

Uma avaliação
da segunda versão da BNCC

Língua Portuguesa

Maio de 2016

Preparado pela Curriculum Foundation
para o Movimento pela Base

<p>Avaliação geral das mudanças (positivas e negativas) em relação à primeira versão da BNCC.</p>	<p>Pontos fortes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agora há quatro práticas de linguagem distintas: leitura, escrita, oralidade/sinalização e conhecimento sobre a língua e a norma. • O número de campos passou de seis para quatro. • Utilizaram-se tabelas para demonstrar a relação entre as práticas de linguagem ou 'eixos', campos e objetivos, e a progressão em todos os eixos do 1º ao 9º ano. <p>Pontos fracos</p> <ul style="list-style-type: none"> • A equipe escolheu a palavra 'eixos' para as práticas de linguagem distintas. Isso é potencialmente confuso, uma vez que a palavra eixo é usada com um significado diferente em outro lugar no documento. • A inclusão de sinalização está em lugar errado. Sinalização é uma linguagem em sua própria acepção. • O agrupamento de práticas de linguagem em quatro campos de atuação (cotidiano, literário, político-cidadão e investigativo) torna a estrutura desnecessariamente complexa. As subdivisões resultantes são artificiais e levaram à criação de um número extraordinariamente alto de objetivos a serem geridos por professores e alunos, especialmente no que se refere à leitura. Por exemplo, na leitura do 1º ano há 16 objetivos e um total de 33 para o ano em todas as quatro áreas de habilidades. Em Matemática, para aquele mesmo ano, há 13 objetivos no total. • Há muita sobreposição entre os quatro campos de atuação e os eixos educacionais gerais. Ambos definem contextos de aprendizagem e seria oportuno usar a mesma terminologia. • As introduções e explicações ainda estão demasiadamente prolixas, com pouquíssimos títulos, subtítulos e pontos que deem ênfase às mensagens principais. A equipe deveria realizar uma edição significativa do documento de forma a garantir que os elaboradores de currículos e professores se concentrem apenas nas questões de "por que e o que" dos novos objetivos. • Uma série de pontos fracos identificados na versão anterior desta avaliação ainda permanece.
<p>Texto introdutório de disciplina</p>	
<p>Comentários sobre os textos introdutórios da área e da disciplina.</p>	<p><u>Introdução à área de linguagens</u></p> <p>Conforme exposto anteriormente, o raciocínio para o agrupamento dessas disciplinas diversas não é convincente. Não fica claro como os alunos beneficiar-se-ão da junção dessas disciplinas. A introdução repete as mensagens na seção de Linguagem e pouco acrescenta, quando o faz, à coerência deste documento.</p> <p>Capítulo 5: Fundamentos do componente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Esta seção de mais de duas páginas, intitulada 'fundamentos do componente, não logra enfatizar, de forma efetiva, o que é fundamental à aprendizagem de linguagem no Brasil do século XXI. Os elementos-chave estão presentes (desenvolvimento da alfabetização multimodal, criatividade, foco na comunicação, necessidade de ser capaz de ler, escrever, falar e ouvir de forma competente em toda a gama de contextos e para fins e públicos diversos, o papel da gramática), mas estão perdidos neste longo texto. A lógica por trás da ênfase em habilidades

distintas para fases diferentes da aprendizagem não está presente. Não há ligação entre a **construção de uma sociedade mais justa** (um objetivo implícito no texto introdutório geral) e a expectativa de **padrões elevados** de Português para todos: adultos que não conseguem ler, escrever e falar com fluência e confiança são efetivamente marginalizados. Isso não é mencionado. Embora a leitura seja claramente priorizada, sua relevância para o desenvolvimento dos jovens em termos culturais, emocionais, intelectuais, sociais e espirituais não é apontada.

- A equipe mencionou de forma correta os temas integradores e o porquê de serem organizados em objetivos por disciplinas. Menciona-se TICs com algum detalhamento e se dá alguma atenção a finanças, economia e sustentabilidade. Outros temas integradores, especificamente as culturas indígenas e africanas, não são mencionados de forma alguma.
- É válido lembrar líderes escolares e professores sobre conexões para outros documentos, mas é melhor fazer isso num anexo ou por meio da inclusão de hiperlinks. Embora seja bom afirmar que os objetivos atuais valem-se dos pontos fortes do passado, é importante enfatizar como os novos objetivos são elaborados para atender às necessidades de um perfil cambiante de alunos e da globalização da linguagem em um mundo cada vez mais complexo.

