



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Denise de Moraes Santhiago Mathiola

Orientações sobre gêneros discursivos/textuais na Base Nacional Comum Curricular

Florianópolis

2026

Denise de Moraes Santhiago Mathiola

Orientações sobre gêneros discursivos/textuais na Base Nacional Comum Curricular

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação
em Linguística da Universidade Federal de
Santa Catarina como requisito parcial para a
obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientador(a): Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira

Florianópolis

2026

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Mathiola, Denise de Moraes Santhiago
Orientações sobre gêneros discursivos/textuais na Base
Nacional Comum Curricular / Denise de Moraes Santhiago
Mathiola ; orientador, Rodrigo Acosta Pereira, 2026.
302 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-
Graduação em Linguística, Florianópolis, 2026.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3.
Práticas de língua(gem). 4. Ensino de Língua Portuguesa. 5.
Gêneros do discurso/textuais. I. Pereira, Rodrigo Acosta.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Linguística. III. Título.

Denise de Moraes Santhiago Mathiola

Orientações sobre gêneros discursivos/textuais na Base Nacional Comum Curricular

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 27 de fevereiro de 2026, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

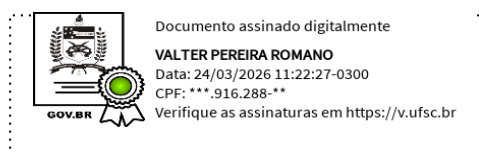
Prof.(a). Patrícia Graciela da Rocha, Dr.(a).
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.(a) Sabatha Catoia Dias Dr.(a).
Universidade Federal do Rio Grande

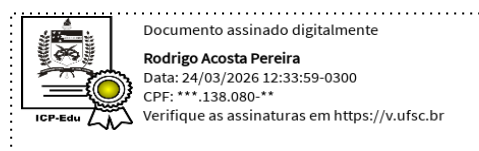
Prof. Thiago Jorge Ferreira Santos, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Fernando Arthur Gregol, Dr.
SEED – PR/ Faculdade Unimeo

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Linguística.



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Prof. Rodrigo Acosta Pereira, Dr.

Orientador

Florianópolis, 2026

A meus filhos, Antônio e Bernardo.

AGRADECIMENTOS

Finalizo, neste momento, uma trajetória complexa, marcada por desafios pessoais, emocionais e sociais, que, de maneira inequívoca, foram determinantes para o meu amadurecimento, possibilitando-me reconhecer o alcance da minha resiliência. Nesse contexto, expresso meus agradecimentos a algumas pessoas e instituições que desempenharam papel fundamental na realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, sou grata a Deus, pela dádiva da saúde, que, não apenas a mim, mas também aos meus familiares, foi concedida, permitindo a conclusão desta tese e de todo o processo de doutoramento.

Aos meus filhos, Antônio, que veio ao mundo logo no início desta jornada, e Bernardo, meu primogênito, expresso minha eterna gratidão pelo amor, paciência e compreensão que demonstraram ao longo desses anos. Ao mesmo tempo, peço perdão pelos momentos em que a minha ausência se fez necessária, mas que, indubitavelmente, foram indispensáveis para a realização deste projeto.

A Tiago, meu esposo, minha gratidão pela parceria, pelo companheirismo e pelo apoio irrestrito, que se fizeram presentes nos momentos de maior exigência.

Aos meus pais, Dario e Helena, cujos gestos de amor e dedicação foram fundamentais, especialmente no período em que estive ausente, permitindo-me focar nos estudos e nas exigências do doutoramento. Sua presença constante e o cuidado com meus filhos foram, sem dúvida, pilares essenciais para a concretização deste propósito. Sem o apoio deles, nada teria sido possível.

Ao meu orientador, Dr. Rodrigo Acosta Pereira, expresso minha gratidão pela paciência, competência e dedicação com as quais me conduziu ao longo desta jornada. Sua orientação cuidadosa, sempre pronta e atenta às minhas necessidades acadêmicas, foi crucial para que eu pudesse avançar e concluir esta pesquisa.

À Universidade Federal de Santa Catarina e ao Programa de Pós-graduação em Linguística, agradeço pela oportunidade de crescimento acadêmico proporcionada.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Itajaí pela concessão da licença para a realização deste doutorado.

Finalmente, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o êxito desta jornada.

Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano (Volóchinov, 2017 [1929], p. 181).

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular, instituída em 2018, configura-se como o principal documento normativo que orienta a elaboração curricular da Educação Básica no Brasil, estabelecendo as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo das etapas de escolarização no país. Nesse contexto, a BNCC (Brasil, 2018) busca integrar as práticas de língua(gem) no componente curricular de Língua Portuguesa, para os anos finais do Ensino Fundamental, por meio da articulação com os gêneros discursivos/textuais e seus campos de atuação. À luz dessa consideração, **a problemática** central desta pesquisa consiste em compreender de que maneira a BNCC (Brasil, 2018) orienta o trabalho com as práticas de língua(gem), mediadas e articuladas pelos gêneros discursivos/textuais, considerando as implicações didático-pedagógicas dessa abordagem. O **objetivo geral** deste estudo é realizar uma análise documental da BNCC (Brasil, 2018), com ênfase nas orientações relacionadas aos gêneros discursivos/textuais como mediadores das práticas de língua(gem) no ensino de língua portuguesa. A pesquisa propõe três **objetivos específicos**: (i) rastrear o histórico de constituição e publicação da BNCC no Brasil; (ii) mapear a organização da BNCC no componente de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental; e (iii) analisar documentalmente, de maneira crítica, como a BNCC articula os gêneros discursivos/textuais com as práticas de língua(gem). Para tanto, este estudo adota **a concepção dialógica da língua(gem)** e a metodologia de **análise documental**, com uma abordagem qualitativa-interpretativista. Os **resultados** obtidos indicam que, embora a BNCC (Brasil, 2018) enfatize a importância dos gêneros discursivos/textuais para a mediação das práticas de língua(gem), sua implementação enfrenta ambiguidades e lacunas conceituais, sobretudo no que diz respeito aos gêneros discursivos digitais e à multimodalidade/multisssemiose. A análise evidencia que, enquanto o documento normativo apresenta avanços ao incorporar abordagens críticas de gêneros discursivos/textuais em determinados campos de atuação, em outros revela limitações, em especial, lacunas acerca do trabalho com o conhecimento linguístico. Este estudo contribui para a reflexão crítica sobre a BNCC (Brasil, 2018), ao expor as complexidades de suas orientações curriculares e suas implicações para o ensino de língua portuguesa no Brasil. Assim, a pesquisa demonstra que é necessário integrar de maneira mais robusta as dimensões sociais, ideológicas e multimodais da língua(gem) no currículo, a fim de promover uma educação que forme leitores críticos e cidadãos reflexivos, preparados para interagir com os discursos dominantes, questionado e enfrentando as dinâmicas sociais e políticas que os permeiam.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Ensino de Língua Portuguesa; Práticas de língua(gem); Gêneros discursivos/textuais; Campos de atuação.

ABSTRACT

The Brazil's National Common Curriculum Base (Base Nacional Comum Curricular - BNCC), established in 2018, is the main regulatory document that guides the development of the Basic Education curriculum in Brazil, establishing the essential learning to be developed throughout the stages of schooling in the country. In this context, the BNCC (Brazil, 2018) seeks to integrate language practices into the Portuguese language curriculum component for the final years of elementary education through articulation with discursive/textual genres and their fields of application. In this context, **the central issue** of this research is to understand how the BNCC (Brazil, 2018) guides work with language practices, mediated and articulated by discourse/textual genres, considering the didactic-pedagogical implications of this approach. The **overall objective** of this study is to conduct a documentary analysis of the BNCC (Brazil, 2018), focusing on guidelines related to discursive/textual genres as mediators of language practices in Portuguese language teaching. The research has three **specific objectives**: (i) to trace the history of the construction and publication of the BNCC in Brazil; (ii) to map the organization of the BNCC in the Portuguese Language component for the final years of elementary education; and (iii) to critically analyze, through documentary analysis, how the BNCC articulates discourse/textual genres with language practices. To this end, this study adopts **the dialogical conception of language** and the **documentary analysis** methodology, with a qualitative-interpretive approach. The **results** obtained indicate that, although the BNCC (Brazil, 2018) emphasizes the importance of discursive/textual genres for the mediation of language practices, its implementation faces ambiguities and conceptual gaps, especially with regard to digital discursive genres and multimodality/multisemiotics. The analysis shows that, while the normative document presents advances by incorporating critical approaches to discursive/textual genres in certain fields of activity, in others it reveals limitations, especially gaps regarding work with linguistic knowledge. This study contributes to critical reflection on the BNCC (Brazil, 2018) by exposing the complexities of its curricular guidelines and their implications for Portuguese language teaching in Brazil. Thus, the research demonstrates that it is necessary to integrate the social, ideological, and multimodal dimensions of language in the curriculum in a more robust manner to promote an education that produces critical readers and reflective citizens, prepared to interact with dominant discourses, questioning and confronting the social and political dynamics that permeate them.

Keywords: Brazil's National Common Curriculum Base. Portuguese Language Teaching. Language practices. Discourse/textual genres. Fields of action.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese do processo de elaboração da BNCC (Brasil, 2018)	126
Figura 2 - Organização da primeira versão da BNCC (Brasil, 2015).....	128
Figura 3 - Organização Estrutural do Componente Língua Portuguesa (Anos Finais do Ensino Fundamental) na primeira versão da BNCC (Brasil, 2015)	132
Figura 4 - Organização da segunda versão da BNCC (Brasil, 2016)	142
Figura 5 - Organização Estrutural do Componente Língua Portuguesa (Anos Finais do Ensino Fundamental) na segunda versão da BNCC (Brasil, 2016)	144
Figura 6 - Organização da segunda versão da BNCC (Brasil, 2016)	150
Figura 7 - Organização da terceira versão da BNCC (Brasil, 2017a).....	151
Figura 8 - Organização e estrutura geral da terceira versão da BNCC (Brasil, 2017a)	153
Figura 9 - Organização Estrutural do Componente Língua Portuguesa (Anos Finais do Ensino Fundamental) na terceira versão da BNCC (Brasil, 2017a).....	155
Figura 10 - Organização geral da BNCC (Brasil, 2018).....	164
Figura 11 - Estrutura do código alfanumérico das habilidades na BNCC (Brasil, 2018).....	165
Figura 12 - Relação entre a área de Linguagens e o componente de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental	167
Figura 13 - Concepção de língua(gem) e princípios organizadores do componente Língua Portuguesa – anos finais do Ensino Fundamental na BNCC (Brasil, 2018).	174
Figura 14 - Articulação das competências na BNCC para o componente Língua Portuguesa – Ensino Fundamental.....	175
Figura 15 - Organização das Práticas de Língua(gem) na BNCC (Brasil, 2018).....	177
Figura 16 - Campos de Atuação na BNCC (Brasil, 2018): Direcionamentos para o Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais.....	178
Figura 17 - O papel mediador desempenhado pelos gêneros discursivos/textuais nas práticas de ensino de língua portuguesa na BNCC (Brasil, 2018).....	179
Figura 18 - Habilidades, objetos e progressões na BNCC (Brasil, 2018) de Língua Portuguesa – anos finais	182
Figura 19 - Transversalidades no Ensino de Língua Portuguesa na BNCC (Brasil, 2018) ...	183
Figura 20 - Síntese da estrutura e organização do componente curricular Língua Portuguesa – anos finais – na BNCC (Brasil, 2018).....	184

Figura 21 - Abordagens dos gêneros discursivos/textuais em um contínuo entre texto e interação social	194
Figura 22 - Campos de atuação no componente curricular de Língua Portuguesa	218

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tópicos e categorias apresentados nas diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem da língua portuguesa de 1986.....	35
Quadro 2 - Etapas e procedimentos da análise documental (ADoc)	43
Quadro 3 - Recorte da BNCC (Brasil, 2018) para análise do componente de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental	45
Quadro 4 - Tipos de discurso monovocal e bivocal.....	59
Quadro 5 - Variações do componente Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental nas três versões da BNCC (Brasil, 2015; 2016; 2017a).....	157
Quadro 6 - Gêneros discursivos/textuais nas habilidades de Língua Portuguesa (6º ao 9º ano) - por campo de atuação.....	171
Quadro 7 - Gêneros discursivos/textuais e seus papéis no componente Língua Portuguesa .	181

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1	195
Excerto 2	197
Excerto 3	198
Excerto 4	200
Excerto 5	200
Excerto 6	200
Excerto 7	200
Excerto 8	200
Excerto 9.....	203
Excerto 10.....	204
Excerto 11.....	204
Excerto 12.....	206
Excerto 13.....	206
Excerto 14.....	206
Excerto 15.....	208
Excerto 16.....	209
Excerto 17.....	210
Excerto 18.....	210
Excerto 19.....	211
Excerto 20.....	212
Excerto 21.....	212
Excerto 22.....	213
Excerto 23.....	213
Excerto 24.....	214
Excerto 25.....	215
Excerto 26.....	215
Excerto 27.....	219
Excerto 28.....	220
Excerto 29.....	221
Excerto 30.....	221
Excerto 31.....	222

Excerto 32.....	224
Excerto 33.....	225
Excerto 34.....	228
Excerto 35.....	229
Excerto 36.....	232
Excerto 37.....	234
Excerto 38.....	237
Excerto 39.....	241
Excerto 40.....	244
Excerto 41.....	247
Excerto 42.....	249
Excerto 43.....	252
Excerto 44.....	255
Excerto 45.....	258
Excerto 46.....	260
Excerto 47.....	265
Excerto 48.....	266
Excerto 49.....	266
Excerto 50.....	268
Excerto 51.....	270
Excerto 52.....	270
Excerto 53.....	272
Excerto 54.....	273
Excerto 55.....	274
Excerto 56.....	276
Excerto 57.....	276
Excerto 58.....	278
Excerto 59.....	278
Excerto 60.....	280
Excerto 61.....	280
Excerto 62.....	281
Excerto 63.....	281

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	17
2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	33
2.1 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO DE ANÁLISE: A BNCC (2018)	33
2.2 ANÁLISE DOCUMENTAL DA BNCC (BRASIL, 2018): UNIDADES DE ANÁLISE E COTEJO	40
3 ANCORAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	48
3.1 POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE DISCURSO	48
3.1.1 CRONOTOPO	49
3.1.2 O Discurso	55
3.1.3 O enunciado e os gêneros do discurso.....	64
3.1.4 A ideologia e a valoração.....	74
3.2 PRÁTICAS DE LÍNGUA(GEM) NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ORIENTAÇÕES E IMPLICAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS.....	85
3.2.1 Leitura como prática discursiva e dialógica no ensino de Língua Portuguesa: perspectivas teóricas e curriculares.....	88
3.2.2 Produção de texto como prática discursiva e dialógica no ensino de língua portuguesa: perspectivas teóricas e curriculares.....	96
3.2.3 Oralidade como prática discursiva e dialógica no ensino de língua portuguesa: perspectivas teóricas e curriculares.....	105
3.2.4 Análise linguística como prática discursiva e dialógica no ensino de língua portuguesa: perspectivas teóricas e curriculares.....	115
4 ANÁLISE DOCUMENTAL DA BNCC (BRASIL, 2018) – GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS NO COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA	124
4.1 TRAJETÓRIA DE CONSTITUIÇÃO DA BNCC (2018): VERSÕES, TENSÕES E DISPUTAS CONCEITUAIS	124
4.2 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS – NA BNCC (BRASIL, 2018): PRÁTICAS DE LÍNGUA(GEM) E GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS	163
4.3 SOBRE AS ORIENTAÇÕES EM TORNO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS NA BNCC (BRASIL, 2018).....	186
4.3.1 As mobilizações conceituais e as ambiguidades na definição dos gêneros discursivos/textuais na BNCC (Brasil, 2018)	186

4.3.2 A relação entre gêneros discursivos/textuais e os campos de atuação.....	217
<i>4.3.2.1 Campo de atuação artístico-literário.....</i>	<i>224</i>
<i>4.3.2.2 Campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa</i>	<i>236</i>
<i>4.3.2.3 Campo de atuação jornalístico-midiático</i>	<i>243</i>
<i>4.3.2.4 Campo de atuação na vida pública.....</i>	<i>252</i>
4.3.3 Os gêneros discursivos/textuais e aspectos ideológico-axiológicos.....	263
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	285
REFEERÊNCIAS	291

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa¹ nas escolas brasileiras tem sido, ao longo do tempo, tema de reflexões, críticas e reformas. Embora ocupe uma posição de destaque no currículo da Educação Básica, os resultados obtidos² indicam um descompasso no desenvolvimento das competências linguísticas, especialmente nas práticas de língua(gem)³ mediadas no contexto escolar. Como aponta Fávero (2009, p. 31), “[...] em cada época, o estudo da Língua Portuguesa é marcado pelas condições [...] econômicas, políticas e sociais que determinam o tipo de escola e de ensino [...]”. Com base nessa constatação, retoma-se, de maneira breve, o histórico do ensino de português, a fim de situar o componente Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental no contexto histórico e educativo brasileiro (Silveira, 1991; Britto, 1997; Razzini, 2000; 2013; Soares, 2002; Pietri, 2003; Angelo, 2005; Fávero, 2009; Geraldi, 2012a; 2013; Silva, 2017; Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011).

Em consonância com Soares (2002) e Fávero (2009), no Brasil colonial o português, embora fosse a língua oficial, coexistia com a chamada língua geral⁴ e com o latim. Enquanto a língua geral orientava as interações sociais, o latim estruturava o ensino secundário e superior, conforme prescrevia o *Ratio Studiorum*⁵. O português, por sua vez, funcionava sobretudo como instrumento de alfabetização dos poucos membros da elite que tinham acesso à escolarização. Nesses termos, a língua portuguesa não se configurava como conteúdo curricular, por carecer de condições internas e externas para sua

¹ Neste trabalho, usaremos iniciais maiúsculas quando nos referirmos a componentes curriculares (por exemplo, Língua Portuguesa/Português), por se tratarem de denominações oficiais. Quando a menção for genérica (ex.: ensino de língua portuguesa), manteremos a forma em minúsculas.

² Os resultados obtidos estão disponíveis por meio do link a seguir: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>, sendo provenientes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), mantido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

³ Neste trabalho não fazemos diferenciação entre os termos **língua** e **linguagem** enquanto fenômeno interacional que se constitui na comunicação discursiva, por isso, utilizamos o termo **língua(gem)**. Entendemos, sob uma perspectiva dialógica, que ao estudar/ensinar a língua, estuda-se, consequentemente, outras formas de manifestação da linguagem.

⁴ Língua sistematizada pelos jesuítas que se codificou a partir das línguas indígenas faladas no litoral brasileiro.

⁵ “[...] programa de estudos da Companhia de Jesus cuja organização passava os alunos da alfabetização direto ao latim nas escolas secundárias e no ensino superior para o estudo da gramática latina e da retórica” (Soares, 2002)

instituição. Internamente, não se consolidara como área de conhecimento, dada a ausência de tradição de estudo; externamente, seu uso social era secundário, seu estatuto escrito era precário e, em decorrência, seu valor como bem cultural mostrava-se reduzido.

A partir da década de 1750, as reformas pombalinas, com o propósito de reforçar a centralização metropolitana, proibiram o uso de quaisquer outras línguas que não fosse a portuguesa, inclusive no sistema escolar. Seguindo a proposta de Verney⁶, a gramática da língua portuguesa passou a servir de instrumento para a aprendizagem da gramática latina, mantendo-se assim até que o latim perdesse uso e valor social. Desse modo, em conjunto com o Latim, a Gramática do Português constituiu-se como componente curricular. Inicialmente, a Retórica incluía a poética, que mais tarde se tornou componente curricular autônomo. Assim, até os anos finais do século XIX, nos estudos relativos à língua(gem) predominaram a Gramática, a Retórica e a Poética. Para Soares (2002, p. 160), as repercussões dessas reformas dividiram opiniões, mas “[...] o que não se pode negar é que as medidas impostas pelo Marquês de Pombal contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para a sua inclusão e valorização na escola”. A integração do português no currículo escolar favoreceu sua valorização e abriu caminho para sua consolidação como a principal ferramenta de ensino no país.

Conforme Razzini (2000), nos últimos anos do século XIX, particularmente entre 1890 e 1930, os estudos da língua portuguesa passaram a concentrar-se de maneira excessiva na gramática, em detrimento de outros conteúdos, como a literatura. Esse período foi marcado pelo aumento no número de livros didáticos de gramática adotados nas escolas, evidenciando a mudança de ênfase em relação à fase anterior, quando mais antologias literárias eram utilizadas. O ensino de português, ao absorver parte do conteúdo que anteriormente estava sob a responsabilidade da retórica e da poética, ganhou maior importância curricular.

A partir de 1890, a retórica e a poética começaram a desaparecer do currículo do Colégio Pedro II⁷, sendo posteriormente retiradas dos exames preparatórios em 1891.

⁶ Filósofo iluminista, Luís António Verney defendeu que a alfabetização deveria ser seguida pelo ensino da gramática portuguesa e depois passar ao latim.

⁷ O Colégio Pedro II desempenhou um papel crucial na história da educação brasileira, especialmente no contexto do ensino secundário. Fundado em 1837, foi concebido como uma instituição modelo, com a missão de padronizar e elevar o ensino secundário no país. Seu currículo, inspirado nos modelos franceses, enfatizava uma formação humanista, com forte presença do latim e das disciplinas clássicas, como Retórica

Essa mudança representou uma transformação significativa, uma vez que essas disciplinas haviam sido integradas ao ensino da língua portuguesa, especialmente após 1870, quando foram introduzidos os exercícios de composição e estilo. A remoção dessas áreas do currículo impulsionou a ascensão da história da literatura nacional, que, embora inicialmente tratada de forma ornamental, passou a ocupar um lugar de maior destaque (Razzini, 2000). Dessa forma, o final do século XIX foi marcado por uma transição nos estudos de língua(gem), caracterizada pela predominância da gramática, pelo declínio da retórica e da poética e pela consolidação da história da literatura nacional como um componente relevante, embora ainda secundário, do currículo.

No início do século XX, mais especificamente na década de 1930, inicia-se a formação acadêmica de professores de Língua Portuguesa⁸ no Brasil tem início na década de 1930, com a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras na região Sudeste. Até então, os componentes curriculares de Gramática, Retórica e Poética eram, em geral, ministradas por estudiosos autodidatas da língua e da literatura, profissionais com formação específica em outras áreas (advogados, médicos, engenheiros, entre outros) e vinculados ao serviço público, que também se dedicavam ao ensino (Soares, 2022).

Na esteira do processo de institucionalização, até a década de 1940 as escolas eram frequentadas, quase exclusivamente, por alunos de classes economicamente favorecidas, em geral oriundos de contextos culturais escolarizados, com domínio da variedade de prestígio e da norma-padrão da língua portuguesa. Nesse cenário, a Reforma Capanema⁹ introduziu mudanças no ordenamento educacional, entre as quais se inclui a ampliação da carga horária do componente curricular Língua Portuguesa. Com a promulgação, em 1942, da Lei Orgânica do Ensino Secundário, por meio do Decreto-Lei 4.244 e sob a assinatura do ministro Gustavo Capanema, ampliaram-se as aulas de Português, antes restritas ao ciclo primário, para todo o curso secundário. Segundo Razzini (2000), a

e Filosofia. Além disso, o Colégio Pedro II foi determinante para a organização dos Exames Preparatórios, que condicionavam o ingresso nos cursos superiores. A centralização curricular realizada pelo colégio, com a adoção de programas e compêndios oficiais, influenciou outras instituições de ensino secundário, consolidando-o como referência no ensino de língua portuguesa e literatura, com impacto profundo na estrutura educacional do Brasil, especialmente no que tange à valorização da língua portuguesa como ferramenta central de instrução (Razzini, 2010).

⁸ O cargo de Professor de Português foi criado em 1871, por decreto imperial e, para muitos, marca também o início do ensino vernáculo no Brasil (Soares, 2002).

⁹ A reforma Capanema foi um conjunto de leis orgânicas que reformaram o sistema educacional brasileiro em 1942. Foi elaborada pelo ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema e abrangeu os ramos do ensino primário, secundário, industrial, comercial, agrícola e normal.

Reforma Capanema, que marcaria o ensino secundário até o início dos anos 1960, assinalou a ascensão definitiva do ensino de português para além do ciclo primário.

Dando sequência ao panorama exposto para os anos 1940, a partir da década de 1950 o componente curricular Língua Portuguesa passa por transformações significativas, impulsionadas pela expansão da população urbana, por novas condições sociais e culturais e pelo aumento da demanda escolar. Sob o governo de Getúlio Vargas, o Ministério da Educação e Saúde incumbiu à Congregação do Colégio Pedro II a elaboração dos programas dos componentes curriculares, adotando-os em toda a rede de ensino secundário do país. O programa de Língua Portuguesa foi reduzido em relação ao expedido por Capanema, mas, conforme Razzini (2000), manteve os mesmos moldes do anterior. A gramática cedeu espaço à leitura, tanto no ginásial quanto no colegial, e as atividades passaram a se apoiar nessa prática, que, implicitamente, preservava objetivos tradicionais, sobretudo vinculados à retórica (elocução e estilo). Além disso, para Soares (2002), registrou-se nesse período uma espécie de “integração” entre o estudo da gramática e o estudo do texto, mas com primazia da gramática:

[...] ora é na gramática que vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática [...] ou se estuda a gramática a partir do texto, ou se estuda o texto com instrumentos que a gramática oferece (Soares, 2002, p. 167).

Essa compreensão indica que, apesar da centralidade conferida à leitura, o paradigma gramatical permaneceu dominante, orientando o texto sobretudo como suporte para a aprendizagem de conteúdos linguísticos e preservando um lastro tradicional que, mais adiante, será tensionado por propostas curriculares de outra natureza.

Segundo Razzini (2000), a passagem para os anos 1960 é marcada, no plano normativo, pela promulgação da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no início do governo de João Goulart¹⁰. No

¹⁰ Durante o governo de João Goulart (1961-1964), o Brasil vivenciou um período de transformações políticas e educacionais, refletido na promulgação da Lei nº 4.024 de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei representou uma tentativa de modernizar e expandir o sistema educacional do país, com ênfase na democratização do ensino. No âmbito do ensino de Língua Portuguesa, a reforma promovida pela lei reposicionou o Latim, que antes era um componente central no currículo, como uma disciplina complementar. Esse reposicionamento do Latim e o fortalecimento do ensino do

âmbito do ensino de Língua Portuguesa, o Latim é reposicionado como componente curricular complementar, relativizando-se sua função na formação clássica, ao passo que o Vernáculo, em suas dimensões gramatical e literária, se intensifica ao longo das séries do ginásio e do colegial. Esse deslocamento parece sinalizar uma reorientação de ênfases curriculares: reafirma-se a centralidade do estudo gramatical e da leitura de textos canônicos em língua portuguesa, com incidência progressiva por séries, enquanto o Latim mantém valor formativo mais restrito. Concomitantemente, pode-se inferir que a organização de programas e práticas escolares passa a privilegiar, ainda que de modo desigual, o domínio do uso culto da língua(gem) e a consolidação de hábitos de leitura, em sintonia com a expansão do sistema educacional no período.

Nessa direção, Razzini (2000, p. 109) observa que “As duas maiores novidades do ensino de português, entretanto, a partir de 1961 era a permissão e até o estímulo da ‘liberdade de expressão individual’ nos exercícios escritos de redação, e a introdução de fonética que estabeleciam a ‘pronúncia normal brasileira’ [...]”. A referência à “liberdade de expressão individual” sugere a incorporação da autoria discente como objetivo formativo, com incentivo à produção escrita, enquanto a inclusão da fonética e da “pronúncia normal brasileira” indica o tratamento sistemático das relações entre oralidade e escrita e uma tentativa de padronização do uso culto no espaço escolar. Consideradas em conjunto, essas medidas não instauram ruptura imediata com o paradigma gramatical dominante, mas tendem a tensioná-lo ao deslocar ênfases e finalidades, reorientando progressivamente as práticas de leitura e de escrita e antecipando rearranjos curriculares que, adiante, ganhariam densidade em propostas centradas nas práticas de língua(gem) e nos gêneros discursivos/textuais.

Se, de um lado, as disposições de 1961 sinalizaram algum alargamento das práticas de leitura e escrita, de outro, essa abertura, assim como a expansão do alunado e do corpo docente nos ensinos secundário e superior, foi estrangida pela repressão política instaurada após o golpe de 1964. Sob a égide do regime militar, a educação foi convocada a servir ao propósito de “alavancar o desenvolvimento econômico” e ao “projeto desenvolvimentista” do governo, orientando-se para a formação de mão de obra

Vernáculo indicaram uma reorientação do currículo, priorizando a formação para o domínio do uso culto da língua portuguesa, alinhada à expansão do sistema educacional que ocorria no período. Tal reorganização curricular visava, ainda que de maneira desigual, consolidar hábitos de leitura e garantir uma formação mais prática e acessível para os estudantes, refletindo os ideais de uma educação inclusiva e voltada para as demandas de uma sociedade em processo de modernização (Razzini, 2000).

“qualificada” e para o incremento da produtividade escolar. Ainda conforme a autora, difundiram-se, nesse horizonte, princípios vinculados ao *taylorismo*, ao *fordismo* e ao *behaviorismo*¹¹, conformando a orientação que se consolidaria como pedagogia tecnicista (Razzini, 2000).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de agosto de 1971, a língua nacional foi definida como “instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira” (Lei 5.692/71, art. 1º, parágrafo único), formulação que, no âmbito do ensino de língua portuguesa, reforçou uma concepção funcional de língua(gem) com fins pragmáticos. No plano curricular, o componente curricular passou a denominar-se Comunicação e Expressão no primeiro segmento do 1º grau (1ª a 4ª série), Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa no segundo segmento do 1º grau (5ª a 8ª série) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no 2º grau, o que indica orientação instrumental, centrada em emissores e receptores, com ênfase no uso sistemático e técnico da língua(gem) como código, distante de uma abordagem interacional, situada em práticas concretas de uso e na negociação de sentidos (Razzini, 2000; Soares, 2002).

Nesse quadro político-ideológico, o ensino de língua portuguesa passou a perseguir, de modo predominante, objetivos pragmáticos e utilitários. Nos materiais didáticos, a gramática cedeu frequentemente espaço a textos publicitários, jornalísticos e humorísticos, entre outros, acionados como suportes para o treino de procedimentos comunicacionais. Concomitantemente, a língua(gem) oral voltou a ganhar relevo sob um viés eminentemente comunicativo, de modo que os exercícios de expressão oral se sobrepuseram ao trabalho com clássicos literários, mantendo-se o foco no desempenho do código linguístico e na adequação formal. Em termos de orientação de base, o período se caracteriza pela adoção de uma concepção estruturalista de língua(gem), centrada na segmentação, classificação e descrição de unidades. Tal percurso, em detrimento de abordagens filosóficas, reflexivas, humanizadoras ou dialógicas, reforçou uma compreensão instrumental e comunicacional dos processos de língua(gem), com ênfase na relação entre emissores e receptores (Razzini, 2000; Soares, 2002).

¹¹ “[...] *taylorismo/fordismo* - baseavam-se na produção em massa de mercadorias, a partir de uma produção homogeneizada e verticalizada que se estruturou na perda da destreza do trabalhador.” (Silva, 2017, p. 200); [...] o *behaviorismo* dá ênfase ao reforço como determinante da aprendizagem e compreende as aquisições dos alunos, a partir dos acontecimentos externos, como por exemplo, as características motivadoras expressas no ambiente da escola e na família” (Silva, 2017, p. 203).

Desse modo, tanto a organização das aulas quanto a produção de materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa fundamentavam-se em uma concepção de língua(gem) como instrumento de comunicação, pautada na pura transmissão de mensagens, apartadas de contextos sociais de uso. Geraldi (2013, p. 93) sintetiza que “[...] a nova configuração introduz na relação entre a atividade de produção de conhecimento e a atividade de ensino uma nova realidade: a produção de material didático posto à disposição do trabalho de transmissão”. Sendo assim, houve um reposicionamento da docência sob a primazia de produtos didáticos que filtram e reelaboram o saber para fins de transmissão, o que, em termos práticos, tende a deslocar a mediação pedagógica da problematização e do trabalho com as práticas de língua(gem) para a execução de protocolos de repasse.

Em consonância com o arranjo tecnicista em vigor, Razzini (2013, p. 57) explica que as modificações introduzidas pela Lei nº 5.692/71 extinguiram o ensino de latim, derrubaram a hegemonia da leitura literária “como pedra angular da formação” e substituíram o ensino do francês pelo do inglês, fortalecendo a relação cultural com os Estados Unidos, país que financiava o projeto desenvolvimentista do governo militar brasileiro. Segundo a autora, esse conjunto de medidas marcou o fim da formação clássica de orientação humanista nas escolas do país, configurando um distanciamento do estudo da língua(gem) em uso e de suas dimensões histórica, social e política.

Os efeitos dessa política não tardaram a emergir. Ao longo da década de 1970, registraram-se manifestações, inclusive em setores conservadores, sobre a dificuldade crescente dos egressos do 2º grau em ler e escrever de modo claro e articulado. Em um contexto em que os estudos linguísticos ainda se encontravam em processo de consolidação no país (Razzini, 2000), tais dificuldades foram, em geral, atribuídas à escassez de prática de redação e à influência dos meios de comunicação de massa, o que contribuiu para a adoção, a partir de 1976, da obrigatoriedade da prova de redação nos vestibulares (Britto, 1997).

A inadequação do currículo escolar desencadeou uma série de problemas que culminaram na chamada “crise da escola” ou “fracasso escolar” (Angelo, 2005). No campo do ensino de língua portuguesa, as variedades linguísticas trazidas por alunos das camadas populares raramente encontravam reconhecimento e acolhimento nas práticas escolares, produzindo desencontros entre um trabalho centrado na norma-padrão e os repertórios efetivos de uso da língua(gem). A proposta pedagógica vigente ancorava-se,

em grande medida, em atividades estruturais e mecânicas, pouco sensíveis às práticas sociais, às atividades discursivas e aos processos interlocutivos.

Conforme Angelo (2005), dentre os principais indicadores dessa insuficiência destacavam-se o elevado índice de repetência na primeira série, sinalizando desalinhamento entre o que a escola “ensinava” e o que os alunos efetivamente aprendiam; e o desempenho insatisfatório da expressão escrita nas provas de vestibular de concluintes do Ensino Médio. Diante da sucessão de resultados pouco alentadores, adensaram-se as críticas ao tecnicismo, que, na década seguinte, alimentaram movimentos de pesquisa e de revisão teórico-metodológica voltados à construção de uma concepção de língua(gem) capaz de responder, com maior qualidade, às necessidades didático-pedagógicas emergentes.

Na esteira das críticas ao tecnicismo e do diagnóstico de insuficiências delineados anteriormente, Britto (1997) observa que, em um primeiro momento, as propostas de ensino de português decorrentes da constatação de um ensino descontextualizado e autoritário concentraram-se mais nas formas de ensinar do que nos conteúdos, valorizando a criatividade do aluno em consonância com a perspectiva escolanovista. “A nova crítica do ensino de português, no entanto, apenas se estabeleceria consistentemente com o desenvolvimento de uma nova orientação nos estudos linguísticos no Brasil, a partir do final da década de setenta [...]” (Britto, 1997, p. 101). Nesse horizonte, já no início da década de 1980, deflagra-se um processo de reformulação mais amplo, que envolve a publicação de estudos na área da educação, a oferta de cursos de extensão e de formação docente, a elaboração de novos currículos, entre outras iniciativas, sinalizando uma transição gradual de um enfoque metodológico para um redesenho teórico-metodológico do ensino de língua portuguesa.

Em meados da década de 1980, as denominações Comunicação e Expressão e Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa cederam lugar, novamente, à designação Português nos componentes curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para Soares (2002), essa alteração decorreu a partir de três vetores principais: a percepção de que o redirecionamento tecnicista promovera uma ruptura em relação ao ensino de gramática, tradição consolidada no país até sua adoção; a intensidade das críticas dirigidas à pedagogia tecnicista, em razão das mudanças introduzidas nos conteúdos e nos objetivos do ensino de Língua Portuguesa; e a divulgação de resultados considerados pouco consistentes na aprendizagem do componente curricular. Em conjunto, tais elementos parecem ter contribuído para recompor a identidade curricular e

justificar o retorno a uma nomenclatura historicamente consagrada, ainda que sem produzir, de imediato, consensos quanto às bases teórico-metodológicas do ensino.

O retorno à denominação Português significava, segundo Soares (2002, p. 171), “[...] a rejeição de uma concepção de língua e de ensino de língua que já não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980 [...] nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas [...]”. Tal formulação pode ser tomada como marcador de inflexão curricular: ao recusar modelos que concebiam a língua(gem) como código a ser transmitido, sinaliza-se uma reorientação para perspectivas que a consideram em seu funcionamento social e discursivo.

Nesse quadro, à medida que as ciências linguísticas ganhavam densidade no país e novas teorias eram incorporadas ao espaço escolar, delineou-se uma reconfiguração dos objetivos, dos pressupostos teóricos subjacentes e das estratégias de ação docente no ensino de português. Rediscutiram-se temas relativos à correção linguística, às práticas de leitura e de produção textual e, ainda que de modo menos intenso, à gramática escolar. Como registra Silveira (1991, p. 39), “[...] o ensino de língua materna no Brasil foi sacudido por ideias oriundas principalmente das instituições universitárias e veiculadas em alguns livros básicos e inumeráveis cursos de treinamento para professores”. Esse movimento intelectual e formativo, para além de analisar e interpretar a conjuntura educacional, buscou propor alternativas para a reorganização do trabalho pedagógico com a língua(gem).

Em continuidade à inflexão delineada, Soares (2002) assinala que as ciências linguísticas deslocaram o foco pedagógico ao evidenciar a heterogeneidade da língua(gem), isto é, o contraste entre as variedades efetivamente mobilizadas pelos alunos e a variedade legitimada pela instituição de ensino, usualmente designada padrão culto. A partir desse reconhecimento, correntes como a Análise do Discurso, a Teoria da Enunciação e a Pragmática consolidaram uma concepção enunciativa de língua(gem) enquanto atividade situada de produção de sentidos, indissociável dos sujeitos que a utilizam, dos contextos de circulação e das condições sociais e históricas de sua ocorrência. No mesmo movimento, a autora destaca contribuições da História, da Sociologia e, de modo particularmente influente, da Antropologia da leitura e da escrita; é nesse horizonte que a Linguística Aplicada se conforma, em grande medida, a partir de interlocuções antropológicas e etnográficas, campo do qual emergem os estudos do letramento, decisivos para a elaboração didática dessas práticas. Em conjunto, tais aportes configuram condições teórico-metodológicas para o reposicionamento do objeto de

ensino, que passa a ser compreendido à luz dos usos efetivos da língua(gem) e de sua materialização em diferentes práticas e gêneros.

Considerado esse redirecionamento, a Linguística Aplicada, na leitura de Rodrigues e Cerutti-Rizati (2011), caracteriza-se por orientar a resolução de problemas de língua(gem) em contextos reais, com vocação inter e transdisciplinar. Ao deslocar o eixo da utilização de teorias para o enfrentamento situado de questões concretas, esse enfoque contribui para redefinir o objeto de ensino: em lugar do cultivo exclusivo do sistema, privilegiam-se os usos sociais da língua(gem), a centralidade de texto e discurso, a compreensão dos gêneros como modos socialmente reconhecidos de ação discursiva e como dispositivos de mediação didática, bem como a articulação entre práticas de língua(gem) e esferas de atividade. Nesse marco, observa-se o afastamento do foco gramatical prescritivo e abstrato em direção a uma abordagem dinâmica e interdisciplinar, centrada nos usos efetivos em contextos reais.

Nesse horizonte, Britto (1997) descreve o período como marcado por iniciativas de redefinição de conteúdos e procedimentos no componente curricular de Língua Portuguesa. Embora as proposições dos pesquisadores apresentassem divergências, convergiam na busca de alternativas capazes de reconfigurar o trabalho com a língua(gem) nos contextos de ensino. O autor identifica duas vertentes: a primeira propõe a renovação da abordagem gramatical, sistematizada ao longo da escolarização e sustentada por estudos gramaticais da Linguística; a segunda advoga uma orientação de natureza operacional e reflexiva, que toma como ponto de partida os modos pelos quais o sujeito constrói conhecimento sobre a língua(gem). Por essa via, professor e aluno são concebidos como interlocutores, e o uso efetivo da língua(gem) assume centralidade, com atenção à natureza situada da vida social e às necessidades dos estudantes. De acordo com Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2001), tal encaminhamento dialoga com discussões então presentes na educação e na sociedade, notadamente a demanda por usos sociais da língua(gem) e por vivências de práticas de letramentos globais, entendidas como condição para o exercício pleno da cidadania.

Sob a influência do debate instaurado nas ciências linguísticas, consolidou-se, no âmbito escolar, a adoção da concepção interacionista de língua(gem), com valorização do sujeito do discurso e reconhecimento da multiplicidade de formas de dizer e interpretar em contextos situados. Como desdobramento das produções intelectuais dos anos 1980, as discussões e as práticas em Língua Portuguesa passaram a trilhar novas direções, cujos efeitos ainda se fazem sentir. Nesse cenário, as análises de Geraldi (2012a), que

problematizam o artificialismo das práticas de produção textual e a circulação de textos desprovidos de ancoragem enunciativa, mostraram-se particularmente influentes ao recentralizar o trabalho escolar no texto e na língua(gem) em uso, definindo-o como unidade de ação pedagógica.

À luz desse deslocamento, a reconfiguração descrita por Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) converge com o redirecionamento do campo para problemas reais de língua(gem), com vocação inter e transdisciplinar e com a mediação didática por gêneros. Sob esse prisma, as proposições de Geraldi (2012a) operam como catalisadoras da recepção do conceito, ao favorecerem a centralidade de usos sociais e de práticas de letramento, a reorganização do objeto escolar e a formulação de estratégias coerentes com a ação discursiva situada. Assim, mesmo sem adesão terminológica, sua contribuição teórico-metodológica pode ser entendida como decisiva para a consolidação dos gêneros do discurso como referência no trabalho com a Língua Portuguesa.

No plano jurídico-político, o fim do regime militar e a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988¹², associados às inquietações, pesquisas, formações e debates em torno das políticas educacionais e do ensino, culminaram na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996¹³, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e, entre outras mudanças, institui o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica. Na sequência, o Ministério da Educação e do Desporto publicou, em 1997 e 1998, respectivamente, os Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁴ para a 1ª a 4ª série (Brasil, 1997) e para a 5ª a 8ª série (Brasil, 1998b), constituindo um conjunto de diretrizes para a educação no país. Essas diretrizes propõem “[...] garantir a todo aluno de qualquer região do país [...] o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção da sua cidadania.” (Brasil, 1998a, p. 9). Nessa direção, tomados por um caráter referencial, os PCN (Brasil, 1998a; 1998b) mobilizam um conjunto de concepções,

¹² Ao longo do texto, a Constituição Federal do Brasil promulgada em 1988 será referida pela sigla CF (Brasil, 1988). Optamos por essa forma para assegurar consistência nas menções e distinguir essa referência de outras versões constitucionais.

¹³ Ao longo do texto, empregaremos LDB 9394/96 para designar a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

¹⁴ Ao longo do texto, empregaremos PCN para designar os *Parâmetros Curriculares Nacionais*; quando pertinente, indicaremos os anos de publicação entre parênteses (por exemplo, PCN (Brasil, 1997; 1998)). Utilizaremos também a expressão documento parametrizador como co-referência aos PCN, sempre que o contexto for inequívoco.

orientações didáticas e metodológicas, bem como a articulação de conteúdos curriculares e transversais, sob a perspectiva de uma formação básica comum.

