e que estão sendo feitos sem que qualquer ensino sobre como fazê-los tenha se dado no sistema escolar.

Uma leitura mais vertical dos gêneros referidos em cada ano mostrará o quanto é pretenciosa a gama de textos que se pretende sejam trabalhados dentro dos cinco eixos previstos. Por exemplo: no 1º ano são citados 20 gêneros, no 6º ano são citados 26 e no 3º ano do ensino médio são citados 15. Considerando que as referências feitas num ano e não repetidas no ano seguinte não significa que elas não devam estar aí presentes, já que a progressão prevista se dá também no aprofundamento da reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados além dos gêneros mais complexos que vão aparecendo no suceder dos anos de escolaridade, a proposta curricular parece não querer deixar nada de lado.

Uma leitura mais horizontal, no sentido de tomar um mesmo gênero explicitamente citado ao longo de diferentes anos de escolaridade, mostra que se pretende esse aprofundamento vertical. Por exemplo, a atividade de relatar (que supõe um relato?) vai das experiências vividas, passa por fatos de que se tomou conhecimento, depois chega a notícias, finalizando, no 8º ano, com o relato oral de reportagens selecionando informações principais e secundárias. O relato desaparece como gênero ou atividade explícita no ensino médio, embora obviamente ele estará presente nas práticas cotidianas dos alunos e professores desse nível de ensino e, por isso, estará aí presente de qualquer forma. Outro exemplo: o gênero “poemas” (que são inúmeros!), como atividade artístico-literária, o aprofundamento aparece na forma do que se espera que os estudantes façam: escutar e recitar, declamar (recitar usando recursos expressivos e o corpo), observar aspectos rítmicos e sonoros, produzir parafraseando, recitar de memória planejando saraus e recitais, criar poemas em formas composicionais variadas, chegando à compreensão da especificidade da linguagem literária e da análise e interpretação das dimensões imagéticas dos poemas, compreendendo os deslocamentos de sentido como parte fundamental da linguagem literária (obviamente, os deslocamentos de sentido já aparecem desde o primeiro ano quando do primeiro contato com os poemas, afinal eles pertencem à linguagem literária, logo contêm deslocamentos de sentidos que precisam ser compreendidos desde o início...).

Críticas: pecar pelo excesso e bloquear projetos diferenciados

Pelos eixos previstos, pelas práticas previstas, pelos campos de atuação previstos, pelos gêneros listados, todo o mundo da escrita passa a ser obrigatoriamente ensinado e

deve ser aprendido na escola (a BNCC tem caráter obrigatório e será usada como matriz do sistema de avaliação: não esqueçamos, esta é que define a necessidade daquela).

Os princípios fundamentais incorporados pela BNCC e sua opção metodológica pelas práticas de linguagem, seguindo o princípio de que o processo todo segue o caminho do uso-reflexão-uso e que conhecimentos de descrições da língua somente fazem sentido se necessários a essa reflexão, e se permitem um salto nas capacidades de mobilizar recursos expressivos, mostram o grande avanço na área dos estudos da linguagem na escola. Essas opções não são novidades: estavam presentes em propostas de ensino desde meados dos anos 1980, como se pode ver no primeiro plano curricular escrito pós-redemocratização da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, de 1985. Era o começo da oficialização de novas perspectivas e já se fundavam e aprofundavam propostas anteriores expressas por pesquisadores universitários que se debruçaram sobre as questões de ensino da língua portuguesa, como Geraldi (1984), Ilari (1985), entre outros.

O problema da introdução de novos gêneros discursivos alheios à realidade do estudante merece enfrentamento, pois a escola é um espaço de trabalho e como tal de ampliação dos horizontes de todos os estudantes. Assim, a fórmula uso-reflexão-uso não pode supor que somente os gêneros discursivos já conhecidos (usados) poderiam ser motivo de reflexão para o novo uso ser ampliado. Mas essa fórmula define um caminho metodológico de que um novo gênero, ao entrar em sala de aula, deva se basear em gêneros já conhecidos, já usados (por exemplo, de um relato de experiência vivida na rotina de um dia, na fórmula clássica da narrativa em sequência temporal, pode-se passar para um relatório de atividades agrupadas por critérios mais gerais dentro dos quais entram as atividades rotineiras relatadas, e daí passar para a leitura de um relatório). Esta me parece ser a pretensão, ainda que não explicitada dessa forma, do princípio metodológico do uso-reflexão-uso.