A estrutura da disciplina na escolarização (campos e eixos)

- Tipos de textos e contextos são mencionados sob estrutura. Na maioria dos países, os princípios de linguagem referem-se às habilidades de linguagem, não a textos e contextos. Isso poderia ser explicado sob os fundamentos da disciplina.
- Descreve-se o escopo de textos como tendo 'importância central'. Seriam úteis algumas ilustrações acerca do escopo de textos, inclusive tipos de textos literários e digitais adequados para, por exemplo, crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O documento reconhece a importância da diversidade, mas não se enfatiza de forma suficiente em todas as fases a necessidade de os alunos serem expostos a trabalhos de literatura de diferentes históricos de linguagens, etnias e culturas.
- A equipe destacou de forma correta o quão tênues são os limites entre contextos e as diferentes práticas de linguagem. Essa é a base racional para eliminar muitos dos objetivos por disciplina, fragmentados, que aparecem adiante neste documento. Uma implementação bem-sucedida exige um número muito menor de objetivos de linguagem principais para medir a competência em todo o escopo de contextos diferentes.
- Segue uma descrição detalhada dos quatro campos e alinhamento aos eixos. Uma boa parte disso é supérflua, embora contenha algumas mensagens importantes, como a necessidade de as crianças aprenderem linguagem em contextos diferentes, a ênfase em campos e contextos distintos durante as diferentes fases, a maximização do papel da tecnologia.
- A descrição dos 'eixos' ou habilidades é, mais uma vez, longa e concentra-se nas 'práticas' envolvidas na comunicação, entendimento e resposta.
- Há pouca referência às diferenças do equilíbrio de habilidades em cada fase e gestão de transição, embora haja alguma menção a como isso é captado nos objetivos.

- Na seção conhecimento sobre a língua e a norma há referências à incorporação da aprendizagem do alfabeto e garantia do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita no início da fase dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e ao uso de conhecimento de gramática para trabalhos de edição a partir do 4º ano. É, portanto, surpreendente que a progressão do conhecimento de fonemas, o entendimento da palavra e as estratégias de decodificação da linguagem não sejam priorizados nos objetivos do 1º ao 3º ano.
- A seção sobre literatura parece mal localizada aqui, uma vez que já se fez alguma referência àquela na descrição dos quatro campos. Os benefícios de ler literatura teriam mais impacto se fossem resumidos sob o título **fundamentos**.
- A lista de 'objetivos gerais do componente Língua Portuguesa na Educação Básica', redigida na forma de sete parágrafos em pontos, é essencialmente de metas e expectativas. Não são especificados por fase e seriam mais bem redigidos como tal depois de exposta a lógica por trás dos objetivos, ao invés de se apresentarem como uma consideração posterior ao final do capítulo.

Área de Língua Portuguesa – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

- A introdução dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental reconhece, acertadamente, a supremacia da alfabetização. Entretanto, trata-se mais de uma exposição (uma página e meia de texto contínuo) acerca de como as crianças assimilam e aprendem a linguagem de forma sistemática do que um raciocínio para os novos objetivos de Português, visando a elevar expectativas, promover o aprofundamento do entendimento e melhorar habilidades. Os objetivos de leitura que se seguem não refletem as fases descritas no início da aprendizagem de linguagem na introdução.
- Ausência de reconhecimento do papel de outras disciplinas no desenvolvimento de habilidades de alfabetização durante a fase dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Há referência limitada a desenvolvimento sobre a progressão da Educação Infantil (EI).
- Os temas integradores não são mencionados na seção dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Área de Língua Portuguesa – Anos Finais do Ensino Fundamental

- Esta introdução inicialmente concentra-se na transição dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para os Anos Finais do Ensino Fundamental, na adolescência e na transformação das necessidades de linguagem do aluno. Segue-se um texto discursivo extremamente longo. Não fica claro quem é o público-alvo nem o propósito. Caso se proponha a ser a **filosofia de aprendizagem de linguagem** e a **abordagem de ensino** no Brasil, isso precisa ser expresso de uma forma muito mais clara. Títulos ajudariam.
- Os temas integradores não são mencionados abertamente. Há uma referência breve a tecnologias digitais.

Literatura

- Muito proveitoso incluir uma seção sobre literatura ao final da introdução de cada fase. Bom foco no papel do professor ao promover a leitura por prazer e a leitura independente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
- Entretanto, uma vez que a leitura é claramente priorizada na BNCC, deve-se enfatizar o foco no poder da leitura sobre o desenvolvimento de jovens com elevado nível de alfabetização, com exemplos de textos adequados (inclusive indígenas e africanos) e abordagens adequadas para estudo e apreciação da literatura em todas as fases.
- Estão ausentes referências à literatura como um agente de mudança para o desenvolvimento de conhecimento intercultural e estimulador de empatia.