No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, os PCN (Brasil, 1998a) apresentam reverberações dos discursos produzidos na década anterior, dispondo “[...] que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos [...]” (Brasil, 1998b, p. 58-59). Destacam, ademais, que o domínio da língua(gem), como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua(gem), como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, constituem condições de plena participação social. Alinhados à concepção interacionista da língua(gem) e à teoria dos gêneros do discurso (Bakhtin, 2011[1979]), os PCN (Brasil, 1998b) caracterizam o ensino de língua portuguesa a partir de suas funções sociais. Como sintetiza Bakhtin (2011[1979], p. 262), “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”.

Tendo em vista esse panorama, Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), pontam que a configuração dos PCN (Brasil 1998a) sinaliza um deslocamento do foco curricular para o texto em circulação social, concebido em suas formas relativamente estabilizadas, os gêneros. Em convergência com a formulação bakhtiniana, o documento parametrizador enuncia que os discursos se manifestam linguisticamente por meio de textos e que todo texto se organiza em determinado gênero em função de intenções comunicativas (Brasil, 1998b). Com isso, recomenda-se que o planejamento pedagógico contemple a diversidade de textos e gêneros dos discursos/textuais, na medida em que cada um mobiliza capacidades específicas de leitura, produção e análise a serem desenvolvidas progressivamente ao longo da escolaridade. Em termos amplos, propõe-se que o ensino de língua portuguesa possibilite ao aluno compreender e (res)significar suas atividades linguísticas, ampliando as possibilidades de uso da língua(gem) em diferentes formas de realização e nas múltiplas situações de interação social.

A publicação dos PCN (Brasil 1998b) pode ser compreendida, no plano oficial, como um marco nos esforços de atualização do ensino de língua portuguesa, até então frequentemente associado ao emprego artificial da língua(gem) e distanciado das situações reais de uso. Nesse sentido, Rojo (2000, p. 9) avalia que:

A elaboração e publicação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental) representam, em minha opinião, um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente. E isso, em grande parte, porque, ao invés de se constituírem - como tradicionalmente tem sido feito no Brasil - em grades de objetivos e conteúdos curriculares pré-fixados, estes Parâmetros, como o nome já indica, constituem-se em 'diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum' (PCNs: Introdução, p. 49). (Rojo, 2000, p. 9).

Em síntese, a avaliação de Rojo (2000) confere aos PCN (Brasil, 1998b) estatuto de diretrizes referenciais que reorientam os currículos em favor de uma formação básica comum e de uma cidadania crítica, afastando-se de prescrições rigidamente conteudistas. Esse entendimento permite situá-los como marco de transição no ensino de língua portuguesa no país e como aposta na centralidade dos usos da língua(gem). Essa leitura estabelece um horizonte parametrizador, ou seja, um conjunto de valores, finalidades e critérios que passa a balizar o desenvolvimento das políticas curriculares subsequentes, ainda que atravessadas por debates e reinterpretações.

No período posterior aos PCN (Brasil, 1998b), intensificaram-se críticas, pesquisas e problematizações acerca dos conceitos ali agenciados, do diálogo desses conceitos com a prática docente e de suas implicações nos livros didáticos (Rojo, 2000). Somou-se a isso a persistência de um histórico de ensino-aprendizagem ancorado na tradição e na hegemonia gramatical, que se revelou entrave recorrente na prática docente. Nesse contexto, em 2013, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação publicaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica¹⁵ que, dentre outras questões, buscam estimular a elaboração dos currículos escolares a partir das áreas de conhecimento e dos conteúdos considerados convenientes. Tais diretrizes "[...] estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras." (Brasil, 2013, p. 4), ampliando as orientações da LDB 9.394/96 em direção a uma base nacional comum.

¹⁵ Ao longo do texto, adotaremos as seguintes siglas: **MEC** para *Ministério da Educação*; **CNE** para *Conselho Nacional de Educação*; e **DCN (Brasil, 2013)** para referir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, edição de 2013.

Na sequência, os debates sobre currículo ganham novo fôlego com o Plano Nacional de Educação¹⁶, aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Entre suas metas, destaca-se o fomento da qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, do que decorre a estratégia de:

7.1) 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 dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local. (Brasil, 2014, p. 13. Grifo nosso).

Em resposta, no ano de 2015, o MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED)¹⁷ e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)¹⁸, instituiu comissão de especialistas responsável pela primeira versão da Base Nacional Comum Curricular¹⁹; em março de 2016, a versão foi concluída e aberta à consulta pública em plataforma online; e, em 2018, foi homologada a versão final da BNCC (Brasil, 2018), já com a inclusão da etapa do Ensino Médio.

A BNCC (Brasil, 2018) trata-se de um “[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (Brasil, 2018, p. 7). Fundamenta-se nas bases legais presentes na CF (Brasil, 1988), nos aportes teórico-metodológicos dos PCN (Brasil, 1997; 1998), nas DCN e no PNE (Brasil, 2014). No âmbito do componente Língua Portuguesa, o documento normativo explicita alinhamento à concepção de língua(gem) delineada por Bakhtin (2011[1979]) e enuncia os gêneros do discurso como objeto do trabalho pedagógico, indicando sua abordagem nas práticas de escuta, leitura, produção textual e análise linguística/semiótica. Nessa perspectiva, apresenta o texto

¹⁶ Ao longo do texto, empregaremos **PNE** para designar o *Plano Nacional de Educação*. Caso necessário, poderemos explicitar o ano entre parênteses (por exemplo, **PNE (Brasil, 2014)**) para evitar ambiguidades.

¹⁷ Em referência ao Conselho Nacional de Secretários de Educação, utilizamos a sigla CONSED ao longo deste trabalho.

¹⁸ Em referência à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, utilizamos a sigla UNDIME ao longo deste estudo.

¹⁹ Nesta tese, utilizamos a BNCC (Brasil, 2018) ou documento normativo para nos referirmos à versão oficial/final da Base Nacional Comum Curricular. Para as versões anteriores, utilizamos o ano de sua publicação durante o processo de elaboração: primeira versão (Brasil, 2015), segunda versão (Brasil, 2016), terceira versão (Brasil, 2017a) e quarta versão (Brasil, 2017b).

como unidade de trabalho, articulado aos contextos de produção, e propõe o desenvolvimento de habilidades voltadas ao uso significativo da língua(gem).

Com base no percurso histórico-conceitual delineado, este estudo tem como objeto de análise a BNCC (Brasil, 2018), com ênfase no componente Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Sob a ótica teórico-metodológica, adotamos a concepção dialógica de língua(gem), conforme proposta pelos estudos do Círculo de Bakhtin, que entende a língua(gem) como uma atividade enunciativa situada, impregnada por valores axiológico-ideológicos e materializada em gêneros relativamente estáveis. Nesse sentido, os gêneros discursivos são concebidos como estruturas dinâmicas e socialmente construídas, que moldam os usos da língua(gem) nas interações concretas, organizam enunciados, refletem práticas humanas específicas e orientam a produção e a interpretação de significados, estabelecendo-se, portanto, como elementos centrais para uma compreensão dialógica da língua(gem) (Bakhtin, 2011 [1979]; Volóchinov, 2013 [1930]; 2017 [1929]; Medviédev, 2016 [1928]).

Em continuidade, delimitamos o **problema que orienta a investigação**: de que modo a BNCC (Brasil, 2018), no espaço destinado ao componente curricular Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, orienta o trabalho com as práticas de língua(gem) mediadas e articuladas pelos gêneros discursivos/textuais? Como **objetivo geral**, empreendemos uma análise documental da BNCC (Brasil, 2018), nesse recorte, examinando as orientações relativas à mediação e à articulação das práticas de língua(gem) por gêneros discursivos/textuais. **Especificamente, propomos**: (i) rastrear o histórico de constituição e publicação da BNCC (Brasil, 2018) no Brasil; (ii) mapear a organização da BNCC (Brasil, 2018) em torno do componente Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental; e (iii) analisar, documentalmente, como as orientações da BNCC (Brasil, 2018) apresentam os gêneros discursivos/textuais como mediadores e articuladores das práticas de língua(gem).

Adotamos, enquanto percurso metodológico, a **Análise Documental**, que compõe um método de pesquisa qualitativa que envolve a coleta, leitura e interpretação de documentos, com o objetivo de entender, descrever e analisar aspectos de um fenômeno específico — neste caso, a BNCC (Brasil, 2018). Para tanto, realizamos leitura crítica e sistemática do documento normativo, buscando destacar as diretrizes que conectam os gêneros discursivos/textuais às práticas de língua(gem) propostas pela BNCC (Brasil, 2018).

A partir dessa abordagem, organizamos este estudo de acordo com a seguinte progressão argumentativa: a **Seção 2** contextualiza a pesquisa, situando o objeto no quadro das políticas curriculares e precisando o recorte analítico sobre a BNCC (Brasil, 2018), além de discorrer sobre análise documental empreendida; a **Seção 3** apresenta a ancoragem **teórico-metodológica**, explicitando a concepção dialógica de língua(gem) e os conceitos balizadores que orientam a leitura do documento normativo; a **Seção 4** reúne a **análise documental** e a discussão dos achados (histórico do documento; organização interna; orientações relativas aos gêneros discursivos/textuais nas práticas de língua(gem), incluindo relações com campos de atuação, dimensões ideológico-axiológicas, tecnologias e movimentos de continuidade/mudança). Com essa arquitetura, a introdução se encerra circunscrevendo escopo, problema e procedimentos e encaminhando-nos à contextualização da pesquisa.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Nesta seção, procedemos à contextualização da pesquisa, com a delimitação do universo e do objeto de análise que orientam o estudo da BNCC (Brasil, 2018) à luz do componente de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. Em primeiro lugar, situamos a BNCC (Brasil, 2018) no *continuum* de políticas curriculares que a antecedem. Em seguida, apresentamos os pressupostos da análise documental, a partir de seus procedimentos e critérios de investigação.

2.1 DELIMITAÇÃO DO UNIVERSO DE ANÁLISE: A BNCC (2018)

Nesta seção, situamos a BNCC (Brasil, 2018) no conjunto de documentos político-educacionais federais voltados aos anos finais do Ensino Fundamental, compreendendo-a como desdobramento de um processo histórico-normativo que inclui, entre outros marcos, o Relatório Conclusivo da Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa (Brasil, 1986)²⁰, os PCN (Brasil, 1997; 1998a; 1998b; 2000) e os dispositivos legais que configuram seu estatuto.

As transformações sociopolíticas vivenciadas pelo Brasil, especialmente a partir da década de 1960, repercutiram diretamente no espaço escolar e evidenciaram os limites da democratização educacional no que se refere ao acesso, à permanência e à aprendizagem, aspectos frequentemente associados ao chamado “fracasso escolar”, cujos efeitos se prolongam no ensino de língua portuguesa. Tais limites revelam tensões estruturais persistentes entre a heterogeneidade sociolinguística dos estudantes as matrizes curriculares historicamente vinculadas a práticas prescritivas e à fragmentação entre leitura, escrita e análise da língua(gem). Diante desse cenário, diagnósticos recorrentes apontam a necessidade de ressignificar o ensino como prática social de

²⁰ Para fins de uniformização terminológica, ao longo deste trabalho o Relatório Conclusivo da Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa (Brasil, 1986) será referido como Relatório Nacional (Brasil, 1986).

língua(gem), articulando o trabalho com textos e gêneros discursivos/textuais às condições reais de uso e investindo tanto na formação docente quanto em condições institucionais que sustentem mudanças de abordagem.

Nesse contexto, as formulações em nível federal passaram progressivamente a organizar parâmetros orientadores, concebidos para reposicionar o texto e os gêneros discursivos/textuais no centro do componente de Língua Portuguesa, articulando usos, reflexão e progressão das aprendizagens ao longo da escolaridade básica (Britto, 1997; Razzini, 2000; Pietri, 2003; Soares, 2002; Angelo, 2005; Rodrigues; Cerutti-Rizzatti, 2011; Rodrigues, 2018).

Como resposta inicial no plano federal, por iniciativa governamental e sob pressão social, instituiu-se, pelo Decreto nº 91.372, de 26 de junho de 1985²¹, uma Comissão Nacional²² destinada a propor diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa. Os estudos então desenvolvidos foram posteriormente consolidados no Relatório Nacional (Brasil, 1986). Conforme estabelecido pelo Decreto nº 91.372/1985 (Brasil, 1985), tais diretrizes deveriam contemplar: (i) a integração nacional assegurada pelo idioma pátrio; (ii) a diversidade linguística como parâmetro para o reexame do ensino; e (iii) a democratização dos bens culturais por meio da leitura.

Reconhecendo as tensões históricas entre tradições filológicas e perspectivas linguísticas emergentes, o Relatório Nacional (Brasil, 1986) situou a formulação das diretrizes como parte de um movimento de renovação em um contexto marcado por profundas desigualdades materiais e culturais. Nesse enquadramento, o documento identificou um conjunto de condições consideradas determinantes para a implementação das propostas — valorização do magistério, formação específica do professor de Língua Portuguesa e ampliação do tempo diário de permanência do aluno na escola — e organizou suas recomendações em 19 tópicos distribuídos em diferentes grupos: conceituais; de atualização ou criação de órgãos específicos; de medidas voltadas à implantação das orientações; de constituição de comissões e ações de longo prazo; além

²¹ O Decreto nº 91.372, de 26 de junho de 1985 institui Comissão Nacional visando ao estabelecimento de diretrizes que promovam o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem da língua materna. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91372-26-junho-1985-441227-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 10 de mar. 2024.

²² Para efeito de padronização terminológica, a Comissão instituída pelo Decreto nº 91.372/1985 será referida, ao longo deste trabalho, como Comissão Nacional (Brasil, 1985).

de um tópico indicado para consideração futura (latim). O quadro a seguir sistematiza esses 19 tópicos, oferecendo uma visão articulada da proposta apresentada pela Comissão Nacional (1985) e consolidada no Relatório Nacional (Brasil, 1986).

Quadro 1 - Tópicos e categorias apresentados nas diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem da língua portuguesa de 1986

Tópicos meramente conceituais – que informam aos interessados sobre os critérios seguidos pela Comissão quanto a definições e opções preferidas.	1 – A denominação da língua e do componente curricular. 2 – Língua de cultura.
Tópicos sobre os quais a Comissão sugere ao Ministro de Estado que crie ou apoie comissões para, no correr de 1986, procederem a uma atualização ou à implantação de um órgão específico por prazo determinado.	3 – Nomenclatura gramatical. 4 – Sociedade Nacional de Professores de Português. 5 – A questão ortográfica.
Tópicos que sugerem medidas específicas tendentes à gradual implantação dos seus objetivos.	6 – Formação, qualificação e aperfeiçoamento do magistério. 7 – Orientações metodológicas. 8 – Programas de ensino.
Tópicos que sugerem a criação de comissões para, ao longo dos anos, realizarem os objetivos neles preconizados.	9 – O livro didático. 10 – Livros instrumentais de consulta. 11 – Acesso à obra literária. 12 – <i>Corpus</i> lexical. 13 – Pesquisa no ensino da língua portuguesa. 14 – A língua portuguesa e as demais atividades escolares, notadamente o ensino de línguas estrangeiras. 15 – Carga horária. 16 – Gramática e linguística. 17 – Línguas maternas minoritárias do Brasil.

	18 – Ação linguística dos meios de comunicação de massa.

Fonte: Adaptado pela autora (Brasil, 1986, p. 3)

Para situar a autoria institucional dos tópicos sintetizados no Quadro 1, registra-se a composição da Comissão Nacional (1985), cujos estudos foram consolidados no Relatório Nacional (Brasil, 1986): Abgar Renault (presidente), Antônio Houaiss, Celso Cunha, Celso Luft, Fábio Lucas, João Wanderley Geraldi (em substituição a Aurélio Buarque de Holanda), Magda Becker Soares, Nelly Medeiros de Carvalho (em substituição a Francisco de Gomes Matos) e Raymundo Jurandy Wanghan. Competia ao grupo propor diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino e aprendizagem da língua portuguesa, considerando, nos termos do Decreto, (i) a integração nacional assegurada pelo idioma pátrio, (ii) o reexame do ensino diante da diversidade linguística e (iii) a democratização de “valores culturais” por meio da leitura (Brasil, 1985). A diversidade de filiações teórico-metodológicas entre os membros evidenciava o desafio de conciliar perspectivas.

No Relatório Nacional (Brasil, 1986), a formulação das diretrizes foi situada como parte de um “movimento de renovação” (Brasil, 1986, p. 1), inscrito em um contexto de redemocratização²³ marcado pela desigual distribuição de bens materiais e culturais. O documento reiterou que a ampliação do acesso aos bens culturais e da participação política dependia igualmente de políticas educacionais estruturadas, nas quais o ensino de língua portuguesa desempenhava um papel estratégico para a consolidação desse

²³ O termo “redemocratização” se refere ao processo político ocorrido no Brasil após o fim do regime militar (1964-1985), caracterizado pelo restabelecimento das instituições democráticas e o retorno das liberdades civis e políticas. Esse período de transição se iniciou no final da década de 1970 e culminou com a promulgação da Constituição de 1988. A redemocratização é entendida como uma fase de renovação das estruturas políticas e sociais do país, onde se buscou, entre outras coisas, ampliar a participação política da população, garantir direitos civis e promover a inclusão de setores sociais que haviam sido marginalizados durante o regime militar. No parágrafo citado, a redemocratização é mencionada no contexto do Relatório Nacional (Brasil, 1986), que descreve a necessidade de reformas educacionais para ampliar o acesso aos bens culturais e promover uma educação mais inclusiva e participativa. Nesse cenário, a educação, especialmente o ensino de língua portuguesa, é considerada um vetor estratégico para o processo de democratização, pois, ao permitir o acesso à “língua de cultura”, poderia proporcionar maior participação social e política (Brasil, 1986).

processo. Desse modo, a noção de “língua de cultura” assumia centralidade, sem desconsiderar, contudo, o domínio das variedades naturalmente adquiridas, conforme salientado no parecer da Comissão Nacional (1985). O Relatório Nacional (Brasil, 1986) é explícito ao diagnosticar:

Esse fracasso da escola na democratização do saber e da cultura deve-se, fundamentalmente, ao fato de que esse saber e a cultura se expressam numa ‘língua de cultura’ que não é de domínio das largas camadas da população que, ainda discriminadas social e economicamente, já conquistaram o direito à escolarização. Evidencia-se, assim, a excepcional importância e o inegável significado social que tem o ensino da língua de cultura, na escola (Brasil, 1986, p. 1, grifos do documento).

O diagnóstico formulado no Relatório Nacional (Brasil, 1986) deslocou a discussão sobre a democratização do saber e da cultura para o domínio de uma “língua de cultura”, concebida como um repertório letrado socialmente legitimado que estrutura modos de ler e escrever, estilos de elaboração discursiva e formas de participação nos bens culturais. Nesse contexto, convém que a escola organize percursos formativos capazes de garantir o acesso regular a esse repertório, entendido como a ampliação de competências indispensáveis à circulação social do conhecimento. O desdobramento desse diagnóstico supôs, por um lado, a necessidade de condições institucionais que viabilizassem mudanças intraescolares — valorização do magistério, formação específica do professor de Língua Portuguesa e ampliação do tempo escolar — e, por outro, a formulação de diretrizes curriculares orientadas para práticas de leitura e escrita, estudos linguísticos referidos a usos reais e curadoria de textos que materializam essa “língua de cultura” em diferentes esferas de circulação.

Coerente com esse enquadramento, e tomando fatores extraescolares como referência, a Comissão Nacional (1985) concentrou-se nos fatores intraescolares e elencou três aspectos estruturantes: (i) valorização do magistério em sentido amplo, para além do aspecto salarial; (ii) formação do professor de Língua Portuguesa; e (iii) implantação de um programa que ampliasse, gradativamente, o tempo diário de permanência do aluno na escola (Brasil, 1986, p. 2). As diretrizes, compreendidas como estudos, conclusões e recomendações, foram apresentadas ao Ministro de Estado da

Educação, Marco Maciel²⁴, em 20 de dezembro de 1985, com propostas de curto, médio e longo prazo orientadas ao domínio eficaz da língua portuguesa (Brasil, 1986). Embora de natureza propositiva, o Relatório Nacional (Brasil, 1986) também formulou um diagnóstico e organizou eixos que anteciparam debates sobre democratização do acesso aos bens culturais, reconhecimento da diversidade linguística e centralidade da leitura e da escrita, evidenciando a valorização do magistério, a formação docente e a ampliação do tempo escolar como condições estruturantes.

A partir desse marco, o período subsequente assinalou a emergência de dispositivos constitucionais e legais que reordenaram, em escala nacional, a política curricular. A CF (Brasil, 1988) inaugurou um novo patamar ao prever “[...] fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, art. 210). Na sequência, a LDB 9.394/1996 atribuiu à União, em regime de colaboração federativa, a definição de diretrizes destinadas a orientar os currículos e seus conteúdos mínimos. Concomitantemente, agendas internacionais da década de 1990 — a Conferência de Jomtien (1990), a Declaração Mundial de Educação para Todos, a Declaração de Nova Délhi e o documento *Prioridades y estrategias para la educación* (BIRD)²⁵ — conferiram lastro político-normativo e técnico ao processo de formulação de

²⁴ Marco Antônio de Oliveira Maciel foi professor, advogado e político brasileiro filiado ao Democratas. Foi o 22.º Vice-presidente do Brasil e presidente da Câmara dos Deputados, além de ministro da Educação e da Casa Civil durante o governo Sarney (1985-1990).

²⁵ As agendas internacionais da década de 1990, que repercutiram fortemente nas políticas educacionais brasileiras, articulam-se em torno da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência de Jomtien (1990) e organizada pela UNESCO. Esse documento constituiu um plano de ação voltado à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, reconhecendo a educação como bem público cujo financiamento não deveria restringir-se aos recursos estatais, mas demandava a participação de outros setores sociais. Nesse sentido, a Declaração assumiu papel crucial na promoção da dignidade humana e no desenvolvimento social, cultural e econômico dos países (UNESCO, 1990). O governo brasileiro, ao subscrever a Declaração, comprometeu-se a assegurar, até 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem considerados essenciais para a vida contemporânea (Brasil, 1993, p. 8). Tal compromisso materializou-se em encontros nacionais que reuniram representantes das três esferas governamentais, os quais orientaram a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (Valente; Metz, 2022, p. 5). Complementarmente, a Declaração de Nova Délhi, firmada em 16 de dezembro de 1993 pelos líderes dos nove países mais populosos do mundo à época, entre eles o Brasil, reafirmou as metas de Jomtien e da Cúpula Mundial da Criança (1990), convocando a cooperação internacional para o financiamento e execução das ações necessárias (Valente; Metz, 2022, p. 5).

²⁵ Os PCN (Brasil, 1997; 1998; 2000) foram concebidos sob forte influência de diretrizes internacionais de política educacional. Inspiraram-se, em particular, no documento do Banco Mundial (BIRD) elaborado após a Conferência de Jomtien — *Prioridades y estrategias para la educación* —, no qual se reiteram objetivos como a erradicação do analfabetismo, o aumento da eficácia do ensino e a melhoria do atendimento escolar. Além disso, o texto recomenda a reforma do financiamento e da administração da

referências curriculares nacionais. Esse conjunto de eixos normativos e programáticos culminou na publicação dos PCN (Brasil, 1997; 1998a; 1998b; 2000).

Adicionalmente, os PCN (Brasil, 1998b) enfatizaram a necessidade de integrar as habilidades de língua(gem), concebendo-as de modo articulado para que os processos de uso e de reflexão se complementassem e se fortalecessem mutuamente. Nessa direção, o eixo operacional, voltado às atividades práticas de leitura, de produção oral e de escrita, visava o uso da língua(gem) em diferentes situações de interação social, enquanto o eixo reflexivo, dedicado à análise linguística, proporcionava aos estudantes a oportunidade de examinar aspectos estruturais e semânticos que atravessam os textos. Dessa articulação entre o fazer e o refletir decorreu a busca por uma competência de língua(gem) que ultrapassasse o domínio estritamente técnico, incorporando uma perspectiva crítica e sensível aos múltiplos contextos em que a língua(gem) se realiza.

Embora os PCN (Brasil, 1998b) tenham sinalizado um redimensionamento do ensino no pós-tecnicismo, sobretudo ao integrar práticas de uso e reflexão sobre a língua(gem) e ao propor uma abordagem que privilegia situações reais de interlocução, persistiram tensões e críticas no campo acadêmico e político, as quais se projetaram nas DCN (Brasil, 2013). Na sequência, a Lei nº 13.005/2014 instituiu o PNE (Brasil, 2014) e, em consonância com a CF (Brasil, 1988), estabeleceu metas e estratégias decenais que mencionam explicitamente a base nacional comum e os direitos e objetivos de aprendizagem, configurando o ambiente institucional necessário para a elaboração da BNCC (Brasil, 2018).

Nesse quadro, o MEC, em parceria com o CONSED e a UNDIME, instituiu, em 2015, a comissão de especialistas encarregada da elaboração da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, posteriormente submetida à consulta pública em 2016. Após sucessivas revisões decorrentes de contribuições técnicas e sociais, o texto definitivo foi homologado em 14 de dezembro de 2018. A BNCC (Brasil, 2018) se configura como documento de caráter normativo que explicita, para toda a Educação Básica, um conjunto orgânico, progressivo e comum de aprendizagens essenciais, fundamentado na CF (Brasil, 1988), na LDB nº 9.394/1996, nas DCN (Brasil, 2013) e no PNE (Brasil, 2014).

Considerando sua centralidade para o desenvolvimento desta pesquisa, a BNCC (2018) terá sua organização e estrutura examinadas de modo aprofundado na seção 4.2, na qual serão detalhados seus princípios, eixos, competências, campos de atuação, práticas de língua(gem) e orientações relativas ao ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Para os propósitos analíticos deste estudo, a configuração normativa apresentada pela BNCC (2018) fornece um conjunto de elementos estruturantes que orienta a sua leitura à luz do problema investigado, especialmente no que concerne à centralidade do texto, ao papel dos gêneros discursivos/textuais como mediadores das práticas de língua(gem) e à organização por campos de atuação articulada à progressão das habilidades.

Essa organização permite observar como a BNCC (Brasil, 2018) descreve objetos de conhecimento, define expectativas de produção e reconhecimento e explicita níveis crescentes de complexidade textual e demanda cognitiva, incorporando, ainda, orientações voltadas à cultura digital e aos multiletramentos. A partir desse enquadramento, tomam-se como unidades de observação as formulações do documento normativo relativas às práticas de língua(gem), aos campos de atuação, aos gêneros discursivos/textuais e às habilidades, bem como às indicações referentes ao uso significativo da língua(gem) em diferentes materialidades semióticas.

Com base nessas delimitações, a seção seguinte explicita os procedimentos e critérios da análise documental, de modo a assegurar coerência entre o problema, os objetivos e o percurso analítico. Serão apresentados: a constituição do corpus (BNCC, 2018, componente de Língua Portuguesa, anos finais do Ensino Fundamental), as unidades de análise, os movimentos de cotejo e os parâmetros de interpretação que orientam o exame das orientações concernentes às práticas de língua(gem) mediadas por gêneros discursivos/textuais, à articulação com campos de atuação, à progressão das habilidades e às transversalidades indicadas.

2.2 ANÁLISE DOCUMENTAL DA BNCC (BRASIL, 2018): UNIDADES DE ANÁLISE E COTEJO

No percurso metodológico desta pesquisa, faz-se necessário explicitar os referenciais e procedimentos que sustentam a análise a ser empreendida. A seção que se

segue tem como propósito apresentar e justificar as escolhas metodológicas adotadas, assegurando coerência entre o problema investigado, os objetivos delineados e as categorias analíticas previamente definidas. Para tanto, partimos da caracterização da pesquisa qualitativa como orientação epistemológica e, em seguida, detalhamos a análise documental²⁶ como procedimento central, com a qual se examina a BNCC (Brasil, 2018), no componente de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, em busca de compreender como as práticas de língua(gem) são mediadas e articuladas pelos gêneros discursivos/textuais.

A pesquisa qualitativa constitui-se como abordagem voltada à interpretação de sentidos situados histórica e socialmente, privilegiando significados, valores, crenças e práticas que não se reduzem à mensuração. Nessa perspectiva, o conhecimento resulta da interação entre sujeito e objeto, exigindo atenção ao universo de significados e às relações estabelecidas. Minayo (2009) destaca a centralidade da intersubjetividade e da reflexividade do pesquisador nesse processo, enquanto Chizzotti (2000, p. 79) lembra que “[...] o objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados de relações que sujeitos concretos criam em suas ações”, o que reforça a necessidade de compreender os fenômenos em sua historicidade. Assim, documentos curriculares como a BNCC (Brasil, 2018) devem ser lidos como produções sociais que, além de normatizar práticas, expressam intencionalidades e disputas, demandando leitura crítica atenta às condições de produção e circulação.

Como observa Minayo (2009), a pesquisa qualitativa não estabelece hierarquia em relação à quantitativa, mas opera em registro distinto, centrado na produção de sentidos. Essa característica a torna pertinente para este estudo, pois a BNCC (Brasil, 2018), enquanto fonte normativa e de autoria oficial, requer análise interpretativa de enunciados e categorias à luz de seu contexto institucional. Entre os desafios dessa abordagem, destacam-se a necessidade de fidelidade ao material, a clareza dos critérios de análise e a rastreabilidade das etapas realizadas. No caso específico deste trabalho, esses princípios se concretizam na definição do *corpus*, constituído pela BNCC (Brasil, 2018) referente ao componente de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, na delimitação de unidades de registro e de contexto e na sistematização

²⁶ Para fins de clareza terminológica e de concisão na redação, ao longo desta tese utilizaremos a sigla **ADoc** para nos referirmos à análise documental.

transparente das operações de leitura e síntese. Dessa forma, o enfrentamento dos desafios da pesquisa qualitativa é incorporado ao próprio desenho metodológico, assegurando rigor interpretativo no exame das orientações curriculares.

No interior da pesquisa qualitativa, a ADoc configura-se como procedimento metodológico capaz de apreender documentos em sua materialidade e historicidade. Conforme explicam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 05), trata-se de “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Essa concepção mostra-se pertinente ao presente estudo, uma vez que a BNCC (Brasil, 2018) deve ser examinada em sua condição de documento normativo de autoria oficial, cuja leitura requer procedimentos sistemáticos que assegurem a apreensão de sentidos.

A esse entendimento soma-se a perspectiva de Cellard (2012), para quem a ADoc pressupõe leitura crítica e contextualizada, considerando dimensões como contexto de produção, circulação institucional, autoria, autenticidade, confiabilidade, natureza textual e conceitos-chave que organizam a lógica interna do material. No caso da BNCC (Brasil, 2018), tais parâmetros são fundamentais para compreender de que modo o documento normativo se inscreve no campo das políticas curriculares e mobiliza os gêneros discursivos/textuais como mediadores das práticas de língua(gem).

Por fim, Lüdke e André (1986) observam que não existem normas fixas nem procedimentos padronizados para a criação de categorias, mas ressaltam que um quadro teórico consistente contribui para maior segurança e relevância nas escolhas analíticas. Nesse trabalho, essa orientação se traduz na definição de categorias que dialogam diretamente com o objeto investigado (práticas de língua(gem), campos de atuação, gêneros discursivos/textuais e habilidades), assegurando coerência entre *corpus*, objetivos e referenciais teóricos.

No campo da ADoc, a classificação das fontes constitui aspecto fundamental para orientar o percurso metodológico. Flick (2009) destaca dois eixos principais de caracterização: a autoria, que permite distinguir documentos de natureza pessoal e oficial, e o acesso, que pode variar entre registros fechados, restritos, de arquivo aberto ou de publicação aberta. A partir desses critérios, torna-se possível delimitar o estatuto de cada documento em termos de legitimidade e disponibilidade. Complementarmente, Marconi e Lakatos (2023, p. 190) ressaltam que dados secundários, como livros, periódicos e teses, ainda que possuam autoria conhecida, não se confundem com documentos de fontes primárias, diretamente vinculados ao objeto investigado.

À luz dessas definições, a BNCC (Brasil, 2018) é compreendida neste estudo como documento de autoria oficial, de publicação aberta e de caráter normativo, configurando-se, portanto, como fonte primária. Essa caracterização não é apenas classificatória, mas tem implicações diretas para a análise, pois evidencia o estatuto institucional do texto e sua centralidade no campo das políticas curriculares. Por essa razão, a leitura crítica da BNCC (Brasil, 2018) exige a consideração de sua historicidade, da autoridade que a legitima e das condições de circulação que a fazem incidir sobre redes e práticas escolares.

Nesse sentido, a ADoc empreendida busca assegurar coerência entre problema, objetivos e categorias, preservando a fidelidade ao texto normativo. A leitura se organiza em etapas que vão da sondagem inicial à síntese interpretativa, conduzidas com a atenção à intersubjetividade e à reflexividade do pesquisador, como enfatizam Minayo (2009). Essa progressão metodológica garante que o exame da BNCC (Brasil, 2018) se mantenha rigoroso, consistente e alinhado às exigências próprias da pesquisa qualitativa.

Com base nas contribuições de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), de Cellard (2012) e de Lüdke e André (1986), adaptamos um quadro-síntese que explicita, em sequência lógica, as etapas e procedimentos que estruturam o percurso metodológico da análise. Trata-se de um dispositivo representacional que organiza movimentos de sondagem, seleção e interpretação, assegurando rastreabilidade sem caráter prescritivo.

Quadro 2 - Etapas e procedimentos da análise documental (ADoc)

Etapas	Procedimentos gerais	Nesta pesquisa
Sondagem	a) Rastreio de palavras-chave	BNCC; Língua Portuguesa; anos finais; práticas de língua(gem); gêneros discursivos/textuais; campos de atuação; habilidades; análise linguística/semiótica;
	b) Recorte espaço-temporal	Última versão homologada/publicada da BNCC em 2018.
	c) Natureza e legitimidade da fonte	Documento normativo federal, de autoria oficial, de publicação aberta, caracterizado como fonte primária (Flick, 2009; Marconi; Lakatos, 2023).

	d) Seleção do <i>corpus</i>	BNCC (Brasil, 2018), componente de Língua Portuguesa, anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
Análise pós-seleção	a) Leitura atenta do documento	Leitura integral das seções pertinentes: concepção de língua(gem), eixos/práticas, campos de atuação, gêneros, habilidades e transversalidades.
	b) Busca de informações pertinentes	Extração e marcação de passagens conforme movimentos de análise.
	c) Sínteses e fichamentos	Fichamentos analíticos, cotejo, uso das dimensões de Cellard (2012) (contexto, autoria, autenticidade, confiabilidade, natureza textual e conceitos-chave), organização das evidências por eixos e campos, registro transparente do percurso.
Apresentação das conclusões	a) Inferências	Análise de como a BNCC (Brasil, 2018) orienta práticas de língua(gem) mediadas por gêneros discursivos/textuais.
	b) Interpretação e compreensão	Identificação de continuidades e mudanças no componente de Língua Portuguesa dos anos finais, em conformidade com as categorias do estudo.
	c) Arremate e conclusão	Redação dos resultados alinhados aos objetivos da pesquisa, explicitação de limites da análise e encaminhamento às seções posteriores.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Sá-Silva; Almeida; Guindani (2009), Cellard (2012), Lüdke; André (1986), Flick (2009) e Marconi; Lakatos (2023).

O quadro 2 sistematiza o percurso metodológico da ADoc e permite visualizar a coerência entre a abordagem qualitativa adotada e os procedimentos específicos de investigação. Cada bloco cumpre papel distinto, mas articulado. A etapa de sondagem assegura que o *corpus* seja claramente delimitado em termos de temporalidade,

legitimidade e pertinência temática. A análise pós-seleção garante que a leitura da BNCC (Brasil, 2018) seja conduzida de forma criteriosa, com registros que permitem rastreabilidade e transparência. Já a apresentação das conclusões organiza a passagem do exame minucioso do texto normativo para a produção de inferências alinhadas aos objetivos da pesquisa.

Dando continuidade à sistematização do percurso metodológico, o quadro a seguir apresenta de forma detalhada o recorte específico da BNCC (Brasil, 2018) que será analisado neste estudo. Este quadro define as seções do documento que serão priorizadas, com o objetivo de garantir uma análise direcionada e em consonância com os objetivos da pesquisa. Cada seção selecionada corresponde a um aspecto relevante do componente de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, viabilizando uma análise das práticas de língua(gem) mediadas pelos gêneros discursivos/textuais. A delimitação das partes a serem analisadas assegura que a investigação seja conduzida de forma clara, objetiva e alinhada aos referenciais teóricos e metodológicos adotados.

Quadro 3 - Recorte da BNCC (Brasil, 2018) para análise do componente de Língua Portuguesa nos anos inais do Ensino Fundamental

Seção do Documento	Descrição/Conteúdo	Objetivo da Análise
Introdução ao Componente de Língua Portuguesa	Apresentação do componente curricular de Língua Portuguesa, suas finalidades e orientações gerais.	Compreender a concepção geral do componente Língua Portuguesa e sua articulação com os gêneros discursivos/textuais.
Eixos do Ensino de Língua Portuguesa	Estrutura e organização dos eixos que orientam o ensino de língua portuguesa.	Analisar como os gêneros discursivos/textuais são mediadores nas práticas de língua(gem) de leitura e escrita.
Práticas de Língua(gem)	Definição de práticas de língua(gem) e suas implicações para o ensino de língua portuguesa.	Verificar como as práticas de língua(gem) são mediadas pelos gêneros discursivos/textuais.

Habilidades e Competências	Habilidades e competências específicas para o desenvolvimento da língua portuguesa nos anos finais.	Identificar como as habilidades se relacionam com os gêneros discursivos/textuais e suas práticas de mediação.
Campos de Atuação	Contextos e espaços de uso das práticas de língua portuguesa.	Investigar as áreas de atuação dos gêneros discursivos/textuais no contexto escolar e fora dele.
Gêneros Discursivos/Textuais	Definição e caracterização dos gêneros discursivos/textuais e sua abordagem no ensino de língua portuguesa.	Analisar como os gêneros discursivos/textuais são abordados e aplicados na BNCC (Brasil, 2018), em especial para o componente de Língua Portuguesa.
Transversalidades	Abordagens interdisciplinares e transversais que envolvem a língua portuguesa.	Observar como a BNCC (Brasil, 2018) articula os gêneros discursivos/textuais em relação a outras disciplinas e contextos.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 3 define as seções específicas da BNCC (Brasil, 2018) que serão analisadas, com foco no componente curricular de Língua Portuguesa, destacando as partes do documento normativo que abordam as práticas de língua(gem) e os gêneros discursivos/textuais. Tal recorte visa garantir que a análise seja clara e consistente, em conformidade com os objetivos da pesquisa e os referenciais teóricos adotados.

Essa estrutura reforça o compromisso com a fidelidade ao *corpus* e com a clareza nas decisões analíticas, além de criar condições para a replicabilidade e para a validação interpretativa. A explicitação dos procedimentos também evidencia como as categorias centrais do estudo, práticas de língua(gem), campos de atuação, gêneros discursivos/textuais e habilidades, se inserem na análise de modo sistemático, garantindo que não sejam apenas pontos de observação, mas critérios estruturantes de leitura. Nesse

sentido, o quadro funciona como guia representacional que traduz em termos operacionais os referenciais teóricos mobilizados, reafirmando a centralidade do texto normativo e a pertinência do caminho metodológico escolhido.

Diante do exposto, a ADoc, inscrita no escopo da pesquisa qualitativa, constitui-se como caminho metodológico consistente para examinar a BNCC (Brasil, 2018) no componente de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. A caracterização do *corpus*, a definição das unidades de registro e de contexto, os critérios de inclusão e exclusão e a sistematização dos procedimentos garantem rigor na delimitação do material e conferem transparência às interpretações produzidas. O quadro-síntese, ao organizar etapas de sondagem, análise e inferência, reforça a coerência entre objetivos, categorias e referenciais teóricos. Concluído esse percurso metodológico, a próxima seção volta-se à ancoragem teórico-metodológica, necessária para sustentar a leitura crítica do documento normativo, em especial no que se refere à concepção dialógica de discurso e à compreensão dos gêneros discursivos/textuais como mediadores das práticas de língua(gem).

3 ANCORAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Nesta seção, explicitamos a ancoragem teórico-metodológica que sustenta este estudo. Optamos pela perspectiva dialógica da linguagem, fundamentada nos escritos de Bakhtin e do Círculo, bem como em seus interlocutores contemporâneos. Essa escolha se justifica pela compreensão de que a BNCC (Brasil, 2018), ao se constituir como documento político-educacional de caráter normativo, é também um enunciado socialmente situado, atravessado por vozes, valores e disputas.

Em um primeiro momento, discutimos conceitos centrais que orientam nossa pesquisa, a saber: cronotopo, discurso, enunciado e gêneros do discurso, além das noções de ideologia e valoração. Esses conceitos não se encontram organizados linearmente na obra de Bakhtin e do Círculo, mas emergem de forma articulada em diferentes textos, compondo um conjunto teórico marcado pela dialogicidade. Assim, a exposição que se segue busca evidenciar a complementaridade entre tais noções, ressaltando sua pertinência para a análise da BNCC (Brasil, 2018).

Por fim, voltamo-nos para a reflexão sobre as práticas de língua(gem) no ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de articular o aparato teórico-metodológico aqui apresentado às especificidades do *corpus* investigado.

3.1 POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE DISCURSO

Assumir a concepção dialógica do discurso como ancoragem teórico-metodológica implica adotar a arquitetura do pensamento bakhtiniano, que concebe o sujeito como historicamente situado, inacabado e constituído nas relações de interação social. Nessa perspectiva, o sujeito constitui e é constituído pela língua(gem) em múltiplas e diversificadas situações de interação, nas quais se engaja com outrem e atribui sentidos às práticas sociais. Do mesmo modo, significa compreender a língua(gem) como

fenômeno historicamente situado, nutrido por enunciados concretos que circulam em contextos específicos.

É a partir dessa orientação que apresentamos, nesta primeira parte da seção, os pressupostos teórico-metodológicos de Bakhtin e do Círculo, articulados a contribuições de comentadores contemporâneos. O objetivo é refletir sobre conceitos que se mostram centrais nessa perspectiva de estudo: cronotopo, discurso, enunciado e gêneros do discurso, além das noções de ideologia e valoração. Cabe ressaltar que tais conceitos não estão organizados de modo linear no conjunto das obras do Círculo, mas se encontram dispersos em diferentes textos, emergindo no diálogo entre escritos. Por essa razão, as noções aqui apresentadas complementam-se e fundem-se, configurando um entrecruzamento teórico que orienta e sustenta a análise da BNCC (Brasil, 2018).

3.1.1 CRONOTOPO

O termo **cronotopo**, cunhado por Bakhtin, tem fundamento epistemológico na filosofia de Kant e na Teoria da Relatividade de Einstein²⁷, e diz respeito à indissolubilidade entre espaço e tempo. “De Kant, Bakhtin tomou emprestada a ideia de que tempo e espaço são, essencialmente, categorias através das quais os seres humanos percebem e estruturam o mundo circundante [...]” (Bemong; Borghart, 2015, p. 18), uma vez que possibilitam a organização e a compreensão social da realidade. Em relação à teoria de Einstein, Bakhtin observa a conexão intrínseca entre tempo e espaço, bem como a “[...] proposição de que existe uma variedade de sentidos de tempo e espaço.” (Bemong; Borghart, 2015, p. 18), pois diferentes configurações temporais e espaciais podem definir

²⁷ O termo **cronotopo** de Bakhtin (2010 [1965]; 2014 [1975]; 2011 [1979]) tem um fundamento epistemológico que se conecta a conceitos centrais na filosofia de Kant e na Teoria da Relatividade de Einstein. Para Kant, tempo e espaço são categorias *a priori* que estruturam a experiência humana, ou seja, são condições necessárias para que possamos perceber e organizar o mundo. A partir da Teoria da Relatividade de Einstein, Bakhtin (2010 [1965]; 2014 [1975]; 2011 [1979]) reinterpreta essas categorias, reconhecendo a relação intrínseca entre tempo e espaço e a ideia de que suas formas podem variar de acordo com diferentes contextos e percepções. Assim, o autor utiliza essas influências filosóficas e científicas para fundamentar a análise dos contextos de vida social representados nos discursos, através da noção de cronotopo como a união dialética de tempo e espaço nas narrativas (Bemong; Borghart, 2015).

múltiplas formas de vida social. Esses aportes, reelaborados no campo dos estudos dialógicos, transformam-se em instrumentos teóricos para a análise da língua(gem).