Relativamente aos gêneros com que pretende a BNCC inundar as salas de aula, há outras questões que me parecem bem mais sérias. Precisamente porque escolhe adequadamente trabalhar com práticas de linguagem, há uma ausência de focalização nos gêneros quase cotidianos e específicos do trabalho do estudante enquanto estudante. Refiro-me ao desenvolvimento de práticas presentes no estudo: a organização de *sinopses* de textos; a elaboração de *resumos* de textos científicos que não podem ser feitos com base na distinção assuntos principais e assuntos secundários (que pode servir para a leitura de uma reportagem, mas não para a leitura de um ensaio, o que demanda extrair a tese ou ponto de vista defendido, os argumentos usados, os contra-argumentos citados e refutados e a elaboração própria de possíveis outras teses com base em outros argumentos que derrubariam à proposta lida); aprendizagem de um gênero fundamental da atividade estudantil (e de todos nós): as *anotações* durante uma leitura, durante um debate, durante uma palestra, durante uma entrevista (mesmo que esta esteja sendo gravada, porque os gestos e as circunstâncias também significam).

Sobre o estudar, que implica uma atividade constante de leitura, há uma passagem da BNCC (BRASIL, 2015) que merece destaque:

As práticas de compreensão e de produção de texto são constitutivas da experiência de aprender e, portanto, presentes em todas as áreas. Por isso, cabe à área de Linguagens assegurar o direito à formação de sujeitos leitores e produtores de textos que transitem com confiança pelas formas de registro dos diversos componentes curriculares, salvaguardando suas singularidades, e pelas práticas de linguagem que se dão no espaço escolar, tais como: participar em um debate sobre transgênicos, opinar criticamente sobre um documentário ou uma pintura, interagir com hipertextos da Web, buscar soluções para um problema ambiental no seu entorno, dentre outras e inúmeras possibilidades. (p. 30).

Há aqui o reconhecimento explícito de que a leitura está presente em todos os componentes curriculares. Mas não cabe ao ensino de língua portuguesa trabalhar com a leitura e interpretação de um problema de matemática, ou de química, ou seja lá qual for o outro componente curricular. Esses são textos específicos dessas áreas. Se um aluno não consegue resolver um problema de matemática porque não consegue ler o problema, isso deve ser enfrentado pelo professor de matemática e não pelo professor de língua portuguesa! Cabe sim ao professor de língua portuguesa, trabalhando com os gêneros e temas que lhes são próprios, desenvolver com os estudantes os inúmeros gêneros que a prática de estudar e aprender foram criando: sinopses, resumos, anotações, mapeamento de teses e argumentos etc. Saber o que dizer num debate sobre transgênicos, para não ficar no senso comum, demanda agrupar informações de diferentes áreas do conhecimento (que são as responsáveis por essas informações): biologia, sociologia, economia, medicina, química. Não se pode esperar que o professor de língua portuguesa seja onisciente!

Por fim, em matéria de linguagem não se pode ter a pretensão que tudo deve ser aprendido na escola. Antes de mais, há que compreender que nossos alunos já chegam à escola sabendo falar, escutar e compreender o que ouvem, dominando inúmeros gêneros de discurso. E pela vida afora aprenderão outros no mundo do trabalho, nas suas atividades profissionais, no cotidiano (por exemplo, é ridículo ensinar na escola a ler uma conta de luz, como já vi em livro didático, em que a conta de luz aparece como do gênero “nota fiscal”! Isso se aprende na vida!). Nesse sentido, o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero, por exemplo, as experiências tão conhecidas de produção de livros (novelas de aventura, coletânea de narrativas, coletâneas de descrições de brincadeiras etc.). Esses projetos demandam tempo na escola, mas esse tempo estará ocupado pela passagem pelos inúmeros gêneros ainda que de forma mais ou menos superficial para dar conta do currículo previsto pela base comum. Afinal, o acesso ao mundo da escrita não é algo que termina com a escolaridade. Sempre estaremos aprendendo a ler novos textos, novas mensagens e acumulando nossa experiência de leitores e de autores. E certamente morreremos sem dominar alguns gêneros que são distantes de nossa

área profissional. Podemos ler com tranquilidade um texto de filosofia da física, mas dificilmente trabalhando em ciências humanas escreveremos textos de física! Nem por isso deixamos de ser letrados.