As quatro práticas de linguagem

- Em todos os conjuntos de objetivos de 'eixo' há um prefácio com a descrição daquilo que está envolvido no ensino e aprendizagem de cada um. Uma vez que isso está coberto nos objetivos, faria sentido haver uma edição daqueles para construir uma assertiva das expectativas gerais da fase para cada eixo. Por exemplo, para a **leitura** na fase **dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**:

Ao final da fase dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, todos os alunos deverão:

- Desenvolver uma gama de estratégias que deem suporte à leitura e ler com facilidade, fluência e boa compreensão.
- Desenvolver o hábito de ler muito e com frequência, tanto por prazer quanto para informação.
- Adquirir um vocabulário amplo, compreensão da gramática e conhecimento das convenções linguísticas da leitura.
- Valorizar nosso patrimônio literário rico e variado.

Ensino Médio

Introdução da Área

Conforme exposto acima, a ideia de agrupar essas diferentes disciplinas não convence e pouco acrescenta, quando o faz, à coerência deste documento.

Unidades Curriculares de Língua Portuguesa

- O título e o que se segue sugerem que se trata de um currículo e não de um conjunto de objetivos.
- Apenas um subtítulo foi usado para auxiliar na navegação dessa introdução de sete páginas de texto contínuo.
- Assim como as equipes de redação da fase do Ensino Fundamental, a equipe do Ensino Médio reconhece a fluidez da linguagem, a interdependência das quatro habilidades e os perigos da fragmentação. Surpreendentemente, optaram por criar divisões adicionais (contextos/tipos de texto) para organizar a aprendizagem.
- Como ocorre no Ensino Fundamental, uma implementação bem-sucedida exige um número muito menor de objetivos de linguagem principais para medir a competência em todo o escopo de contextos diferentes.

	<p>Organização da aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Os mesmos quatro 'eixos' estão presentes na fase do Ensino Médio, embora a 'sinalização' tenha sido retirada do eixo 'oralidade'. • Reduziram-se os campos de quatro para três: o campo cotidiano foi retirado. O documento afirma que os três campos correspondem a três dimensões educacionais (estética, cidadania e pesquisa), mencionadas em uma nota de rodapé. Não há menção a essas dimensões na documentação preliminar. • Há uma referência breve a temas integradores. • O documento afirma que os professores usarão seus próprios textos e, atualmente, não há orientação acerca da complexidade do texto, não obstante o reconhecimento de que isso influenciará a natureza dos objetivos. Uma certa orientação garantiria maior consistência em todo o país. • Embora não de forma aberta, aparentemente valorizaram-se mais os textos ocidentais do que os indígenas ou africanos. • Redigiram-se objetivos e intenções gerais para alguns campos, mas não todos. Conforme sugerido acima para o Ensino Fundamental, as expectativas para esta fase precisam ser esclarecidas para que se possam construir objetivos claramente alinhados. • Seria de ajuda para a construção de objetivos específicos se as expectativas ou intenções fossem mais genéricas do que contextualizadas. Por exemplo, uma expectativa de que os alunos serão capazes de 'demonstrar entendimento crítico detalhado ao analisar os modos pelos quais a estrutura, a forma e a linguagem compõem os significados dos textos' ou que conseguirão 'demonstrar entendimento da relevância e influência dos contextos em que os textos são redigidos e recebidos' aplica-se a todas os modos de linguagem em todos os contextos. Não se exigem expectativas separadas para trabalhos literários e políticos. <p><u>Conclusão</u></p> <p>Em termos gerais, ainda demasiadamente prolixo – não é claro. Necessita de reestruturação e edição significativas para captar aquilo que é verdadeiramente fundamental para eleva os padrões acadêmicos.</p>
<p>Formato - clareza, facilidade de navegação e uso, comparados a outros documentos curriculares nacionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O Capítulo 5 tem mais estrutura e o uso de alguns títulos/pontos torna a navegação no documento um pouco mais fácil. Entretanto, são limitados e o texto ainda é demasiadamente denso. Todas as quatro introduções precisam de edição adicional. • Aparentemente, não houve nenhum acordo em relação ao número de parágrafos e conteúdo/foco de cada uma. • A confusão em relação aos termos-chave, evidente na primeira versão da BNCC, ainda está presente. Um acordo entre as equipes de redação com relação à terminologia e um glossário de termos-chave, conforme sugerido na revisão anterior, seriam úteis. Muitas palavras são usadas em excesso, sugerindo que a terminologia não é bem entendida. • Ainda muito mais extensa do que a documentação de padrões curriculares de outros países. • Muitas seções abordando fundamentação igual/semelhante.