A partir dessa base teórica, Bakhtin (2010 [1965]; 2014 [1975]; 2011 [1979]) ressignifica a noção de cronotopo no âmbito dos estudos literários e busca compreender como a indissociabilidade entre tempo e espaço se articula no discurso. Nessa perspectiva, o cronotopo pode ser concebido como centro organizador dos acontecimentos espaço-temporais, em especial na literatura, mas não limitado a ela, dado que seu alcance se estende a outras esferas discursivas. A formulação do conceito aparece, sobretudo, em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais* (Bakhtin, 2010 [1965]), no ensaio *Formas de tempo e de cronotopo no romance*, presente em *Questões de literatura e de estética* (Bakhtin, 2014 [1975]), e no texto *O tempo e o espaço nas obras de Goethe*, publicado em *Estética da criação verbal* (Bakhtin, 2011 [1979]). Nesses escritos, o autor procura apreender as relações entre marcas sócio-histórico-culturais e sua organização sob a lógica cronotópica, mostrando de que maneira categorias de tempo e espaço refletem e refratam instituições, grupos sociais, práticas e valores.

Em *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, Bakhtin (2010 [1965]) analisa as múltiplas manifestações da cultura popular, como ritos, obras cômicas, espetáculos e festas, e investiga sua influência na obra de François Rabelais. Entre os exemplos, detém-se no carnaval, compreendido como prática cultural que reorganiza tempo e espaço de maneira singular.

Enquanto dura o carnaval, não se conhece outra vida senão a do carnaval. Impossível escapar a ela, pois o carnaval não tem nenhuma fronteira espacial. Durante a realização da festa só se pode viver de acordo com as suas leis, isto é, as leis da liberdade. O carnaval possui um caráter universal, é um estado peculiar do mundo: o seu renascimento e a sua renovação, dos quais participa cada indivíduo (Bakhtin, 2010 [1965], p. 6. Grifo do autor).

O exemplo mostra como o cronotopo organiza percepções de mundo, atribui sentidos às práticas sociais e funda modos de sociabilidade. Cada evento popular, como as festas analisadas por Bakhtin (2010 [1965]), delineia sua própria percepção espaço-temporal e expressa visões de homem, de vida e de sociedade. Por essa razão, o cronotopo oferece “[...] uma visão do mundo, do homem e das relações humanas [...]” (Bakhtin,

2010 [1965], p. 4), constituindo uma forma de regulação da vida e de estruturação das experiências humanas. Como destacam Morson e Emerson (2008), os contextos se configuram fundamentalmente pelo tipo de tempo e espaço que os sustentam, uma vez que cada prática social se ancora em condições cronotópicas específicas que moldam as interações, os valores e as formas de expressão possíveis. O cronotopo, nesse sentido, age como princípio organizador que define possibilidades de atuação, modos de enunciação e expectativas de sentido. Assim, cada contexto histórico-social institui parâmetros próprios de tempo e espaço, que delimitam as formas como os sujeitos se posicionam e interagem.

Para Bakhtin (2010 [1965]), o cronotopo é também sensação e concepção de mundo, percepção histórica que se articula ao tempo e às mudanças sociais. Ao penetrar nas esferas da vida ideológica, torna-se expressão de novas consciências, refletindo os modos culturais e intelectuais de cada época. Dessa concepção decorre a ideia de que novos cronotopos engendram novas formas de comunicação, instauram gêneros inéditos, produzem deslocamentos de sentido e possibilitam a inserção ou a exclusão de elementos linguísticos. Isso significa que o cronotopo organiza a produção discursiva de modo decisivo, já que cada configuração espaço-temporal impõe limites e abre possibilidades para a escolha de palavras, estruturas sintáticas, estilos de enunciação e modos de composição textual. Assim, quando Bakhtin (2010 [1965], p. 24) afirma que “[...] esses elementos linguísticos exercem uma influência organizadora direta sobre toda linguagem, o estilo e a construção de imagens [...]”, evidencia que a historicidade e a espacialidade dos discursos afetam tanto o conteúdo quanto a forma da expressão. Em outras palavras, a emergência de novos cronotopos desencadeia mudanças linguísticas e discursivas que se materializam na constituição de novos gêneros, estilos e formas de interação social.

Nesse quadro, diferentes cronotopos “[...] podem discordar (ou concordar) implicitamente entre si. Ou seja, a relação dos cronotopos uns com os outros pode ser dialógica.” (Morson; Emerson, 2008, p. 386), evidenciando que a própria historicidade do conceito comporta tensões, confrontos e reconfigurações. Isso significa que os cronotopos se constituem em diálogo com outros, em um processo de confronto e de mútua influência. Um cronotopo pode reafirmar elementos de outro, mas também pode contradizê-lo, ressignificá-lo ou transformá-lo, configurando novas formas de interação social e discursiva. Essa dinâmica ressalta que os cronotopos funcionam como arenas de disputa simbólica, em que valores, ideologias e projetos de mundo se entrecruzam, revelando a complexidade das práticas humanas em diferentes tempos e espaços.

No mesmo percurso, Bakhtin (2010 [1965], p. 57) compreende que o cronotopo torna-se “[...] um profundo valor de concepção do mundo, é uma das formas capitais pelas quais se exprime a verdade sobre o mundo na sua totalidade, sobre a história, sobre o homem; é um ponto de vista particular e universal sobre o mundo [...]”. Essa formulação revela que o cronotopo ultrapassa a condição de categoria técnico-analítica e se configura como princípio organizador da experiência humana. Por estar vinculado a visões específicas de tempo e espaço, cada cronotopo expressa um modo particular de compreender a realidade, a história e o próprio sujeito. Ao mesmo tempo, tais modos particulares se universalizam ao se materializarem em gêneros discursivos, que circulam socialmente e permitem compartilhar concepções de mundo entre diferentes grupos e épocas. O cronotopo, assim, traduz valores, ideologias e formas de pensar, revelando como o homem se inscreve em seu tempo e projeta sentidos sobre o mundo.

Já no ensaio *Formas de tempo e de cronotopo no romance*, Bakhtin (2014 [1975]) apresenta o conceito como a “[...] interligação fundamental das relações espaço-temporais [...]” (Bakhtin, 2014 [1975], p. 211), evidenciando que tempo e espaço se constituem mutuamente no processo discursivo. O autor busca demonstrar como diferentes temporalidades se organizam, se desenvolvem e estruturam a narrativa, revelando que não há construção de sentido sem a marcação espaço-temporal que a sustenta. Nesse movimento, “os [...] índices do tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo. Esse cruzamento de séries e a fusão de sinais caracterizam o cronotopo [...]” (Bakhtin, 2014 [1975], p. 211). Trata-se, portanto, de compreender o cronotopo como categoria que evidencia a inseparabilidade entre as dimensões temporais e espaciais, produzindo um contínuo que organiza a experiência humana. Essa formulação amplia o alcance do conceito, uma vez que o desloca da esfera da composição literária para o campo mais amplo da semiose cultural e das interações sociais, permitindo analisar como práticas discursivas, valores e formas de vida são configurados por temporalidades e espacialidades historicamente determinadas.

Em continuidade à discussão, Bakhtin (2014 [1975], p. 305) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que “O homem se exterioriza e se esclarece inteiramente pela palavra em todas as manifestações da sua existência”. Essa formulação evidencia que a constituição cronotópica não é apenas estrutural, mas se concretiza na palavra, lugar em que o sujeito se revela e organiza sua experiência de mundo. Nessa direção, Oliveira, Huff e Acosta Pereira (2019, p. 135) observam que “[...] em termos gerais, o cronotopo nos possibilita entender, à luz do discurso, as diversificadas experiências de sujeitos na

concretude do tempo e espaço das situações de interação das quais se engajam”. A análise desses autores reforça a centralidade do discurso como espaço em que as dimensões temporais e espaciais se atualizam, tornando possível apreender as práticas sociais em sua materialidade histórica.

Esse caráter situacional é retomado em *O tempo e o espaço nas obras de Goethe*, quando Bakhtin (2011 [1979]) explica a capacidade de ler o tempo e o espaço como um todo em formação, atravessado por acontecimentos e por transformações contínuas. Ao destacar o caráter processual da realidade, o autor amplia a noção de cronotopo, mostrando que ele projeta horizontes de sentido, o que evidencia sua relevância para a compreensão das dinâmicas sociais e discursivas. Essa perspectiva é aprofundada por Amorim (2016b), ao enfatizar que

[...] o conceito de cronotopo trata de uma produção da história. Designa um lugar coletivo, espécie de matiz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem. Está ligado aos gêneros e a sua trajetória. Os gêneros são formas coletivas típicas, que encerram temporalidades típicas e assim, conseqüentemente, visões típicas do homem (Amorim, 2016b, p. 105).

Essa formulação explica que gêneros e cronotopos se constituem de maneira recíproca: cada gênero se situa em um cronotopo específico e, ao mesmo tempo, o atualiza, revelando práticas sociais e modos de vida historicamente situados. Desse modo, os gêneros funcionam como porta de entrada para a compreensão dos cronotopos, pois são determinados por condições sociais específicas e orientados por temporalidades próprias (Bakhtin, 2010 [1965]; 2014 [1975]). Sendo assim, cada gênero se constitui em diálogo com um tempo e um espaço concretos, refletindo e refratando as condições históricas de sua produção. Compreender um gênero, portanto, significa reconhecer o cronotopo que o sustenta, isto é, as marcas de temporalidade e espacialidade que moldam tanto sua forma quanto suas possibilidades de sentido.

Tal concepção é aprofundada por Morson e Emerson (2008, p. 387), para quem “Cada gênero também é um conceito diferente de história, sociedade ou outras categorias essenciais para a compreensão da cultura”. A citação evidencia que os gêneros configuram modos de interpretar a realidade, traduzindo concepções de mundo historicamente situadas. Nessa mesma direção, Rodrigues (2001) acrescenta que cada gênero se assenta em um determinado cronotopo, o que reforça a necessidade de observar

como as formas discursivas se vinculam às suas condições histórico-sociais de produção. Ao articular essas contribuições, é possível compreender os gêneros como materializações de práticas sociais em um tempo e espaço específicos, revelando tanto sua historicidade quanto sua função cultural.

O cronotopo, assim, não se limita a uma categoria analítica da literatura, mas constitui as interações e construções da linguagem, o sujeito histórico, os gêneros e o próprio discurso. Essa ampliação do conceito permite compreender como as formas discursivas se organizam a partir de marcas espaço-temporais que revelam concepções de sujeito e de sociedade. Para Acosta Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019), é por meio do cronotopo que se pode observar a visão de mundo social de um texto, já que ele revela as formas de sujeito nele inscritas, bem como as práticas sociais que o sustentam. Nesse sentido, o cronotopo não apenas acompanha os enunciados, mas se materializa em sua tessitura, configurando-os como produtos históricos e culturais.

Acosta Pereira (2012) aprofunda esse raciocínio ao explicar o funcionamento do conceito em duas dimensões: **o grande cronotopo**, que evidencia as condições sócio-históricas mais amplas que moldam a emergência de determinados gêneros, situando-os em projetos de sociedade e em tradições culturais específicas; e **o pequeno cronotopo**, que permite identificar a situação concreta de interação, a posição de autoria e os interlocutores envolvidos no processo comunicativo. Essa explicação é relevante porque demonstra que cada gênero articula simultaneamente a historicidade ampla e a singularidade das situações comunicativas, de modo que os textos funcionam como pontos de encontro entre temporalidades coletivas e interações particulares. Considerando esse percurso, observa-se que o conceito de cronotopo, ao articular historicidade ampla e situações concretas de interação, revela-se fundamental para este estudo. Essa dupla dimensão (Acosta Pereira, 2012) mostra que os gêneros do discurso, ao mesmo tempo em que refletem condições sócio-históricas de longa duração, materializam interações específicas entre sujeitos e instituições, permitindo apreender valores, ideologias e projetos de mundo inscritos nos textos.

A partir dessa compreensão, é possível ler a BNCC (Brasil, 2018), no recorte do componente curricular de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, como enunciado produzido em um cronotopo político-educacional específico. Esse cronotopo reflete disputas ideológicas, tensões entre tradição e mudança e demandas próprias da Educação Básica no Brasil contemporâneo, produzindo sentidos de língua(gem), de ensino e de sujeito. Desse modo, concluída a discussão sobre o

cronotopo, passamos à análise do conceito de discurso na perspectiva bakhtiniana, a fim de aprofundar a compreensão das bases teóricas que sustentam este estudo.

3.1.2 O Discurso

O discurso configura-se como uma prática social que se realiza nas interações humanas, por meio da qual os sentidos e as significações são constituídos e negociados. Nessa perspectiva, compreendê-lo como objeto de estudo exige considerá-lo em sua materialidade histórica e interacional, ou seja, como língua(gem) em uso, situada em contextos específicos de interação e comunicação. Nessa perspectiva, compreendê-lo como objeto de estudo exige considerá-lo em sua materialidade histórica e interacional, isto é, como língua(gem) em uso, situada em arenas concretas de disputa simbólica e de mediação social, aspecto particularmente relevante quando se tematizam processos formativos e políticas educacionais. À luz desse enquadramento, esta subseção apresenta o conceito de discurso a partir das contribuições de Bakhtin (2018 [1963]; 2014 [1975]; 2011 [1979]), privilegiando a articulação entre dialogismo, enunciação e plurilinguismo.

O conceito de discurso, assim como outros formulados por Bakhtin e pelo Círculo, não se apresenta de modo fechado ou definitivo, mas se constitui em permanente elaboração. Suas reflexões emergem de diferentes obras, marcadas pela interdependência entre conceitos e pela dialogicidade interna de sua produção teórica. Trata-se, portanto, de um construto que se amplia e se redefine à medida que o autor analisa distintos objetos e problemas, o que reforça o caráter não sistemático, mas profundamente articulado de sua arquitetura intelectual. Na tessitura desta discussão, três obras se apresentam como fundamentais: *Problemas da poética de Dostoiévski* (Bakhtin, 2018 [1963]), em que o discurso é tematizado a partir da análise do romance polifônico e das relações entre vozes; *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance* (Bakhtin, 2014 [1975]), que explora a dimensão dialógica do discurso na constituição dos gêneros e das forças sociais da língua(gem); e *Estética da criação verbal* (Bakhtin, 2011 [1979]), em que o discurso é concebido como materialidade viva e concreta da interação verbal. Essas formulações, longe de serem compartimentalizadas, devem ser lidas em conjunto, pois evidenciam a centralidade do discurso como categoria que articula língua(gem), sujeito e sociedade.

Bakhtin (2018 [1963], p. 207) compreende o discurso como “a língua em sua integridade concreta e viva”, evidenciando que a língua(gem) precisa ser entendida em seu funcionamento efetivo, na interação entre sujeitos que se constituem histórica, social e ideologicamente. O discurso, nessa perspectiva, não se restringe a um sistema de signos estruturados, pois se concretiza em práticas comunicativas situadas, atravessadas por valores, intenções e condições sociais específicas. Por isso, ele não é um dado neutro, mas um fenômeno vivo, em constante movimento, resultante das múltiplas relações que os sujeitos estabelecem no interior das formações sociais.

Nessa perspectiva, ao analisar a obra de Dostoiévski, Bakhtin (2018 [1963], p. 207) descreve o discurso como “[...] um fenômeno concreto, muito complexo e multifacético [...]”, cuja compreensão exige ultrapassar os limites dos componentes curriculares tradicionais da língua(gem)²⁸, como a Estilística, a Poética e a Linguística²⁹, que o abordavam de forma restrita, sistêmica e estável. É justamente nesse horizonte que o autor propõe a Metalinguística³⁰, uma abordagem para o estudo do discurso, particularmente no contexto das obras de Dostoiévski. Essa abordagem difere significativamente da linguística tradicional ao focar em aspectos da língua(gem) que vão além de suas características puramente linguísticas, enfatizando a natureza dialógica da comunicação. O autor define a metalinguística como o estudo do discurso em sua integridade concreta e viva, e não como um objeto linguístico abstrato.

Nesse campo, o objeto privilegiado passa a ser o **discurso bivocal**, definido por Bakhtin (2018 [1963], p. 211) como aquele “[...] que surge inevitavelmente sob as condições da comunicação dialógica”. Trata-se do discurso em que um único enunciado contém duas vozes ou duas orientações semânticas simultaneamente, ou seja, a palavra é direcionada ao seu objeto imediato, mas também ao discurso ou ao ponto de vista de outra

²⁸ Referimo-nos ao início do século XX. Na época, não havia componentes curriculares como as atuais que se voltam ao texto, enunciado e discurso. Por esse motivo, Bakhtin instituiu a Metalinguística como um novo campo de estudo da língua(gem) e lhe atribuiu o discurso bivocal como objeto de análise, isto é, o discurso “[...] que surge inevitavelmente sob as condições da comunicação dialógica [...]” (Bakhtin, 2018 [1963], p. 211), portanto, sob as condições reais de comunicação.

²⁹ Tratamos aqui da Linguística do início do século XX, que toma a língua(gem) como sistema rígido e formal. “Por linguística tradicional entendia Bakhtin não apenas a grande herança dos séculos anteriores, mas também, e especialmente, a obra de Saussure e daqueles por ele influenciados: os formalistas, os estruturalistas e, mais tarde, os semióticos.” (Morson; Emerson, 2008, p. 139)

³⁰ Alguns pesquisadores contemporâneos acreditam que, diante do sentido dominante que o termo assume no Ocidente, seria mais adequado substituir a denominação **Metalinguística** por **Translinguística**, e incluir aí os componentes curriculares que se ocupam das diferentes vertentes da análise do discurso, teorias da enunciação, semântica de vez e linguística aplicada, por exemplo (Rodrigues, 2005, p. 156).

pessoa. Essa orientação dupla confere ao enunciado uma densidade singular, pois nele coexistem significados e intenções que se cruzam, se confrontam ou se fundem em uma mesma unidade de fala. A noção de bivocalidade evidencia, assim, que o discurso é sempre atravessado pelo outro, configurando-se como espaço de interação, confronto e ressonância de vozes sociais distintas, cuja dinâmica revela a complexidade das relações discursivas que estruturam a vida em sociedade.

Para Bakhtin (2018 [1963]), a Linguística, ao concentrar-se prioritariamente no sistema formal da língua(gem), desconhece a dimensão bivocal do discurso, ou seja, sua constituição por múltiplas vozes em interação. Essa limitação, contudo, não implica uma relação de exclusão entre os campos, mas de complementaridade. A Metalinguística surge como desdobramento necessário para apreender aquilo que escapa à abordagem estritamente estrutural, ocupando-se da análise da língua(gem) em sua concretude e dialogicidade. Nessa perspectiva, os dois campos partem do mesmo fenômeno, mas o abordam sob ângulos distintos: enquanto a Linguística privilegia a língua(gem) como sistema relativamente estável, a Metalinguística volta-se às condições efetivas de enunciação, às formas de interação e ao caráter dialógico que constitui o discurso.

Essa articulação é reforçada por Flores e Teixeira (2021, p. 59), ao observarem que “[...] é necessário considerar que o escopo da metalinguística é o excedente da linguística, ou seja, o eixo dialogismo-subjetividade-enunciação”. Tal formulação evidencia que a Metalinguística se ocupa do excedente de sentido que emerge quando a língua(gem) é posta em funcionamento em contextos concretos de interação. O objeto desse campo, portanto, não pode ser apreendido pela simples descrição formal de estruturas, mas exige a análise das relações de sentido instauradas entre sujeitos, da historicidade que permeia o enunciado e da intersubjetividade que sustenta a produção discursiva. Desse modo, a partir da ampliação do olhar sobre a língua(gem), a contribuição bakhtiniana reafirma o discurso como fenômeno social concreto e dialógico, constituído na relação com o outro e nas condições históricas de circulação dos enunciados. Tal deslocamento redefine o seu estatuto, concebendo-o como espaço de interação e de produção de sentidos em constante movimento.

Nesse percurso, Bakhtin (2018 [1963]) distingue duas modalidades de discurso: o **monovocal (monológico)** e o **bivocal (dialógico)**. O primeiro corresponde a um discurso estável, definitivo e unívoco, no qual a voz do autor ou do enunciadador ocupa posição central, sem acolher a ressonância de vozes alheias. É um discurso que se apresenta como acabado, impermeável à alteridade e às possibilidades de confronto ou de negociação de

sentidos. O discurso bivocal, por sua vez, é marcado pela vitalidade e pela abertura ao outro, sendo produzido na interação e atravessado por múltiplas vozes. Essa distinção entre fala monovocal e bivocal é central para a teoria bakhtiniana, pois se baseia no número e na interação das orientações semânticas presentes em um enunciado. linguística.

No **interior do discurso monovocal**, Bakhtin (2018 [1963], p. 214-216) identifica duas subdivisões. O **discurso direto imediato** refere-se àquele que se volta exclusivamente para o objeto, buscando representá-lo ou interpretá-lo de maneira referencial e direta, sem espaço para interferências externas. É o discurso que se pretende transparente, comunicando apenas o objeto a que se refere. O **discurso representado ou objetificado**, por sua vez, embora igualmente orientado para o objeto, torna-se simultaneamente objeto da orientação do autor. Nesse caso, a voz autoral assume uma posição externa de controle e finalização estética sobre a palavra do outro, o que reforça sua condição monológica. Ambas as formas, embora distintas, compartilham a característica de se constituírem como discursos unívocos, em que a multiplicidade de vozes é reduzida ou silenciada, configurando-se como modos de enunciação fechados à dinâmica dialógica da língua(gem).

Diferentemente do monovocal, que se caracteriza pela estabilidade e pela ausência de outras vozes, o discurso bivocal é concebido por Bakhtin (2018 [1963]) como forma discursiva marcada pela interação efetiva com o outro. Ele se constitui a partir da presença simultânea de duas orientações semânticas, isto é, da articulação entre a voz do sujeito enunciador e a palavra alheia que nela ressoa. Nesse sentido, o discurso bivocal revela a natureza dialógica da língua(gem) e mostra que nenhum enunciado se realiza isoladamente, mas sempre em relação a outros discursos. Para sistematizar suas especificidades, Bakhtin (2018 [1963]) descreve esse tipo como um terceiro gênero de discurso, que se subdivide em três categorias: o **discurso bivocal de orientação única**, em que a voz do autor se funde à palavra do outro, tendo como manifestações a estilização, o *skaz* e o *icherzählung*³¹; o **discurso bivocal de orientação vária**, no qual a palavra do outro é intensificada ou reinterpretada, como ocorre na paródia, na narração

³¹Bakhtin caracteriza a novela como *Icherzählung*, termo que ele já havia definido anteriormente como sendo a narração em primeira pessoa, análoga à narração conduzida pelo narrador e que, às vezes, é determinada pela orientação centrada no discurso do outro, podendo aproximar-se ou fundir-se com o discurso direto do autor. (Brait; Machado, 2011, p. 31)

parodística ou em outras formas de reacentuação; e, por fim, o **discurso refletido do outro**, em que a palavra alheia influencia de fora para dentro, configurando-se em manifestações como a polêmica interna velada, a autobiografia ou confissão polemicamente refletidas, bem como em réplicas ou diálogos velados.

Para tornar mais clara essa diferenciação e destacar as manifestações específicas de cada modalidade, Bakhtin (2018 [1963]) organiza os tipos de discurso monovocal e bivocal, sistematizando suas características principais, conforme o quadro a seguir.

Quadro 4 - Tipos de discurso monovocal e bivocal

Discurso monovocal (monológico)		
Tipo I		Tipo II
Discurso referencial direto imediato		Discurso representado ou objetificado
• Nomeia, comunica, enuncia e representa; • Visa à interpretação referencial e direta do objeto; • Orienta-se para o seu objeto e constitui a instância suprema de significação dentro do contexto considerado. • Concreto; • Monovocal (soa como se fosse o discurso de uma só voz).		• Denota, expressa, comunica e representa algo; • O próprio discurso orienta-se para o seu objeto e, ao mesmo tempo, torna-se objeto de outra orientação; • Concreto; • Monovocal (soa como se fosse o discurso de uma só voz).
Discurso bivocal (dialógico)		
Tipo III - Discurso orientado para o outro		
• Considera o ponto de vista do outro; • Volta-se para as intenções do outro; • Bivocal (ocorrem duas orientações semânticas, duas vozes).		
Subdivisão do Tipo III		
1. Discurso bivocal de orientação única	2. Discurso bivocal de orientação vária	3. Discurso refletido do outro
Há tendência para fusão de vozes	Há intensificação da ideia do outro, que se torna internamente dialógica e	O discurso do outro influencia de fora para dentro.

	tende para a decomposição em dois discursos (duas vozes).	

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Bakhtin (2018 [1963], p. 207-229)

A sistematização apresentada evidencia a distinção proposta por Bakhtin (2018 [1963]) entre discursos monovocais e bivocais, detalhando suas modalidades e formas de manifestação. Mais do que uma classificação formal, essa diferenciação busca revelar como a língua(gem) pode se organizar em diferentes condições de interação, ora privilegiando uma voz única, ora constituindo-se pela presença simultânea de múltiplas vozes. Ao explicitar esses modos de funcionamento, Bakhtin (2018 [1963]) indica que a língua(gem) não se esgota em estruturas estáveis, mas se realiza na relação viva entre sujeitos.

É justamente dessa perspectiva que emerge o princípio dialógico, que atravessa toda a obra do autor e do Círculo e constitui o traço característico de sua teoria: todo discurso, mesmo quando aparentemente monológico, está orientado em direção ao outro. Como afirma Bakhtin (2014 [1975], p. 88), “[...] a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo”. Assim, compreender o discurso implica reconhecer que ele nasce do diálogo, se orienta ao outro e se realiza na interação, constituindo o sujeito e revelando a historicidade da língua(gem).

Melo (2010, p. 241) corrobora essa perspectiva ao afirmar que “[...] o enunciado se realiza na interação verbal e em conexão a enunciados anteriores e posteriores”, destacando que nenhum discurso existe isoladamente, mas sempre em relação a outros já produzidos e àqueles que ainda virão. Nessa dinâmica, cada enunciado ocupa um lugar em cadeias interacionais contínuas, instaurando um movimento de responsividade e antecipação que caracteriza o funcionamento vivo da língua(gem). Sobral (2009) amplia essa compreensão ao enfatizar que o discurso deve ser apreendido como produto da troca linguística, cuja significação se constrói não apenas no ato de produção, mas também em sua circulação social e na recepção por diferentes sujeitos. Desse modo, evidencia-se a articulação intrínseca entre discurso e enunciado, sendo esse último a unidade real da comunicação e o espaço em que o princípio dialógico se concretiza.

O discurso só pode ser compreendido em sua natureza dialógica, pois se constitui sempre em relação com outras vozes. Segundo Bakhtin (2014 [1975], p. 88-89) “[...] o discurso nasce do diálogo como sua réplica viva [...]”, pois emerge do encontro com enunciados anteriores e da expectativa de respostas futuras. Essa condição dialógica atravessa o campo social e histórico em que a língua(gem) se realiza. Por isso, como observa Bakhtin (2018 [1963], p. 209), “as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto”. Dessa forma, o discurso só adquire sentido na interação, quando a materialidade linguística ou semiótica é posta em circulação, atravessada pela alteridade e pelo horizonte axiológico que organiza os processos comunicativos.

As **relações dialógicas** configuram o núcleo constitutivo do discurso e encontram na palavra alheia seu princípio estruturante. Toda enunciação é entrecruzada por vozes outras, de modo que a palavra do sujeito nunca é inteiramente sua, mas se forma em constante relação responsiva com a palavra do outro. Faraco (2009, p. 66) explica que tais relações se estabelecem “[...] a partir do encontro de posições avaliativas [...]” e, por isso, resultam de processos de resposta, contraposição e negociação de sentidos. Assim, o discurso não pode ser reduzido a elementos formais da língua(gem), já que sua dinâmica se ancora na circulação social de valores, ideologias e perspectivas que ressoam na materialidade enunciativa.

Nessa direção, Bakhtin (2014 [1975]) salienta que o discurso deve ser compreendido em sua heterogeneidade constitutiva, aspecto que se manifesta de modo privilegiado no gênero romance. O autor define o discurso como “uma diversidade social de linguagens organizadas [...] às vezes de línguas e de vozes individuais” (Bakhtin, 2014 [1975], p. 74), destacando que a língua(gem) não é homogênea, mas atravessada por múltiplas vozes que refletem diferentes posições sociais, ideológicas e axiológicas. Esse fenômeno, denominado **plurilinguismo**³², evidencia que a língua(gem) está sempre em movimento, marcada por tensões entre forças de unificação e de dispersão. Melo (2010, p. 248) reforça esse entendimento ao afirmar que “[...] a natureza do plurilinguismo é dialógica: evento de muitas vozes, de muitas línguas [...]”, o que confirma que a

³² O termo também foi traduzido em outras versões da obra de Bakhtin como **heterodiscurso** ou **heteroglossia**.

multiplicidade é constitutiva da vida discursiva e impede qualquer fixação definitiva da língua(gem).

O fenômeno do plurilinguismo, ao revelar a heterogeneidade constitutiva da língua(gem), remete necessariamente à tensão entre duas forças que a atravessam: as **forças centrípetas** e as **forças centrífugas**. Essa coexistência revela que a língua(gem) deve ser entendida como um espaço de disputas em constante movimento. As **forças centrípetas** buscam estabilizar e padronizar os usos da língua(gem), “[...] impondo a ordem num mundo essencialmente heterogêneo e confuso” (Morson; Emerson, 2008, p. 48). Essa afirmação evidencia que, diante da multiplicidade de vozes, estilos e registros que compõem a vida discursiva, há sempre um movimento de contenção que procura reduzir a diversidade, estabelecer padrões de correção e garantir certa previsibilidade comunicativa. As forças centrípetas, portanto, expressam o esforço de unificação e centralização da língua(gem), operando como mecanismos de normatização e de controle que buscam assegurar a compreensão mútua.

As **forças centrífugas**, por sua vez, representam a descentralização e a abertura que expõem, de maneira ideológica, as relações sociais, permitindo o surgimento e o desenvolvimento de diferentes manifestações da língua(gem) em um processo discursivo dinâmico e vivo. Elas “[...] registram e respondem aos mais diversos acontecimentos da vida diária, aos fatos prosaicos que nunca se ajustam bem a qualquer definição oficial ou não-oficial” (Morson; Emerson, 2008, p. 48). Essa observação revela que as forças centrífugas dão visibilidade a práticas discursivas que escapam aos enquadramentos normativos e que, embora situadas à margem da ordem estabelecida, são igualmente constitutivas da vida social. De algum modo, essas forças transtornam a ordem, assumem caráter disperso e não unificado, mas ainda assim carregam significados relevantes, capazes de refletir a diversidade de vozes que compõem o espaço social e discursivo.

Por essa razão, considerar apenas uma dessas dimensões, seja a tendência de centralização das forças centrípetas ou a dispersão das forças centrífugas, conduz a uma leitura empobrecida e monológica da língua(gem). Tal perspectiva desconsidera o dialogismo, que é o princípio constitutivo das interações humanas. Bakhtin (2014 [1975], p. 83) enfatiza que “[...] cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas [...]”, mostrando que é precisamente da tensão entre esses dois movimentos que emerge a vitalidade do discurso, ora estabilizando, ora renovando as formas de expressão.

Essa perspectiva conduz ao reconhecimento da natureza responsiva do discurso, uma vez que todo enunciado é produzido em relação a outros. Bakhtin (2014 [1975], p. 89) afirma que “[...] o discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela”. Para tanto, todo dizer se constitui na expectativa de uma resposta, seja ela explícita ou implícita, o que reforça sua condição dialógica e relacional. O discurso é sempre orientado para o outro e, nesse movimento, incorpora múltiplos atravessamentos de vozes, sentidos e valores que o tornam dinâmico e socialmente situado.

Na continuidade dessa reflexão, Bakhtin (2011 [1979], p. 300) observa que “[...] o objeto do discurso do falante, seja ele qual for, não se torna pela primeira vez o objeto do discurso em um dado enunciado, e um dado falante não é o primeiro a falar sobre ele”. Tal concepção reforça que cada enunciado emerge em continuidade com enunciados anteriores e em antecipação a enunciados futuros, estando sempre saturado de vozes, ideias e perspectivas. Assim, compreende-se que a palavra nunca é inaugural ou isolada, mas resultado de um processo histórico-discursivo em permanente interação, que mantém viva a cadeia de sentidos compartilhados e reelaborados socialmente.

A partir desse entendimento, evidencia-se que a relação com o outro constitui o próprio fundamento do discurso. O objeto do dizer jamais é neutro ou estável, pois está atravessado por disputas de sentido, avaliações e entonações que configuram sua constituição social e histórica. Como afirma Bakhtin (2014 [1975], p. 86), “[...] o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações”. Tal concepção reforça que todo dizer se realiza em um espaço de tensão contínua, em que diferentes vozes se confrontam, se fundem ou se contrapõem, revelando a complexidade do processo discursivo. Nesse movimento, o sujeito ocupa o lugar de produtor do enunciado, mas sua palavra nunca é isolada: ela se constitui em diálogo constante com vozes que a antecedem e a atravessam, o que confirma a natureza interacional e relacional da língua(gem).

Com base nessa concepção, Bakhtin (2014 [1975], p. 142) distingue dois modos de apropriação da palavra do outro: a **palavra autoritária** e a **palavra interiormente persuasiva**. A primeira “se impõe a nós independentemente do grau de sua persuasão interior”, assumindo caráter impositivo que limita a negociação de sentidos. Nessa condição, corresponde a uma força centrípeta, que atua pela imposição e exige adesão imediata, sendo típica de discursos políticos, religiosos ou morais. A segunda, ao contrário, é uma palavra aberta, permeável à incorporação criativa e ao diálogo com

outras vozes. Morson e Emerson (2008, p. 236) ressaltam que ela “[...] prospera quando cresce e muda em resposta à experiência e a outras vozes [...]”, caracterizando-se como força centrífuga, capaz de provocar deslocamentos de sentido, hibridizações e transformações ideológicas. O conflito entre esses dois modos de palavra é constitutivo da consciência, que se torna mais rígida e monológica sob a predominância da palavra autoritária ou mais aberta e dialógica quando a palavra interiormente persuasiva assume centralidade.

A partir dessas considerações, compreende-se que o discurso, na perspectiva bakhtiniana, ultrapassa a função de transmissão de conteúdos para configurar-se como arena de tensões, permeada por múltiplas vozes, atravessada por forças centrípetas e centrífugas e orientada pela responsividade. Essa concepção é central para este estudo, pois possibilita analisar a BNCC (Brasil, 2018) como enunciado produzido em meio a disputas ideológicas e negociações de sentido, no qual se cruzam diferentes posições sociais, políticas e pedagógicas. Ao abordar o discurso do documento normativo, torna-se possível observar como se articulam vozes, valores e orientações que projetam visões de sujeito, de educação e de sociedade. Nesse horizonte, a fundamentação teórica sobre discurso justifica a escolha desta abordagem, pois fornece instrumentos para compreender a complexidade enunciativa da BNCC (Brasil, 2018) e para analisar de que modo os sentidos nela mobilizados repercutem nas práticas de língua(gem) propostas.

Dando sequência, a próxima subseção será dedicada à discussão sobre o enunciado e os gêneros do discurso, categorias que, em articulação com a noção de discurso, permitem aprofundar a análise do *corpus* e evidenciar como se estruturam as orientações curriculares no campo da língua portuguesa.

3.1.3 O enunciado e os gêneros do discurso

A discussão acerca do enunciado³³ e dos gêneros do discurso retoma e aprofunda os pressupostos apresentados nas seções anteriores sobre o cronotopo e o discurso, compondo o núcleo da concepção dialógica da língua(gem) que sustenta este estudo. Se o cronotopo possibilita compreender

³³ As obras do Círculo de Bakhtin não estabelecem distinção terminológica entre *enunciado* e *enunciação*. Ambos os termos são empregados de maneira equivalente para designar a unidade concreta da comunicação. Neste trabalho, portanto, são utilizados de forma intercambiável, acompanhando o uso presente nos textos do Círculo.

as condições espaço-temporais de produção dos textos e o discurso evidencia sua dimensão interacional e responsiva, o enunciado configura-se como a unidade concreta da comunicação e os gêneros do discurso como formas relativamente estáveis que a orientam. Esses conceitos ocupam lugar central nessa perspectiva teórico-metodológica e são de significativa importância para os estudos linguístico-filosóficos, pois contribuem para o entendimento da língua(gem) enquanto fenômeno sócio-histórico-cultural, afastando-a de abordagens subjetivistas ou objetivistas que a isolam do processo tenso e ativo da comunicação discursiva (Bakhtin, 2011 [1979]; Volóchinov, 2013 [1930]; 2017 [1929]; Medviédev, 2016 [1928]).

Na perspectiva dialógica, a língua(gem) só se realiza em sua concretude, sempre situada nas práticas sociais e históricas. É nesse horizonte que Bakhtin (2011 [1979], p. 262) explica que “[...] o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Assim, a língua(gem) se concretiza em enunciados singulares e irrepetíveis, produzidos por sujeitos em contextos específicos, que atravessam as mais diversas esferas da atividade humana, desde as interações cotidianas até as práticas discursivas culturalmente mais elaboradas, sempre marcados por condições históricas, sociais e ideológicas. O enunciado, portanto, constitui a unidade real da comunicação discursiva, na qual a língua(gem) se materializa em sua dinâmica viva, não podendo ser reduzido a unidades linguísticas isoladas, desarticuladas do processo interacional.

Medviédev (2016 [1928]) expande o entendimento sobre enunciado quando destaca sua vinculação constitutiva com a realidade social, da qual não pode ser dissociado, pois “[...] a própria presença peculiar do enunciado é histórica e socialmente significativa. Da categoria de uma realidade natural, ele passa para a categoria de uma realidade histórica’ (Medviédev, 2016 [1928], p. 183)”. O enunciado é um acontecimento que ganha sentido apenas em sua inserção nas práticas sociais concretas, pois ancora-se em um cronotopo particular, refletindo temporalidades e condições específicas que o configuram como manifestação singular da língua(gem). Portanto, pode ser compreendido apenas em sua historicidade e na relação com as forças sociais que o produzem e o atravessam, reforçando sua condição de fenômeno ideológico e dialógico.

No mesmo sentido, Volóchinov (2017 [1929]) refuta a concepção de língua(gem) e expressão como sistemas reduzidos a perspectivas individualistas ou abstratas. Para o autor, compreender a língua(gem) a partir desses polos é insuficiente, razão pela qual problematiza duas tendências teórico-filosóficas predominantes em sua época: o

subjetivismo individualista e o **objetivismo abstrato**. A primeira concebe a expressão³⁴ como derivada da consciência individual, tomando o enunciado monológico como realidade suprema e interpretando o ato de língua(gem) como objetificação do mundo interior do falante. Essa perspectiva falha ao restringir o enunciado a um fenômeno psicológico, ignorando sua constituição social. Já a segunda tendência entende a língua(gem) como sistema estável de formas normativas, concebido como herança cultural historicamente consolidada e desvinculada das práticas interativas. Para Volóchinov (2017 [1929]), ambas as abordagens se mostram insuficientes, pois ao enfatizarem unilateralmente o polo interno ou o externo, não são capazes de apreender a natureza social, histórica e dinâmica do enunciado.

Em contraposição, Volóchinov (2017 [1929]) propõe compreender a língua(gem) como processo ininterrupto de formação, realizado no acontecimento social da interação discursiva. As leis que a organizam não são psicológicas ou apenas linguísticas, mas sociológicas, já que a estrutura do enunciado é constituída entre sujeitos em situações concretas de comunicação. Não há, portanto, ato discursivo individual isolado, pois todo enunciado é moldado por condições históricas e pelo público a que se dirige. O interlocutor nunca é abstrato: é sempre determinado pela situação comunicativa, que organiza o sentido e orienta a expressão. Nesse movimento, interior e exterior não se opõem rigidamente, uma vez que é a expressão externa que dá forma ao mundo interior, reorganizando-o de acordo com as possibilidades da interação social. Sua proposta enfatiza uma compreensão da língua(gem) e do enunciado como fenômenos fundamentalmente sociais e interativos, superando as limitações do subjetivismo individualista e do objetivismo abstrato. A realidade da língua(gem), assim, encontra-se no enunciado como fenômeno histórico, social e ideológico, constituído na e pela interação viva entre sujeitos.

³⁴ Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Volóchinov (2017 [1929]) utiliza o termo **expressão** para se referir ao ato de exteriorização de conteúdos ideológicos no enunciado, destacando o processo pelo qual o mundo interior se torna socialmente perceptível. Essa escolha terminológica é central em sua crítica ao subjetivismo individualista, que concebia a expressão como simples objetificação da consciência individual. Para o autor, entretanto, a expressão é constituída nas condições sociais da comunicação. Já o termo **linguagem** aparece em um horizonte mais amplo, designando a totalidade da atividade discursiva enquanto fenômeno sócio-histórico. Assim, ainda que ambos os conceitos estejam relacionados, é preciso distinguir que, no argumento de Volóchinov (2017 [1929]) contra o subjetivismo individualista, o alvo específico é a concepção idealista da **expressão**, e não da língua(gem) em sua dimensão social.

Ampliando esse entendimento, Volóchinov (2017 [1929]) sustenta que a língua(gem) só pode ser apreendida em sua dimensão ideológica, isto é, como signo enraizado nas práticas sociais, cuja realidade se manifesta no “[...] acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (Volóchinov, 2017 [1929], p. 218). O enunciado, nesse horizonte, torna-se uma prática concreta da vida social, em que os signos se configuram como entidades intrinsecamente ideológicas, constituídas nas relações sociais e formando o próprio tecido da consciência e da interação entre sujeitos. O conceito de signo ideológico evidencia, assim, que a língua(gem) é sempre social, atravessada por valores e disputas de sentido, ao mesmo tempo em que reflete e transforma a consciência coletiva.

No ensaio *Palavra na vida e a palavra na poesia*, Volóchinov (2013 [1930]) aprofunda o debate à reflexão sobre a natureza social da língua(gem) e dos signos explicando que

[...] uma enunciação concreta (e não uma abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação verbal dos participantes da enunciação. Sua significação e sua forma em geral se definem pela forma e o caráter desta interação. Ao arrancar a enunciação do chão real que a alimenta, perdemos a chave que abre o acesso de compreensão tanto de sua forma quanto de seu sentido [...] (Volóchinov, 2013 [1930], p. 86).

O enunciado não pode ser compreendido fora de sua materialidade histórica e social, pois forma e conteúdo resultam da interação viva entre sujeitos concretos. Nessa perspectiva, o enunciado evidencia-se como fenômeno ideológico e dialógico, inseparável das condições que o produzem e das relações sociais que lhe conferem sentido.

Em diálogo com essa concepção, Bakhtin (2011 [1979]) compreende o enunciado como unidade concreta e irrepetível da comunicação discursiva, que se constitui sempre em relação responsiva a enunciados anteriores e na expectativa de enunciados futuros. Diferentemente de uma sentença gramatical, o enunciado não pode ser reduzido a estruturas formais, uma vez que integra elementos verbais e extraverbais, como o contexto de produção, as condições sociais e as intenções do sujeito. Nesse movimento, cada enunciado é atravessado por múltiplas vozes e valores, o que evidencia sua

inseparabilidade da historicidade que o produz. É a partir desse horizonte que Bakhtin (2011 [1979]) identifica três particularidades que o distinguem de outras unidades linguísticas: a **alternância dos sujeitos do discurso**, a **conclusibilidade** e a **expressividade**.