Ora, as coisas poderiam ser bem mais simples e mais adequadas. Antes de tudo, não se pode imaginar que em matéria de linguagem somente se aprende na escola. Não há razão alguma para ensinar na escola todos os gêneros de textos existentes! Nem exigir que todos os alunos sejam capazes de escrever em todos os gêneros estudados. Aprende-se mais na vida de leitor do que na escola. Assim,

1. Não se pode exigir que um leitor seja também autor em todos os tipos de texto que é capaz de ler. É ridículo exigir de alunos que escrevam contos ou outros gêneros literários como se eles necessariamente estivessem se preparando para serem escritores. Ler diferentes gêneros, incluindo a poesia, não implica que necessariamente todos devam produzir poesias. Obviamente, alguns produzirão e deverão ser incentivados a fazê-lo, mas a escola tem que ser apta a aceitar as diferentes vocações de seus alunos.
2. Produzir um texto é estabelecer uma comunicação escrita, e essa demanda leitores. Não se pode produzir textos para ninguém! E muito menos textos para quem já sabe tudo aquilo que se tem para dizer, particularmente quando esse leitor já ouviu isso porque já lhe disse, como acontece frequentemente em sala de aula. Assim, recontar uma história pode ser um bom exercício de memória, mas não é um bom exercício de escrita! Se a criança quer registrar uma história, pode fazê-lo. O problema é exigir que o faça. A propósito, uma digressão. A professora de minha filha Joana pede a todos os alunos que escrevam um resumo de um livro que leram. Ela me pergunta para que escrever esse resumo. Tento dar alguma motivação para essa tarefa, e digo-lhe que a professora pode não ter lido o livro e lendo o resumo que ela faria poderia ficar interessada ou não em ler todo o livro. Recebi como resposta: – Mas que professora mais indecisa! Precisa ler 25 resumos para saber se quer ler o livro?
3. Nem autores experientes escrevem sem revisar, sem refazer, sem tirar ou acrescentar coisas em sua leitura. O primeiro leitor de um texto é seu autor. Por isso na escola é preciso pensar a escrita de textos como um projeto, como um trabalho que não se encerra na primeira versão. Sempre é possível reescrever um texto. Ajudar a fazer isso é o papel do professor como leitor privilegiado de seus alunos, mas que jamais pode ser o leitor único do produto final. O projeto de escrita de textos deve levar a tornar, de alguma forma, público o que cada um escreveu. E do que se publica o professor é na prática um coautor.

4. Atividades de escritas diversificadas num mesmo momento da aula: não há qualquer razão para todos os alunos estarem escrevendo sobre o mesmo tema, no mesmo gênero e ao mesmo tempo. Deixar surgirem grupos com atividades distintas. Lembrar que é também escrita fazer um esquema de um texto lido: essa é a melhor forma de estudar.

O importante é que desde o começo nos construamos como autores de textos. Pode parecer utópico e irreal imaginar cada aluno como autor. Mas é possível e muito gratificante quando um projeto conjunto entre professores e alunos levam a um produto final como um jornal de notícias de uma turma, a organização de um varal de textos, a publicação artesanal de um livro ilustrado etc. Trabalhar aprendendo a fazer é construir produtos desse trabalho, visíveis, palpáveis, apresentáveis. Todo trabalho e toda prática têm um produto. Definir com alunos o produto e elaborar com eles um projeto, em cuja caminhada se dá o ensino e a aprendizagem, é fundamental mesmo que o número de gêneros estudados não seja a gama enorme prevista pela BNCC. Prever trabalhar com todos os gêneros, simulando situações em que os alunos-autores devem vestir máscaras e se colocarem num lugar imaginário para escreverem um texto (para mostrar que dominam um gênero) é destruir o modo de funcionamento das práticas de linguagem e, sobretudo, resulta de uma ideologia de onipotência da escola: só se aprende se for na escola, como se a vida nada pudesse ensinar.