Eixos disciplinares e objetivos de aprendizagem	
<p>Organização e formato – clareza, facilidade de navegação e uso (inclusive avaliação), comparados a outros documentos curriculares nacionais.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O uso de tabelas para cada modo de linguagem ou 'eixo' significa que é mais fácil ver progressão de um ano para o outro em todas. • Os objetivos são numerados por ano. Não fica claro imediatamente qual modo é indicado. Conforme mencionado na revisão anterior, a inclusão de uma letra para identificar o modo – por exemplo, O para comunicação oral – ajudaria na avaliação e, posteriormente, na análise de defasagens de aprendizagem. • Os oito objetivos gerais para a área de linguagem foram organizados em uma tabela para que a cobertura dos quatro eixos educacionais seja vista facilmente. • Conforme afirmado anteriormente, a decisão de agrupar essas disciplinas diversas significa que os objetivos gerais não ficam tão claros quanto seria necessário para orientar o ensino, a avaliação e a aprendizagem em todo o amplo escopo de disciplinas. Que valor agregam à construção dos objetivos da disciplina?
<p>Número e qualidade de objetivos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro, há objetivos em demasia para Português. A equipe optou por redigir objetivos de 'eixo' de disciplina específicos para os quatro campos de atuação, ou contextos. Essas subdivisões são artificiais e fazem com que objetivos iguais ou semelhantes sejam duplicados quatro vezes. • Embora as crianças precisem explorar diferentes contextos e tipos de texto, os objetivos de aprendizagem deveriam almejar o conhecimento, habilidades e entendimento genéricos necessários à comunicação, entendimento e reciprocidade efetivos. • Atualmente, há 16 objetivos exclusivamente para leitura no 1º ano. Poderiam ser reduzidos para 5 ou 6 por meio da concentração naquilo que o aluno devesse conseguir saber, entender e fazer ao final daquele ano. Isso se aplica a todos os anos de cada um dos 'eixos' ou modos de linguagem identificados. • Mudar o formato dos objetivos do Ensino Médio (distribuindo-os em uma tabela como é feito no Ensino Fundamental) ajudaria a identificar a duplicação de uma unidade para a outra. • Uma vez que o número de objetivos tenha sido reduzido, a equipe deverá trabalhar no refinamento da linguagem usada. • Apesar de muitos desses objetivos serem mensuráveis, vários não o são. Os objetivos deveriam possibilitar aos professores e alunos medir o progresso com a aplicação de conhecimento, entendimento e habilidades. Alguns são vagos demais, carecem de detalhes ou não são claros em seus propósitos. Outros são restritos em demasia. • A linguagem, às vezes, é desnecessariamente complexa.
<p>Rigor de objetivos comparado a outros currículos de referência?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O pensamento de ordem mais elevada foi levado em conta na redação de alguns desses objetivos. Palavras e expressões como criar, avaliar, justificar e formular hipóteses podem ser encontradas em todos as fases, embora com menos destaque do que em outros currículos de referência. • Infelizmente, muitos dos objetivos não estão bem elaborados, carecem de detalhes necessários e não definem um objetivo específico. Por exemplo, os objetivos de leitura EFLP01 nos 6º, 7º, 8º e 9º anos descrevem atividades e não resultados mensuráveis. O propósito da leitura não fica claro e a atividade em si sugere uma progressão muito limitada ao longo do tempo.