A primeira particularidade diz respeito à **alternância dos sujeitos do discurso**, que delimita as fronteiras de cada enunciado concreto. Suas marcas de início e fim são definidas pela dinâmica da interação, em que um sujeito conclui sua fala e abre espaço para a resposta do outro. Bakhtin (2011 [1979]) observa que, numa dada situação discursiva, o enunciado chega ao fim e o sujeito falante dá lugar à compreensão responsiva ativa do interlocutor, “[...] por mais silencioso que seja o ‘dixi’ percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante concluiu sua fala.” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 275). Assim, o enunciado constitui uma unidade real de comunicação, sempre inserido em uma cadeia dialógica que se estrutura pela responsividade, isto é, pela réplica efetiva ou potencial de outros sujeitos.

A segunda particularidade situa-se na **conclusibilidade** do enunciado, entendida como seu acabamento relativo, que possibilita ao interlocutor reconhecer que uma ideia foi concluída e, portanto, está pronta para receber uma resposta. Bakhtin (2011 [1979], p. 280) afirma que a conclusibilidade “[...] é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições.” Esse acabamento, no entanto, não significa fechamento definitivo, mas condição para a continuidade do diálogo. Para o autor, a conclusibilidade é determinada por três fatores inter-relacionados: (i) a **exauribilidade semântico-objetual**, que diz respeito ao tratamento do objeto ou tema e varia conforme o campo de comunicação, sendo quase plena em contextos padronizados e relativa em campos de criação, como a ciência; (ii) a **intenção ou vontade discursiva do falante**, que corresponde ao projeto de dizer e define o volume e as fronteiras da enunciação, incluindo a escolha do objeto e do gênero discursivo; e (iii) as **formas típicas do dizer (gêneros do discurso)**, fator central que molda o enunciado e permite ao interlocutor “calcular” seu acabamento, orientando a compreensão responsiva (Bakhtin, 2011 [1979]; Acosta-Pereira, 2012). A conclusibilidade, portanto, resulta da articulação entre objeto, intenção e gênero, assegurando que o enunciado se apresente como um todo relativamente acabado, mas aberto à resposta do outro.

Por fim, a terceira particularidade refere-se à **expressividade**, que compreende a relação subjetiva e valorativa do falante diante do conteúdo temático de seu discurso e dos demais participantes da interação. Esse aspecto se manifesta na seleção dos meios lexicais, gramaticais e composicionais, revelando o posicionamento axiológico do enunciador.

[...] quando escolhemos as palavras, partimos do conjunto projetado do enunciado, e esse conjunto que projetamos e criamos é sempre expressivo e é ele que irradia a sua expressão (ou melhor, a nossa expressão) a cada palavra que escolhemos [...]. Portanto, a emoção, o juízo de valor, a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto (Bakhtin, 2011 [1979], p. 291-292).

Isso significa que a palavra, quando isolada no sistema abstrato da língua, é neutra; contudo, ao integrar-se a um enunciado, torna-se carregada de tons valorativos e de visões de mundo. Rodrigues (2001) enfatiza que a expressividade é própria do enunciado, e não das palavras ou orações tomadas isoladamente. Ela emerge das situações concretas de interação discursiva e dos gêneros do discurso que conferem forma relativamente estável ao dizer. Desse modo, a expressividade insere cada enunciado no campo axiológico, constituindo-o como materialidade orientada por valores sociais e ideológicos.

Essas três particularidades — alternância, conclusibilidade e expressividade — articulam-se para afirmar o enunciado como unidade concreta da comunicação discursiva, inseparável da interação e da historicidade em que se produz. Além disso, demonstram seu caráter dialógico, já que cada enunciado responde a outros e antecipa novas respostas. No entanto, essa dinâmica, embora singular em cada enunciação, revela certa regularidade, pois os enunciados tendem a se organizar em formas relativamente estáveis que orientam a interação verbal nas diferentes esferas da vida social. Esse movimento abre caminho para a reflexão sobre os **gêneros do discurso**.

A noção de gêneros do discurso atravessa diversos textos do Círculo e aparece nomeada de diferentes formas, como **formas de discurso social**, **formas de um todo ou tipos de interação**. Em *O método formal nos estudos literários*, Medviédev (2016 [1928], p. 193) esclarece que “[...] o gênero é uma forma típica do todo da obra, do todo do enunciado.”. Nesse sentido, é possível compreender que o gênero organiza a totalidade da enunciação, funcionando como estrutura que confere unidade, acabamento e

reconhecimento social ao enunciado. Em outras palavras, é pelo gênero que o enunciado se apresenta como um todo coerente e situado, inseparável de seu contexto histórico e social de produção. Nessa mesma direção, Volochínov (2013 [1930]), ao tratar dos elementos da construção da enunciação, esclarece que o gênero diz respeito a “Cada tipo de intercâmbio comunicativo [...] organiza, constrói e completa, a sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação, sua **estrutura tipo** [...]” (Volochínov, 2013 [1930], p. 159), o que reforça o papel do gênero do discurso enquanto elemento constitutivo do enunciado.

O desenvolvimento desse conceito alcança maior sistematização em *Os gêneros do discurso*, quando Bakhtin (2011 [1979]) opta por essa denominação e define-os como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados [...]” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 262, grifo do autor). Tal formulação desloca a compreensão dos gêneros para uma tipificação social, em que a relativa estabilidade expressa tanto a permanência de traços historicamente consolidados quanto a abertura para transformações contínuas. Como explica o autor, essa estabilidade refere-se a regularidades reconhecidas pelos falantes no processo interacional, mas não elimina a plasticidade e a dinamicidade dos gêneros, que se renovam em consonância com as atividades humanas. Assim, circulando por diferentes esferas sociais, os gêneros materializam-se culturalmente a partir da articulação entre tema, estilo e composição, categorias que se complementam e permitem compreender como o dizer se organiza em cada campo da atividade discursiva.

Ao destacar a relativa estabilidade dos gêneros, Bakhtin (2011 [1979]) ressalta que eles se constituem historicamente e, ao mesmo tempo, permanecem abertos à transformação. Essa dinâmica entre permanência e renovação se concretiza nas três dimensões que organizam cada gênero do discurso: o **conteúdo temático**, o **estilo** e a **composicionalidade**. O **tema**, ou **conteúdo temático**, abrange os diferentes sentidos atribuídos ao gênero e seus possíveis recortes, constituindo-se como o domínio semântico de que se ocupa a enunciação. Como observa Volóchinov (2017 [1929], p. 228), “O enunciado só possui um tema ao ser considerado um fenômeno histórico em toda sua plenitude concreta.”. Sendo assim, a tematização não se restringe ao conteúdo linguístico imediato, ela pressupõe o vínculo com aspectos extraverbaís da situação de produção, bem como com a intencionalidade e a necessidade discursiva do enunciador. O **estilo**, por sua vez, diz respeito aos “[...] recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua [...]” (Bakhtin, 2011 [1979], p. 261). Ele se manifesta no processo de seleção de meios

linguísticos e gramaticais em função do interlocutor e da expectativa de sua responsividade, o que demonstra que o estilo é sempre situado e orientado pela interação.

A **composicionalidade**, terceira dimensão, corresponde à forma de organização do enunciado, à sua arquitetura global, determinada pelo projeto de dizer do sujeito. Essa organização, entretanto, não deve ser entendida como um molde rígido, e sim como estrutura flexível e dinâmica, capaz de se adaptar às condições históricas e às necessidades comunicativas concretas. Nessa perspectiva, Bakhtin (2018 [1963], p. 121) observa que “O gênero é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo [...] renasce e se renova em cada nova etapa [...]”. Por isso, o enunciado encontra nos gêneros tanto uma relativa estabilidade, que possibilita a comunicação, quanto a vitalidade de uma forma que se reinventa continuamente, equilibrando tradição e renovação no processo discursivo.

Os enunciados refletem e refratam as condições sociais e as finalidades de cada esfera da atividade humana, e é nesse movimento que os gêneros do discurso se constituem, assumindo características próprias e relativamente estáveis. A diversidade dos gêneros acompanha a multiplicidade da vida social e revela-se como dimensão inseparável da historicidade da língua(gem).

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 de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (Bakhtin, 2011 [1979], p. 262).

Com isso, é possível depreender que os gêneros se renovam continuamente em consonância com o dinamismo das atividades humanas, pois a relativa estabilidade que os caracteriza deve ser entendida como condição que possibilita tanto a permanência quanto a transformação. Os gêneros carregam consigo uma memória histórica que lhes confere reconhecimento social, mas essa memória é sempre atravessada por novas necessidades comunicativas, pelas mudanças culturais e pelas reconfigurações ideológicas de cada tempo. Assim, funcionam como espaços de sedimentação e, ao mesmo tempo, de inovação discursiva, assegurando a inteligibilidade das práticas de comunicação e permitindo que elas se adaptem às transformações sociais.

Nessa direção, Rodrigues (2005, p. 164-165) observa que “Os gêneros se constituem e se estabilizam historicamente a partir de novas situações de interação verbal (ou outro material semiótico) da vida social que vão se estabilizando, no interior dessas esferas”. Tal perspectiva mostra que cada gênero emerge de situações de interação concretas e se consolida na medida em que essas situações passam a se repetir e se estabilizar socialmente. Assim, o repertório de gêneros de cada esfera é dinâmico, modifica-se e amplia-se conforme o desenvolvimento e a complexificação das práticas sociais, o que permite a formação de novos gêneros e a transformação de gêneros já existentes. Desse modo, os gêneros organizam a comunicação nas diferentes esferas e constituem espaços de interação nos quais se materializam relações interpessoais de diferentes ordens: pessoais, familiares, profissionais, políticas, religiosas, entre outras.

Diante da heterogeneidade dos gêneros do discurso, Bakhtin (2011 [1979]) propõe sua organização em dois grandes grupos: os **gêneros primários** e os **gêneros secundários**. Como explica Rodrigues (2005, p. 169), essa distinção não se funda em critérios funcionais, mas em uma diferença de ordem histórica, “assentada na concepção socioideológica” da língua(gem). Os **gêneros primários** se constituem na comunicação discursiva imediata, própria das interações cotidianas, privadas e espontâneas, sendo caracterizados por sua simplicidade e por sua vinculação direta às situações concretas de uso. Nesse grupo, incluem-se, por exemplo, as conversas familiares e pessoais, predominantemente orais e culturalmente menos elaboradas. Em contraste, os **gêneros secundários** emergem em esferas de comunicação mais complexas e institucionalizadas, geralmente associadas à cultura escrita, como a ciência, o direito, a política, a religião ou a escola. Esses gêneros, além de apresentar maior sistematicidade e elaboração, também se apropriam de formas primárias, reelaborando-as em novas condições histórico-sociais. Assim, a relação entre primário e secundário não é de integração dinâmica, revelando que os gêneros circulam, se transformam e se renovam no interior das práticas sociais.

Para Volóchinov (2017 [1929], p. 222-223), os gêneros primários se instituem a partir das ideologias do cotidiano, entendidas como produto imediato do desenvolvimento social, emergindo de interações espontâneas que refletem a vida diária. Já os gêneros secundários se formam a partir das ideologias sistematizadas e formalizadas, vinculando-se a práticas discursivas mais complexas e institucionalizadas, nas quais a língua(gem) opera como mediadora de saberes, valores e posições sociais. Essa formulação amplia a compreensão bakhtiniana ao explicitar que a distinção entre os dois grupos de gêneros remete ao modo como diferentes instâncias ideológicas estruturam a comunicação

discursiva. Assim, cada gênero, seja primário ou secundário, carrega em si marcas das relações sociais que o produzem, funcionando como espaço de circulação e materialização de ideologias.

Bakhtin (2011 [1979]) explica que os gêneros primários e secundários apresentam realidades inter-relacionadas, uma vez que os secundários, em seu processo histórico de constituição, incorporam e reelaboram gêneros primários oriundos da comunicação imediata. Nesse movimento, os gêneros primários perdem o vínculo direto com a situação concreta que os originou e adquirem um caráter especial, passando a integrar esferas de atividade mais complexas e culturalmente elaboradas. Esse processo ocorre, sobretudo, por meio da **hibridização**, na qual diferentes gêneros se mesclam, dando origem a novas formas discursivas. De modo semelhante, emergem os **gêneros intercalados**, quando um gênero primário é inserido no interior de um gênero secundário, afastando-se de sua realidade imediata e adquirindo sentido apenas no novo campo em que circula. É o caso, por exemplo, da carta dentro de um romance, que conserva sua forma, mas cuja relevância discursiva só se realiza no interior da obra literária (Rodrigues, 2005).

Essa dinâmica de incorporação não ocorre de forma homogênea. É nessa perspectiva que Morson e Emerson (2008, p. 311) esclarecem:

Uma vez incorporados aos gêneros secundários, os gêneros primários podem conservar boa parte do seu tom característico ou definição da experiência e nesse caso se tornará visível um tipo de dialogização genérica. Noutros casos, o ato de assimilação envolve um abafamento do tom do gênero incorporado (Morson; Emerson, 2008, p. 311).

Nesse sentido, a incorporação dos gêneros primários pelos secundários se dá de diferentes formas. Em certos casos, os gêneros primários mantêm “boa parte do seu tom característico ou definição da experiência”, o que torna perceptível um processo de dialogização genérica, isto é, a convivência de vozes distintas no interior de um mesmo enunciado. Nessa situação, o gênero secundário preserva e faz ressoar a entonação própria do gênero primário, intensificando o caráter polifônico da obra. Em outros casos, porém, a assimilação “envolve um abafamento do tom do gênero incorporado”, de modo que o primário perde sua sonoridade original e é absorvido pelo secundário, passando a cumprir uma função subordinada dentro do novo contexto discursivo.

Tanto na **hibridização** quanto na **intercalação** manifesta-se a plasticidade constitutiva dos gêneros, que, ainda que apresentem relativa estabilidade, não cessam de se remodelar diante das exigências de novas esferas de circulação discursiva. Esse movimento evidencia que os gêneros não são formas fixas, mas estruturas dinâmicas que se transformam conforme as condições históricas e sociais em que se realizam. Em alguns casos, pode ocorrer maior cristalização, sobretudo em formas de textualização consolidadas culturalmente, como a carta pessoal, cuja estabilidade contrasta com a fluidez do e-mail. Mesmo assim, essa cristalização não implica rigidez absoluta, pois os gêneros continuam a se redefinir a partir das necessidades comunicativas, das finalidades sociais e das dinâmicas que atravessam seus contextos de produção, circulação e recepção. Esse percurso de análise permite consolidar uma compreensão ampla sobre enunciado e gêneros do discurso, cuja articulação constitui a base da perspectiva dialógica da língua(gem) e fornece elementos centrais para a análise que se segue.

A discussão realizada nesta seção evidenciou que o enunciado e os gêneros do discurso constituem categorias centrais da perspectiva bakhtiniana, por meio das quais a língua(gem) é compreendida como prática social, histórica e ideológica. Abordamos a especificidade do enunciado como unidade concreta da comunicação discursiva, marcada pela alternância dos sujeitos, pela conclusibilidade e pela expressividade, bem como o papel dos gêneros na organização e estabilização relativa dos enunciados. Viu-se, ainda, que os gêneros se constituem e se transformam historicamente nas diferentes esferas da atividade humana, refletindo e refratando as condições sociais que lhes dão origem.

Essa base teórico-conceitual é fundamental para este estudo, pois permite compreender a BNCC (Brasil, 2018) como enunciado político-educacional produzido em determinado cronotopo, atravessado por múltiplas vozes e orientado por gêneros discursivos específicos. Ao assumir essa perspectiva, torna-se possível observar como o documento normativo organiza seus conteúdos e orientações, legitimando determinados projetos de ensino de língua(gem) e instituindo modos de valoração que incidem diretamente sobre as práticas escolares. Com isso, a reflexão sobre enunciado e gêneros do discurso estabelece as bases para a discussão sobre **ideologia e valoração**.

3.1.4 A ideologia e a valoração

A noção de ideologia, atravessada pela valoração, se configura como uma força explicativa central para compreender como os discursos sociais, materializados nas práticas enunciativo-discursivas, se articulam com os processos políticos e educacionais que, de maneira geral, orientam a atuação individual e coletiva. Considerando que o objetivo desta pesquisa é analisar as orientações da BNCC (Brasil, 2018) sobre os gêneros discursivos/textuais, no componente curricular Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto mediadores das práticas de língua(gem), torna-se evidente a importância desses conceitos teórico-metodológicos para a análise crítica dos mecanismos sociais presentes nessas orientações, sejam eles de dominação ou de resistência. Dessa forma, nesta subseção, apresentamos as concepções de ideologia e valoração sob a perspectiva de Bakhtin e do Círculo.

O conceito de **ideologia**, desenvolvido a partir dos fundamentos bakhtinianos, compartilha algumas ressonâncias com os preceitos do marxismo oficial, mas se distancia e transcende a visão tradicional de ideologia como "falsa consciência". Enquanto no marxismo oficial a ideologia é vista como um disfarce ou ocultamento da realidade social, essa perspectiva é reformulada no pensamento bakhtiniano, que propõe uma abordagem mais dinâmica e dialógica, na qual a ideologia passa a ser empreendida como um fenômeno imbricado nas relações sociais e comunicativas. O Círculo de Bakhtin, ao recorrer aos aportes teóricos marxistas, busca explorá-los a partir da teoria da língua(gem) e da estética, sem incorporar as inclinações mecanicistas que permeiam algumas correntes do marxismo (Costa, 2017). Nesse sentido, Bakhtin (2011 [1979]; 2014 [1927]; 2014 [1975]), Volóchinov (2013 [1930]; 2017 [1929]) e Medviédov (2016 [1928]) argumentam que existe uma relação intrínseca entre o fenômeno ideológico³⁵ e língua(gem), o que leva a uma ressignificação teórica do conceito de ideologia. Isso o distingue das abordagens

³⁵ O fenômeno ideológico, conforme abordado por Bakhtin (2017 [1975]), é também referido por diferentes termos que destacam suas múltiplas dimensões. Ele pode ser denominado de "fenômeno semântico e axiológico", evidenciando a relação intrínseca entre os significados das palavras e os valores que estão implicados em seu uso. Além disso, o conceito de "verbo ideológico" é utilizado para indicar a maneira como as palavras e enunciados não apenas expressam significados, mas também incidem sobre as práticas sociais e culturais, refletindo as ideologias dominantes de um dado contexto. O termo "social e ideológico" sublinha a interação entre as práticas discursivas e os processos sociais nos quais estão imersos. Por fim, a expressão "cultural-ideológico" revela a conexão do discurso com as práticas culturais que, por sua vez, estão moldadas por ideologias, sendo capazes de reforçar ou questionar estruturas sociais estabelecidas. Essas diferentes denominações ajudam a compreender como a ideologia se manifesta nos discursos e como ela está imbricada nas práticas de língua(gem) no contexto social e cultural.

que tratam a ideologia de maneira abstrata ou subjetiva, oferecendo uma visão mais concretizada e enraizada nos processos sociais e discursivos.

Nessa perspectiva, a ideologia se configura como um fenômeno de natureza concreta, que se materializa por meio da língua(gem), e, nesse sentido, revela uma das características centrais do discurso: a impossibilidade de neutralidade. Em seu ensaio *Que é linguagem?*, Volochínov (2013 [1930]) define, em uma nota de rodapé, o único conceito explícito de ideologia presente nas obras do Círculo, ao afirmar: “Por ideologia entendemos todo o conjunto de reflexos e interpretações da realidade social e natural que se sucedem no cérebro do homem, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas sígnicas.” (Volochínov, 2013 [1930], p. 138. Grifo do autor). Tal definição inicial, embora sintética, oferece um ponto de partida crucial para a compreensão da ideologia no pensamento bakhtiniano, ao associá-la à forma de sua materialização, seja por meio da palavra ou outras manifestações semióticas.

Ao longo dos textos do Círculo, a concepção de ideologia é progressivamente aprofundada, esclarecendo que ela se configura como um horizonte social no qual o sujeito está imerso. Assim, a ideologia emerge como um fenômeno que, embora originado no interior do sujeito, se expressa para o exterior, sendo intimamente vinculada à língua(gem), que, por sua vez, a transita para o mundo social. Essa relação é constitutiva, uma vez que a língua(gem), em sua função de veículo simbólico, torna-se o canal primordial por meio do qual os sujeitos e suas práticas discursivas são continuamente moldados e atravessados por ideologias que se revelam nas formas mais variadas de comunicação e expressão.

Medviédev (2016 [1928]), em *O Método Formal nos Estudos Literários*, esclarece que a(s) ideologia(s) reside(m) no **meio ideológico**, entendido como a “[...] consciência social de uma dada coletividade, realizada, materializada e exteriormente expressa.” (Medviédev, 2016 [1928], p. 56). A consciência social, ao ser determinada pela base socioeconômica de um determinado grupo, reflete-se diretamente na constituição da consciência individual de seus membros. Assim, o meio ideológico é formado pela fusão de diferentes esferas de significação, como a moral, a ciência, a religião, entre outras, nas quais a ideologia se concretiza em objetos-signo³⁶. Esses objetos-signo funcionam como

³⁶ Medviédev (2016 [1928]) utiliza o conceito de *objeto-signo* para se referir a uma ampla gama de elementos que carregam significado dentro de um contexto social e ideológico. Entre os *objetos-signos* estão incluídos símbolos religiosos, artefatos culturais, obras artísticas, trabalhos científicos, palavras

mediadores entre os sujeitos e a realidade social, tornando-se elementos intrínsecos às interações cotidianas e permeando as relações interpessoais. Por conseguinte, contribuem para a constituição e renovação das ideologias. A interação contínua entre os sujeitos, socialmente organizados e inseridos em contextos históricos específicos, torna-se, portanto, essencial para o processo de transformação da ideologia.

O ser social, conforme Medviédev (2016 [1928]), está imerso em fenômenos ideológicos, ou seja, em objetos-signos que fazem parte do *meio ideológico* que envolve o indivíduo, formando um “círculo denso” de significados e influências ideológicas. Nesse espaço de imersão, a ideologia se manifesta, mediando a experiência social e cultural dos indivíduos. Os objetos-signo, ao desempenharem esse papel, estruturam a comunicação socioideológica e organizam as práticas sociais. Assim, o *meio ideológico* orienta tanto as ações individuais quanto as coletivas, sendo responsável por articular a dinâmica das relações sociais.

No contexto social, o *meio ideológico* configura-se como o espaço em que ocorre a interação entre as diversas esferas da vida social, funcionando como a arena na qual são produzidos os enunciados concretos. Esses enunciados, por sua vez, são elementos centrais da comunicação socioideológica, pois é através deles que a ideologia se concretiza e se transmite. Medviédev (2016 [1928]) argumenta que os objetos-signo e os enunciados concretos são os elos que conectam a realidade social, a ideologia e a consciência individual. Essa interconexão revela que a ideologia constitui uma construção social que emerge e se solidifica nas interações entre os indivíduos, sendo materializada na língua(gem) e outros signos que atravessam as práticas sociais. Nesse sentido, a ideologia pode ser compreendida como um produto coletivo que se transmite e renova constantemente por meio da comunicação e da interação discursiva. A língua(gem), com sua capacidade de significação e organização simbólica, se torna o principal veículo por meio do qual as ideologias são expressas e legitimadas, moldando as percepções dos indivíduos e suas interações no mundo social.

escritas e faladas, entre outros. Esses objetos, ao serem carregados de significados, participam ativamente na construção e propagação de ideologias, refletindo as condições sociais, históricas e culturais do momento em que são produzidos. Assim, cada *objeto-signo* funciona como um meio pelo qual as ideologias são expressas, transmitidas e ressignificadas dentro das interações sociais e culturais.

No contexto da comunicação socioideológica, a **palavra** se destaca como o principal veículo da ideologia, desempenhando um importante papel na construção e transmissão de significados. Essa característica é especialmente relevante quando consideramos que a palavra, enquanto "signo neutro"³⁷, pode assumir qualquer função ideológica, seja científica, estética, moral ou religiosa. Esse potencial de adaptação faz da palavra o "ninho" da ideologia, ou seja, o material básico da comunicação cotidiana e das interações discursivas, podendo ser considerada um fenômeno ideológico por excelência.

Ao afirmar que "toda a sua realidade é integralmente absorvida na sua função de ser signo" (Volóchinov, 2017 [1929], p. 98, grifo do autor), compreendemos que a palavra é determinada por sua função semiótica, sendo um dos mediadores mais refinados da comunicação social. Ela reflete as atitudes e as orientações ideológicas do falante, tornando-se um meio sensível e dinâmico de interação social. Esse processo de significação, no entanto, não deve ser entendido como um reflexo passivo da realidade. Ao contrário, a palavra está imersa em um contexto social e ideológico específico, o que influencia diretamente seu uso. A sua "pureza semiótica" e a "neutralidade ideológica" demonstram a capacidade de atuar ativamente nas diversas esferas ideológicas, pois ela reflete e refrata as contradições sociais e as lutas que permeiam a realidade material de um grupo, projetando uma imagem dessa realidade que é atravessada por diferentes avaliações e perspectivas ideológicas.

Nesse contexto, o Círculo concebe a ideologia concebida a partir de movimentos que, simultaneamente, são estáveis e instáveis, entrelaçados nas relações sociais e na compreensão do mundo. Esses movimentos circulam entre a **ideologia oficial** e a **ideologia do cotidiano**. Miotello (2016a) esclarece que "[...] a ideologia oficial é entendida como relativamente dominante, procurando encontrar uma concepção única de produção de mundo. A ideologia do cotidiano é considerada como a que brota [...] na proximidade social com as condições de produção e reprodução da vida" (Miotello,

³⁷ Quando nos referimos à "neutralidade" da palavra, compreendemos essa ideia enquanto o vocábulo em seu aspecto de **dicionário**, ou seja, enquanto forma ou sinal, antes de ser imbuído de qualquer carga ideológica específica. Nesse sentido, a palavra é vista no modo anterior ao signo, como uma unidade de língua(gem) que, por si só, não carrega uma ideologia definida, sendo, portanto, um meio potencialmente "neutro". Essa neutralidade refere-se ao fato de que, em seu estágio inicial, a palavra não está vinculada a nenhuma função ideológica explícita. No entanto, é fundamental notar que, à medida que a palavra é utilizada em contextos comunicativos e interações sociais, ela assume, inevitavelmente, significados ideológicos, de acordo com a posição social e as relações de poder presentes na comunicação. Assim, a neutralidade da palavra é uma condição temporária, que é transformada quando esta se insere em uma rede de significações e práticas sociais, adquirindo uma carga ideológica específica no processo de interação.

2016a, p. 169). Tal distinção revela a dualidade entre essas duas formas de ideologia: a oficial, que tende a consolidar uma visão homogênea e autoritária da realidade, e a ideologia do cotidiano, que emerge das práticas imediatas e cotidianas, influenciadas diretamente pelas condições de vida e interações sociais. Essa última, portanto, apresenta uma fluidez que a torna mais suscetível às variações sociais e contextos locais, sendo, por isso, mais móvel e instável.

Sendo assim, a ideologia oficial caracteriza-se por uma estrutura e conteúdo relativamente estáveis, consolidando-se em um sistema coerente e centralizado que busca uniformizar a interpretação da realidade e garantir a reprodução de uma visão de mundo dominante. Ela estabelece normas e valores que buscam controlar ou uniformizar as práticas sociais, garantindo, assim, a manutenção de um status quo. Em contraste, a ideologia do cotidiano, conforme descrita por Bakhtin (2014 [1927], p. 88) “[...] é mais sensível, compreensiva, nervosa, móvel [...]”, possuindo uma fluidez que reflete a complexidade das interações sociais imediatas e das condições materiais de vida dos indivíduos. Essa ideologia, ao ser moldada pelas experiências diárias e pelas relações mais próximas de cada sujeito, é dinâmica e sujeita a contínuas modificações, refletindo as mudanças e as contradições das condições sociais em que os indivíduos estão imersos.

A ideologia do cotidiano, em sua instabilidade, é absorvida integralmente pelo comportamento do indivíduo, tornando-se parte de sua vivência cotidiana, e se reconfigura constantemente em resposta às interações sociais, aos desafios pessoais e às transformações culturais e políticas do momento. Enquanto a ideologia oficial tende a ser imposta de forma mais coercitiva e externa, a ideologia do cotidiano se integra de maneira mais orgânica ao indivíduo, influenciando suas percepções, atitudes e comportamentos. Tal instabilidade implica em uma estrutura fluida e mutável, que reflete as tensões e as contradições vividas pelos sujeitos na realidade social.

A dualidade entre ideologia oficial e ideologia do cotidiano pode ser compreendida à luz da **luta de classes**. Volóchinov (2013 [1930]) concebe a ideologia como um reflexo das dinâmicas de poder que se estabelecem entre as classes sociais. O autor sustenta que a ideologia emerge das necessidades e interesses de uma classe específica, sendo sustentada por um sistema de valores que exerce influência sobre as classes subordinadas, configurando uma ideologia dominante. Nesse processo, a língua(gem) desempenha um papel central, pois é por meio dela que os valores e concepções ideológicas são transmitidos, reforçando as relações de poder e perpetuando as condições sociais de uma determinada época. Assim, a ideologia se mantém como uma

construção social dinâmica, articulada pela luta de classes, e se manifesta na prática discursiva cotidiana, mediada pela língua(gem), como uma força social que orienta a comunicação e interage continuamente com as relações sociais e suas contradições.

A partir desse movimento, Ponzio (2016) esclarece que "[...] o sentido ideológico encontra a sua explicação no jogo entre interações de pontos de vista diferentes, e não em um lugar exterior à ideologia. Trata-se de uma dialogicidade estrutural, na qual a contínua remissão de uma interpretação a outra gera, a cada vez, o sentido" (Ponzio, 2016, p. 186). Isso reforça a ideia de que o significado ideológico configura o produto de um processo contínuo de trocas e confrontos de perspectivas. Em um ambiente onde a ideologia circula, cada interpretação é constantemente influenciada pela interação com outras, gerando um significado dinâmico e relacional, como ocorre nas interações diárias dos sujeitos.

O enunciado concreto, constituído pela palavra carregada de sentidos ideológicos, torna-se, assim, o centro organizador do processo de interação verbal e da comunicação ideológica social. Com isso, a ideologia, expressa por meio dos signos, corresponde ao conjunto de reflexos e interpretações da realidade social, mediada e materializada na língua(gem). A ideologia, portanto, é dialógica e semiótica, permeando todas as situações de interação social, como afirma Volóchinov (2017 [1929]), uma vez que se forma e se transforma na dinâmica das relações sociais, mediada pela língua(gem) e pelos signos que os indivíduos utilizam para se comunicar e entender o mundo ao seu redor.

Bakhtin, diferentemente de Volóchinov (2013 [1930]; 2017 [1929]) e Medviédev (2016 [1928]), não se dedicou de maneira específica ao estudo da noção de ideologia. Contudo, ele aprofundou as discussões sobre o tema, incorporando a ideologia a conceitos centrais de seu conjunto teórico, como dialogismo, gêneros e enunciado. Segundo ele,

O que caracteriza precisamente uma enunciação – a escolha de certas palavras, certa teoria da frase, determinada entonação da enunciação – é a expressão da relação recíproca entre os falantes e todo complexo ambiente social em que se desenvolve a conversa. [...] A questão não muda se em vez de discurso exterior temos o discurso interior (Bakhtin, 2014 [1927], p. 79-80).

Conforme o autor, a enunciação é indissociável da relação entre os falantes e o ambiente social em que ocorre a comunicação. A escolha das palavras, a estrutura da frase e a entonação, elementos constitutivos de um enunciado, se configuram como reflexos

das condições sociais e ideológicas do contexto em que a interação se dá. Essa relação, conforme Bakhtin, se mantém tanto no discurso exterior, verbalizado nas interações entre os indivíduos, quanto no discurso interior, refletido na consciência individual. Em ambos os casos, o discurso é mediado por fatores sociais, culturais e ideológicos que moldam as escolhas linguísticas e, por conseguinte, a forma como a realidade é interpretada e expressa. Assim, a enunciação torna-se um ato intrinsecamente vinculado às condições sociais que estruturam e atribuem significado à comunicação.

No vasto contexto intelectual de Bakhtin e do Círculo, os conceitos de valoração e ideologia estão interligados, constituindo uma relação fundamental dentro do conjunto teórico proposto. Ambas se materializam no enunciado, que, enquanto unidade concreta da comunicação, se caracteriza pela expressividade. É precisamente por meio da expressividade que se manifesta a entonação, a valoração e a forma como as ideologias, sejam elas oficiais ou do cotidiano, refratam as distintas concepções sociais de mundo. Nesse sentido, a ideologia carrega em si uma valoração específica, que, por sua vez, adquire um caráter profundamente ideológico. Dessa forma, a valoração, enquanto elemento constitutivo da ideologia, não se limita a uma avaliação subjetiva, mas se apresenta como um componente essencial na estruturação e transmissão das ideologias, influenciando diretamente a percepção social e as práticas discursivas.

Medviédev (2016 [1928]) explica que a valoração ou avaliação social³⁸ pode determinar aspectos do enunciado, uma vez que as materialidades da língua(gem) se ajustam às exigências dessa avaliação. Em todo processo enunciativo, o sujeito constrói seu discurso imerso em avaliações sociais, presentes em cada palavra viva. Para o autor, a valoração/avaliação social pode ser concebida como uma organizadora da comunicação, pois orienta a criação do signo e, conseqüentemente, do todo ideológico, de maneira socialmente determinada.

[...] atualidade histórica que reúne a presença singular de um enunciado com a abrangência e a plenitude do seu sentido, que [...] atualiza o enunciado tanto no sentido da sua presença fátual quanto no do seu significado semântico. Ela determina a escolha do objeto, da palavra, da forma e a sua combinação

³⁸ A expressão **valoração/avaliação social** é utilizada por Medviédev (2016 [1928]) para se referir ao processo de atribuição de valor que ocorre nas interações sociais e na língua(gem). A partir de agora, adotaremos a terminologia **valoração/avaliação social** para refletir esse conceito de maneira mais precisa e alinhada ao entendimento proposto pelo autor.

individual nos limites do enunciado. Ela determina, ainda, a escolha do conteúdo e da forma, bem como a ligação entre eles (Medviédev, 2016 [1928], p. 184).

Medviédev (2016 [1928]) destaca que a valoração/avaliação social, além de permear a estrutura do enunciado, também determina sua configuração, influenciando diretamente a escolha do conteúdo e da forma linguística. Essa atribuição a posiciona como um filtro social e ideológico, que estrutura a comunicação dentro de uma rede de interações e contextos históricos específicos. Ao adentrar a totalidade do enunciado, a valoração/avaliação social articula as condições ideológicas que marcam o momento histórico. A **entonação**, uma das formas mais convencionais de expressão valorativa, ultrapassa o plano verbal, funcionando como um reflexo das atitudes e gestos valorativos do sujeito, revelando sua postura socioideológica. Assim, transmite as avaliações sociais internalizadas pelo sujeito, refletindo as relações ideológicas e sociais que influenciam suas interações com o mundo. Nesse sentido, Rodrigues (2001) afirma que “[...] pela entonação o falante se engaja socialmente e toma posição ativa em relação a certos valores” (Rodrigues, 2001, p. 27). Isso reforça a ideia de que a entonação organiza o discurso e sinaliza o envolvimento do sujeito nas lutas ideológicas de seu contexto, projetando suas posições e valores na comunicação.

Bakhtin (2011 [1979]) e Volóchinov (2013 [1930]) convergem com as ideias de Medviédev (2016 [1928]) quanto às implicações da expressividade sobre a forma composicional e estilística do enunciado. Para Bakhtin (2011 [1979], p. 289), “[...] a relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso (seja qual for esse objeto) também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado”, o que implica que, além de estabelecer uma relação subjetiva e emocionalmente valorativa entre falante e objeto, o aspecto expressivo também condiciona o estilo individual do enunciado. Nesse processo, o estilo e a expressividade enunciativa se manifestam por meio da entonação, que, situada no limite entre o verbal e o extraverbal, é, segundo Volóchinov (2013 [1930], p. 82), “social por excelência”. A valoração, associada à palavra, abrange a situação extraverbal da enunciação e se integra à situação de interação, moldando o discurso ao refletir as condições sociais e ideológicas que o envolvem.

Rodrigues (2001, p. 27) explica que “[...] é na entonação do enunciado que a avaliação social encontra antes de tudo sua expressão.” A entonação, portanto, pode ser

compreendida como uma materialidade valorativa, que, ao ser veiculada sonoramente, carrega as avaliações sociais que permeiam o discurso. Não se trata apenas de um componente prosódico, mas sim de um indicador fundamental das atitudes valorativas do falante, sendo suscetível às mais tênues mudanças sociais. A entonação, assim, reflete as condições ideológicas e sociais do momento, funcionando como um elo entre a comunicação verbal e os contextos sociais, influenciando diretamente a forma como as relações de poder e as ideologias são articuladas e expressas no discurso.

Volochínov (2013 [1930]) explica que

[...] é precisamente a diferença das situações que determina a diferença dos sentidos de uma mesma expressão verbal. Portanto, a expressão verbal, a enunciação, não reflete passivamente a situação. Ela representa sua solução, torna-se sua conclusão valorativa e, ao mesmo tempo, é condição necessária para o seu posterior desenvolvimento ideológico (Volochínov, 2013 [1930], p. 172, grifo do autor).

Nesse sentido, a enunciação se configura como uma construção ativa que traduz e dá uma solução valorativa a ela. A diferença das situações sociais, portanto, gera diferentes interpretações e significados para a mesma expressão verbal, sendo a enunciação moldada pela dinâmica social e ideológica do momento. Assim, as mudanças nas situações sociais, muitas vezes sutis, reverberam na atitude valorativa do falante. Essas modificações podem penetrar na atmosfera axiológica do enunciado, influenciando além do cronotopo do discurso, o próprio posicionamento ideológico do sujeito falante. O enunciado, nesse caso, antecipa e projeta uma reconfiguração ideológica, moldando os futuros discursos. Volochínov (2013) observa que, embora todo enunciado concreto tenha um sentido, esse significado nem sempre é imediato ou fixo. O sentido de um enunciado pode variar dependendo da situação, das esferas de produção e circulação e do cronotopo, o que implica que o mesmo enunciado possa ser interpretado de maneiras distintas em contextos diferentes.

Conforme Silveira, Rohling e Rodrigues (2012), a variação semântica, axiológica e ideológica de um enunciado pode ser influenciada por vários fatores, como a relação do autor com o objeto do discurso, sua avaliação social e seu posicionamento em relação a ele, bem como pela esfera comunicativa em que o enunciado circula. Além disso, os interlocutores aos quais o enunciado se destina e os enunciados já-ditos, aqueles que o

antecedem e com os quais ele estabelece um diálogo, também desempenham um papel crucial nesse processo de transformação do sentido. Esses aspectos revelam que a construção do significado de um enunciado é organizada pela interação entre diferentes contextos e pela dinâmica discursiva que envolve o falante, os ouvintes e os discursos anteriores. A ideologia, portanto, se reinventa e se atualiza a cada novo enunciado, refletindo as complexas relações de poder, cultura e história que atravessam a comunicação.

Um aspecto a ser destacado para a compreensão do elemento valorativo-ideológico no enunciado está na concepção do signo como a arena onde circulam e se confrontam valores sociais divergentes. Ao assumirem uma postura ativa nas relações sociais, os signos refletem e refratam a realidade, atribuindo índices de valor ao enunciado. Nesse processo, a valoração, como dimensão intrínseca ao signo, organiza e estrutura o discurso. Volóchinov (2017 [1929], p. 92) afirma que "onde há signo há também ideologia", indicando que, onde há ideologia, a valoração está igualmente presente. Portanto, os signos carregam consigo uma carga axiológica que transita entre as tensões e as contradições dos valores sociais divergentes.

A valoração é fundamental para a compreensão da ideologia, pois os signos ideológicos incorporam "um valor social, uma posição/projeção/marca axiológica" (Franco, Acosta-Pereira e Costa-Hübes, 2019, p. 279). Assim, ao transmitir valores e concepções ideológicas, a valoração molda a ideologia e a projeta nas manifestações sociais da interação discursiva. Essa dinâmica demonstra que a valoração, associada aos signos, contribui para a construção e transformação das tensões ideológicas presentes no discurso. Em última análise, a valoração evidencia a interação contínua entre os aspectos individuais e sociais da língua(gem), revelando o papel dos signos na formação da ideologia e na regulação das práticas discursivas.

Os conceitos de valoração e ideologia, conforme discutidos por Bakhtin e o Círculo, são essenciais para o escopo desta pesquisa, especialmente ao considerar o papel dos gêneros discursivos/textuais na BNCC (Brasil, 2018) como mediadores das práticas de língua(gem) no componente curricular de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental. A valoração, enquanto força que permeia a língua(gem) e a ideologia, influencia diretamente a escolha dos recursos linguísticos e a estrutura dos gêneros discursivos/textuais no contexto educacional. Ao compreender a ideologia como expressão das relações sociais e de poder, podemos analisar como as orientações da BNCC (Brasil, 2018), por meio dos gêneros discursivos/textuais, renovam e refletem

ideologias, transmitindo valores sociais e culturais específicos. Dessa maneira, esses conceitos teóricos oferecem a base necessária para investigar como os gêneros discursivos/textuais influenciam as interações linguísticas e a construção de significados no ambiente educacional, refletindo e reforçando as dinâmicas ideológicas presentes na prática pedagógica.

Ao longo da seção, discutiu-se como os conceitos de ideologia e valoração, sob a perspectiva bakhtiniana, estão interligados ao processo de enunciação e à construção dos significados na língua(gem). A ideologia, compreendida como uma força social e histórica, é mediada pela língua(gem) e se manifesta nos gêneros discursivos, refletindo as relações sociais e culturais que permeiam a comunicação. A valoração, por sua vez, surge como um componente crucial, que orienta as escolhas linguísticas e expressa as tensões ideológicas presentes no discurso. Esses conceitos, aplicados ao contexto da BNCC (Brasil, 2018), permitem compreender como as orientações curriculares moldam as práticas de língua(gem) e influenciam o fazer pedagógico no ensino da língua portuguesa.

Dessa forma, finalizamos esta seção, que abordou a concepção dialógica do discurso, discutindo a inter-relação entre os conceitos de **cronotopo, discurso, enunciado, gêneros do discurso, ideologia e valoração** e como esses conceitos se articulam na construção dos significados na língua(gem), influenciando as práticas discursivas. Com base nessa fundamentação teórica, passaremos agora para a próxima seção, que apresentará a concepção das **práticas de língua(gem)**, considerando sua abordagem no contexto educacional e a forma como elas são mediadas pelos gêneros discursivos/textuais.

3.2 PRÁTICAS DE LÍNGUA(GEM) NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ORIENTAÇÕES E IMPLICAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS

A compreensão das práticas de língua(gem) no ensino de língua portuguesa requer uma abordagem que transcenda o estudo das normas gramaticais e se concentre no uso da língua(gem) em contextos reais de interação social. Essa perspectiva alinha-se à teoria bakhtiniana, que concebe a língua(gem) como um fenômeno dinâmico, em constante transformação, refletindo realidades culturais e sociais. De acordo com essa concepção,

a língua(gem) é entendida como prática social que se manifesta nas interações cotidianas, influenciada e delineada pelos contextos específicos em que está inserida. Assim, o entendimento das práticas de língua(gem) engloba diversas atividades que envolvem o uso em contextos sociais e comunicativos, como leitura, produção textual, expressão oral e análise linguística, todas interconectadas e fundamentadas nas necessidades comunicativas dos sujeitos. Essa perspectiva possibilita a participação ativa dos indivíduos nas situações de comunicação, contribuindo para a construção de significados compartilhados no processo interacional.