Por fim, no que concerne ao trabalho conjunto de professores e alunos debruçados sobre seus textos – a análise linguística – não é um estudo da descrição gramatical tradicional. Os conhecimentos tradicionais podem ser manipulados segundo necessidades, mas não podem ser o foco desse eixo de trabalho, pois as gramáticas descritivas de que dispomos não trabalharam com textos/discursos. No máximo chegaram a frases e ainda assim não para analisá-las, mas para classificá-las, que erroneamente chamamos de “análise sintática”.

As análises que partem da concepção dialógica da linguagem, e que a tomam como uma atividade constitutiva das línguas em seu sentido sociolinguístico e das consciências dos sujeitos falantes (“a palavra concebe o seu objeto”), devem levar a uma compreensão mais ampla dos recursos linguísticos mobilizados na construção de qualquer enunciado, de modo que se pode, assim, “revisar as formas da língua em sua compreensão linguística comum” mesmo que essas compreensões sejam feitas de forma inicialmente intuitiva.

Bakhtin (2013), nas indicações metodológicas para o ensino do período composto por subordinação sem conjunção, apresenta análises estilísticas partindo da intuição de seus alunos sobre o uso de uma ou outra forma disponível no sistema, defendendo o ponto de vista de que

no estudo das formas sintáticas paralelas e comutativas, isto é, quando o falante ou o escrito tem a possibilidade de escolher entre duas ou mais formas sintáticas igualmente corretas do ponto de vista gramatical. Nesses casos, a escolha é determinada não pela gramática, mas por considerações puramente estilísticas, isto é, pela eficácia representacional e expressiva dessas formas. (BAKHTIN, 2013, p. 25).

Essas análises, para não se tornarem também elas rotinas de sala de aula, sem qualquer vínculo que não a transmissão de informações, precisam estar articuladas a processos de ensino/aprendizagem que entendam o processo educativo como muito mais profundo do que a simples transmissão de informações. Retorna-se, assim, aos fundamentos que orientam as análises – no caso a concepção de linguagem – e aos fundamentos que orientam o processo de ensino – no caso, as práticas de linguagem, que não podem ser simulações.

Construir na escola “inéditos viáveis”, que permitam aos alunos proferirem as suas palavras para serem escutadas e aporem suas assinaturas em seus textos, demanda pensar as produções de textos não como um exercício do escrever, mas como o exercício da escrita, entendido este como construção de autorias, de trabalho entre sujeitos e não apenas entre posições (como ocorre nas simulações e nos sistemas de avaliação de larga escala, em que os papéis de avaliado e avaliador se sobrepõem à relação de interação). Nessas últimas condições, há um exercício de escrever não para dizer sua palavra ou para influenciar o outro, mas para mostrar a alguém, que se coloca numa posição de não ouvinte, que se sabe escrever.

Reproduzir em sala de aula essas condições quando se ensina um gênero discursivo qualquer, apontando até mesmo para as condições de seu uso real, e depois pedindo que o aluno escreva um texto nesse gênero, paradoxalmente, uma escrita que não atende sequer às condições de emprego do gênero recém-estudadas com os alunos, é um contrassenso, particularmente considerando os fundamentos assumidos na BNCC.

Retomando o fio da meada

Numa avaliação geral da BNCC na área de Língua Portuguesa, podemos dizer que temos uma manutenção das concepções de linguagem e de subjetividade já assumidas em meados da década de 1990 pelos PCN. Aqui, há um avanço na especificação das diferentes práticas de linguagem em diferentes campos de atuação, o que tornará mais palatáveis e compreensíveis os PCN. Peca-se, no entanto, pela exigência que faz de um trabalho com uma enormidade de gêneros e de uma forma em que as condições efetivas de emprego desses gêneros passam a ser um simulacro em sala de aula, anulando, desse modo, o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem.

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

Aliás, é sempre instrutivo, para os que defendem esse caminho dos testes, das avaliações, das imposições, lembrar o que nos disse, resumindo suas posições em uma entrevista, Diane Ravitch, ex-secretária-adjunta de Educação dos EUA no governo George Bush, mas desde o governo Bill Clinton diretora do National Assessment Governing Board, instituto responsável pelos testes federais daquele país. E eis a novidade⁶:

Eu apoiei as avaliações, o sistema de accountability (responsabilização de professores e gestores pelo desempenho dos estudantes) e o programa de escolha por muitos anos, mas as evidências acumuladas nesse período sobre os efeitos de todas essas políticas me fizeram repensar. Não podia mais continuar apoiando essas abordagens. O ensino não melhorou e identificamos apenas muitas fraudes no processo.