	<ul style="list-style-type: none"> • Outros são restritos e fragmentados demais, descrevendo apenas os 'traços' de um objetivo e não o objetivo em si.
<p>Cobertura dos princípios descritos na documentação preliminar e nos textos introdutórios das disciplinas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Os princípios na documentação preliminar ainda são desconexos e confusos. • Em relação a temas integradores, faz-se alguma referência a esses na introdução. Entretanto, a ênfase às culturas indígenas e africanas, mais forte na primeira versão da BNCC, fica agora relativamente enfraquecida. Há boa cobertura das culturas digitais e de informática.
<p>Equilíbrio entre conhecimento, compreensão, habilidades e competências?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • É necessária maior ênfase ao desenvolvimento de alunos como leitores competentes no começo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º a 3º ano). O foco no conhecimento de fonemas, leitura ou decodificação e reconhecimento de palavra, que a criança não terá dominado na Educação Infantil, é insuficiente. • O mesmo se aplica ao desenvolvimento da escrita inicial - formação de letras maiúsculas e minúsculas, junção de letras, caligrafia, soletração, experimentação com pontuação a partir do 1º ano. (Há muitos exemplos internacionais de objetivos de alfabetização infantil na pré-escola/Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A equipe talvez possa consultar as escalas de leitura e escrita do CLPE.) • É importante lembrar que a aprendizagem de alfabetização é recorrente e cumulativa e é necessário que algumas referências estejam presentes em todo o Ensino Fundamental e Ensino Médio. • O novo formato significa que o equilíbrio de leitura, escrita e comunicação oral agora é muito mais fácil de ser mensurado. Aparentemente há um equilíbrio criterioso em todas as práticas de linguagem no Ensino Fundamental, embora a escuta ainda pareça estar subdesenvolvida nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Há ênfase muito maior na competência receptiva do que na produtiva no Ensino Médio. • Um número razoável de objetivos concentra-se no pensamento de ordem mais elevada. A equipe precisa garantir que isso seja mantido durante a edição final.
<p>Comentário sobre o escopo e o sequenciamento do 1º ao 12º ano. Falta algum conceito/ideia importante? Foi incluído algum tópico imprevisto/inusitado? Há algo deslocado (apresentado antes/depois do normal/esperado)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conforme mencionado anteriormente, a falha principal nos objetivos do 1º a 3º ano é a ausência de foco no desenvolvimento da alfabetização infantil: incorporação de conceitos acerca de grafia, som, letras, símbolos, modelos, rimas, exposição a vocabulário conhecido e desconhecido, desenvolvimento de fluência e entonação. • Há uma cobertura melhor de todas as habilidades no Ensino Fundamental. • Ler muito e fazer uma apreciação crítica do mundo por meio de textos lidos é uma característica forte. • Escrever agora inclui a avaliação do próprio trabalho, a edição e utilização da gramática para melhorar a exatidão. • As habilidades de argumentação poderiam ser melhor desenvolvidas. O uso de evidências, inclusive citações para ilustrar argumentos, tem início na fase do Ensino Médio. Isso é incluído muito antes em outros currículos. • A criatividade e o desenvolvimento do estilo de escrita pessoal estão subdesenvolvidos.

<p>Há uma progressão de aprendizagem clara de ano para ano? Está equilibrada de maneira uniforme em todos os anos?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Há evidências de uma hierarquia de desenvolvimento de habilidades do 1º ao 12º ano. • No Ensino Médio, o equilíbrio é muito mais favorável à leitura e ao conhecimento de gramática: Há 24 objetivos definindo padrões em leitura e 23 para conhecimento sobre a língua e a norma, ao passo que há apenas 11 e 12 para escrita e oralidade (fala), respectivamente. Há muito poucas referências abertas à audição. • Mudar o formato dos objetivos do Ensino Médio (distribuindo-os em uma tabela) ajudaria a identificar a duplicação de uma unidade para a outra. • Há alguma repetição de um ano para o outro. Há ocasiões em que a equipe deveria buscar inserir um desafio maior. • O uso de qualificadores para expressar níveis de exatidão, fluência, coerência, confiança e independência esperadas em cada ano poderia ser mais claro. A indicação do nível de suporte, prontidão e orientação de adultos e pares nas fases iniciais da aprendizagem da linguagem está agora mais aparente.
<p>As expectativas estão alinhadas a outras referências internacionais?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Há uma ambição real construída nos objetivos, mas essa ambição precisa ser amparada por bases sólidas. As exigências mais elevadas de linguagem a partir do 4º ano, estabelecidas na introdução, nem sempre são perceptíveis nos objetivos, porém, mais importante, apenas serão cumpridas se o básico for incorporado nos anos iniciais. • As expectativas ao final do 12º ano, conforme descritas nos textos introdutórios, continuam elevadas. Entretanto, essas expectativas nem sempre são identificáveis nos objetivos efetivos de aprendizagem.
<p>Outros comentários, por exemplo com relação ao impacto potencial dos padrões sobre os resultados de testes internacionais, como PISA, TERCE, TIMMS e PIRLS.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Em conformidade com muitos outros países, o Brasil elevou o perfil de leitura. Conforme mencionado anteriormente, a orientação explícita relativa à complexidade e adequação do texto em cada ano garantiria que os objetivos estão bem compreendidos. • O desempenho do Brasil nos testes de leitura PISA, embora melhorando constantemente, sempre foi mais sólido em reflexão e avaliação do que em retenção de informação. Esta segunda versão da BNCC tem uma cobertura melhor deste aspecto da leitura.