Com base nesse panorama, as práticas de língua(gem) configuram-se como uma abordagem integradora, que considera as múltiplas formas de uso e sua aplicabilidade nas diversas esferas da sociedade. Essa concepção foi incorporada progressivamente em documentos curriculares, como os PCN (Brasil, 1998b) e a BNCC (Brasil, 2018), que reconhecem a relevância da língua(gem) como fenômeno social e interativo, essencial para a formação crítica e participativa dos alunos. Ao atribuir prioridade à língua(gem) enquanto ferramenta de expressão e mediação social, tais documentos destacam a necessidade de preparar os estudantes para interagir em contextos variados e para compreender a multiplicidade de sentidos que emergem das interações discursivas.

Nesse processo, destacam-se as contribuições de Geraldi (2012a), que são seminais para a compreensão das práticas de língua(gem), pois deslocam o ensino de uma concepção normativa e tecnicista para uma prática social crítica, reflexiva e situada nas interações reais. A proposta de articular leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística como unidades básicas das práticas de ensino e de aprendizagem rompe com a fragmentação tradicional e visa a construção de sentidos em contextos de uso autênticos. Nessa perspectiva, a centralidade recai sobre o texto, concebido como espaço de interlocução e de produção de significados em função de objetivos e interlocutores específicos, sempre situado em condições concretas de circulação. Ao ressaltar a historicidade da língua(gem) e a ação dos sujeitos, Geraldi (2012a) inscreve sua proposta em uma perspectiva interacionista, que entende a língua(gem) como fenômeno vivo, dinâmico e atravessado por disputas de sentido.

Essa concepção é aprofundada em Geraldi (2013), que destaca três eixos fundamentais para orientar o trabalho com a língua(gem) na escola: a **historicidade da língua, o sujeito e suas ações linguísticas**, e o **contexto social** das interações verbais. Esses princípios estruturam uma abordagem enunciativo-discursiva que se distancia das visões essencialistas, ao compreender a língua(gem) como processo contínuo de

significação e ressignificação, delineado pelas transformações históricas e práticas sociais. A historicidade evidencia que a língua(gem) corresponde a um fenômeno em constante mudança; o eixo do sujeito ressalta o papel ativo na construção de sentidos, expresso em operações como paráfrases, ajustes comunicativos e negociações de significado; já o contexto social das interações explicita que as escolhas linguísticas são determinadas pelas posições sociais dos interlocutores e pelas instituições nas quais os discursos circulam. Integrando esses três eixos, o autor reafirma o papel das práticas de língua(gem) como espaço de formação crítica, reconhecendo sua dimensão social, política e cultural.

Em diálogo com essas proposições, Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2024) argumentam que a relevância das práticas de língua(gem) ultrapassa a utilização normativa da gramática, sendo concebidas como manifestações que refletem dinâmicas sociais, culturais e ideológicas. Por se materializarem nas interações cotidianas, expressam valores, crenças e orientações próprias dos contextos em que circulam, configurando um fenômeno ativo e transformador. Nesse sentido, os autores destacam dois eixos interdependentes: o operacional, voltado ao uso em situações concretas de interação, como leitura, produção de textos e oralidade; e o reflexivo, que envolve a análise crítica e semiótica, considerando as escolhas linguísticas, as relações de poder e os processos ideológicos nelas implicados. A integração desses eixos afasta o ensino de uma abordagem fragmentada e prescritiva, promovendo uma concepção que articula dimensões linguísticas, sociais e ideológicas, fundamentais para o desenvolvimento das competências discursivas dos estudantes.

Essa perspectiva também é aprofundada por Acosta-Pereira e Rodrigues (2021), que compreendem as práticas de língua(gem) como ações discursivas situadas, organizadas pela articulação integrada de leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística sob condições concretas de produção, circulação e recepção. O foco desloca-se de tarefas descontextualizadas para atividades ancoradas em objetivos comunicativos, interlocutores, suportes e mídias específicos, em que a mediação docente estrutura sequências didáticas centradas no gênero discursivo/textual em uso. Nessa organização, a análise linguística funciona como eixo reflexivo que retroalimenta o operacional, mobilizando categorias discursivo-textuais (adequação, coerência, responsividade, autoria) para orientar escolhas e revisões, sem reduzir o trabalho a prescrições normativas.

Do ponto de vista avaliativo, Acosta-Pereira e Rodrigues (2021) propõem a avaliação como prática interpretativa e formativa, orientada por critérios discursivos e

pela interlocução, em lugar de checagens exclusivamente metalinguísticas. Tal concepção reforça o papel do professor na curadoria de um corpus textual diversificado e socialmente significativo, bem como na criação de tarefas que promovam participação e agência discursiva dos estudantes. Assim, a escola se afirma como espaço de circulação de múltiplas vozes e registros, em convergência com diretrizes que valorizam o uso social da língua(gem) e a integração entre uso e reflexão.

Na mesma linha, Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2024) ressaltam que as práticas de língua(gem) possuem implicações sociopolíticas no ensino de língua portuguesa, pois estão vinculadas às relações de poder e às dinâmicas sociais que atravessam a comunicação. O trabalho escolar com leitura, escrita, oralidade, escuta e análise linguística pode ser compreendido como ato político, uma vez que envolve posicionamentos críticos e possibilidades de resistência, constituindo um espaço de formação para a participação social ativa. A BNCC (Brasil, 2018) amplia essa perspectiva ao destacar as “práticas de língua(gem) contemporâneas”, especialmente aquelas relacionadas às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), que introduzem novas formas de produção, circulação e interação discursiva. Ao reconhecer a centralidade dessas práticas digitais e multimodais, o documento normativo propõe preparar os estudantes para atuarem em uma sociedade plural, interconectada e globalizada, na qual a língua(gem) se constitui como instrumento de agência social e cultural.

Em síntese, as práticas de língua(gem) constituem dimensões interdependentes do ensino de língua portuguesa e se organizam em quatro eixos: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística. A discussão teórica apresentada nesta seção permite situá-las como eixo estruturante do ensino de língua portuguesa, conforme previsto na BNCC (Brasil, 2018). Na sequência, cada uma dessas práticas será apresentada em subseções específicas, a fim de explicitar como são concebidas e organizadas no documento normativo. Essa explicação estabelece a base necessária para, em momento posterior, desenvolver a análise crítica proposta nesta pesquisa.

3.2.1 Leitura como prática discursiva e dialógica no ensino de Língua Portuguesa: perspectivas teóricas e curriculares

O ensino de leitura no Brasil consolidou-se como prática central desde a constituição do componente curricular de Língua Portuguesa, sendo atravessado por condicionantes institucionais, políticos e culturais que influenciaram suas finalidades e formas de abordagem. Ao longo do tempo, a leitura passou de uma prática restrita e elitizada para assumir papel fundamental na formação escolar, acompanhando transformações nas concepções de ensino e nas políticas educacionais. Nesse percurso, foi ora tratada de maneira normativa e instrumental, vinculada à memorização e à decodificação, ora concebida como atividade social, crítica e interativa, em consonância com as mudanças teóricas e pedagógicas que marcaram a história da educação no país. Assim, a leitura se configurou como dimensão estruturante do ensino de língua(gem), articulando-se às demais práticas – escrita, oralidade e análise linguística – e assumindo centralidade nas diretrizes curriculares que orientam a formação dos estudantes (Bortolanza, 2019).

A partir da década de 1970, observa-se um deslocamento do ensino centrado na decifração do texto verbal para uma concepção de leitura entendida como prática social interativa, que incorpora textos não verbais e valoriza a mediação docente. Sob influência das teorias linguísticas, as orientações curriculares passam a enfatizar a produção e a interpretação de sentidos em contextos socioculturais específicos, movimento evidenciado nos Guias Curriculares³⁹ e consolidado nos PCN (Brasil, 1998b). No documento parametrizador, a leitura é concebida como prática discursiva e dinâmica, na qual o leitor participa ativamente da construção de significados por meio de estratégias como seleção, antecipação e inferência. A partir dessa formulação, a leitura assume função estruturante no currículo de Língua Portuguesa, articulando-se com a oralidade, a produção de textos e a análise linguística/semiótica, em conformidade com a orientação interativa e discursiva que caracteriza os PCN (Brasil, 1998b).

Nos PCN (Brasil, 1998b), a leitura é explicitamente concebida como uma prática social e discursiva. O documento parametrizador define:

³⁹ Os Guias Curriculares, conforme analisado por Bortolanza (2019), representaram um marco de transição no ensino de leitura no Brasil, ao enfatizarem seu caráter funcional e a construção de sentidos em contextos socioculturais. Desde a década de 1970, esses documentos passaram a propor uma leitura mais crítica e contextualizada, distanciando-se do modelo centrado apenas na decodificação e incorporando a mediação docente como elemento fundamental no processo formativo.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência (Brasil, 1998, p. 69).

Essa perspectiva compreende a leitura como processo dinâmico e interativo, no qual o leitor participa ativamente da construção de sentidos por meio de estratégias cognitivas e discursivas. Ao reconhecê-la como prática discursiva e responsiva, o documento parametrizador vislumbra a leitura sob uma abordagem que valoriza a interpretação crítica e situada, atribuindo-lhe relevância significativa no ensino da língua portuguesa.

A concepção de leitura apresentada nos PCN (Brasil, 1998b) é posteriormente ampliada pela BNCC (Brasil, 2018), que a reconhece como prática discursiva dinâmica e reflexiva, marcada pela construção ativa de significados. No documento normativo, a leitura é compreendida como um processo que envolve, além dos textos escritos, elementos multimodais, como imagens e sons, que desempenham papel essencial na constituição de sentidos em diversos gêneros digitais, reafirmando seu caráter central no desenvolvimento das competências comunicativas.

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráficos, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros leitura digital (Brasil, 2018, p. 72).

A visão assumida amplia as possibilidades de interação crítica com diferentes textos e mídias, respondendo às demandas comunicacionais da sociedade contemporânea. Nesse horizonte, a leitura é concebida como prática social e discursiva, situada nos contextos de uso da língua(gem), orientada por objetivos e interlocutores e mediada pela ação docente, que organiza atividades voltadas à construção de sentidos mais amplos e complexos. Com base nessa proposta de integração entre a diversidade de gêneros, suportes e modalidades, a BNCC (Brasil, 2018) reafirma a intenção de promover o desenvolvimento de competências críticas e comunicativas, preparando os alunos para interagir de forma ativa e reflexiva nas diversas esferas discursivas da vida social.

Articulando esse percurso às finalidades desta pesquisa, a leitura é compreendida como prática social e discursiva, de natureza interpretativa e responsiva, situada histórica e socialmente no horizonte da perspectiva dialógica da língua(gem). Nessa concepção, o sentido emerge da interação entre sujeitos, textos e contextos. Fundamentada nas teorias de Bakhtin e do Círculo (Bakhtin, 2010 [1965]; 2011 [1979]; 2014 [1975]; 2018 [1963]; Volóchinov, 2013 [1930]; 2017 [1929]; Medviédev, 2016 [1928]), essa abordagem pressupõe a presença de objetivos e interlocutores, mobiliza conhecimentos discursivo-textuais e socioculturais e se concretiza em múltiplos gêneros, suportes e materialidades, inclusive multimodais. Assim, a leitura é concebida como evento axiologicamente marcado, atravessado por ideologias e pela historicidade, distanciando-se de perspectivas que reduzem o texto a objeto neutro e a leitura a operações meramente metódicas (Geraldi, 2011; 2012b; Souza; Assis; Fuza, 2024; Bertin; Angelo, 2019; Menegassi; Fuza; Angelo, 2022; Angelo; Menegassi, 2022; Acosta-Pereira; Rodrigues, 2016; Ritter; Ohuschi, 2022).

Em continuidade ao percurso teórico delineado, a perspectiva dialógica articula-se às contribuições de Geraldi (2012b), as quais reforçam a compreensão da leitura como prática social e interativa, historicamente situada e capaz de ultrapassar a decodificação de signos, envolvendo a produção de sentidos nas condições reais de circulação dos enunciados. No escopo teórico adotado, amplia-se o alcance da leitura, concebendo-a como dimensão abrangente na qual o significado se constrói ativamente no espaço de interação entre leitor e texto. “A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como lugar de interação humana” (Geraldi, 2012b, p. 41). Nessa perspectiva, a leitura caracteriza-se como atividade dialógica e responsiva, em que os sentidos emergem do encontro entre as vozes do autor e do leitor, em condições concretas de produção e circulação de enunciados, posicionamento que se opõe a abordagens instrumentalizadas, sobretudo quando subordinadas a finalidades externas que esvaziam seu potencial formativo.

Segundo o autor, dentre as práticas reducionistas, destaca-se o risco de concebê-la como etapa preparatória da escrita, sintetizada na fórmula “[ler e escrever]” (Geraldi, 2011, p. 8). Ao restringir a leitura a um uso instrumental, ocorre a estabilização de formas e sentidos previamente legitimados, o que compromete a formação do leitor e limita sua autonomia crítica. Subordinada a finalidades predefinidas, como a preparação para a produção escrita, a leitura perde sua dimensão exploratória e criativa, privando o aluno

do contato com múltiplos sentidos e interpretações. Em contraposição, deve ser valorizada como espaço de fruição e questionamento, no qual o estudante confronta diferentes perspectivas, reexamina suas próprias ideias e amplia seu repertório interpretativo.

Na esteira das discussões de Geraldi (2012b), De Souza, Assis e Fuza (2024) destacam que os avanços reconhecíveis na BNCC (Brasil, 2018) decorrem da adoção do referencial enunciativo-dialógico, que reposiciona a leitura como prática social, interativa e situada. Nesse quadro, a centralidade do texto, considerado no interior de múltiplas esferas de circulação, requer a recomposição das condições de produção, circulação e recepção, com atenção ao dialogismo e às relações intertextuais e interdiscursivas. Os autores enfatizam a diferença entre contexto de produção e contexto de leitura, o que legitima a pluralidade interpretativa e convoca o reconhecimento de elementos extraverbais (dimensões espacial, temporal, pragmática, ideológica e cultural) na constituição dos sentidos. Acrescentam, ainda, que o reconhecimento de mídias, suportes e materialidades diversas, inclusive digitais, bem como de recursos multimodais verbo-visuais e sonoros em regime de cossignificação, reconfigura o escopo formativo do ensino, deslocando-o de práticas instrumentais para processos de compreensão e argumentação situadas.

À luz de Bertin e Angelo (2019), os principais avanços da BNCC (Brasil, 2018) no ensino de leitura decorrem da adoção de uma perspectiva enunciativo-discursiva que toma o texto como unidade de trabalho e orienta o desenvolvimento de capacidades de leitura e de produção voltadas à participação dos estudantes em diferentes práticas sociais. Destacam-se, nesse percurso, a incorporação dos multiletramentos — digitais, multimídia e multissemióticos — que ampliam o escopo da leitura para além do verbal e integram imagens estáticas, imagens em movimento e sons, bem como a organização processual dos objetivos e procedimentos de leitura, que progride da decodificação à compreensão e à reflexão/ interpretação, etapa em que se favorece a criação de novos textos. Soma-se a isso o reconhecimento da função social dos textos em variados domínios e mídias, a promoção de escolhas conscientes de materiais de leitura e o trabalho com a identificação de ideias centrais e inferências contextuais, em consonância com o referencial enunciativo-dialógico descrito por De Souza, Assis e Fuza (2024) e com a formulação normativa da BNCC (Brasil, 2018).

Tais apontamentos reforçam a compreensão da leitura como prática social e dialógica, sustentando sua articulação com a produção de textos, uma vez que a etapa

reflexivo-interpretativa culmina na criação de novos enunciados; com a oralidade, por convocar posicionamentos, argumentação e negociação de sentidos em situações de circulação pública; e com a análise linguística/semiótica, pois requer atenção a efeitos de sentido, marcas enunciativas e recursos multissemióticos implicados na construção do significado.

Mesmo com aspectos positivos, a BNCC (Brasil, 2018) apresenta fragilidades, como assinalam Bertin e Angelo (2019), as quais se concentram na ausência de ancoragem explícita das habilidades ao referencial enunciativo-discursivo, na minimização de dimensões discursivas em campos específicos e na compreensão parcial de elementos textuais que, como verbetes, gráficos e tabelas, integram gêneros mais amplos e se relacionam a usos sociais historicamente situados. Ao privilegiar procedimentos como localização de informações e reconhecimento estrutural, o documento normativo tende a enfraquecer a caracterização da leitura como prática social, dialógica e situada, o que pode induzir abordagens escolares de baixo engajamento com a circulação real de enunciados e com suas funções sociais. Soma-se a isso a orientação docente considerada insuficiente, dada a combinação pouco operacionalizada de perspectivas teóricas e a carência de informações complementares por habilidade, quadro que, segundo os autores, favorece interpretações técnicas e fragmentadas e dificulta a coerência entre princípios, escolhas didáticas e processos de avaliação no âmbito da leitura.

Em diálogo com as questões analisadas por Bertin e Angelo (2019), Menegassi, Fuza e Angelo (2022) reforçam que a BNCC (Brasil, 2018) consolida a leitura como interação entre sujeitos e textos orais, escritos e multimodais, ampliando o escopo para além da decodificação ao incluir relações intertextuais e interdiscursivas, valorações sociais e análise de recursos verbo-visuais. Sob essa perspectiva, os autores destacam procedimentos de análise multimodal que articulam elementos visuais e verbais em paratextos, a promoção de uma compreensão responsiva capaz de apreender intencionalidades e realizações discursivas em diálogo com o contexto socio-histórico-ideológico, a centralidade da oralidade e da leitura entoacional, bem como o incentivo à elaboração de réplicas discursivas como prolongamento autoral da cadeia comunicativa.

Segundo Menegassi, Fuza e Angelo (2022), a implementação da leitura no documento normativo requer planejamento intencional de tarefas, com explicitação de objetivos, ativação de conhecimentos prévios, formulação de expectativas e uso de inferências, articulando o exame de recursos verbo-visuais à consideração dos contextos

de produção e circulação. Ainda de acordo com os autores, são necessárias práticas de leitura compartilhada e de leitura autônoma, com atenção à dimensão entoacional da oralidade e à problematização de valores sociais, de modo a promover justificativas interpretativas, posicionamento argumentativo e produção autoral de réplicas discursivas. Por fim, os autores indicam a necessidade de progressão do trabalho de leitura, das operações de recuperação de informações aos níveis de compreensão relacional e de interpretação avaliativa, com avaliações centradas nos processos, na pertinência e na coerência das interpretações em situações reais de uso da língua(gem).

Quanto aos limites de implementação, Angelo e Menegassi (2022) apontam que persistem fragilidades na concretização das orientações de leitura na BNCC (Brasil, 2018), sobretudo quando a ênfase recai sobre decodificação e localização de informações, em detrimento de processos de ordem superior, como inferência, avaliação e tomada de posição. Os autores observam que a combinação teórica, por vezes pouco operacionalizada, mantém o foco na microestrutura textual, favorecendo atividades fragmentadas e avaliações centradas em acertos locais, com menor atenção à dimensão dialógica e social dos enunciados. Acrescentam, também, a tendência à descontextualização relativa dos gêneros e das práticas sociais, o que esmaece a função social do texto e limita o engajamento responsivo dos estudantes nas situações concretas de circulação.

À vista do percurso teórico delineado, Bertin e Angelo (2019), De Souza, Assis e Fuza (2024), Menegassi, Fuza e Angelo (2022) e Angelo e Menegassi (2022), consolidam a compreensão de que a leitura, na BNCC (Brasil, 2018) deve ser tratada como prática discursiva situada e multimodal, cujo sentido se constitui na relação entre sujeitos, esferas e condições de produção e circulação. Consequentemente, a centralidade dos gêneros discursivos/textuais configura o eixo de mediação que integra objetivos, seleção de materiais, estratégias de leitura e critérios de avaliação, assegurando finalidades comunicativas explícitas, pertinência de suportes e materialidades e articulação orgânica com oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica, sem reduzi-la a procedimentos técnicos de reconhecimento ou localização de informações.

Tomando por base o exposto, Acosta-Pereira e Rodrigues (2016) argumentam que os gêneros discursivos/textuais articulam e orientam as práticas de leitura ao estabilizarem regularidades linguísticas e ideológicas que guiam a interação do leitor com o texto e com o contexto sociocultural. Nessa direção, “[...] os gêneros discursivos são mediadores da construção de sentidos e, por isso, são fundamentais para o

desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica do leitor” (Acosta-Pereira; Rodrigues, 2016, p. 26). À luz dessa formulação, a mediação por gêneros supõe explicitar propósitos comunicativos e interlocutores, considerar as esferas de circulação, selecionar suportes e materialidades pertinentes e mobilizar estratégias de leitura que convoquem comparação de perspectivas, realização de inferências e justificativas interpretativas, de modo a sustentar a leitura como prática social situada e a manter a coerência com o horizonte enunciativo-dialógico.

Em continuidade a essa formulação, Ritter e Ohuschi (2022) mostram que leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica operam de modo integrado quando orientadas por gêneros discursivos/textuais. Ancorada nos pressupostos do Círculo de Bakhtin, essa abordagem recusa a separação entre dimensões linguísticas, textuais e contextuais e converge com os PCN (Brasil, 1998b) e com a BNCC (Brasil, 2018), que tomam o texto como unidade de ensino e o gênero como princípio constitutivo. Assim, a análise linguística/semiótica sob o viés dialógico configura uma abordagem pedagógica valorativa, voltada à compreensão do discurso em suas relações sociais, à formação de coautores-criadores conscientes do uso da língua(gem) e ao desenvolvimento de uma consciência socioideológica capaz de sustentar respostas ativas em diferentes esferas de interação.

Desse modo, a leitura articula-se à análise linguística como coprodução de sentidos e valoração do enunciado, mobilizando recursos linguísticos, enunciativos e discursivos, enquanto a reflexão sobre fenômenos gramaticais se ancora nas especificidades do gênero e na subjetividade do enunciador, priorizando problemas discursivos e efeitos de sentido do texto. Nesse mesmo horizonte integrador, os gêneros discursivos/textuais medeiam também a articulação da leitura com a oralidade, ao sustentar preparação, tomada de posição e negociação de sentidos em situações públicas de fala, e com a produção de textos, ao oferecer finalidades e parâmetros composicionais para retextualizações, resenhas e posicionamentos, orientando ainda a análise linguística/semiótica para a observação de marcas enunciativas e efeitos de sentido.

Quanto à efetivação das práticas integradas de leitura em perspectiva dialógica, Ritter e Ohuschi (2022) salientam restrições de tempo e de organização escolar que limitam a integração entre leitura, análise linguística, produção de textos e oralidade. Assinalam, ainda, processos de burocratização que reduzem o docente ao papel de executor e, em contrapartida, defendem planejamento reflexivo e elaboração autoral de situações de aprendizagem ajustadas ao contexto e às necessidades dos estudantes. No

plano curricular, lembram que os PCN (Brasil, 1998b) e a BNCC (Brasil, 2018) orientam o ensino por gêneros discursivos/textuais como prática social e, para que tal orientação se viabilize, são requeridas condições de trabalho e sequências didáticas alinhadas às finalidades comunicativas e à organização composicional dos gêneros. Por fim, indicam que a consistência da abordagem dialógica depende de coerência ao longo do percurso pedagógico, algo tensionado pelas múltiplas exigências do cotidiano escolar.

Consideradas as restrições de tempo e de organização, bem como a exigência de coerência processual destacadas no parágrafo anterior, reafirma-se a leitura, na BNCC (Brasil, 2018), como prática discursiva situada e multimodal cuja mediação pelos gêneros discursivos/textuais organiza o planejamento, orienta a curadoria e a sequenciação didática e ancora uma avaliação formativa centrada em processos interpretativos e justificativas. Nesse encadeamento, a integração com oralidade, produção e análise linguística/semiótica deixa de ser acessória e se torna condição do próprio trabalho de leitura. Por isso, a continuidade da seção desloca o foco para a prática de produção de textos, em que se concretizam escolhas de gênero, finalidade e interlocutor e se materializam decisões composicionais e enunciativas que configuram réplicas discursivas decorrentes do percurso de leitura.

3.2.2 Produção de texto como prática discursiva e dialógica no ensino de língua portuguesa: perspectivas teóricas e curriculares

A prática de produção textual no contexto escolar brasileiro delineou-se a partir de um longo processo histórico, marcado pelas transformações sociais, políticas e educacionais que atravessaram o país. No período colonial, o ensino da língua portuguesa esteve fortemente vinculado à catequese, utilizando-se majoritariamente de textos de autores latinos como recurso pedagógico para a difusão de princípios religiosos. Tratava-se de uma orientação que privilegiava a formação de uma língua(gem) direcionada à moral cristã, ancorada na imitação de modelos consagrados. Já no século XVIII, com a expulsão dos jesuítas e a implementação das aulas régias, observa-se a continuidade de uma pedagogia centrada na reprodução de grandes autores clássicos, restringindo a produção de textos à imitação de estilos legitimados e relegando a um segundo plano a escrita autoral e criativa. Essa orientação prolongou-se durante o século XIX, momento

em que o ensino manteve sua ênfase na gramática normativa e na retórica, ainda sem considerar as dimensões sociais, discursivas e comunicativas da língua(gem) (Bortolanza, 2019).

A partir da década de 1950, com o fortalecimento das ciências linguísticas, instaurou-se um movimento de maior aproximação entre o ensino da gramática e o trabalho com o texto, embora ainda fortemente marcado por uma orientação de caráter prescritivo e normativo. Nas décadas seguintes, esse movimento foi se ampliando de modo gradual, até que, nos anos de 1980 e 1990, consolidou-se uma mudança significativa na compreensão do texto, que passou a ser concebido como fenômeno social e interativo. Nesse contexto, emergem perspectivas que reconhecem a escrita como processo dinâmico e colaborativo, orientado pela concepção de que produzir textos não se restringe a um exercício de forma, mas constitui ato comunicativo que supõe a interação entre produtor e receptor como dimensão constitutiva das práticas de ensino e de aprendizagem.

A partir do final da década de 1990, com a publicação dos PCN (Brasil, 1997; 1998b), as discussões sobre a importância da diversidade de gêneros discursivos/textuais passaram a ocupar um lugar central no ensino de produção textual. Nesse contexto, ganhou força a compreensão de que a atividade de escrita deve contemplar não apenas a reprodução de modelos consagrados, mas uma ampla variedade de formas textuais que circulam socialmente e que são efetivamente utilizadas no cotidiano. Esse novo olhar foi impulsionado pela ideia de que a língua(gem), ao ser empregada em diferentes situações de interação, reflete práticas sociais e culturais dos indivíduos, o que exige da escola a incorporação de múltiplas expressões nas práticas de ensino e de aprendizagem. Importa ressaltar, entretanto, que tais mudanças não se deram de forma linear ou homogênea. Ao contrário, constituíram um percurso marcado por desafios, tensões e experimentações, no qual a valorização da diversidade da língua(gem) instigou uma reflexão contínua acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar brasileiro.

É nesse movimento que, a partir do final da década de 1990, com a publicação dos PCN (Brasil, 1997; 1998b), as discussões sobre a importância da diversidade de gêneros discursivos/textuais passam a ocupar um lugar de destaque no ensino de produção textual. Desse modo, consolidou-se a compreensão de que a atividade de escrita deve contemplar uma ampla variedade de formas textuais que circulam socialmente e que são efetivamente utilizadas no cotidiano. Esse novo olhar foi impulsionado pela ideia de que a língua(gem), ao ser empregada em diferentes situações de interação, reflete práticas sociais e culturais

dos indivíduos, o que exige da escola a incorporação de múltiplas expressões nas práticas de ensino e de aprendizagem. Importa ressaltar, entretanto, que tais mudanças não se deram de forma linear ou homogênea. Ao contrário, constituíram um percurso marcado por desafios, tensões e experimentações, no qual a valorização da diversidade da língua(gem) instigou uma reflexão contínua acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar brasileiro.

O aprofundamento das práticas de escrita consolidou-se ao longo da década de 1990, especialmente com a publicação dos PCN (Brasil, 1998b), que propuseram uma reconfiguração do ensino de língua portuguesa ao deslocar o foco da gramática normativa para uma abordagem mais integradora. Essa nova orientação passou a valorizar a produção textual como evento social e a reconhecer a língua(gem) em sua função comunicativa e interacional. Nessa perspectiva, a escrita foi concebida como processo dialógico, no qual a reflexão sobre as condições de produção e o papel do sujeito-autor assumem centralidade. A noção de que o estudante deve atuar como agente ativo na elaboração do texto, mobilizando suas experiências e diferentes vozes, foi incorporada às diretrizes curriculares subsequentes, orientando a prática pedagógica para um ensino mais colaborativo e voltado à construção significativa do conhecimento

A mudança de perspectiva no ensino de produção textual, consolidada pelos PCN (Brasil, 1998b), encontra fundamento nas reflexões já desenvolvidas por Geraldi (2012a), que defende a superação das práticas escolares tradicionais centradas em uma escrita sem propósito real e restrita à correção pelo professor. Para o autor, a produção de textos nas escolas frequentemente se distancia do uso social da língua(gem), pois os alunos escrevem apenas para o professor, único leitor efetivo desses textos. Nessa condição, “a situação de emprego da língua é, pois, artificial”, o que compromete o valor da escrita e a motivação dos estudantes em participar dessa prática (Geraldi, 2012a, p. 65). A proposta do autor, ao contrário, busca articular a produção de textos às demais práticas de língua(gem), estabelecendo uma relação mais dinâmica e significativa entre elas. O objetivo é atribuir à escrita um caráter interativo, possibilitando que os alunos desenvolvam tanto o gosto pela prática quanto a capacidade de expressar suas ideias com maior eficácia.

Para Geraldi (2006), a prática de produção de textos deve ser compreendida como um processo contínuo de construção de sentidos, em que os gêneros discursivos/textuais desempenham um papel central em que a escrita torna-se uma prática criativa e reflexiva, na qual o texto emerge como uma das muitas possibilidades possíveis, configuradas pela

interação entre o locutor, seu contexto sociocultural e seus interlocutores. Conforme o autor. "[...] um texto é sempre uma possibilidade dentre múltiplas possibilidades" (Geraldi, 2006, p. 68), o que revela que a produção textual resulta de escolhas discursivas que surgem a partir das circunstâncias específicas de sua criação. Esse entendimento amplia a concepção de escrita, reconhecendo-a como uma prática flexível, sujeita a diferentes configurações, e não uma tarefa de imitação ou reprodução de modelos fixos.

Ainda segundo Geraldi (2006), a produção de textos deve ser compreendida como um processo contínuo de construção de sentidos, no qual o texto ocupa posição central e a escrita se configura como prática criativa e reflexiva. Nessa perspectiva, o texto não é uma forma acabada, mas uma possibilidade entre muitas, delineada pela interação entre o locutor, seu contexto sociocultural e os interlocutores a quem se dirige. O autor afirma que "[...] um texto é sempre uma possibilidade dentre múltiplas possibilidades" (Geraldi, 2006, p. 68), ressaltando que a produção textual resulta de escolhas discursivas situadas e, portanto, abertas à pluralidade de construções. Esse entendimento amplia a concepção de escrita ao reconhecê-la como atividade flexível e singular, contrapondo-se às visões que a reduzem à reprodução de estruturas pré-estabelecidas.

Nos PCN (Brasil, 1998b), a concepção de produção de texto aparece traduzida em orientações pedagógicas que buscam superar a tradição normativa e valorizar a interação discursiva. O documento recomenda que "[...] o aluno produza textos considerando suas condições de produção: finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação; interlocutor eleito" (Brasil, 1998b, p. 58). Ao explicitar esses elementos, o documento parametrizador reforça que o ensino da escrita deve estar vinculado a situações comunicativas concretas, possibilitando ao estudante compreender e experimentar o funcionamento da língua(gem) em diferentes esferas sociais. Nesse horizonte, cabe à escola propor atividades que ampliem a competência discursiva dos alunos, promovendo a articulação entre as condições de produção textual e a adequação aos distintos gêneros e interlocutores.

Gasparotto e Menegassi (2014) destacam que a concepção de produção textual delineada nos PCN (Brasil, 1998b) ultrapassa a visão da escrita como ato isolado, concebendo-a como um processo que envolve planejamento, elaboração, revisão e reescrita. Partindo do pressuposto de que o texto, e não a frase ou a palavra isolada, deve constituir a unidade básica de ensino, o documento orienta o trabalho pedagógico para o desenvolvimento da competência discursiva, em articulação com a noção de gêneros discursivos/textuais entendidos como formas socialmente estabilizadas de enunciado.

Esses gêneros, organizados por restrições temáticas, composicionais e estilísticas, funcionam como referência para que o aluno aprenda a articular seu discurso em situações concretas de comunicação.

Sob esse enfoque, os PCN (Brasil, 1998b) ressaltam que “[...] a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões” (Brasil, 1998b, p. 77). Essa compreensão reforça a natureza processual da produção textual, atribuindo centralidade às etapas de revisão e reescrita como dimensões inerentes ao trabalho com a língua(gem). Trata-se de uma perspectiva que valoriza o texto como prática em movimento, fundamental para a formação de escritores competentes e críticos, capazes de interagir de forma eficaz e reflexiva nos diferentes contextos comunicativos.

Nesse sentido, os PCN (Brasil, 1998b) orientam que a prática de produção de texto seja contextualizada e integrada às demais práticas de língua(gem), configurando-se como atividade dinâmica que considera os propósitos comunicativos, o gênero discursivo/textual e os interlocutores envolvidos. O documento parametrizador ressalta que “[...] a produção de textos escritos deve considerar as especificidades das condições de produção, incluindo a finalidade, o gênero, o suporte e os interlocutores” (Brasil, 1998b, p. 58), de modo que o processo pedagógico favoreça a compreensão das particularidades de cada gênero e possibilite produções ajustadas aos critérios linguísticos e ao contexto sociocultural em que circulam. Assim, o espaço escolar se consolida (ou deveria) como ambiente de aprendizagem que instiga os estudantes a construir textos coerentes, coesos e adequados às finalidades comunicativas, promovendo sua inserção crítica e ativa nas práticas sociais de língua(gem).

A concepção processual e interativa da produção de textos, anteriormente delineada por Geraldi (2012a) e incorporada pelos PCN (Brasil, 1998b), é retomada e encontra ressonância na BNCC (Brasil, 2018), que reafirma a centralidade do texto como unidade de ensino e a necessidade de situar a escrita no âmbito das práticas sociais. Ao mesmo tempo, a BNCC (Brasil, 2018) aprofunda essa orientação ao reorganizar os eixos do componente curricular e ao apresentar maior detalhamento nas orientações, de modo a explicitar de forma mais sistemática as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Nesse movimento, a BNCC (Brasil, 2018) reafirma a centralidade do texto e a necessidade de situar a produção escrita no âmbito das práticas sociais, especificando que

a produção de textos deve contemplar atividades articuladas com a oralidade, a leitura e a análise linguística, oferecendo ao aluno subsídios para compreender o tema e o gênero discursivo/textual em foco. Como destacam Acosta-Pereira e Costa Hübner (2024),

[...] para produzir um texto, portanto, é preciso planejamento que contemple atividades articuladas com as práticas de linguagem da oralidade, da leitura e da análise linguística, com o propósito de fornecer ao aluno subsídios linguísticos e discursivos em relação ao tema e ao gênero do discurso que está sendo abordado/conclamado na interação (Acosta-Pereira; Costa Hübner, 2024, p. 342).

Esse entendimento reforça a dimensão processual da escrita, vista como um percurso de construção de sentidos que demanda preparação, escolhas discursivas e constante reelaboração. Ao integrar diferentes práticas de língua(gem) nesse processo, a BNCC (Brasil, 2018) evidencia que a escrita se constitui em um espaço de diálogo entre o conhecimento prévio do aluno, os objetivos comunicativos e as condições concretas de produção, permitindo que o estudante desenvolva autonomia e consciência crítica em sua atuação como sujeito-autor.

Menegassi, Polato e Gasparotto (2019) explicam que, na BNCC (Brasil, 2018), a língua(gem) é compreendida como produto vivo, social e historicamente situado, decorrente da interação entre interlocutores também situados sócio-historicamente, o que se mostra fundamental para compreender como a produção textual deve ser abordada. Nesse quadro, as diretrizes gerais do documento normativo para o componente de Língua Portuguesa estabelecem o conhecimento sobre gêneros discursivos/textuais, textos e língua(gem) como elementos cruciais para o desenvolvimento das capacidades de uso da língua(gem), afirmando que

[...] os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço

da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (Brasil, 2018, p. 67).

Tal diretriz revela que a concepção de produção textual como prática social integrada às demais práticas de língua(gem), orientando-se por finalidades comunicativas concretas e pelo domínio crítico de diferentes gêneros discursivos/textuais e recursos linguísticos, de modo a ampliar a inserção do estudante em múltiplos contextos de interação e participação social.

No que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, Menegassi, Polato e Gasparotto (2019) observam que a BNCC (Brasil, 2018) apresenta um tratamento relativamente resumido das etapas do processo de produção de texto, elencando como objetos de conhecimento apenas as condições de produção, o planejamento, a textualização, a revisão e a edição. Embora tais elementos estejam alinhados à perspectiva enunciativo-discursiva assumida pelo documento, a forma como são apresentados permanece pouco detalhada, restringindo-se a orientações gerais que não especificam procedimentos metodológicos ou estratégias didáticas para o trabalho pedagógico. Essa delimitação pode favorecer uma atenção maior ao produto final, em detrimento das operações processuais, que deveriam ser exploradas de modo contínuo e articulado, a fim de contribuir para a formação de estudantes críticos e conscientes quanto ao uso da língua(gem).

Dando continuidade à discussão, Marins e Giacomelli (2023) ressaltam que, embora a BNCC (Brasil, 2018) mantenha uma orientação enunciativo-discursiva da língua(gem) e reafirme o texto como unidade central de ensino, algumas fragilidades ainda se evidenciam. As autoras observam que, apesar proposta de autonomia dos estudantes no processo de escrita, incluindo etapas como planejar, produzir e revisar/editar, em determinados campos de atuação o planejamento não é mencionado de forma explícita entre as habilidades. Essa lacuna pode resultar em abordagens pedagógicas que priorizem o produto final e acabem por reduzir a compreensão da escrita como processo, desfavorecendo a articulação contínua entre as diferentes etapas que deveriam constituir a prática de produção textual.

Marins e Giacomelli (2023, p. 253), por sua vez, assinalam que “[...] há uma dispersão nas orientações referentes à produção de textos, tendo em vista as estratégias consideradas essenciais para essa atividade, as quais contemplam planejamento, escrita,

revisão, reescrita”. Essa dispersão é agravada pela quantidade e pela complexidade dos gêneros discursivos/textuais indicados, o que pode dificultar o aprofundamento do trabalho pedagógico. Soma-se a isso a inclusão de gêneros midiáticos, como *podcasts* e *vlogs*, cuja efetiva implementação enfrenta obstáculos vinculados à infraestrutura escolar e à preparação dos professores. Nesse cenário, a ausência de diretrizes claras para o desenvolvimento articulado das etapas da escrita enfraquece a intenção de formar leitores e escritores competentes, críticos e aptos a interagir em múltiplos contextos sociais.

Em continuidade à reflexão, Cavalcanti et al. (2019) apontam que a BNCC (Brasil, 2018) consolida os gêneros discursivos/textuais como eixo estruturante da produção de texto no ensino da língua portuguesa. Essa diretriz retoma um movimento de incorporação do trabalho com gêneros discursivos/textuais e usos da língua(gem) ao contexto escolar, já iniciados no PCN (Brasil, 1998b), ampliando o horizonte das práticas comunicativas. Os autores enfatizam, ainda, que a abordagem da produção de texto orientada pelos gêneros discursivos/textuais favorece tanto a constituição da subjetividade quanto da intersubjetividade do estudante, possibilitando o desenvolvimento de sua identidade e de sua autoridade discursiva na interação com o outro. Nesse sentido, torna-se fundamental que a escola assegure espaço para o “projeto de dizer” dos alunos, de modo que suas produções assumam caráter autêntico e contribuam para sua efetiva inserção nas práticas sociais.

Dentro deste contexto, as análises realizadas por diferentes autores oferecem perspectivas complementares. Marins e Giacomelli (2023) destacam a necessidade de um aprofundamento nas etapas do processo de escrita, apontando lacunas que ainda exigem maior reflexão. Por outro lado, Cavalcanti et al. (2019) enfatizam o caráter formativo e emancipador da proposta da BNCC (Brasil, 2018), sublinhando sua contribuição no sentido de ampliar as possibilidades de participação dos estudantes em diversas esferas sociais.

A ênfase conferida pela BNCC (Brasil, 2018) aos gêneros discursivos/textuais como eixo estruturante da produção escrita pode ser examinada em diálogo com as reflexões de Geraldi (2011), ainda que o autor se concentre no texto como unidade central de análise. Em sua perspectiva, a atividade de escrita envolve escolhas discursivas situadas, condicionadas pelo contexto de enunciação, pelos interlocutores e pelas circunstâncias socioculturais que atravessam o ato de produzir. O texto, assim, configura-se como prática criativa e interpretativa, na qual tradição e inovação se entrelaçam na construção de sentidos. Todavia, Geraldi (2011) adverte que, no âmbito escolar, essa

heterogeneidade é frequentemente reduzida a tipologias simplificadas, limitadas a exercícios de repetição ou de reescrita do já conhecido. Tal prática se distancia da concepção bakhtiniana de gêneros do discurso como formas historicamente situadas, dotadas de heterogeneidade e abertas ao acolhimento do singular e do imprevisível. Nesse horizonte, a BNCC (Brasil, 2018) propõe que o ensino de produção textual supere a padronização, valorizando a pluralidade dos gêneros discursivos/textuais e garantindo espaço para a subjetividade dos estudantes e para o exercício da autoria.

Apesar dos avanços reconhecidos, a BNCC (Brasil, 2018) continua a suscitar críticas. As análises de Menegassi, Polato e Gasparotto (2019), Marins e Giacomelli (2023) e Cavalcanti et al. (2019) convergem ao indicar que a superficialidade no tratamento das etapas do processo de escrita, as inconsistências na formulação das habilidades e o risco de padronização ainda limitam o alcance formativo do documento normativo. Esse conjunto de apontamentos revela que a proposta, embora inovadora em muitos aspectos, permanece atravessada por tensões que precisam ser problematizadas à luz de novas investigações.

Nesse cenário, a escrita deve ser concebida como prática formativa e processual, em que as etapas de planejamento, revisão e reescrita se configurem como momentos de reflexão, de escolhas discursivas e de construção da autoria. Tal compreensão dialoga com as contribuições de Cavalcanti et al. (2019) e de Geraldi (2011), que ressaltam a importância de valorizar a diversidade dos gêneros discursivos/textuais e a autoria dos estudantes, assegurando espaço para a expressão singular de cada sujeito. Na mesma direção, Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2024) reforçam a necessidade de articular a escrita com as outras práticas de língua(gem) (leitura, oralidade e análise linguística), concebendo-a como processo interativo que favorece tanto a elaboração do dizer quanto a circulação social dos textos.

Essas reflexões, tomadas em conjunto, permitem compreender a evolução das orientações curriculares sobre a produção de texto como parte de um movimento histórico mais amplo, iniciado nos PCN (Brasil, 1998), que reconheceram a centralidade do texto e a diversidade de gêneros discursivos/textuais, e retomado pela BNCC (Brasil, 2018), ainda que com lacunas quanto ao detalhamento das etapas de escrita. Nesse percurso, as contribuições de Cavalcanti et al. (2019), Marins e Giacomelli (2023) e Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2024) reforçam a centralidade da autoria, da diversidade de gêneros discursivos/textuais e da função social da circulação dos textos, defendendo que a

produção textual seja concebida como prática criativa, crítica e situada nas interações sociais.