Avaliações padronizadas dão uma fotografia instantânea do desempenho. Elas são úteis como informação, mas não devem ser usadas para recompensas e punições, porque, quando as metas são altas, educadores vão encontrar um jeito de aumentar artificialmente as pontuações. Muitos vão passar horas preparando seus alunos para responderem a esses testes, e os alunos não vão aprender os conteúdos exigidos nas disciplinas, eles vão apenas aprender a fazer essas avaliações. Testes devem ser usados com sabedoria, apenas para dar um retrato da educação, para dar uma informação. Qualquer medição fica corrompida quando se envolve (sic) outras coisas num teste.

A lição mais importante que podemos tirar do que foi feito nos Estados Unidos é que o foco deve ser sempre em melhorar a educação e não simplesmente aumentar as pontuações nas provas de avaliação. Ficou claro para nós que elas não são necessariamente a mesma coisa. Precisamos de jovens que estudaram história, ciência, geografia, matemática, leitura, mas o que estamos formando é uma geração que aprendeu a responder testes de múltipla escolha. Para ter uma boa educação, precisamos saber o que é uma boa educação. E é muito mais que saber fazer uma prova. Precisamos nos preocupar com as necessidades dos estudantes, para que eles aproveitem a educação. (RAVITCH, 2010).

Para aqueles que estão do outro lado, defendendo que a melhoria da qualidade da educação depende crucialmente de um trabalho de longo prazo na formação continuada de professores, com acompanhamento mais próximo das escolas e com melhoria nas condições concretas do exercício profissional (incluindo a existência de salas de professores

em tempo integral em suas escolas), valorizando a autonomia relativa do professor, é sempre salutar saber que as concepções da “matriz” estão mudando, e foram elas que orientaram as avaliações que vimos sofrendo desde os anos 1990, portanto há 25 anos. Já não seria um tempo de termos melhores resultados? Ninguém imagina que talvez os procedimentos da mudança não sejam a formulação de documentos atrás de documentos oficiais? Quem os formula não aprende nada em 25 anos a propósito do modo de caminhar para melhorar a qualidade da educação?

Por fim, deixemos a palavra com o narrador Ítalo Calvino:

Todo rito de passagem significa uma mudança de atitude em nossas mentes: ao ler, preciso entender rapidamente cada frase, pelo menos seu sentido literal, e só depois de entendê-la sinto-me pronto para pronunciar um julgamento: o que li é verdadeiro ou falso, certo ou errado, agradável ou desagradável. Na minha vida cotidiana, ao contrário, são inúmeras as circunstâncias que escapam à minha compreensão, desde as mais gerais às mais simples e triviais: vejo-me frequentemente diante de situações sobre as quais não posso dar opinião, e prefiro não emitir julgamento.

Enquanto espero que o mundo não-escrito se torne mais claro, sempre há uma página escrita aberta diante de mim, onde posso voltar a mergulhar: faço-o sem demora e com a maior satisfação, porque ali, pelo menos, mesmo que só compreenda uma pequena parte do todo, posso alimentar a ilusão de que mantenho tudo sob controle.

[...]

... o que ocorre ao meu redor me surpreende a cada vez, me assusta, me deixa perplexo. Já presenciei muitas mudanças em minha vida, no mundo exterior, na sociedade que me rodeia, muitas mudanças até mesmo em meu interior, e ainda assim nada posso prever: para mim, para as pessoas que conheço, e muito menos para o futuro da humanidade. Não posso prever as relações futuras entre os sexos, entre as gerações; os desenvolvimentos futuros da sociedade, das cidades, dos países; que tipo de paz haverá, ou que tipo de guerra; que importância terá o dinheiro; que objetos do dia-a-dia desaparecerão, e os novos que surgirão; que tipo de veículos e motores existirão; qual será o futuro do mar, dos rios, dos animais, das plantas. Sei que compartilho minha ignorância com aqueles que, ao contrário, fingem saber: economistas, sociólogos e políticos; mas o fato de não estar sozinho não me anima. (CALVINO, 2005, p. 141).