As contribuições teóricas discutidas ao longo desta subseção, especialmente no contexto da concepção interacionista, evidenciam um movimento de transformação nas práticas de ensino da língua portuguesa. A BNCC (Brasil, 2018) consolida essa mudança ao propor um ensino que estimula a participação ativa dos alunos em diferentes esferas discursivas. Diante disso, o estudo das práticas de leitura, oralidade, produção de texto e análise linguística torna-se essencial para compreender a utilização dessas diretrizes no cotidiano escolar. Passamos, então, à análise das práticas de oralidade, que, conforme a BNCC (Brasil, 2018), são fundamentais para o desenvolvimento da comunicação verbal e a interação social dos estudantes, e que desempenham um papel crucial na formação de cidadãos críticos e participativos.

3.2.3 Oralidade como prática discursiva e dialógica no ensino de língua portuguesa: perspectivas teóricas e curriculares

O percurso histórico do ensino da oralidade no Brasil revela uma trajetória marcada por tensões e deslocamentos. Desde o século XIX, a oralidade figurava nos currículos de Língua Portuguesa como espaço destinado à retórica e à eloquência, em consonância com a tradição beletrista que orientava a formação das elites letradas. Exercícios de recitação, declamação e leitura expressiva constituíam os instrumentos didáticos centrais, com a finalidade de cultivar clareza, correção e elegância na expressão oral. Nesse modelo, a oralidade desempenhava papel de socialização cultural, vinculada à preservação de valores e identidades nacionais, mas permanecia restrita a práticas formais e normativas, pouco abertas à diversidade da experiência comunicativa (Razzini, 2000).

A partir da segunda metade do século XX, o ensino da oralidade passou por transformações importantes. Mudanças sociais e pedagógicas, associadas ao aumento do acesso à escolarização e à emergência dos estudos da língua(gem), impulsionaram novas perspectivas de ensino. Na década de 1980, em especial, consolidaram-se abordagens que passaram a compreender a oralidade como prática sociocultural situada e interacional,

rompendo com a ênfase na eloquência formal. Esse deslocamento encontrou expressão nos PCN (Brasil, 1998b) e, pela primeira vez, a oralidade passa a ser reconhecida como objeto de ensino.

Nos PCN (Brasil, 1998b), a oralidade é concebida como dimensão central do trabalho pedagógico, possibilitando que os estudantes desenvolvam competências para o uso público da fala em situações sociais diversas. O documento parametrizador enfatiza que a escola, ao longo do tempo, restringiu a oralidade a um papel acessório, utilizada apenas como suporte para outros conteúdos, e defende que ela seja assumida em sua especificidade. Nesse sentido, atribui-se à instituição escolar a responsabilidade de criar condições para que os alunos planejem e realizem práticas de fala contextualizadas, como entrevistas, seminários e debates, compreendendo-as como espaços de construção discursiva e de exercício da cidadania. Essa orientação representa um esforço de superação da visão tradicional, que associa a oralidade apenas à correção normativa ou à reprodução de modelos pré-estabelecidos.

Outro ponto de destaque nos PCN (Brasil, 1998b) refere-se ao reconhecimento da diversidade linguística e à rejeição do preconceito contra as formas não padrão da oralidade, historicamente desvalorizadas pelas práticas escolares. O documento parametrizador propõe que o ensino seja orientado pela noção de adequação às situações de uso, e não pela ideia de erro, estimulando o desenvolvimento da competência discursiva, isto é, a capacidade de mobilizar a língua(gem) de maneira estratégica em diferentes contextos comunicativos. Para isso, prevê atividades de escuta crítica e de produção oral planejada, nas quais os alunos aprendam a articular recursos verbais e não verbais, ajustando a fala às condições da interação.

Apesar do avanço representado por essa proposta, a implementação da oralidade como objeto de ensino permaneceu limitada, uma vez que muitas práticas continuaram vinculadas a exercícios artificiais e descontextualizados, distantes das práticas sociais reais de uso da língua(gem). Essa constatação revela a permanência de um hiato entre o que os PCN (Brasil, 1998b) orientam e o que se efetiva no cotidiano escolar, marcado por metodologias que pouco exploram a oralidade em sua dimensão interacional e social. Nesse sentido, a oralidade, em vez de se consolidar como prática discursiva autônoma, foi reduzida a simulações formais ou a atividades que apenas reproduziam modelos, sem favorecer a construção de sentidos situada nas experiências dos alunos. Com isso, a proposta dos PCN (Brasil, 1998b) avançou no reconhecimento da oralidade, mas não conseguiu consolidá-la plenamente como prática social efetiva no interior do currículo.

As reflexões de Geraldi (2012a) aprofundam a compreensão da oralidade como componente essencial do ensino de língua portuguesa, ao situá-la em permanente articulação com a leitura e a produção textual. Segundo ele, a oralidade deve ser concebida como espaço de interlocução que possibilita a construção de sentidos e o desenvolvimento da autoria. A leitura de textos, nessa perspectiva, pode funcionar como pretexto para discussões orais que favorecem a reinterpretação do material lido e a produção de novos textos, orais ou escritos. Assim, a oralidade é concebida como prática mediadora, capaz de articular diferentes dimensões do trabalho com a língua(gem), de modo a ampliar o repertório discursivo dos estudantes e potencializar a construção coletiva do conhecimento.

O autor propõe ainda a realização de atividades que integrem oralidade, leitura e escrita em contextos significativos, partindo da realidade e dos interesses dos alunos. Experiências como a produção de “jornais falados”, a organização de palestras e entrevistas com membros da comunidade, a contação de histórias e os debates em sala de aula exemplificam práticas que favorecem tanto a escuta quanto a produção oral. Essas práticas, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades discursivas, funcionam como estímulo para a produção de textos escritos, instaurando um processo de circulação entre diferentes modalidades da língua(gem). Dessa forma, a oralidade é compreendida como prática discursiva constitutiva da experiência escolar, articulada às demais práticas de língua(gem) e orientada para a formação de sujeitos críticos.

Diante desse percurso, o ensino da oralidade no Brasil revela um movimento gradual de deslocamento, no qual essa prática deixou de ocupar um lugar complementar para ser compreendida como dimensão discursiva autônoma, em estreita articulação com a leitura e a escrita. Esse amadurecimento conceitual contribuiu para consolidar a oralidade como componente essencial das práticas de língua(gem), vinculada à construção de sentidos, à autoria e à participação social dos estudantes. Mas ainda marcada por tensões provocadas, em grande medida, pela permanência de atividades artificiais e descontextualizadas.

É nesse contexto que a BNCC (Brasil, 2018) se insere, retomando e ressignificando a oralidade no currículo escolar. Diferente das propostas anteriores, o documento normativo a reconhece como eixo estruturante, atribuindo-lhe o mesmo estatuto da leitura, escrita e análise linguística/semiótica. Esse reposicionamento visa superar os limites das abordagens anteriores, conferindo à prática verbal uma centralidade no ensino de língua(gem) e contemplando sua realização em múltiplos gêneros

discursivos/textuais, situados em diferentes esferas sociais e marcados pela multimodalidade que caracteriza as interações contemporâneas. Assim, desloca a oralidade da posição secundária que historicamente ocupou no currículo, incorporando-a como objeto de ensino, em articulação com as demandas comunicativas e socioculturais atuais. Nesse novo marco, essa prática discursiva é concebida como situada em contextos significativos. As orientações preveem experiências de produção de textos baseadas em situações reais, pertencentes a diferentes gêneros do discurso e circulando em diversas esferas da vida social. Essa perspectiva reforça a compreensão da oralidade como uma dimensão interacional da língua(gem), articulada ao trabalho pedagógico com leitura e escrita.

A BNCC (Brasil, 2018) enfatiza que a oralidade deve ser compreendida em sua totalidade, abrangendo tanto a escuta ativa quanto a produção de enunciados orais. A escuta é vista como uma prática que considera o contexto de produção, o conteúdo temático, as estratégias discursivas, os recursos multissemióticos e os elementos paralinguísticos, como gestos, ritmo e entonação. No que tange à produção, destaca-se a necessidade de planejar, elaborar e avaliar textos em situações específicas de interação social, por meio de gêneros como entrevistas, debates, relatos, apresentações públicas e seminários, nos quais se articulam escolhas linguísticas, multissemióticas e contextuais. Tal abordagem, já presente nos PCN (Brasil, 1998b) e aprofundada pela BNCC (Brasil, 2018), dialoga com a perspectiva bakhtiniana, que entende a produção de enunciados, orais ou escritos, como inserida em gêneros do discurso que emergem de esferas sociais determinadas e cumprem funções específicas no processo comunicativo. Assim, essa prática discursiva não se restringe à fala cotidiana, mas envolve gêneros próprios, como o debate, a entrevista, a palestra e a narrativa oral, que apresentam regularidades composicionais, estilísticas e temáticas. Nessa perspectiva, ela se configura como um espaço de formação de sujeitos, exercício de autoria e participação ativa em diferentes contextos sociais.

Essa compreensão é retomada e aprofundada por Nogueira e Ohuschi (2024), que concebem a oralidade como processo vivo da língua(gem), manifestado em enunciados concretos e sempre atravessado por dimensões interacionais e avaliativas. Segundo os autores, a oralidade

[...] é concebida como um elo *continuum* da comunicação discursiva oral, que é sempre destinada a alguém e, dessa maneira, refrata e reflete valores, pontos de vista, acentuações avaliativas sobre as temáticas sociais e históricas evidenciadas nas situações amplas e imediatas (Nogueira; Ohuschi, 2024, p. 6).

Longe de se restringir à reprodução da fala cotidiana ou à oralização de textos escritos, a oralidade se apresenta como prática discursiva dinâmica e situada, marcada por gestos, entonação, ritmo e outros elementos que evidenciam o posicionamento axiológico dos sujeitos. Nesse sentido, oralidade, leitura e escrita são práticas interdependentes, que se articulam nas práticas de ensino e de aprendizagem e se realizam em situações concretas de interlocução.

A BNCC (Brasil, 2018) alinha-se a essa concepção ao instituir um eixo próprio da oralidade, que integra atividades de escuta, compreensão, produção e análise crítica de enunciados. Nessa proposta, os gêneros discursivos orais, como debates, seminários, entrevistas, webconferências e programas de rádio, constituem ponto de partida e de chegada do trabalho pedagógico, evitando fragmentações e assegurando a centralidade da oralidade no currículo. Com isso, reafirma-se a necessidade de contemplar a oralidade como prática social.

Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2021a) reforçam a compreensão da oralidade como prática discursiva situada, ancorada nos gêneros que organizam os usos sociais da língua(gem). Segundo os autores, a oralidade não se restringe a uma oposição em relação à escrita ou à valorização da fala “correta”, mas se constitui como manifestação interacional e dinâmica, marcada pelo contexto de produção e pelas relações entre os interlocutores.

[...] não se trata de limitar uma diferenciação entre a língua oral e a língua escrita; nem de valorizar ‘falas corretas’ em oposição ao uso ‘incorreto’ da língua. O que defendemos, à luz da concepção dialógica da linguagem, é que existem diferentes maneiras de organizar enunciados orais, assim como existem diferentes constituições para os enunciados escritos (e outras formas semióticas) (Acosta-Pereira; Costa-Hübes, 2021a, p. 16).

A partir dessa perspectiva, o ensino da oralidade exige um trabalho pedagógico que transcenda a oralização de textos ou respostas a questionamentos em sala de aula, inserindo os alunos em situações sociais de comunicação vinculadas a gêneros específicos, nos quais a escolha do estilo, do nível de formalidade e dos recursos multimodais está diretamente relacionada às condições de interação.

O entendimento de Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2021a) converge com a análise de Nogueira e Ohuschi (2024), que descrevem a oralidade como um processo contínuo de comunicação discursiva, sempre orientado a um interlocutor e atravessado por valores, pontos de vista e entonações avaliativas. Ao enfatizar que cada enunciado oral refrata dimensões sociais e históricas do contexto em que é produzido, os autores destacam que a oralidade deve ser trabalhada como prática viva e situada, capaz de mobilizar aspectos linguísticos, multissemióticos e axiológicos. Em diálogo com a BNCC (Brasil, 2018), essas perspectivas ressaltam que, embora o documento normativo reconheça a oralidade como eixo estruturante, os desafios persistem na efetiva incorporação de sua dimensão multimodal e extraverbal, ainda pouco explorada nas práticas escolares.

No contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, Barbosa e Magalhães (2022) destacam que a BNCC (Brasil, 2018) compreende a oralidade como uma prática social de natureza multimodal, formada pela articulação de recursos verbais e não verbais que ampliam o processo de significação. Essa abordagem desloca a atenção da dicotomia entre fala e escrita para uma concepção que considera a língua(gem) em suas múltiplas manifestações, situadas em diferentes esferas sociais. Para tanto, o trabalho pedagógico com gêneros orais deve ser planejado e estruturado de forma a contemplar tanto as especificidades composicionais quanto os aspectos extraverbais das interações. Os autores explicam, ainda, que a efetividade dessa proposta exige a diversificação dos gêneros trabalhados na escola, de modo a proporcionar experiências de uso da língua(gem) oral em situações que simulem ou retomem práticas sociais significativas. A atenção a elementos como gestos, entonação, ritmo e postura, somada a possibilidades interdisciplinares, pode favorecer o desenvolvimento de competências comunicativas mais amplas e situadas. Contudo, tais avanços dependem, em grande medida, da formação docente, que precisa ser continuamente fortalecida para possibilitar a mobilização de estratégias didáticas capazes de dar centralidade a essa prática em suas múltiplas dimensões.

Nesse mesmo horizonte, Bueno et al. (2023) afirmam que a oralidade deve ser compreendida como uma prática social em que fala e escrita se interligam, sem constituírem modalidades isoladas. A heterogeneidade das práticas de língua(gem), marcada por variações sociais, estilísticas e históricas, exige que o ensino dessa prática vá além da simples oralização de textos escritos, integrando dimensões como as relações entre fala e escrita, a variação linguística, as reflexões sobre gêneros orais e a produção e compreensão de enunciados em diferentes esferas discursivas. Essa abordagem destaca a necessidade de considerar a multimodalidade constitutiva da comunicação oral, incluindo gestos, entonação e elementos cinésicos, que participam da construção de sentidos nas interações. No âmbito da BNCC (Brasil, 2018), os autores apontam que, embora o documento valorize a oralidade em uma perspectiva enunciativo-discursiva e multissemiótica, a prática escolar ainda apresenta fragilidades. Percebe-se um predomínio de propostas voltadas à produção verbal, em detrimento de dimensões igualmente relevantes, como a escuta atenta, a reflexão sobre práticas orais e o enfrentamento do preconceito linguístico. Essa assimetria sugere que, apesar dos avanços normativos, o trabalho pedagógico com a oralidade requer aprofundamento, sobretudo na formação docente e na criação de condições didáticas que favoreçam a compreensão dessa prática em sua complexidade social e discursiva.

A discussão apresentada evidencia que a oralidade, quando compreendida em sua natureza social, interativa e multimodal, exige um trabalho pedagógico sistemático que considere a heterogeneidade linguística e as condições específicas de produção dos enunciados. Nesse sentido, as contribuições dos autores analisados ressaltam a importância de articular a abordagem dos gêneros orais com a atenção a elementos não verbais, além de enfrentar as práticas pedagógicas que ainda reduzem a oralidade à mera oralização da escrita. Embora a BNCC (Brasil, 2018) forneça diretrizes significativas, é fundamental que essas orientações sejam ampliadas por meio de currículos e práticas docentes que reconheçam a prática de oralidade como um processo formativo, essencial para a construção da autoria e para a participação cidadã. Apenas dessa forma, será possível garantir seu lugar central no ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Conforme apontado por Bueno et al. (2023), um aspecto crucial a ser considerado refere-se à forma como as habilidades relacionadas à oralidade são descritas na BNCC (Brasil, 2018), frequentemente utilizando verbos de sentido amplo, os quais exigem uma interpretação cuidadosa e uma ação pedagógica consistente por parte dos docentes. Essa

abordagem pode resultar em variações na implementação entre as escolas, uma vez que o sucesso depende tanto do preparo profissional quanto das condições materiais disponíveis. Além disso, a falta de orientações mais detalhadas sobre as relações entre oralidade e escrita, especialmente no que se refere à identificação de semelhanças e diferenças, pode limitar a compreensão do *continuum* entre essas duas modalidades.

Outro ponto relevante destacado pelos autores é a ênfase reduzida dada à dimensão da variação linguística em comparação com outros aspectos da oralidade. Essa limitação enfraquece a capacidade da BNCC (Brasil, 2018) de orientar práticas pedagógicas que promovam o reconhecimento da diversidade linguística e o enfrentamento do preconceito linguístico. Embora a BNCC (Brasil, 2018) reconheça a língua(gem) como uma prática social heterogênea, as habilidades relacionadas à oralidade ainda privilegiam, em grande parte, a produção e a compreensão de textos orais formais, deixando em segundo plano a valorização das diferentes variedades linguísticas que compõem o repertório dos estudantes. Tal lacuna pode reduzir as oportunidades de trabalho crítico em sala de aula, dificultando a compreensão dos alunos sobre a legitimidade das múltiplas formas de falar que circulam socialmente, e, conseqüentemente, limitando o desenvolvimento de atitudes mais inclusivas e conscientes no uso da língua(gem).

Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2021a) acrescentam a esse debate a valorização do potencial formativo dos gêneros orais, compreendidos como práticas que favorecem o desenvolvimento de competências discursivas, argumentativas e de interação social. A oralidade é vista pelos autores em sua dimensão multimodal e interativa, na qual gestos, entonação, pausas e expressividade constituem elementos indissociáveis da produção de sentidos. Nessa perspectiva, os gêneros orais assumem relevância para a formação cidadã, uma vez que possibilitam experiências de negociação de sentidos, exercício democrático e participação em diferentes esferas sociais.

Apesar desse reconhecimento, a análise dos autores evidencia fragilidades importantes. A oralidade, em muitos casos, permanece fragmentada, reduzida a exercícios formais de dicção ou leitura em voz alta, sem que se explore de modo sistemático sua dimensão discursiva. Essa tendência contribui para a manutenção da visão de que a fala é subsidiária da escrita, e não uma prática autônoma com funções sociais próprias. Soma-se a isso a ausência de orientações didáticas mais consistentes que deem centralidade à heterogeneidade linguística, dificultando a superação do preconceito linguístico na escola. Do ponto de vista prático, os autores também destacam limitações relacionadas à

insuficiência da formação docente e à escassez de materiais pedagógicos que tratem a oralidade em sua complexidade, sobretudo no que se refere aos gêneros digitais e às práticas multimodais. Tais fatores, aliados à persistência da tradição escrita como modelo hegemônico, contribuem para que a oralidade ainda ocupe um espaço secundário nas práticas escolares.

De todo modo, as considerações acerca da prática de oralidade tecidas por Bueno et al. (2023) e de Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2021a) mostram que a BNCC (Brasil, 2018) representa um marco relevante na valorização da oralidade, trazendo maior visibilidade a esse eixo e reconhecendo sua dimensão multissemiótica e enunciativo-discursiva. O foco em práticas de produção e compreensão de gêneros orais, associado à incorporação de elementos multimodais, abre caminho para experiências comunicativas mais diversificadas e contextualizadas nos anos finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a oralidade adquire estatuto de prática social indispensável para a formação cidadã e para a participação democrática.

Por outro lado, tanto Bueno et al. (2023) quanto Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2021a) convergem ao apontar fragilidades que limitam a efetividade dessas diretrizes. O predomínio de abordagens que reduzem a oralidade à oralização de textos escritos, a pouca ênfase na escuta atenta e na variação linguística, bem como a carência de estratégias para enfrentar o preconceito linguístico, indicam lacunas importantes na no documento normativo. Essas limitações se agravam diante de dificuldades práticas como a insuficiência de formação docente específica, a força da tradição escrita e a falta de materiais adequados para contemplar práticas multimodais e digitais. Assim, embora a BNCC (Brasil, 2018) sinalize avanços, ainda persiste uma lacuna considerável entre a proposta curricular e as condições reais de implementação, o que reforça a necessidade de políticas de formação e de recursos pedagógicos capazes de efetivar a centralidade da oralidade na escola.

À luz dessas fragilidades, as contribuições de Geraldi (2006) adensam a discussão ao indicar que a efetiva integração entre oralidade, leitura, escrita e análise linguística pressupõe um deslocamento da ênfase normativa para o trabalho com o texto em sua dimensão discursiva. A oralidade, concebida como espaço legítimo de circulação de vozes e de construção argumentativa, não deve ser restringida por práticas que silenciam formas consideradas “incorretas”, mas reconhecida como instância de planejamento e produção de sentidos socialmente situados.

Sob esse prisma, evidencia-se a convergência entre produção oral e escrita, ambas implicando escolhas discursivas, reconhecimento do interlocutor e responsabilidade enunciativa. Tais práticas constituem processos criativos e argumentativos, orientados por finalidades sociais e situacionais. Realocando a oralidade no centro da reflexão pedagógica, em diálogo com leitura, escrita e análise linguística, Geraldi (2006) contribui para delinear caminhos que superam a distância entre as formulações curriculares e as condições reais de implementação.

Barbosa e Magalhães (2021) reforçam e ampliam a perspectiva proposta por Geraldi (2006), explicando que a BNCC (Brasil, 2018) compreende a oralidade como uma prática social integrada às demais dimensões da língua(gem). Os autores destacam que o documento normativo a posiciona em articulação com leitura, escrita e análise linguística, reconhecendo sua natureza multimodal e a necessidade de incorporar elementos não verbais no processo de ensino. Diferentemente de abordagens centradas exclusivamente na correção formal, essa concepção valoriza o planejamento de situações comunicativas autênticas, capazes de promover a argumentação, a circulação discursiva e o exercício da autoria.

A partir dessa perspectiva, a contribuição de Barbosa e Magalhães (2021) se torna particularmente relevante, pois explicita estratégias pedagógicas que potencializam essa integração. Entre elas, destacam-se a seleção de gêneros orais variados, o estudo das suas configurações discursivas e textuais, a exploração de práticas interdisciplinares e a atenção sistemática aos aspectos não linguísticos da comunicação. Esses encaminhamentos complementam a proposta de Geraldi (2006), ao indicar caminhos metodológicos concretos para que a oralidade seja tratada como um espaço de produção de sentidos, situado e socialmente relevante.

Seguindo essa linha de pensamento, Forte-Ferreira, Santos e Noronha (2022) aprofundam a reflexão, destacando o papel do professor como mediador e organizador de situações reais de fala. Eles enfatizam que a mediação docente deve garantir que os estudantes tenham acesso a experiências comunicativas que se aproximem das práticas sociais efetivas. A mediação, portanto, deve facilitar a mobilização de diferentes gêneros orais, articulando atividades de escuta, fala e análise de forma sistemática, mas sem perder de vista a autenticidade e a pertinência discursiva dessas práticas. Além disso, os autores sugerem a necessidade de superar exercícios artificiais e repetitivos, valorizando a autoria e a reflexão sobre os usos orais como condição para ampliar a competência comunicativa dos alunos. Assim, a oralidade se consolida como objeto de ensino, cuja abordagem exige

planejamento cuidadoso, definição de estratégias discursivas e consideração das condições de interlocução.

De forma mais ampla, a oralidade se consolida como um objeto de ensino integral às práticas discursivas que estruturam a formação dos sujeitos. Essa concepção está em diálogo com a proposta da BNCC (Brasil, 2018), que a reconhece, ao lado da escrita, como um espaço de autoria e produção de sentidos socialmente situados. Embora esse avanço seja notável, ainda persistem lacunas nas orientações metodológicas e na formação docente, o que limita a efetividade das propostas curriculares. Superar essas limitações requer uma compreensão da oralidade não de forma isolada, mas em articulação com outras práticas de linguagem. Essa abordagem abre caminho para o próximo eixo de apresentação, centrado na prática de análise linguística, cuja importância é fundamental para explicitar os recursos expressivos que sustentam a produção e interpretação de textos em contextos concretos de uso.

3.2.4 Análise linguística como prática discursiva e dialógica no ensino de língua portuguesa: perspectivas teóricas e curriculares

A prática de análise linguística⁴⁰ consolidou-se no cenário educacional brasileiro entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980, em um contexto marcado por críticas ao ensino de língua portuguesa, até então fortemente centrado na memorização de regras e na classificação gramatical. Como observa Rodrigues (2021), esse movimento emergiu da necessidade de superar, de um lado, a perspectiva tradicional, que concebida a língua como sistema homogêneo e alheio à experiência dos alunos, e, de outro, a abordagem instrumental, que a reduzia a mero código de transmissão de

⁴⁰ Neste trabalho, serão utilizadas três formas de referência à análise linguística, de acordo com a autoria e o contexto de publicação. A forma **AL** será empregada em menções mais antigas ou em referências genéricas à análise linguística, sem vinculação direta à sua sistematização pedagógica. A forma **PAL** será adotada para designar a **Prática de Análise Linguística**, tal como elaborada no campo acadêmico e incorporada às discussões sobre o ensino de língua portuguesa desde o final da década de 1970. Já a forma **PAL/S** será utilizada exclusivamente em referência à nomenclatura da **BNCC (Brasil, 2018)**, que define a **Prática de Análise Linguística/Semiótica** como um dos quatro eixos das práticas de linguagem, em articulação com leitura, oralidade e produção de textos.

informações. Em contraposição a tais concepções, a PAL propôs o deslocamento do ensino “sobre a língua” para o ensino da língua em uso, reconhecendo os sujeitos concretos que chegam à escola e suas práticas discursivas, com vistas a promover uma aprendizagem mais significativa e socialmente situada (Rodrigues, 2021b; Geraldi, 2012a; 2013; Kraemer, 2024; Magalhães; Sigiliano; Garcia-Reis, 2024; Acosta-Pereira; Rodrigues; Costa-Hübes, 2024; Acosta-Pereira; Costa-Hübes, 2024; Santos-Clerisi, 2021; Kraemer; Costa-Hübes, 2024).

Nesse percurso, a fundamentação proposta por Geraldi (2013) acerca da AL desempenha um papel crucial ao compreender a língua(gem) em sua dimensão discursiva e interativa, articulando três tipos de atividades: **linguísticas**, **epilinguísticas** e **metalinguísticas**. As atividades linguísticas referem-se ao uso da língua(gem) nos processos de interação; as epilinguísticas envolvem reflexões que surgem no curso da interlocução, como hesitações, autocorreções e reformulações; e as metalinguísticas consistem na sistematização consciente da língua(gem), voltada à construção de conceitos e categorias. Embora distintas, essas atividades não são compartimentos isolados, mas formas complementares de operar sobre a língua(gem), que se entrelaçam continuamente em práticas de ensino e de aprendizagem.

A esse respeito, Rodrigues (2021b) explica que, ao articular atividades epilinguísticas e metalinguísticas, a PAL/S promove um percurso reflexivo em que a análise se desenvolve a partir da experiência concreta de interação verbal, ganhando relevância quando vinculada a propósitos comunicativos reais. Essa perspectiva consolidou a PAL como uma prática formativa, indissociável da leitura e da produção de textos, reafirmando sua centralidade no ensino da língua portuguesa.

No âmbito pedagógico, as contribuições de Geraldi (2012a) são igualmente fundamentais ao consolidarem a PAL como prática voltada à reflexão sobre a língua(gem) a partir dos textos dos alunos. A finalidade não é a simples memorização de terminologias, e sim a compreensão dos fenômenos linguísticos em situações de uso. “O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo” (Geraldi, 2012a, p. 74). Nesse contexto, os princípios metodológicos propostos por Geraldi (2012a) destacam-se pela ênfase em partir dos textos efetivamente produzidos pelos estudantes, selecionar problemas específicos a serem trabalhados, valorizar o processo de aprendizagem em vez do produto final e transformar os erros em ponto de partida para a autocorreção. Dessa forma, a PAL se

constitui como um espaço de formação discursiva e crítica, orientado para a construção de sentidos e o aprimoramento das capacidades comunicativas dos sujeitos.

Nesse movimento de atualização conceitual, estudos recentes têm ampliado a compreensão da PAL/S, ressaltando sua natureza dinâmica e dialógica. Ancorada na concepção bakhtiniana de língua(gem), a PAL/S afasta-se da sistematização de conceitos, pois está em constante renovação nos diferentes contextos de interação, promovendo a reflexão sobre os recursos linguísticos e semióticos em uso social. Essa perspectiva reforça o seu caráter transversal, uma vez que atua em diálogo permanente com as práticas de leitura, produção textual e oralidade. Nessa articulação, a PAL/S favorece a compreensão crítica de que toda escolha discursiva envolve valores ideológicos e avaliativos, ao mesmo tempo em que contribui para a formação de sujeitos responsivos e capazes de intervir nos discursos. Sua relevância se estende, ainda, à formação docente, frequentemente marcada por desafios de recontextualização teórico-metodológica, e às discussões sobre documentos curriculares, como a BNCC (Brasil, 2018), cuja tendência normativa contrasta com a perspectiva crítica e emancipatória defendida pela produção acadêmica (Acosta-Pereira; Rodrigues; Costa-Hübes, 2024).

Se no plano metodológico a contribuição de Geraldi (2012a) foi decisiva para consolidar a PAL como reflexão ancorada nos textos dos alunos, sua trajetória no campo do ensino de língua portuguesa revela que essa prática não pode ser compreendida de modo restrito. Ao contrário, ela se constitui como dimensão transversal que dialoga com todas as demais práticas de língua(gem), atravessando leitura, produção de textos, escuta e oralidade. Nesse sentido, a PAL ultrapassa o espaço da revisão textual para assumir um papel integrador, pois promove a consciência sobre os recursos linguísticos e discursivos mobilizados em diferentes situações comunicativas. Tal compreensão amplia sua relevância pedagógica, recolocando-a no centro do processo formativo e abrindo caminho para refletir sobre sua articulação específica com a leitura, especialmente em diálogo com formulações mais recentes em torno da PAL/S.

Ao aprofundar essa articulação, Kraemer (2024) destaca a centralidade da PAL/S no processo de leitura, concebida como prática de construção de sentidos ancorada no diálogo entre textos, sujeitos e contextos. A autora argumenta que a PAL/S, ao acompanhar o movimento interpretativo do leitor, possibilita evidenciar os recursos linguísticos, discursivos e semióticos que sustentam a produção de sentidos, revelando os tons axiológicos e ideológicos que perpassam os enunciados. Nesse percurso, a leitura deixa de ser entendida apenas como decodificação de informações para configurar-se

como espaço de interação responsiva, em que o aluno é chamado a interpretar, posicionar-se e dialogar criticamente com outros discursos.

Pode-se considerar a língua inseparável do fluxo da comunicação discursiva, sendo mediada pelos movimentos dialógicos e dialéticos do dizer, não como um produto acabado, mas como algo que se constitui e se transforma continuamente. Sem dúvida, essa reflexão é fundamental para a potencialização das capacidades de leitura de compreensão e de interpretação de enunciados (Kraemer, 2024, p. 290).

Essa perspectiva reforça que compreender a língua(gem) implica reconhecê-la em sua processualidade, marcada por constantes deslocamentos de sentido e por sua constituição histórica e social. Nessa direção, a PAL/S, além de auxiliar na compreensão de recursos linguístico-discursivos mobilizados pelos textos, também favorece a percepção de que todo enunciado é resultado de escolhas, posicionamentos e valores. Trata-se, portanto, de um caminho que amplia a formação de leitores ativos, capazes de analisar criticamente os discursos que circulam socialmente e de intervir em práticas sociais diversas com consciência e responsabilidade ética.

A integração da PAL/S com a prática de oralidade, conforme discutido por Magalhães, Sigiliano e Garcia-Reis (2024), é essencial para ampliar a compreensão dos textos orais, pois vai além da análise dos aspectos linguísticos e discursivos. Esse processo possibilita uma reflexão mais profunda sobre a interação entre fala e escrita, considerando a natureza multimodal da língua(gem), que envolve recursos verbais e não verbais, como gestos e tom de voz. Embora a BNCC (Brasil, 2018) reconheça a oralidade como uma prática central na atividade educativa, a realidade escolar ainda privilegia a escrita, muitas vezes negligenciando uma análise aprofundada dos gêneros orais. Nesse contexto, a PAL/S se destaca como uma ferramenta crucial para essa reflexão, promovendo a análise crítica dos textos orais e incorporando uma abordagem multimodal no ensino de leitura e escrita.

Além disso, a PAL/S afasta-se de uma abordagem meramente corretiva e se configura como análise crítica das escolhas linguísticas e semióticas dos estudantes na produção e leitura de textos. Tal enfoque não se limita a ajustes superficiais; propõe uma compreensão aprofundada dos fenômenos linguísticos em uso, tornando os alunos mais

conscientes de como constroem significados em contextos interativos, com interlocutores e objetivos comunicativos específicos. A reflexão sobre os textos dos alunos, portanto, deve orientar-se para o desenvolvimento de uma escrita mais estruturada e autêntica. Como destaca Geraldi (2012a), o princípio de “partir do erro para a autocorreção” é fundamental para essa abordagem.

Costa-Hübes e Acosta-Pereira (2024) acrescentam que a PAL/S se articula diretamente à produção de textos, compondo um ciclo contínuo de reflexão e aperfeiçoamento das escritas dos alunos. Segundo eles, é necessário que o trabalho envolva leitura crítica das produções, de modo que o estudante compreenda como recursos linguísticos e discursivos são mobilizados para construir sentidos e como essa construção se negocia com as escolhas do interlocutor e com os propósitos enunciativos. O foco, assim, recai no papel da análise para tornar os estudantes mais críticos e reflexivos acerca do que produzem, promovendo usos escritos e orais mais autênticos e conscientes.

A relação entre PAL/S e produção textual é, portanto, indissociável e decisiva para a formação de sujeitos críticos, devendo ser entendida a partir de um movimento constante: elaboração de rascunhos, revisões sucessivas e reescritas. Nesse itinerário, o professor atua como coautor, diagnosticando dificuldades e propondo intervenções nas construções linguísticas. Ao possibilitar a adequação dos textos ao contexto social, ao gênero discursivo e ao público-alvo, a PAL/S promove um ensino de língua(gem) dinâmico e situado. Em síntese, trata-se de uma prática analítica e produtiva contextualizada, orientada a preparar os estudantes para um uso mais consciente e eficaz da língua(gem) em diferentes esferas de circulação.

Costa-Hübes e Acosta-Pereira (2024) acrescentam que a PAL/S se articula diretamente à produção textual, sustentando um percurso continuado de reflexão e aperfeiçoamento das escritas dos alunos. Defendem uma leitura crítica das produções, para que o estudante compreenda a mobilização de recursos linguísticos e discursivos na construção de sentidos e sua negociação com as escolhas do interlocutor e com os propósitos enunciativos. O foco, assim, é a análise como condição para que os estudantes se tornem mais críticos e reflexivos sobre o que produzem, promovendo usos escritos e orais mais autênticos e conscientes.

A relação entre PAL/S e produção textual é, portanto, indissociável e decisiva para a formação de sujeitos críticos, devendo ser entendida não apenas como um processo de elaboração de rascunhos, revisões e reescritas, mas como uma prática autoral. Ao longo dessa trajetória, o professor atua como coautor, diagnosticando dificuldades e propondo

intervenções nas escolhas linguísticas. Ao favorecer a adequação dos enunciados ao contexto social, ao gênero e ao público, a PAL/S promove um ensino de língua(gem) dinâmico e situado. Em síntese, trata-se de prática analítica e produtiva, orientada a preparar os estudantes para um uso mais consciente e eficaz da língua(gem) em diferentes esferas de circulação.

Entretanto, Santos-Clerisi (2021) afirma que a PAL/S, enquanto prática de língua(gem) concebida na BNCC (Brasil, 2018), ainda padece de fragilidades e ambiguidades que comprometem sua implementação efetiva. Uma das principais limitações apontadas pela autora é a persistência em uma abordagem estruturalista, que mantém a centralidade da gramática normativa, em detrimento de uma reflexão crítica sobre os usos reais da língua(gem). As habilidades propostas no documento normativo, muitas vezes, revelam essa ambiguidade ao se alinharem simultaneamente a dois discursos: um mais tradicional, focado na categorização de elementos linguísticos, e outro que propõe uma abordagem mais dinâmica e reflexiva, inspirada na teoria dialógica.

Tal dualidade resulta em uma proposta educacional "multivocalica", que mistura a intenção de avançar para uma compreensão mais interacional e social da língua(gem) com a manutenção de práticas que se baseiam em normas linguísticas rígidas e desconectadas do contexto social. Essa falta de coerência nas diretrizes metodológicas enfraquece a potencialidade da PAL/S, que poderia promover uma análise mais profunda e crítica da língua(gem) em uso, essencial para o desenvolvimento de leitores e produtores de textos conscientes de suas escolhas linguísticas e discursivas. Além disso, a ausência de uma abordagem mais consistente e aplicável da teoria dialógica nos limites da BNCC (Brasil, 2018) também enfraquece a proposta da PAL/S, resultando em um ensino que carece de uma reflexão mais ampla sobre os contextos socioculturais que moldam as interações discursivas.

Do mesmo modo, as discussões realizadas por Kraemer e Costa-Hübes (2024) apresentam avanços e limitações no que diz respeito ao tratamento da PAL/S na BNCC (Brasil, 2018), que merecem atenção. Em relação aos avanços, o documento normativo aprofunda o ensino da língua(gem) como uma prática social e interativa, que visa à compreensão de como os enunciados se constroem em contextos de interação, considerando aspectos como ideologia, contexto social e histórico, fundamentais para a produção de sentidos nos gêneros discursivos. As autoras ressaltam que a abordagem no documento se insere em um movimento de resignificação da PAL, que oferece uma visão

mais holística da língua(gem), com ênfase nos elementos semióticos e nas relações dialógicas entre os interlocutores.

Contudo, a análise realizada por Kraemer e Costa-Hübes (2024) também aponta fragilidades na implementação da PAL/S na BNCC (Brasil, 2018). Apesar da inclusão da semiótica, que amplia o campo de análise para os recursos não verbais e a multimodalidade, a prática ainda se vê limitada pela ênfase nas atividades metalinguísticas, como a classificação e identificação de componentes linguísticos, muitas vezes desconsiderando as dimensões interativas e reflexivas da língua(gem). Além disso, a BNCC (Brasil, 2018) também apresenta uma discrepância nas propostas teóricas e práticas de ensino, em que a teoria dialógica, embora presente, é muitas vezes suplantada por práticas que privilegiam um modelo mais técnico e normativo, o que enfraquece a potencialidade crítica da PAL/S. Dessa forma, mesmo que a BNCC (Brasil, 2018) traga avanços ao contemplar uma visão mais integrada e crítica da língua(gem), sua implementação prática ainda encontra obstáculos que limitam o alcance e a profundidade da reflexão linguística no contexto escolar.

Essas observações corroboram a necessidade de um maior alinhamento entre as propostas teóricas e as práticas pedagógicas efetivas, como sugere o estudo de Kraemer e Costa-Hübes (2024). A incorporação de um modelo de PAL que, de fato, atenda à complexidade da língua(gem) em sua totalidade e dinâmica interacional, requer uma constante revisão das práticas de ensino e a adaptação dos currículos às demandas sociais e educacionais contemporâneas.

Para Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2024), a PAL/S na BNCC (Brasil, 2018) sugere uma ruptura com as concepções tradicionais, que tratavam a língua(gem) como um sistema isolado de normas e regras gramaticais. Porém, em consonância às discussões anteriores, os autores também compreendem que o documento normativo apresenta contradições significativas que limitam a efetividade da proposta, especialmente nas habilidades que se relacionam diretamente a essa prática de língua(gem). Apesar de a BNCC (Brasil, 2018) apresentar uma orientação que busca integrar a análise linguística e semiótica ao ensino, muitas das habilidades propostas continuam ancoradas em práticas tradicionais de identificação de elementos linguísticos, como a classificação de verbos e a estruturação de frases, o que reduz a PAL/S a um exercício de categorização, distanciando-a de uma reflexão mais profunda sobre o uso da língua(gem) nas interações sociais.

Além disso, Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2024) apontam que, embora o documento normativo defenda a importância dos gêneros discursivos e da prática da língua(gem) em suas formas multimodais, a BNCC (Brasil, 2018) ainda mantém um viés centrado na gramática tradicional, o que contribui para a perpetuação de um ensino que não explora adequadamente o potencial reflexivo da PAL/S. Em muitos casos, a ênfase na identificação de aspectos gramaticais em contextos isolados contrasta com a proposta de trabalhar com a língua(gem) em suas dimensões socioculturais, ideológicas e pragmáticas. Isso resulta em uma visão fragmentada da PAL, em que a reflexão crítica sobre o uso da língua(gem) nos diferentes gêneros discursivos e suas funções sociais e ideológicas fica ofuscada por uma abordagem mecânica, focada em regras fixas.

Diante disso, torna-se necessário que o professor, ao trabalhar com a PAL/S, procure integrar as abordagens dialógicas e as tradicionais nas práticas de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa. A reflexão sobre a língua(gem) deve considerar os enunciados como unidades de interação social, que dependem de escolhas linguísticas e semióticas. Ao trabalhar com gêneros discursivos e seus contextos, o professor precisa promover uma visão mais ampla da língua(gem), estimulando os alunos a refletirem sobre o significado produzido nas interações sociais.

Apesar dos avanços na BNCC (Brasil, 2018), que propõe uma abordagem mais dialógica da língua(gem), ainda há fragilidades na implementação da PAL/S. A partir das discussões aqui empreendidas, é possível observar que há certa mistura de elementos do ensino tradicional com propostas mais modernas, priorizando atividades metalinguísticas e a identificação de elementos gramaticais, o que perpetua uma visão limitada da língua(gem). Além disso, a formação docente, muitas vezes centrada em abordagens sistemáticas e formais, dificulta a abordagem consistente da PAL no contexto social e dinâmico da língua(gem).

Em síntese, a BNCC propõe uma abordagem integrada e abrangente das práticas de língua(gem), na qual leitura, produção de texto, oralidade e PAL/S se inter-relacionam de maneira indissociável. Os gêneros discursivos/textuais, como mediadores dessas práticas, desempenham um papel central na construção de competências linguísticas que permitem aos estudantes uma participação crítica e ativa nas diversas esferas sociais. No entanto, as orientações curriculares ainda enfrentam desafios significativos na sua utilização, especialmente no que tange à articulação dessas práticas no cotidiano escolar e na formação dos professores. O movimento da BNCC (Brasil, 2018), ao integrar essas práticas em um formato plural e dialógico, segue em constante evolução, refletindo a

necessidade de um ensino que prepare o aluno para agir de maneira reflexiva e ética nas interações sociais.

Com o encerramento da seção teórica, avançamos para a análise documental da BNCC (Brasil, 2018), estabelecendo um diálogo entre os conceitos balizadores apresentados nas seções 3.1 e 3.2, fundamentados na teoria do Círculo de Bakhtin, e as orientações práticas que emergem do documento normativo. Na seção 3.1, discutimos conceitos como cronotopo, discurso, enunciado, e gêneros do discurso, importantes para compreender a língua(gem) como prática social dinâmica. Já na seção 3.2, ampliamos a compreensão das práticas de língua(gem) no ensino de Língua Portuguesa, com ênfase nas implicações didático-pedagógicas e na concepção bakhtiniana da língua(gem) como um fenômeno vivo, mediado pelas interações sociais. A análise proposta busca refletir criticamente sobre como as implicações práticas da BNCC (Brasil, 2018) são aplicadas no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental, ao mediar as práticas de língua(gem) por meio dos gêneros discursivos/textuais, considerando tanto as diretrizes do documento normativo quanto as tensões e possibilidades geradas pela sua implementação.

4 ANÁLISE DOCUMENTAL DA BNCC (BRASIL, 2018) – GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS NO COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção buscamos investigar as orientações da BNCC (Brasil, 2018) para o componente Língua Portuguesa, com foco nas diretrizes que articulam as práticas de língua(gem) com os gêneros discursivos/textuais nos anos finais do Ensino Fundamental. Na esteira das orientações teóricas do Círculo de Bakhtin (cf. seção 3.2), considerando aspectos normativos (cf. seção 2.1) e implicações práticas da BNCC (Brasil, 2018) (cf. seção 3.2) no contexto escolar, refletimos dialogicamente sobre como o documento normativo orienta sobre as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica, mediadas pelos gêneros discursivos/textuais.

Iniciamos o percurso analítico a partir da contextualização histórica da BNCC (Brasil, 2018), destacando sua constituição e as versões que antecederam sua publicação final. Em seguida, realizamos uma análise da organização do documento normativo, com ênfase no componente de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental e problematizamos como os gêneros discursivos/textuais são definidos e orientados para as práticas de língua(gem). Por fim, partimos para a compreensão das orientações ideológico-axiológicas subjacentes ao documento normativo, refletindo sobre como essas orientações se relacionam com as práticas didático-pedagógicas e os contextos educacionais.

4.1 TRAJETÓRIA DE CONSTITUIÇÃO DA BNCC (2018): VERSÕES, TENSÕES E DISPUTAS CONCEITUAIS

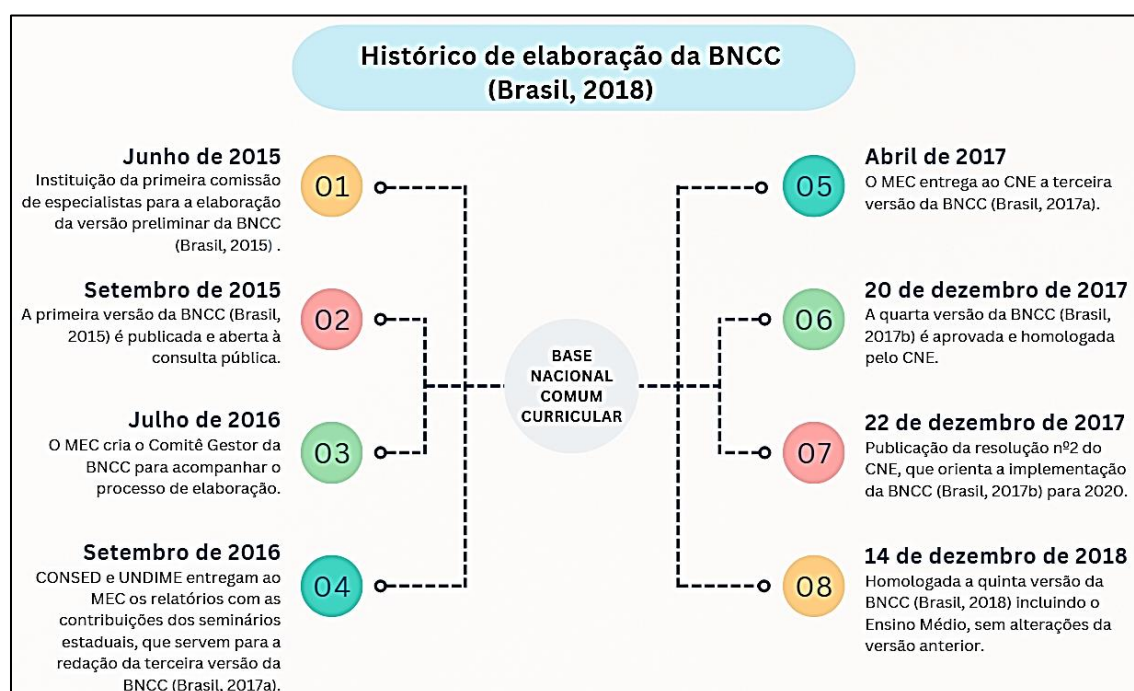
A BNCC (Brasil, 2018), conforme estabelecido pelo MEC, configura-se como um documento normativo que regula as práticas de ensino e de aprendizagem nos diversos níveis da Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o

Ensino Médio. Seu objetivo é orientar os currículos em todo o território nacional, estabelecendo competências e diretrizes essenciais para a formação dos alunos, de forma obrigatória, a fim de assegurar uma formação integral, justa, democrática e inclusiva para os estudantes.

A origem do documento normativo remonta à promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988), que, em seu Art. 210, determina que “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988). Com base nesse fundamento, o movimento foi fortalecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), que, em seu Art. 1º, define que a educação abrange “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996), refletindo a intenção de situar a educação em um contexto mais amplo de formação social e cultural. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (Brasil, 2013) reforçam esse arcabouço legal, constituindo um esforço contínuo para o desenvolvimento de uma estrutura educacional integrada, alinhada às necessidades do contexto brasileiro (cf. seção 2.1).

A elaboração da BNCC (Brasil, 2018) passou por diversas etapas ao longo de três anos e meio. Em junho de 2015, o MEC, em parceria com o CONSED e a UNDIME, instituiu uma comissão de especialistas para a elaboração da primeira versão (Brasil, 2015), que foi publicada e aberta para consulta pública online em setembro do mesmo ano. Em julho de 2016, o MEC criou o Comitê Gestor da BNCC com a finalidade de acompanhar o processo. No mesmo ano, o CONSED e a UNDIME entregaram ao MEC o relatório com as contribuições dos seminários estaduais, que serviram para a redação da terceira versão da BNCC (Brasil, 2017a). A quarta versão (Brasil, 2017b) foi aprovada e homologada em 20 de dezembro de 2017, com a publicação da Resolução nº 2 do CNE em 22 de dezembro, que orientou a implementação da BNCC a partir de 2020. Finalmente, em 14 de dezembro de 2018, a quinta versão (Brasil, 2018) foi homologada, incluindo o Ensino Médio devido à reforma desse nível de educação, sem alterações em relação à versão anterior. A figura a seguir ilustra essas etapas.

Figura 1 - Síntese do processo de elaboração da BNCC (Brasil, 2018)



Fonte: Elaborado autora a partir de dados oficiais disponíveis em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 17 out. 2025.

A figura 1 ilustra as principais etapas do processo de elaboração da BNCC (Brasil, 2018), destacando a sequência das versões e as contribuições obtidas durante os seminários estaduais ao longo do tempo. A partir dessa visão geral, observa-se que a primeira versão da BNCC (Brasil, 2015)⁴¹ foi elaborada em resposta ao PNE e às DCN (Brasil, 2013), com o objetivo de estabelecer uma base comum para a Educação Básica no Brasil. Sob a coordenação do MEC, a redação do documento preliminar foi conduzida por um comitê de especialistas, composto por professores e gestores das secretarias estaduais, indicados principalmente pelo CONSED e pela UNDIME. Sob a liderança do ministro Renato Janine Ribeiro⁴², a primeira versão foi desenvolvida entre abril e

⁴¹ Para efeitos desta pesquisa, as versões da BNCC serão designadas da seguinte forma: primeira versão (Brasil, 2015); segunda versão (Brasil, 2016); terceira versão (Brasil, 2017a); quarta versão, após homologação (Brasil, 2017b); e quinta versão, após homologação com a inclusão do Ensino Médio, que constitui o objeto desta investigação (Brasil, 2018). Essa nomenclatura será utilizada sempre que se fizermos referência a cada versão ao longo do texto.

⁴² Renato Janine Ribeiro é um professor de filosofia, cientista político, escritor e colunista brasileiro. Foi ministro da Educação do Brasil, entre abril e setembro de 2015, durante o mandato da presidenta Dilma Rousseff.

setembro de 2015, com a participação de universidades e institutos federais, refletindo a busca por uma estrutura curricular que “atendesse” às necessidades socioeducativas da população brasileira.

Essa primeira versão, composta por 304 páginas, foi disponibilizada para consulta pública de julho a dezembro de 2015, com o prazo de consulta sendo estendido até 15 de março de 2016. Durante esse período, o documento preliminar, que abordava diretrizes, conteúdos e objetivos para os diferentes níveis da Educação Básica, ficou acessível à sociedade, permitindo que professores, escolas e especialistas apresentassem suas contribuições para a elaboração do documento, o que possibilitou a inclusão de diferentes perspectivas e demandas das diversas partes envolvidas no processo educacional. A BNCC (Brasil, 2015) foi estruturada em torno de doze direitos de aprendizagem, os quais, conforme seus próprios termos, buscavam garantir aos alunos o acesso a uma base comum de conhecimento, fundamentada em princípios que visavam proporcionar uma formação sólida e abrangente, complementada por um currículo diversificado e flexível, capaz de se adaptar às especificidades dos diferentes contextos educacionais e regionais do Brasil.

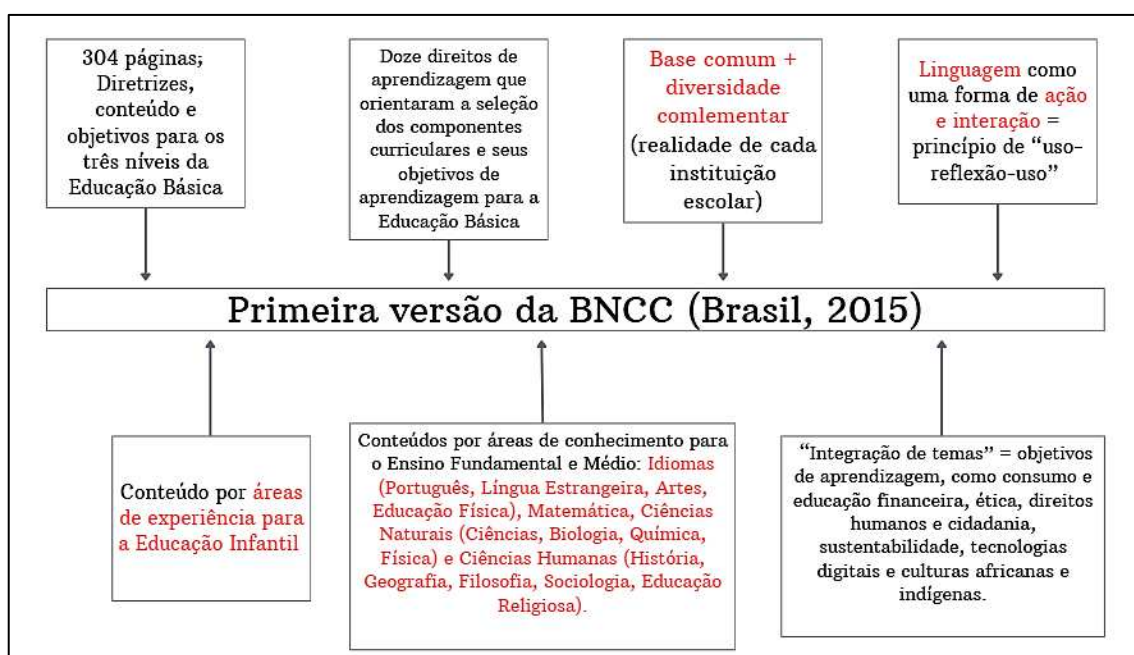
Esses direitos fundamentais, que a escola deve contribuir para promover, serão de fato garantidos quando os sujeitos da educação básica [...] dispuserem de condições para o desenvolvimento de **múltiplas linguagens** como recursos próprios; o uso criativo e crítico dos **recursos de informação e comunicação**; a vivência da **cultura** como **realização prazerosa**; a percepção e o encantamento com as **ciências** como permanente **convite à dúvida**; a compreensão da **democracia, da justiça e da equidade** como resultados de contínuo **envolvimento** e participação (Brasil, 2015, p. 7-8. Grifo do documento).

O objetivo da primeira versão da BNCC (Brasil, 2015) era estabelecer uma base comum para todas as escolas brasileiras, ao mesmo tempo em que propunha uma diversidade complementar, alinhada à realidade e à cultura de cada instituição escolar, permitindo, assim, que as especificidades locais fossem respeitadas dentro de um quadro nacional. A organização curricular da BNCC (Brasil, 2015) foi estruturada para abranger os diferentes níveis educacionais, com princípios específicos para cada etapa. Na Educação Infantil, o foco estava na socialização, nos laços afetivos, nas brincadeiras e no autoconhecimento, enquanto no Ensino Fundamental, a ênfase se dava na alfabetização e

na introdução sistemática do conhecimento. Já no Ensino Médio, priorizava-se a articulação interdisciplinar e a formulação teórico-prática. A BNCC (Brasil, 2015) também integrou a Educação Especial ao currículo, oferecendo serviços e recursos de acessibilidade, como a Assistência Educacional Especializada (AEE). As áreas de conhecimento foram organizadas em componentes como Idiomas (Português, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física), Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia, Sociologia, Educação Religiosa). Além disso, o documento preliminar destacou temas integradores, como Consumo e Educação Financeira, Ética, Direitos Humanos e Cidadania, Sustentabilidade, Tecnologias Digitais e Culturas Africana e Indígena, que deveriam ser trabalhados de forma transversal ao longo do currículo, reforçando a importância de uma formação ampla e integrada.

A figura a seguir sintetiza alguns dos aspectos centrais da primeira versão da BNCC (Brasil, 2015), destacando suas diretrizes e organização para os diferentes níveis da Educação Básica.

Figura 2 - Organização da primeira versão da BNCC (Brasil, 2015)



Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC (Brasil, 2015)

A figura apresenta a organização da primeira versão da BNCC (Brasil, 2015), que visava estabelecer uma base comum para a Educação Básica, ao mesmo tempo em que

considerava as particularidades de cada nível educacional. O documento preliminar integrava os conteúdos essenciais para cada etapa com os princípios orientadores da prática pedagógica nas escolas, destacando aspectos como diversidade, inclusão e interdisciplinaridade. O foco na língua(gem), em sintonia com os PCN (1998; 1998a; 1998b), refletia a compreensão da educação como um processo de ação e interação, fundamentado no princípio de "uso-reflexão-uso", que considerava o uso da língua(gem) no contexto social e cultural. Ademais, temas como ética, cidadania e sustentabilidade foram definidos como transversais ao currículo, com o objetivo de ampliar a formação dos alunos para além do conhecimento acadêmico, promovendo um desenvolvimento mais holístico e conectado às questões contemporâneas.

Com base nessa organização, o componente curricular de Língua Portuguesa para os anos finais foi estruturado com o objetivo de promover o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em todas as práticas linguísticas, visando à formação integral do aluno e proporcionando-lhe as aptidões necessárias para atuar nas diversas situações comunicativas. O ensino da língua portuguesa, conforme a concepção do documento, buscava garantir que os estudantes desenvolvessem a capacidade de interação com a língua(gem) de forma integrada, tanto na modalidade escrita quanto oral, levando em conta as diferentes formas de uso da língua(gem) em contextos sociais e culturais diversos.

Cabe ao componente curricular Língua Portuguesa, em articulação com os demais componentes curriculares da Educação Básica, proporcionar aos/as estudantes experiências que ampliem possibilidades de ações de linguagem que contribuam para seu desenvolvimento discursivo. Assim, ao mesmo tempo em que se pretende que crianças, jovens e adultos aprendam a ler e a escutar, construindo sentidos coerentes para textos de diferentes gêneros orais, escritos e multimodais, a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, também se espera que possam se apropriar, por meio da leitura, da escrita, da fala e da escuta, de conhecimentos relevantes para a vida (Brasil, 2015, p. 36).

Desse modo, o componente curricular de Língua Portuguesa para os anos finais, em articulação com os demais componentes da Educação Básica, tinha como objetivo proporcionar aos estudantes experiências que ampliassem suas capacidades discursivas.

A proposta era que, ao aprenderem a ler, escutar, escrever e falar, os estudantes construíssem sentidos coerentes em diferentes gêneros discursivos/textuais – orais, escritos e multimodais – e, ao mesmo tempo, se apropriassem de conhecimentos relevantes para sua formação integral, possibilitando-lhes ampla participação e interação nas diversas situações sociocomunicativas.

Consonante a uma concepção de língua como forma de interação entre os sujeitos, a organização dos objetivos de aprendizagem do componente Língua Portuguesa considera, além das práticas de linguagem, os campos de atuação nos quais elas se realizam. A proposição de campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar (Brasil, 2015, p. 39).

Ensinar língua portuguesa, nesse contexto, implicaria refletir sobre as situações reais de uso da língua(gem), materializada nos diferentes gêneros discursivos/textuais (Bakhtin, 2011), que circulam em variados campos de atuação — esferas sociais — e que, dessa forma, constituem as relações discursivas. Na primeira versão da BNCC (Brasil, 2015), os campos de atuação foram estruturados de maneira a integrar a aprendizagem linguística às diversas esferas sociais e culturais nas quais os alunos estão inseridos, com o intuito de tornar as habilidades desenvolvidas mais aplicáveis e pertinentes ao cotidiano dos estudantes. As práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística deveriam ser abordadas a partir de seis campos de atuação, que englobam tanto dimensões cotidianas, como as práticas da vida diária, quanto aquelas de caráter mais reflexivo e crítico, como as práticas político-cidadãs e investigativas. A ênfase nas práticas artístico-literárias visava promover o contato dos alunos com textos literários e culturais de diferentes origens, ampliando suas vivências e compreensão sobre as diversas manifestações culturais.

Para tanto, o conhecimento relacionado ao componente Língua Portuguesa – anos finais – foi organizado em eixos integradores, estruturados de acordo com as dimensões linguístico-textuais e discursivas da língua(gem). Segundo o documento preliminar, "Esses eixos contribuem para desenvolver o letramento em todas as áreas do conhecimento, pois é por meio de seu aprendizado que o/a estudante poderá interagir em diferentes situações, lendo, escrevendo, ouvindo e falando" (Brasil, 2015, p. 36). A partir

disso, organizam-se as competências e habilidades a serem desenvolvidas, considerando os contextos de uso e os aspectos socioculturais envolvidos na produção e compreensão de enunciados, permitindo uma abordagem que contextualiza a língua(gem) como um meio de interação social e cultural.

O eixo de Leitura/Audição, na primeira versão da BNCC (Brasil, 2015), focava na compreensão dos textos lidos, com ênfase na reflexão sobre seus propósitos contextos de produção e nas estratégias de leitura. A proposta incluía, além da compreensão dos efeitos de significado gerados pelos recursos linguísticos presentes nos textos, a ampliação do vocabulário, o reconhecimento dos planos enunciativos e a análise da polifonia, visando a formação de leitores críticos e capacitados para interpretar textos em diferentes contextos e situações comunicativas.

O eixo de Produção Escrita/Textual abordava as práticas de escrita de maneira ampla, superando o enfoque técnico de produção, já que tinha como propósito promover a reflexão sobre as situações sociais que envolvem a escrita. Nesse eixo integrador, buscava-se desenvolver no estudante a capacidade de planejar, reescrever, revisar e avaliar textos, considerando a adequação aos diversos contextos de interação e às variedades linguísticas. Adicionalmente, pretendia-se promover a reflexão sobre os gêneros discursivos/textuais, levando em conta seus aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos. A abordagem integradora desse eixo envolvia conceitos da linguística aplicada e gêneros discursivos, proporcionando uma compreensão abrangente sobre as práticas de escrita e suas múltiplas dimensões.

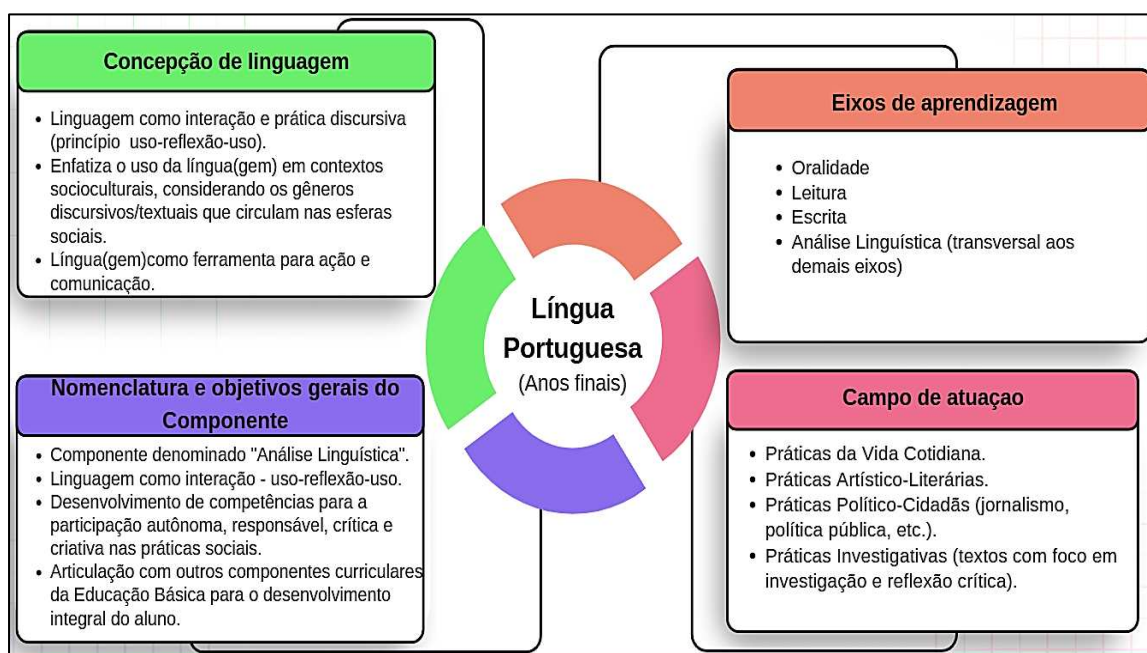
No eixo da Oralidade, a versão preliminar da BNCC (Brasil, 2015) propôs o desenvolvimento da habilidade de produção e compreensão de gêneros orais, enfatizando a importância da interação verbal no contexto social. A proposta envolvia aspectos de planejamento e avaliação nas situações de interação oral, além de abordar a relação entre fala e escrita, buscando promover a compreensão de como essas duas modalidades se articulam nas práticas de língua(gem). Os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos estavam presentes também na análise das produções orais, orientadas pelos estudos sobre gêneros discursivos/textuais, com o objetivo de permitir um entendimento abrangente das práticas orais, considerando suas dimensões sociais, culturais e comunicativas.

Por fim, o eixo de Conhecimento sobre Linguagem e Normas, inicialmente denominado “Análise Linguística”, focava no conhecimento gramatical, mas sob uma perspectiva interacionista, que considerava a língua(gem) em seu uso real nas diferentes

instâncias sociais. Esse eixo incluía a reflexão sobre os aspectos materiais do texto, como seleção lexical, recursos morfosintáticos, sinais gráficos e diagramação, além da apropriação de estratégias para explorar elementos textuais como unidade, progressão temática e a articulação entre as partes do texto, o que pretendia favorecer a ampliação do domínio linguístico, conferindo dinamicidade ao aprendizado e ao uso social da língua(gem).

A figura a seguir apresenta, de forma sintetizada, a organização estrutural do componente Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, conforme a primeira versão da BNCC (Brasil, 2015). Ela destaca os principais eixos de aprendizagem — oralidade, leitura, escrita e análise linguística —, além dos campos de atuação nas práticas de língua(gem), nos quais esses eixos deveriam ser aplicados, conforme as orientações do documento preliminar.

Figura 3 - Organização Estrutural do Componente Língua Portuguesa (Anos Finais do Ensino Fundamental) na primeira versão da BNCC (Brasil, 2015)



Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC (Brasil, 2015).

A figura acima mostra a organização do componente de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, conforme a primeira versão da BNCC (Brasil,

2015), destacando tanto os eixos de aprendizagem quanto os campos de atuação das práticas de língua(gem). A utilização desses eixos ocorre em contextos como a vida cotidiana, as práticas artístico-literárias, políticas e investigativas, sendo também enfatizada a concepção de língua(gem) adotada, pautada na interação discursiva e no uso reflexivo da língua(gem).

Com isso, observamos que o documento preliminar delineava um projeto de ensino fundamentado em uma concepção interacionista de língua(gem), na qual leitura, escrita e oralidade se articulavam à perspectiva gramatical, denominada “análise linguística”. A organização em dimensões linguístico-textuais e discursivas, vinculada aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, refletia a intenção de formar sujeitos aptos a ler e escrever em diferentes contextos, ao mesmo tempo em que os inseria em práticas sociais de uso da língua(gem) amplas e complexas. Ao incorporar campos de ação relacionados ao consumo, à educação financeira, à ética, aos direitos humanos, à cidadania, à sustentabilidade, às tecnologias digitais e às culturas africanas e indígenas, essa versão (Brasil, 2015) projetava um horizonte formativo no qual o trabalho com gêneros discursivos/textuais se conectava a questões socioculturais, políticas e éticas, embora a efetiva materialização dessas intenções nas práticas curriculares e pedagógicas permanecesse incerta.

Nesse processo de construção da proposta, o Ministério da Educação (MEC) constituiu uma equipe composta por profissionais especializados, selecionados com base em seu conhecimento técnico e experiência nas respectivas áreas, e convidados a atuar como leitores críticos do documento preliminar. A responsabilidade desses especialistas consistiu na produção de relatórios que contemplassem análises detalhadas e sugestões fundamentadas, com o objetivo de aprimorar a proposta elaborada, assegurando que ela estivesse adequadamente alinhada às demandas educacionais contemporâneas e às exigências de um ensino capaz de atender à diversidade e complexidade do cenário educacional brasileiro. A seleção dos especialistas, pautada em critérios rigorosos de qualificação e capacidade crítica, proporcionou a incorporação de distintas abordagens metodológicas e epistemológicas no tratamento das práticas de língua(gem), promovendo, assim, uma análise abrangente e minuciosa das estratégias de ensino adotadas até aquele momento.

Em relação aos relatórios sobre o componente Língua Portuguesa, foram coletados seis pareceres provenientes de diferentes instituições e grupos envolvidos no processo de revisão do documento preliminar. As contribuições vieram da Universidade

de Brasília (UnB), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e do Movimento Pela BNC⁴³. Cada uma dessas entidades apresentou suas análises, as quais foram consideradas na revisão do documento, desempenhando um papel importante na diversificação e no aprofundamento da proposta final da BNCC (Brasil, 2018).

Entre os especialistas consultados no campo do ensino de língua portuguesa, destacam-se Sírios Possenti⁴⁴ e Terezinha da Conceição Costa-Hübes⁴⁵. As principais conclusões de Possenti (2016) acerca do componente na primeira versão da BNCC (Brasil, 2015) evidenciam uma série de lacunas teóricas e metodológicas. O autor critica, entre outros aspectos, a ausência de justificativas adequadas para as teses apresentadas, a ênfase excessiva em atividades lúdicas e a abordagem superficial da instrução gramatical, que desconsidera a gramática enquanto atividade científica. Além disso, ressalta a falta de uma análise linguística substancial e a organização questionável dos eixos de aprendizagem, que privilegia a escrita em detrimento da oralidade.

Para Possenti (2016), a primeira versão da BNCC (Brasil, 2015) carecia de um embasamento teórico robusto e corria o risco de resultar em um impacto mais burocrático

⁴³ BNC (Movimento Pela Base Nacional Comum): organização da sociedade civil que atua como apoiadora e defensora da Base Nacional Comum Curricular, com o objetivo de assegurar que essa política educacional seja construída e implementada de forma qualificada, promovendo o aprimoramento contínuo da educação no Brasil.

⁴⁴ Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1969), fez mestrado (1977) e doutorado (1986) em Linguística na Universidade Estadual de Campinas (1986). Atualmente, é professor titular no Departamento de Linguística da Universidade Estadual de Campinas. Atua em diversas áreas da Linguística, com ênfase em Teoria e Análise Linguística, principalmente na subárea da Análise do Discurso, em especial nos campos do humor e da mídia. Coordena o Centro de Pesquisa FEsTA (Fórmulas e estereótipos: teoria e análise), que reúne pesquisadores de diversas universidades. Publicou alguns livros, dentre os quais "Os humores da língua", "Humor, língua e discurso" e "Cinco ensaio sobre humor e análise do discurso" e fez diversas traduções no campo da análise do discurso, com destaque para "Gênese dos discursos" e "As fórmulas filosóficas".

⁴⁵ Professora aposentada pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), a autora mantém vínculo com o Programa de Pós-graduação em Letras e com o curso de Graduação em Letras - Língua Portuguesa e Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Literaturas Brasileira e Surda, pelo Núcleo de Educação a Distância da UNIOESTE. Realizou Estágio Pós-doutoral em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina (2012-2013), e obteve Doutorado (2008) e Mestrado (2002) em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Letras pela UNIOESTE (1993), tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, desenvolvendo pesquisas sobre a formação de professores e o ensino da Língua Portuguesa, especialmente em sua relação com oralidade, leitura, produção textual e análise linguística, com base na concepção dialógica de linguagem. Atua também em ações de formação continuada em Língua Portuguesa oferecidas por municípios, pelo Estado e pelo MEC.

do que efetivamente transformador no ensino da língua portuguesa. No entanto, o autor esclarece que, de maneira geral, “[...] é muito difícil discordar do documento, a não ser para um empedernido behaviorista ou para um defensor estrito dos exercícios gramaticais tradicionais como metodologia de ensino. Penso que o documento é bem defensável” (Possenti, 2016, p. 1). Assim, a crítica do autor conduz à compreensão de que, embora o documento preliminar apresentasse limitações, ele propunha uma abordagem curricular robusta e difícil de contestar, exceto por aqueles que adotam perspectivas pedagógicas mais restritivas e tradicionais. Em contraste, a proposta se alinhava com uma visão progressista, fundamentada em práticas pedagógicas contemporâneas que integram e contextualizam o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa.

As considerações de Costa-Hübes (2015) sobre a primeira versão da BNCC (Brasil, 2015), especialmente no que se refere ao componente Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, apontam para uma estrutura bem organizada e coerente, que prioriza as práticas linguísticas e a concepção de língua(gem) como ação e interação social. Segundo a autora, de maneira geral, “[...] a organização e a descrição dos objetivos a partir de práticas de linguagem é uma importante iniciativa, pois considera-se, nessa perspectiva, as diferentes práticas de letramento essenciais à formação do sujeito” (Costa-Hübes, 2015, p. 26). Nesse sentido, a análise realizada ressalta a relevância dos objetivos formulados, reconhecendo que, em grande medida, são adequados ao nível de escolaridade proposto, além de alinhados às necessidades de uma formação ampla, que integra a oralidade, a leitura, a produção escrita e a análise linguística. Costa-Hübes (2015) também observa a progressão dos objetivos ao longo dos anos finais, destacando que a distribuição equilibrada dos eixos — leitura, escrita, oralidade e análise linguística — poderia contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, possibilitando uma abordagem mais contextualizada e interdisciplinar.

Entretanto, a autora também identifica algumas limitações no documento preliminar, pois, segundo ela, apesar da clara articulação entre os eixos de aprendizagem, há uma ênfase excessiva na tipologia textual, em detrimento de uma abordagem mais abrangente sobre os gêneros discursivos e suas funções sociais.

Enfatizo que nos conteúdos dessa segunda fase do ensino fundamental ficou ainda mais evidente que o elemento articulador do ensino de LP é a tipologia. Embora o ponto de partida adotado sejam as “práticas” sociais de uso da

linguagem, ao reportar-se especificamente para os objetivos, enfatiza-se a tipologia como ponto de partida do ensino dos conteúdos. Conforme já explicitarei anteriormente, considero essa opção um retrocesso e, por isso, meu parecer e sugestões serão no sentido de retomar os gêneros discursivos (ou discursivos/textuais) como instrumento de ensino de LP, conforme proposto pelos PCN (BRASIL, 1998). Se for mantida a opção por ora apresentada no documento, entendo que se estará retrocedendo à concepção de linguagem como instrumento de comunicação e, conseqüentemente, entrará em contradição com as discussões apresentadas inicialmente, quando se tratou dos eixos da disciplina. Isto porque o foco não será mais a linguagem concebida “como forma de ação e interação no mundo” (p. 29), mas sim, como estrutura apenas (Costa-Hübes, 2015, p. 12-1).

Para Costa-Hübes (2015), a ênfase na tipologia textual reduziria o texto a um objeto de ensino mecanicista, desconsiderando suas dimensões sociais e comunicativas. Nesse sentido, a autora defende que os gêneros discursivos/textuais deveriam ser retomados como instrumento central no ensino de língua portuguesa, alinhando-se à proposta dos PCN (Brasil, 1998b). Caso contrário, o documento preliminar correria o risco de se contradizer, pois, ao invés de conceber a língua(gem) enquanto meio de comunicação interativa, passaria a vislumbrá-la como uma estrutura isolada, o que contraria as discussões iniciais sobre os eixos do componente curricular. Além disso, a autora critica a falta de expliciticidade na base teórica que sustenta a proposta, especialmente no que se refere às correntes dialógicas, que, embora implícitas, poderiam ser mais claramente referenciadas. Por fim, Costa-Hübes (2015) observa que a organização curricular, centrada nas áreas de conhecimento, não dialoga plenamente com a formação disciplinar dos professores, o que poderia resultar em dificuldades para a implementação de uma abordagem integradora.

Em suas respectivas análises da primeira versão da BNCC (Brasil, 2015), os autores compartilham a preocupação com a ausência de uma base teórica referencial e com a necessidade de uma abordagem mais integrada no ensino de língua portuguesa. Para Possenti (2016), essa crítica se traduz na ausência de justificativas teóricas claras, o que compromete a profundidade e a fundamentação das propostas apresentadas. Já Costa-Hübes (2015) argumenta que a ênfase na tipologia textual como eixo central contradiz a concepção de língua(gem) como ação e interação, proposta inicialmente no documento preliminar. Ambos sugerem a retomada dos gêneros discursivos como foco central no ensino, alinhando-se a propostas dialógicas e sociointeracionistas da língua(gem), como as apresentadas nos PCN (Brasil, 1998b). Dessa forma, as críticas de Possenti (2016) e

Costa-Hübes (2015) convergem para um ponto comum: a necessidade de repensar as bases teóricas e metodológicas do ensino no componente curricular Língua Portuguesa, com o intuito de promover uma abordagem mais consistente e adequada aos desafios educacionais contemporâneos.

Conforme Bonini e Costa-Hübes (2019), a primeira versão da BNCC (Brasil, 2015) caracterizava-se por uma perspectiva humanista, enfatizando os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento e os princípios orientadores amplos, resultado de extensas discussões iniciais e do processo de consulta pública, apesar das mudanças na comissão de redação⁴⁶. No entanto, essa direção inicial evoluiria para um modelo orientado por competências nas alterações subsequentes. Para os autores,

[...] a noção de competência desloca dialeticamente a ideia de qualificação para um plano secundário. O que prevalece, nesse caso, a formação de um indivíduo que tenha a capacidade de inserir e adaptar-se à exigência do mercado de trabalho (Bonini e Costa-Hübes, 2019, p. 30).

Nesse sentido, posicionar a educação sob a ótica do conceito de competência poderia resultar na criação de um ambiente em que o pensamento crítico sobre as estruturas sociais e as ações coletivas fosse minimizado. Em vez de fomentar a reflexão crítica sobre questões sociais e coletivas, poder-se-ia, inadvertidamente, priorizar o desempenho individual e a capacidade de adaptação às exigências do mercado, enfatizando a competitividade e a preparação para o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação que promovesse a compreensão das dinâmicas sociais e a construção de soluções coletivas. Entretanto, apesar dos embates durante o período de elaboração, a versão inicial da BNCC (Brasil, 2015) mostrou-se uma etapa significativa para o

⁴⁶ Para Bonini e Costa-Hübes (2019), as discussões iniciais foram conduzidas pelo Grupo de Trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento (GT-Diad), que tinha como objetivo garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os estudantes, com a participação de representantes de redes públicas de ensino, pesquisadores do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), professores universitários e representantes regionais. No entanto, o trabalho do GT-Diad foi interrompido pelo MEC em fevereiro de 2015, o que levou à criação de novos comitês.

desenvolvimento do documento final (Brasil, 2018), marcando a divulgação pública para consulta e precedendo novas revisões com base no *feedback* público e de especialistas.

Freitas (2016) explicita que agentes privados, representados por grandes instituições financeiras, empresas e fundações, desempenharam participação significativa no processo de elaboração da primeira versão da BNCC (Brasil, 2015), compondo um cenário em que interesses diversos se articularam em torno da definição das diretrizes curriculares nacionais. Entre essas entidades, destacavam-se o Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lemann, Todos pela Educação e Amigos da Escola, cuja atuação se deu por meio de seminários e reuniões destinados à discussão do documento inicial, ainda anterior à sua publicação oficial. Conforme argumenta o autor, muitas dessas reuniões teriam sido financiadas ou coordenadas por grandes fundações, o que sugeriria a intenção de influenciar de maneira direta determinadas escolhas conceituais e metodológicas. Ademais, tais agentes privados estabeleceram diálogos com representantes do MEC, do CNE e de outras instituições vinculadas à educação pública, buscando contribuir — ainda que sob perspectivas próprias — para a construção de um currículo que delimitasse aquilo que deveria ser considerado como conhecimento “essencial” para os estudantes da Educação Básica.

Nesse contexto, o processo de elaboração da BNCC (2018) não se desenvolveu de maneira isenta de tensões, uma vez que distintas perspectivas teóricas, interesses institucionais e projetos educacionais disputavam espaço, particularmente entre as ONGs empreendedoras e determinados setores internos do MEC, cujas posições, por vezes, se revelavam divergentes quanto aos rumos desejáveis para o currículo nacional. De acordo com Freitas (2016), a Fundação Lemann destacou-se de forma significativa nesse cenário, configurando-se como um dos principais agentes privados influenciadores da BNCC (Brasil, 2018), apoiada por instituições internacionais como a Fundação Bill e Melinda Gates, a Khan Academy e a Universidade de Stanford. Sob a administração de Paulo Lemann, a fundação orienta suas ações para a promoção de iniciativas voltadas ao chamado aprendizado universal e à formação de lideranças capazes de enfrentar problemas sociais complexos, formulando tais ações a partir de uma perspectiva que afirmava visar ao desenvolvimento equitativo do Brasil, ainda que essa orientação pudesse, conforme pondera Freitas (2016), revelar aderência a concepções particulares de eficiência, desempenho e gestão educacional.

Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016) destacam que a BNCC (Brasil, 2018), em suas versões iniciais, foi concebida como um ponto de partida destinado a orientar os sistemas educacionais na adaptação de suas propostas curriculares previamente existentes, assumindo a função de material de apoio para a elaboração e desenvolvimento de currículos em âmbitos estaduais, municipais e privados. O documento inicial visava fornecer uma referência para que os educadores pudessem alinhar seus objetivos pedagógicos às intenções educacionais estabelecidas, oferecendo uma abordagem flexível que respeitasse as especificidades de cada comunidade escolar. Nesse sentido, não prescrevia métodos de ensino, atividades específicas ou formas de avaliação, delegando ao corpo docente a responsabilidade de decidir, em consonância com as características locais, de que maneira os objetivos definidos pelo documento normativo seriam implementados.

A publicação da versão preliminar da BNCC (Brasil, 2016) suscitou intenso debate público, amplamente repercutido pela mídia e fomentado por diversos segmentos da sociedade. Setores conservadores criticaram o documento por considerá-lo insuficiente em relação à aquisição de conhecimentos, enquanto grupos progressistas o consideraram limitado, demandando uma proposta mais comprometida com a inclusão e menos permeada por influências neoliberais ou mercadológicas. Conforme apontam Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016), essa polarização refletiu as tensões ideológicas em torno do papel da educação no Brasil, tornando evidente o conflito entre perspectivas tradicionais e inovadoras no campo curricular. As críticas se intensificaram no contexto político da época, especialmente após o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, iniciado com a aprovação na Câmara dos Deputados em 17 de abril de 2016 e consolidado com a decisão do Senado em 31 de agosto do mesmo ano. No dia 31 de maio de 2016, durante um seminário realizado na Câmara dos Deputados e transmitido simultaneamente pela internet e pelo canal de televisão da instituição, a insatisfação de determinados grupos com o conteúdo da BNCC tornou-se explícita, com parlamentares acusando o documento de adotar um caráter “esquerdista” e “ideológico”⁴⁷, solicitando

⁴⁷ O termo “ideológico”, neste contexto, refere-se à percepção de que a BNCC (Brasil, 2018) seria influenciada por uma visão política ou ideológica específica, geralmente associada a correntes progressistas, voltadas para temas como justiça social, direitos humanos e inclusão. Quando os parlamentares conservadores acusam o documento normativo de ser “esquerdista” e “ideológico”, estão sugerindo que reflete uma abordagem que favorece certas ideologias políticas e sociais, que, na visão deles, seriam incompatíveis com os valores tradicionais ou conservadores. Nesse sentido, o termo “ideológico”

sua substituição por um novo texto a ser elaborado e aprovado por aquela casa legislativa. Paralelamente, entidades científicas, movimentos sociais organizados e ONGs ligadas à educação ampliaram suas críticas, enfatizando a necessidade de uma abordagem curricular mais inclusiva, plural e representativa das diferentes realidades socioculturais do país.

A versão final da BNCC (Brasil, 2015) foi concluída e disponibilizada para consulta pública em plataforma online em setembro de 2016, configurando uma etapa significativa no processo de revisão que culminaria na homologação do documento definitivo (Brasil, 2018). Durante essa fase, cidadãos, escolas e diversas instituições brasileiras puderam apresentar sugestões de modificação ao documento preliminar, totalizando mais de 12 milhões de contribuições, abrangendo uma ampla variedade de áreas do ensino, incluindo textos introdutórios sobre a Educação Infantil e propostas específicas para componentes e áreas do Ensino Fundamental e Médio, tais como Língua Portuguesa, Ciências Humanas e Ciências Naturais. A organização, categorização e sistematização dessas contribuições ficaram a cargo de equipes de pesquisa da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), sendo posteriormente submetidas à análise crítica por avaliadores e especialistas. Entre 15 de dezembro de 2015 e 15 de janeiro de 2016, esse processo de análise foi concluído, resultando na redação da segunda versão da BNCC (Brasil, 2016).

A segunda versão da BNCC (Brasil, 2016), publicada em maio de 2016 e assinada pelo então ministro Aloízio Mercadante⁴⁸, compreende 652 páginas e resultou do aprofundamento do processo iniciado com a versão preliminar (Brasil, 2015), incorporando as contribuições provenientes da ampla consulta pública. Embora tenha preservado a estrutura básica da versão anterior, essa edição reduziu os direitos de aprendizagem de doze para sete, apresentados como os principais orientadores dos objetivos de aprendizagem, mantendo, entretanto, a continuidade das propostas inicialmente delineadas. Nessa reformulação, a arquitetura curricular concebida na

carrega uma conotação crítica, indicando que o seu conteúdo é visto como uma tentativa de promover uma agenda política particular, em vez de uma proposta educacional neutra ou técnica.

⁴⁷ Aloizio Mercadante Oliva é professor, acadêmico, economista e político brasileiro. Foi ministro da Educação, da Ciência, Tecnologia e Inovação e da Casa Civil durante o governo Dilma Rousseff.

⁴⁸ Aloizio Mercadante Oliva é professor, acadêmico, economista e político brasileiro. Foi ministro da Educação, da Ciência, Tecnologia e Inovação e da Casa Civil durante o governo Dilma Rousseff.

primeira versão (Brasil, 2015) foi reorganizada de forma a conferir maior sistematicidade ao documento, especialmente no que tange à distribuição dos princípios formativos, à caracterização das áreas de conhecimento e à definição dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, consolidando, assim, um marco mais estruturado para a orientação dos currículos estaduais, municipais e privados.