Produzir documentos oficiais, em lugar do convívio real com a escola para fazer uma mudança emergir de baixo para cima, é arvorar-se em profetas do que será o mundo futuro. E cobrar para que esse mundo futuro seja aquele que preveem, como fazem não raramente alguns economistas cuja ideologia orientou a política neoliberal em educação no Brasil nos últimos 25 anos.

Recebido em setembro de 2015 e aprovado em dezembro de 2015

Notas

- 1 Pessoalmente, participei de eventos com mais de 4.000 participantes, em Belo Horizonte (promovido pela UTE), em São Paulo (promovido pela Secretaria Estadual de Educação), em Porto Alegre (promovido pela Secretaria Municipal de Educação). Eventos, cursos, conferências (de que as Conferências Brasileiras de Educação – CBE são exemplares), simpósios eram frequentes e os espaços ficavam lotados.
- 2 Foi o que aconteceu, por exemplo, com os Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja versão praticamente definitiva foi encaminhada a muitos professores universitários para que emitissem pareceres e sugestões. Obviamente estes jamais saberiam o que se faria com essas sugestões, que seriam compulsadas pelos técnicos e os assessores especializados.
- 3 A mudança terminológica não é inocente, como sabe qualquer analista de discurso. Introduz-se no sistema escolar toda uma terminologia procedente das formas de organização das empresas. E pensa-se a escola como uma unidade de produção que deve ser gerida com eficiência para apresentar os resultados requeridos (os lucros e dividendos na forma de índices numéricos obtidos nos processos avaliativos).
- 4 A propósito do assunto, acompanhar as análises do professor Luiz Carlos Freitas é bastante salutar. Cf. Avaliação Educacional – o *blog* do Freitas.
- 5 Obviamente, todas as citações da BNCC serão feitas seguindo a versão disponível para consulta pública.
- 6 Posteriormente, saiu no Brasil a tradução de seu livro hoje largamente conhecido: *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1982.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BARROS, Manoel de. **O guardador de águas**. São Paulo: Art Editora, 1989.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2015.
- CALVINO, Ítalo. A palavra escrita e a não-escrita. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Coords.). **Usos & abusos da história oral**. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, p. 139-147.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. Leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.
- _____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino na língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- RAVITCH, Diane. Nota mais alta não é educação melhor. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 2 ago. 2010. Primeiro Caderno, p. 16. Entrevista com Simone Iwasso.
- VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

Portuguese language teaching *and the Common National Base Curriculum (CNBC)*

ABSTRACT: This article recounts the development of the curriculum guidelines, criticizes the CNBC assumptions with regard to the Portuguese language and the imposition of a market based vision and standardized assessments 25 years ago. These radically digress from the normal school experience, the reality facing teachers and the needs of the Brazilian student.

Keywords: Curriculum plan. Common National Base Curriculum. Teaching the Portuguese language. Standardized assessment.

L'enseignement de la langue portugaise *et la Base Nationale Commune de Programme Scolaire (BNCC)*

RÉSUMÉ: L'article retrace l'élaboration des lignes directrices des programmes scolaires, en critiquant les présupposés de la BNCC relativement à l'enseignement de la langue portugaise, et l'imposition, il y a 25 ans, d'une vision de marché et de l'évaluation standardisée, sans rapport avec l'expérience de terrain de l'école, la réalité du professeur et les besoins de l'élève brésilien.

Mots-clés: Plan de Programme scolaire. Base Nationale Commune de Programme scolaire. Enseignement de la langue portugaise. Evaluation standardisée.

La enseñanza de la lengua portuguesa *y la Base Nacional Común Curricular*

RESUMEN: El artículo recuerda la elaboración de los parámetros curriculares, criticando los postulados de la BNCC en cuanto a la enseñanza de la lengua portuguesa, y la imposición, hace 25 años, de la visión mercadológica y de la evaluación estandarizada, que se alejan de la experiencia de la actuación en la escuela, de la realidad del profesor y de las necesidades de los estudiantes brasileños.

Palabras clave: Plan curricular. Base Nacional Común Curricular. Enseñanza de la lengua portuguesa. Evaluación estandarizada.