A estrutura proposta pela segunda versão da BNCC (Brasil, 2016) estabelecia um conjunto de Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento, concebidos como princípios orientadores da progressão das aprendizagens ao longo da escolaridade obrigatória, funcionando como eixos estruturantes das expectativas de aprendizagem e expressando a intencionalidade formativa que perpassava todo o currículo. A essa organização articulava-se uma concepção de educação que valorizava a centralidade da língua(gem), a interação e a participação ativa dos estudantes nos diferentes processos de construção do conhecimento. Além disso, a segunda versão (Brasil, 2016) introduziu quatro eixos de formação transversais a todas as áreas de conhecimento, estabelecidos como vetores de integração curricular: letramentos e capacidade de aprender, leitura do mundo natural e social, ética e pensamento crítico, e solidariedade e sociabilidade. Esses eixos se apresentavam como instrumentos capazes de promover um entendimento ampliado da aprendizagem, abrangendo operações cognitivas, engajamento sociocultural e ampliação das formas de participação no mundo, articulando objetivos comuns entre áreas distintas e deslocando a organização curricular de um enfoque disciplinar isolado para uma perspectiva integradora.

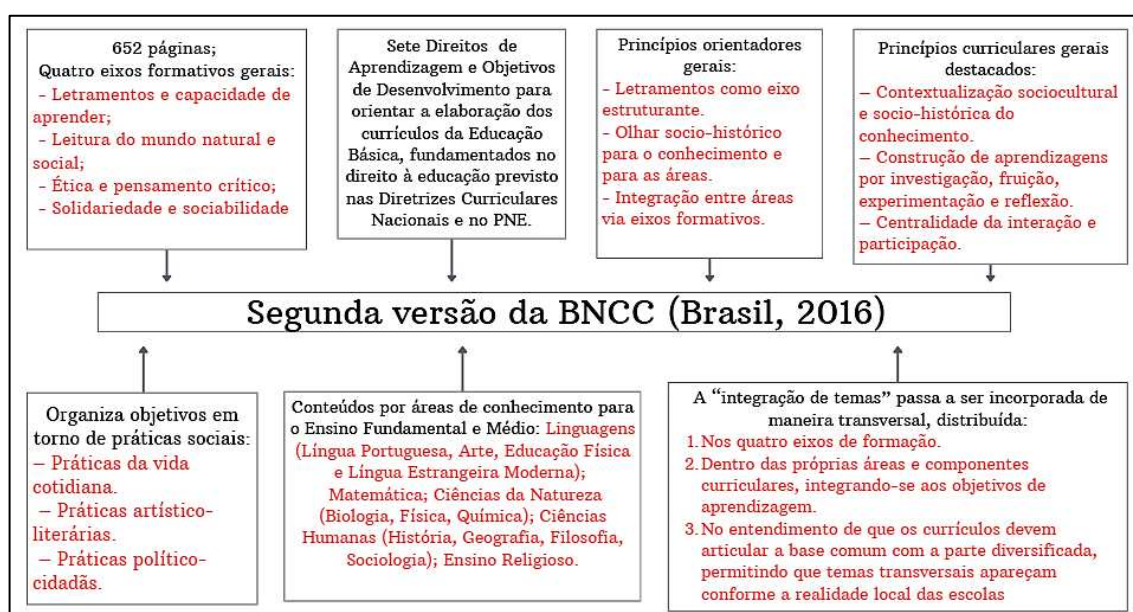
Nesse movimento, a organização por áreas de conhecimento permanecia como estrutura central, porém, era apresentada de modo mais coeso, com destaque para a função formativa de cada área e sua relação com os eixos anteriormente mencionados. A ênfase recaía sobre o caráter comum das aprendizagens essenciais, garantindo unidade à formação básica, ao mesmo tempo em que se procurava preservar a especificidade epistemológica e metodológica dos componentes curriculares de cada área.

Além disso, a segunda versão da BNCC (Brasil, 2016) reorganizava o tratamento dos temas contemporâneos e dos conteúdos integradores. Diferentemente da versão inicial (Brasil, 2015), em que tais temas apareciam como bloco autônomo, nessa versão eles eram transversalizados e incorporados diretamente aos eixos de formação, às áreas e aos objetivos de aprendizagem, apontando para uma concepção de integração curricular que emergia da própria articulação entre práticas de língua(gem), conhecimentos específicos, situações de aprendizagem e contextos socioculturais. Assim,

sustentabilidade, cidadania, ética, tecnologias, diversidade cultural e outros temas contemporâneos deixavam de figurar como adendos e passavam a constituir dimensões orgânicas do processo formativo.

A figura a seguir expõe objetivamente a estrutura acima descrita, evidenciando a disposição hierárquica e relacional desses elementos na segunda versão da BNCC (Brasil, 2016).

Figura 4 - Organização da segunda versão da BNCC (Brasil, 2016)



Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC (Brasil, 2016)

Em síntese, a segunda versão da BNCC (Brasil, 2016) apresentava uma disposição curricular na qual direitos de aprendizagem, concepção de educação, eixos formativos e organização por áreas constituíam um conjunto articulado e coerente, refletindo um movimento de fortalecimento da concepção de educação centrada na formação humana integral e no direito à aprendizagem, a partir da compreensão do sujeito situado em contextos socioculturais específicos e em constante processo de desenvolvimento. Essa concepção orientava a configuração geral dessa versão do documento, amparando a formulação de orientações comuns para todos os componentes curriculares.

No que se refere ao componente curricular Língua Portuguesa – anos finais –, observava-se um reforço da concepção de educação fundamentada no direito à aprendizagem e na formação humana integral, o que implicava compreender a língua(gem) como prática social situada e como dimensão constitutiva da participação dos estudantes nas diversas esferas de circulação dos discursos. Essa orientação geral estruturava tanto a definição dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento quanto a configuração específica do componente. Conforme a BNCC (Brasil, 2016),

A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo da Educação Básica, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; e a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, apropriando-se de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade (Brasil, 2016, p. 87)

A partir desse horizonte, a segunda versão da BNCC (Brasil, 2016) indicava que o trabalho com a língua portuguesa deveria articular de maneira integrada leitura, escrita, oralidade e escuta, favorecendo a construção de sentidos coerentes e a produção de textos adequados a diferentes contextos de interação. Essa concepção valorizava tanto a dimensão prática quanto a reflexiva da língua(gem), orientando o desenvolvimento de habilidades linguísticas essenciais para a participação dos estudantes em diversos espaços sociais.

A nomenclatura adotada nesta versão retomou a designação “Língua Portuguesa”, e o componente curricular passou a ser estruturado em torno de quatro eixos — leitura, escrita, oralidade/sinalização (no caso das Libras) e conhecimentos sobre a língua — que funcionavam como condutores do desenvolvimento das práticas de língua(gem) nos anos finais. Esses eixos atuavam de forma integrada, refletindo o princípio teórico-metodológico “uso–reflexão–uso”, segundo o qual as práticas de língua(gem) constituíam simultaneamente espaço de uso social da língua(gem) e de reflexão sobre seu funcionamento, sentidos e regularidades.

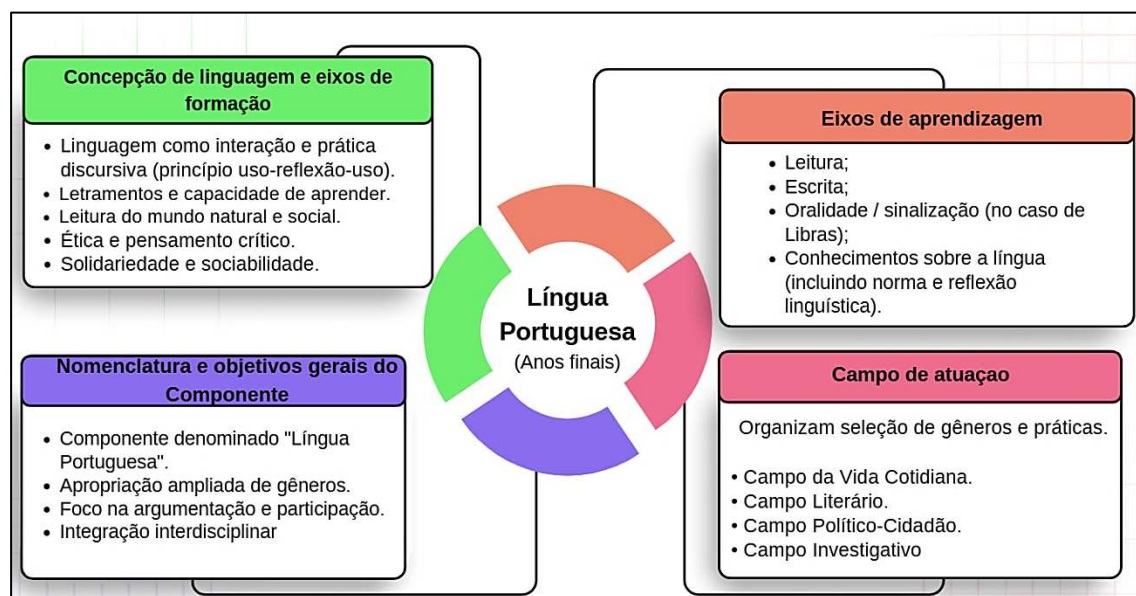
Além disso, foram introduzidos quatro eixos de formação que atravessavam a área de Linguagens, orientando o trabalho com o componente: letramentos e capacidade de

aprender, leitura do mundo natural e social, ética e pensamento crítico, e solidariedade e sociabilidade. Tais eixos enfatizavam dimensões cognitivas, socioculturais e éticas da aprendizagem, funcionando também como instâncias de integração curricular, de modo que temas contemporâneos como cidadania, diversidade, tecnologias, sustentabilidade e participação social deixassem de constituir blocos autônomos, como ocorria na versão anterior (Brasil, 2015), e passassem a ser incorporados de forma transversal aos objetivos, às práticas de língua(gem) e aos gêneros discursivos/textuais trabalhados no componente.

Na segunda versão da BNCC (Brasil, 2016), a organização didático-metodológica do componente considerava os campos de atuação como referência para a seleção de gêneros discursivos/textuais e práticas de língua(gem). Entre esses campos, destacavam-se: o campo da vida cotidiana, relativo a gêneros que circulam em interações corriqueiras e mediadas por diferentes suportes; o campo literário, voltado a práticas de leitura, análise e apreciação estética; o campo político-cidadão, destinado ao desenvolvimento de competências argumentativas e de participação pública; e o campo investigativo, centrado em práticas de pesquisa, síntese e sistematização de informações.

A Figura 5 ilustra essa organização, evidenciando os elementos que orientam as práticas de ensino e de aprendizagem no componente Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental.

Figura 5 - Organização Estrutural do Componente Língua Portuguesa (Anos Finais do Ensino Fundamental) na segunda versão da BNCC (Brasil, 2016)



Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC (Brasil, 2016).

De modo geral, o componente curricular Língua Portuguesa para os anos finais, na segunda versão da BNCC (Brasil, 2016), foi estruturado para estimular a participação crítica, responsável e criativa dos estudantes nas práticas de língua(gem), articulando princípios formativos gerais, eixos estruturantes e campos de atuação. A área de Linguagens teve seu escopo ampliado, oferecendo aos estudantes diversas possibilidades de uso das práticas linguísticas. Nessa configuração, o documento explicitava, de forma inédita em relação à versão anterior, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, ancorando-os em princípios éticos, políticos e estéticos, conferindo à proposta um horizonte formativo comprometido com dimensões valorativas e sociais do ensino de língua portuguesa.

Neira, Alviano Júnior e Almeida (2016) destacam que a segunda versão da BNCC (Brasil, 2015) visava à formação de um cidadão historicamente consciente e capaz de interagir de maneira crítica com as questões sociais do Brasil, incentivando o combate ao preconceito em suas diversas formas. Os objetivos de aprendizagem foram projetados para abordar questões de gênero, etnia, religião, classe social e cultura, alinhando-se aos princípios de democracia, sustentabilidade, saúde e segurança. Além disso, os autores enfatizam que essa segunda versão orientava os professores a desenvolverem seu trabalho pedagógico de maneira autônoma, confiando no coletivo docente para a organização do processo educativo.

É necessário destacar que o texto influenciaria tanto nos(nas) docentes da educação básica quanto nos(nas) docentes das licenciaturas. Este ponto estimularia, nas escolas, um exercício constante de reflexão do trabalho docente e mudança curricular, visto que se considera o currículo como um artefato elaborado em circunstâncias singulares, construído e construtor de discursos, linguagens e processos de subjetivação (Neira, Alviano Júnior e Almeida, 2016, p. 40).

Para os autores, o texto da BNCC (Brasil, 2016) não se limitava a orientar apenas os professores da Educação Básica, pois influenciaria também os docentes das

licenciaturas, indicando que sua implementação envolvia reflexão contínua sobre a prática pedagógica e possíveis alterações curriculares. O documento era compreendido como um artefato construído em contextos específicos, capaz de moldar e ser moldado pelos discursos, língua(gens) e processos de subjetivação presentes na escola, ressaltando a dimensão relacional e interpretativa do currículo.

Essa perspectiva dialoga com outro ponto destacado pelos autores: a segunda versão da BNCC (Brasil, 2016) enfatizava a participação do Estado e da sociedade na definição das propostas curriculares, buscando garantir que os currículos não fossem dominados por influências externas, como a mídia ou interesses empresariais. Sob essa perspectiva, a versão estabelecia um posicionamento político que incorporava paradigmas de mundo, sociedade, escola e docência contrários às hegemônicas. “Sendo compreendida e elaborada nesta perspectiva, a segunda versão da BNCC estabelecia um posicionamento político envolvendo visões de mundo, sociedade, escola e docência contra hegemônicas” (Neira, Alviano Júnior e Almeida, 2016, p. 40-41). Dessa forma, buscava assegurar que todos os estudantes, independentemente de sua origem, tivessem acesso ao conhecimento como direito, prevenindo distorções ou retenções no currículo.

A versão subsequente da BNCC (Brasil, 2016), produzida após a dissolução do GT-Diad e sob a responsabilidade de uma nova Comissão, reelaborava substancialmente o material inicialmente formulado pelo grupo anterior. Conforme analisam Bonini e Costa-Hübes (2019), essa versão mantinha como referência central os sete direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, que constituíam os principais elementos orientadores da definição dos objetivos de aprendizagem e funcionavam como parâmetros estruturantes da organização curricular, orientando a participação dos estudantes nas práticas sociais mediadas pela língua(gem) e pelo conhecimento.

Embora resultado de um amplo processo de consulta pública, revisão especializada e coerente com debates anteriores sobre democratização do ensino, a versão da BNCC (Brasil, 2016) parece não ter sido suficiente para responder às “demandas”⁴⁹ político-educacionais que se intensificaram no período subsequente. Esse contexto preparou o terreno para a terceira versão da BNCC (Brasil, 2017a), que marcaria uma mudança significativa ao reorganizar o currículo em torno do conceito de competências,

⁴⁹ O uso das aspas em “demandas” indica que o termo não era consensual, mas expressava pressões específicas do contexto político, marcadas por disputas interpretativas sobre os rumos da política educacional no período.

deslocando os direitos de aprendizagem para um plano subsidiário dentro de uma lógica competencial assumida como eixo estruturante.

Com a reabertura do processo de redação, a elaboração da terceira versão da BNCC (Brasil, 2017a) passou a caracterizar-se por um movimento de reestruturação mais amplo e sistemático, que, à luz da documentação disponível, buscava responder tanto às críticas dirigidas à versão anterior quanto às expectativas manifestadas por diferentes grupos envolvidos no processo educacional. Esse processo apoiou-se em consultas públicas, análises técnicas e sucessivas revisões, incorporando recomendações provenientes das instâncias federativas e de especialistas da área. Seu ponto de partida foi o ciclo de consultas realizado entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016, período em que ocorreram seminários estaduais organizados pelo CONSED e pela UNDIME. As contribuições produzidas nesses encontros foram analisadas pela Universidade de Brasília e, posteriormente, sistematizadas no documento *Seminários Estaduais da BNCC: Posicionamento conjunto de CONSED e UNDIME sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular* (CONSED; UNDIME, 2016)⁵⁰, que se tornou referência para a reelaboração subsequente do texto, orientando que a terceira versão (Brasil, 2017a) fosse construída em diálogo direto com as críticas e proposições emergentes desse processo.

O documento elaborado a partir dos seminários estaduais (CONSED; UNDIME, 2016) apresenta um conjunto expressivo de críticas à segunda versão da BNCC (Brasil, 2016), sobretudo no que se refere à pouca clareza conceitual dos direitos de aprendizagem e à maneira ainda insuficiente como esses direitos se articulavam à organização geral do texto. As contribuições indicavam que tais direitos careciam de maior precisão, coerência interna e alinhamento mais explícito aos princípios éticos, políticos e estéticos que deveriam orientar a formação dos estudantes, o que fragilizava sua função estruturante no desenvolvimento curricular. Nesse contexto, ganhava destaque a indicação de que a noção de competências poderia operar como possibilidade de reorganização conceitual, especialmente no Ensino Médio, onde se articulava a uma proposta curricular mais flexível e orientada a resultados de aprendizagem.

⁵⁰ Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/09/2016_09_14-Relato%CC%81rio-Semina%CC%81rios-Consed-e-Undime.pdf. Acesso em: 16 de nov. 2025.

Embora o documento não apresentasse uma defesa explícita da substituição dos direitos pelo paradigma das competências, sinalizava que esse conceito deveria assumir papel central na formulação das trajetórias formativas. Assim, evidenciava-se uma inflexão conceitual que, ainda que não representasse ruptura imediata, sugeria um movimento de reorientação das bases que estruturariam a terceira versão da BNCC (Brasil, 2017a).

A partir desse material e, após a incorporação de leituras críticas e pareceres especializados, foi publicada, em abril de 2017, a terceira versão da BNCC (Brasil, 2017a), composta por 396 páginas. O documento foi assinado pelo Ministro da Educação em exercício, Mendonça Filho⁵¹, e elaborado em parceria com o CONSED e a UNDIME, contando ainda com apoio técnico e institucional do Movimento pela Base. No plano conceitual, a versão (Brasil, 2017a) reafirmava o princípio da formação humana integral, situando o estudante como sujeito ativo nos processos de aprendizagem e destacando a importância da participação, da criticidade e da criatividade nas diferentes práticas sociais. Essa orientação articulava-se a uma concepção ampliada de educação, marcada pelo compromisso com a equidade, pelo reconhecimento da diversidade e pela promoção de condições que favorecessem o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

A mudança mais significativa, contudo, residia na adoção explícita das competências gerais da Educação Básica como eixo estruturante do documento. Nessa perspectiva, o texto esclarecia que “[...] indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade” (Brasil, 2017a, p. 7). Organizadas em dez enunciados, essas competências passavam a integrar, de modo articulado, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, configurando-se como referência comum para o trabalho pedagógico em todas as etapas e componentes curriculares.

O conjunto de transformações incorporadas à terceira versão da BNCC (Brasil, 2017a), quando cotejado com aquilo que fora apresentado na segunda versão (Brasil, 2016), levou à realização de um estudo comparativo que possibilitou identificar, de maneira sistemática, tanto as alterações estruturais que reconfiguraram o documento

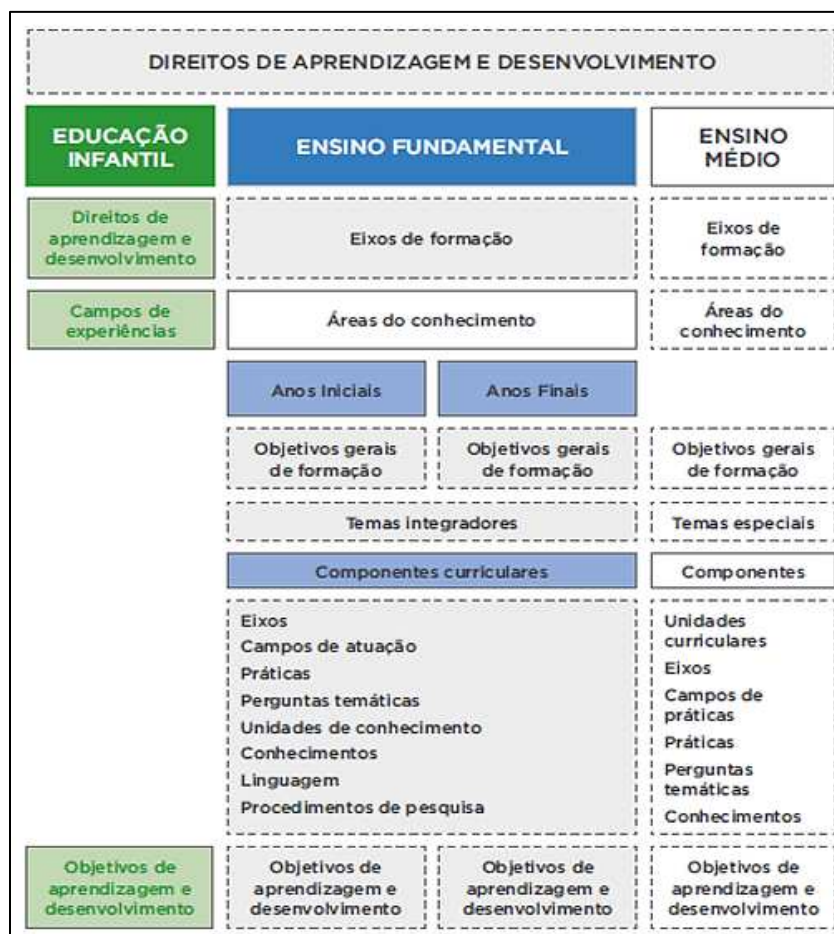
⁵¹ José Mendonça Bezerra Filho é administrador e político brasileiro filiado ao União Brasil (UNIÃO). Foi ministro da Educação durante o governo Michel Temer. Por Pernambuco, foi governador, deputado federal durante três mandatos anteriores e deputado estadual em duas ocasiões. Consultor na área de educação e gestão pública, atualmente é consultor da Fundação Lemann e da Unesco.

quanto as adequações introduzidas na seção inicial e as revisões operadas nas habilidades dos diferentes componentes curriculares. Nesse movimento, evidenciou-se que uma das mudanças mais expressivas dizia respeito ao próprio escopo BNCC (Brasil, 2016), uma vez que a terceira versão (Brasil, 2017a) passou a concentrar-se exclusivamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, suprimindo a seção destinada ao Ensino Médio e, assim, alinhando-se às diretrizes estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017⁵², normativa que redefiniu a organização desse nível de ensino.

Para facilitar a visualização das alterações implementadas, apresentamos a seguir as figuras 6 e 7, que ilustram, respectivamente, a estrutura geral da segunda e da terceira versões da BNCC (Brasil, 2016; 2017a). Nas imagens, as **linhas contínuas indicam os elementos preservados ou que sofreram apenas ajustes pontuais**, mantendo sua organização e função em ambas as versões. Em contrapartida, **as linhas tracejadas assinalam os elementos que passaram por modificações mais substanciais ou foram completamente reconfigurados**, evidenciando de forma clara as transformações de conteúdo e estrutura ocorridas entre as duas versões.

⁵² Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 16 de nov. 2025).

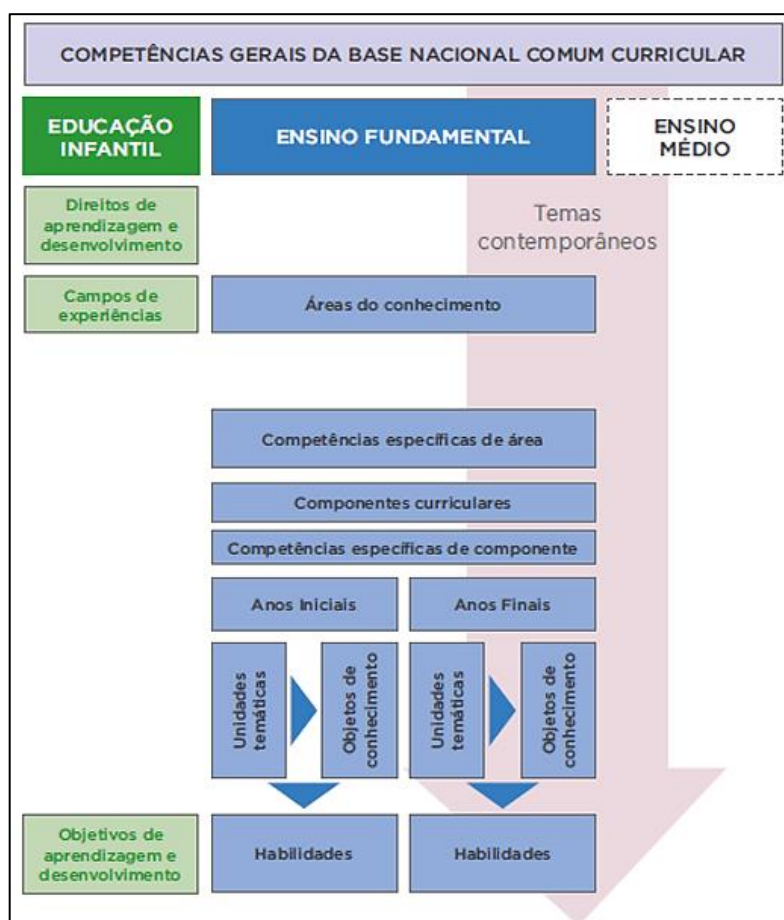
Figura 6 - Organização da segunda versão da BNCC (Brasil, 2016)



Fonte: Estudo comparativo (Brasil, 2017a)

A figura 6 expõe estrutura da segunda versão da BNCC (Brasil, 2016) abrangendo todos os níveis de ensino, incluindo o Ensino Médio. Com a reestruturação na terceira versão (Brasil, 2017a), a exclusão da seção dedicada ao Ensino Médio e o foco exclusivo na Educação Infantil e Ensino Fundamental geraram modificações significativas, conforme ilustrado na figura a seguir.

Figura 7 - Organização da terceira versão da BNCC (Brasil, 2017a)



Fonte: Estudo comparativo (Brasil, 2017a)

Com a exclusão da seção dedicada ao Ensino Médio, a terceira versão da BNCC (Brasil, 2017a) passou a concentrar-se exclusivamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A estrutura do documento foi reorganizada em Áreas do Conhecimento, Competências Específicas de Área, Componentes Curriculares e Competências Específicas de Componente, distribuídas entre Anos Iniciais e Anos Finais, com Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento definidos para cada ciclo. A relação entre habilidades e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foi ajustada, com ênfase nas competências, promovendo maior alinhamento às diretrizes legais e às necessidades de articulação curricular nos diferentes níveis da Educação Básica. Nesse contexto, a definição legal de competências, conforme estabelecida pela LDB 9394/96, fundamenta

a ênfase da terceira versão da BNCC (Brasil, 2017a) na utilização do conhecimento em situações concretas de uso.

Segundo a LDB (Artigos 32 e 35), na educação formal, os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de competência (Brasil, 2017a, p. 15)

Com base nessa perspectiva, a terceira versão da BNCC (Brasil, 2017a) enfatizava que os resultados da aprendizagem deveriam ir além da teoria, conduzindo os estudantes a usarem o conhecimento em situações concretas, em consonância com um dos princípios estabelecidos pela LDB 9.394/96. Na Educação Infantil, mantiveram-se os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, articulados a objetivos codificados alfanumericamente. Para o Ensino Fundamental, o documento apresentava competências específicas, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades de forma sistemática e codificada, padronizando a progressão das aprendizagens. A ênfase dessa versão, portanto, recaiu sobre a articulação entre competências e habilidades, mais do que sobre a delimitação das áreas de conhecimento.

A terceira versão da BNCC (Brasil, 2017a) definiu-se como parte comum nacional a ser complementada pelos currículos das redes e escolas, reforçando o regime de colaboração entre União, estados e municípios como princípio central das políticas educacionais. Temas contemporâneos e transversais, como direitos humanos, diversidade cultural, cidadania, educação ambiental, ciência e tecnologia foram sistematicamente integrados às habilidades de cada etapa, diferentemente das versões anteriores (Brasil, 2015; 2016). A figura a seguir apresenta a estrutura geral da terceira versão da BNCC (Brasil, 2017a), permitindo visualizar a distribuição das áreas do conhecimento, competências, unidades temáticas e habilidades, bem como a integração de temas transversais em cada etapa da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Figura 8 - Organização e estrutura geral da terceira versão da BNCC (Brasil, 2017a)



Fonte: Terceira versão BNCC (Brasil, 2017a, p. 25)

A figura 8 apresenta a arquitetura geral do currículo do Ensino Fundamental na terceira versão da BNCC (Brasil, 2017a), demonstrando sua organização em quatro áreas do conhecimento, as quais se desdobravam em componentes curriculares específicos. A imagem evidencia a centralidade das competências gerais como eixo orientador e, em seguida, a distribuição do Ensino Fundamental em áreas do conhecimento e componentes curriculares. A área de Linguagens aparecia desdobrada, nos anos iniciais e finais, em

Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa, o que sugere uma concepção integrada, mas simultaneamente segmentada em componentes específicos. As demais áreas – Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas – também são representadas de forma blocada, indicando tanto a equivalência hierárquica entre elas quanto a necessidade de articulação interna entre seus componentes.

Na terceira versão da BNCC (Brasil, 2017a), o componente curricular de Língua Portuguesa foi estruturado com base na pedagogia das competências, mantendo a referência aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das versões anteriores. O objetivo era assegurar a participação dos estudantes em diferentes práticas linguísticas, ampliando suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, e considerando as línguas como objetos de conhecimento escolar. Apesar dessas definições, a versão é apontada como um retrocesso político e pedagógico, em razão da adoção da pedagogia baseada em competências e da redução de determinados debates sociais.

Para Mota, Rocha e Miléo (2022),

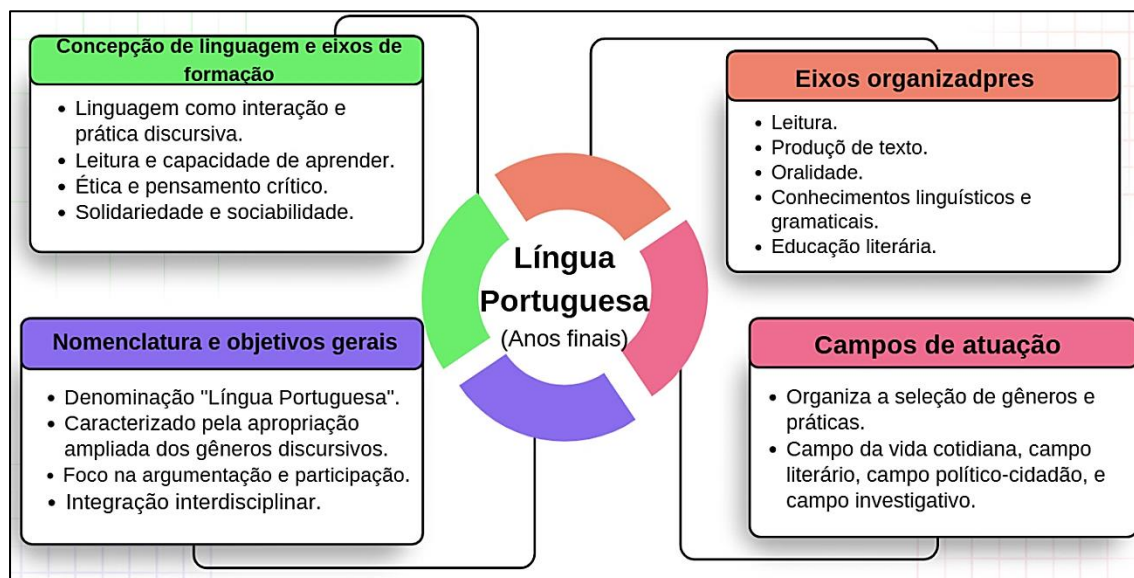
[...] observa-se na versão aprovada (BRASIL, 2017) um recuo em levar o sujeito a desenvolver uma compreensão crítica sobre as práticas de linguagens na medida em que houve um enxugamento de sua finalidade em comparação com as versões anteriores e, principalmente, retirou-se a proposta de compreensão das linguagens, e das práticas de linguagens, como artefatos culturais estruturantes das relações sociais. Nessa lógica, importava saber como as manifestações de linguagens, sejam elas corporais, artísticas ou linguísticas, produzidas pela humanidade se estruturam na sociedade, ao passo que na terceira versão (aprovada) essa compreensão foi subtraída do novo documento (Mota; Rocha; Miléo, 2022, p. 120).

Sendo assim, a terceira versão da BNCC (Brasil, 2017a) reduziu o enfoque na compreensão crítica das práticas de língua(gem), limitando a abordagem das língua(gens) como artefatos culturais. Dessa forma, a perspectiva que articulava o desenvolvimento do sujeito enquanto intérprete e produtor de significados nas relações sociais foi atenuada, evidenciando uma mudança conceitual em relação às versões anteriores (Brasil, 2016; 2017a).

Na terceira versão da BNCC (Brasil, 2017a), o componente curricular Língua Portuguesa estruturou-se em torno de leitura, produção de texto, oralidade e reflexão sobre a língua(gem). A mudança do eixo de escrita para “produção de texto” manteve o foco nos gêneros discursivos/textuais, considerando seu uso em contextos sociais diversos. O conhecimento semiótico foi incorporado aos estudos gramaticais e a diversidade linguística ampliada, incluindo as línguas indígenas, enquanto a língua de sinais deixou de aparecer no eixo da comunicação oral, mas permaneceu contemplada no currículo.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, a organização em competências específicas e unidades temáticas permitiu a articulação progressiva das habilidades ao longo da escolaridade. As unidades temáticas foram associadas a objetos de conhecimento e habilidades, orientando o desenvolvimento da compreensão e produção de textos em diferentes situações discursivas. Essa configuração buscou integrar as práticas linguísticas à progressão das competências, mantendo a referência às práticas sociais da língua(gem) e às habilidades de análise, produção e reflexão sobre a língua(gem). Vejamos.

Figura 9 - Organização Estrutural do Componente Língua Portuguesa (Anos Finais do Ensino Fundamental) na terceira versão da BNCC (Brasil, 2017a)



Fonte: Elaborado pela autora a partir da BNCC (Brasil, 2017a).

Ocorreu, com isso, uma redefinição da aprendizagem, explicitada pela pedagogia das competências, que, embora mantivesse os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento das versões anteriores como horizonte, os reconfigurava sob uma nova perspectiva. Parece claro que o documento visava à participação dos estudantes em múltiplas práticas linguísticas, com o intuito de ampliar seus conhecimentos e suas capacidades expressivas, abrangendo manifestações artísticas, corporais e linguísticas. Simultaneamente, a língua(gem) passou a ser tratada como objeto de conhecimento escolar, sistematicamente estudado. Esse rearranjo pode ser interpretado como um movimento de reorientação política e pedagógica, uma vez que a centralidade atribuída à lógica das competências, aliada à atenuação de certos debates de ordem social presentes nas versões anteriores, tendiam a provocar um encolhimento do horizonte formativo almejado para o ensino de língua portuguesa na Educação Básica.

A meta do trabalho com a Língua Portuguesa, ao longo do Ensino Fundamental, é a de que crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam. O **texto** é o centro das **práticas de linguagem** e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal (Brasil, 2017, p. 63. Grifo do documento.)

O texto, na terceira versão (Brasil, 2017a), foi concebido como núcleo organizador das práticas de língua(gem), o que desloca o foco de unidades isoladas (palavras, frases, períodos) para enunciados situados em contextos comunicativos específicos. Ao indicar, ainda, que não se tratava apenas do texto em sua modalidade verbal, o excerto sinaliza uma concepção de língua(gem) atenta à multimodalidade e à articulação entre recursos linguísticos, discursivos, expressivos e estéticos, o que implicaria em um trabalho pedagógico que contemplasse a heterogeneidade de gêneros discursivos/textuais e suportes presentes na cultura contemporânea. Por fim, a estrutura do componente também se articula com os gêneros discursivos, abordando textos literários e não literários, e promovendo a integração com outras áreas do conhecimento.

A fim de explicitar, de forma sintética, o percurso do componente Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental ao longo do processo de elaboração da BNCC (Brasil, 2018), apresentamos a seguir um quadro comparativo que sistematiza as principais variações entre as três versões do documento normativo (Brasil, 2015; 2016; 2017a). O quadro organiza, em tópicos, aspectos centrais como objetivo formativo, formas de organização do conhecimento, concepções de língua(gem), tratamento dos gêneros discursivos/textuais e das práticas de língua(gem), configuração do conhecimento gramatical, abordagem da diversidade linguística e ênfases político-pedagógicas. Esta síntese evidencia tanto as continuidades quanto os deslocamentos conceituais e estruturais que marcam a trajetória do componente curricular Língua Portuguesa, oferecendo subsídios à análise das orientações sobre a abordagem dos gêneros discursivos/textuais na BNCC (Brasil, 2018).

Quadro 5 - Variações do componente Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental nas três versões da BNCC (Brasil, 2015; 2016; 2017a)

Aspecto	1ª versão (Brasil, 2015)	2ª versão (Brasil, 2016)	3ª versão (Brasil, 2017a)
Horizonte formativo	Garante o direito à educação por meio do desenvolvimento de capacidades de leitura e escrita vinculadas a diferentes práticas de língua(gem).	Amplia a área de Linguagens, tomando as práticas linguísticas como “produtos culturais” estruturantes das relações humanas.	Redefine a aprendizagem essencial sob a pedagogia das competências, com foco na participação em múltiplas práticas linguísticas.
Organização do componente	Dimensões linguístico-textuais e discursivas: comunicação oral, leitura, produção textual/escrita e “análise linguística”.	Mantém direitos de aprendizagem organizados por princípios éticos, políticos e estéticos; articula campos de ação e eixos específicos (alfabetização,	Competências específicas, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades; eixo de escrita renomeado para “produção de texto”.

		leitura do mundo, ética etc.).	
Concepção de linguagem	Interacionista, com centralidade das práticas sociais de leitura, escrita e oralidade.	Discursiva, com ênfase em projetos discursivos, contextos de circulação, autoria, ideologia e polifonia.	Enunciativo-discursiva, aprofundando condições de produção/recepção, relações dialógicas e multissemióticas.
Gêneros e práticas de língua(gem)	Gêneros associados a campos de ação (consumo, cidadania, tecnologias, culturas africanas e indígenas etc.).	Aprofunda a análise de gêneros e aspectos sociodiscursivos, com destaque para o desenvolvimento autoral.	Reforça o papel dos gêneros na constituição de sentidos em diferentes mídias e modalidades semióticas.
Conhecimento gramatical	Nomeado “análise linguística”, articulado às práticas de leitura e escrita.	Renomeado “conhecimento sobre linguagem e normas”.	Retoma “análise linguística” e incorpora “conhecimento semiótico” aos estudos gramaticais.
Diversidade linguística	Referências mais gerais; sem destaque específico para língua de sinais.	Introduz a língua de sinais no eixo da comunicação oral, reconhecendo práticas da comunidade surda.	Retira a língua de sinais desse eixo, mas inclui línguas indígenas e amplia o enfoque semiótico.
	Articulação entre direitos de aprendizagem e temas socioculturais (ética, direitos	Torna explícitos os princípios éticos, políticos e estéticos que orientam os	Reorienta o componente para a lógica das competências, sendo frequentemente

Ênfase político-pedagógica	humanos, cidadania, sustentabilidade etc.).	direitos de aprendizagem.	problematizada por atenuar certos debates sociais.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de BNCC (Brasil, 2015; 2016; 2017a).

À luz do quadro apresentado, observa-se que, embora as três versões da BNCC (Brasil, 2015; 2016; 2017a) tenham mantido a centralidade das práticas de língua(gem) e dos gêneros discursivos/textuais no componente de Língua Portuguesa para os anos finais, elas se distinguem nas formas de organização do conhecimento, nas formulações dos direitos de aprendizagem e nas ênfases político-pedagógicas. As modificações indicam uma reconfiguração da concepção de formação desejada, ao ressignificar o papel das competências, dos princípios éticos, políticos e estéticos e da diversidade linguística no currículo.

As modificações observadas entre as versões da BNCC (Brasil, 2015; 2016; 2017a) indicam uma reconfiguração significativa da concepção de formação desejada, ao ressignificar o papel de elementos fundamentais como as competências, os princípios éticos, políticos e estéticos, e a diversidade linguística no currículo. A ênfase inicial nas práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, que orientava a construção do conhecimento a partir de uma perspectiva interacionista, foi progressivamente substituída por uma lógica centrada nas competências, nas quais o foco se desloca para a possibilidade do aluno de utilizar conhecimentos em contextos específicos, muitas vezes em detrimento de uma reflexão mais crítica sobre as práticas discursivas e sociais.

A redefinição dos princípios éticos, políticos e estéticos ao longo das versões da BNCC (Brasil, 2015; 2016; 2017a) reflete uma transformação na abordagem das questões de cidadania, direitos humanos e diversidade no componente curricular de Língua Portuguesa. No contexto da primeira versão (Brasil, 2015), buscava-se uma formação integrada e ampla, com a educação funcionando como um espaço de ação e transformação social, o que corrobora às observações de Fávero (2009), quando explica que, historicamente, o ensino de língua portuguesa no Brasil tem sido moldado pelas condições sociais e políticas do momento, refletindo uma concepção de ensino voltada

para a conscientização crítica e a participação cidadã (cf. introdução). Já a segunda versão (Brasil, 2016), embora tenha mantido a centralidade dessas questões, procurou estruturar o currículo com maior ênfase em eixos organizadores que articulam princípios éticos, políticos e estéticos, sem um deslocamento imediato para uma visão técnica. As versões posteriores (Brasil, 2017a), no entanto, mostraram uma transição para um modelo mais focado nas competências e voltado para as exigências do mercado de trabalho, o que reduziu o espaço para algumas abordagens críticas, ao priorizar a aplicabilidade e a formação de habilidades específicas.

Do mesmo modo, a abordagem sobre a diversidade linguística passou por um processo de ampliação e reinterpretação nas versões da BNCC (2015; 2016; 2017a). Nas duas primeiras versões (Brasil, 2015; 2016), havia o reconhecimento das práticas linguísticas em diferentes contextos socioculturais, alinhando-se à concepção bakhtiniana de que a língua(gem) é uma prática social heterogênea, situada e dialógica, sempre conectada ao contexto e às relações sociais dos indivíduos (Bakhtin, 2011) (cf. seção 3.2.3). Essa compreensão também refletia os preceitos dos PCN (1997; 1998a; 1998b), que defendem uma educação que valoriza as diversas formas de língua(gem), respeitando as variações de contexto e cultura dos alunos. No entanto, na terceira versão (Brasil, 2017a), embora tenha ocorrido a tentativa de incluir outras línguas e variações linguísticas, como as línguas indígenas e a língua de sinais, esse movimento se mostrou limitado, carecendo de uma articulação mais profunda com a valorização das práticas linguísticas de diferentes grupos sociais, especialmente no contexto da pedagogia das competências. Como Geraldi (2012) (cf. seção 3.2.3) e Soares (2002) (cf. introdução) destacam, a língua(gem) não é apenas um conjunto de normas, mas uma prática social que deve ser reconhecida em sua diversidade, refletindo as múltiplas formas de expressão dos alunos e suas identidades culturais e sociais. A ênfase na competência técnica, característica da terceira versão (Brasil, 2017a), acabou afastou-a de uma abordagem mais crítica e reflexiva sobre as práticas linguísticas, presente nas versões anteriores (Brasil, 2015; 2016).

Após as considerações sobre a terceira versão da BNCC (Brasil, 2017a), a quarta versão (Brasil, 2017b), que contava com 472 páginas, foi oficialmente homologada em 20 de dezembro de 2017, assinada pelo então ministro da Educação, José Mendonça

Filho⁵³. Embora as alterações na estrutura geral da BNCC (2017b) não tenham sido drásticas, houve um refinamento importante, especialmente na introdução do documento normativo, que passou a organizar os tópicos de maneira diferente, agora abordando inicialmente os marcos legais e fundamentos pedagógicos, para depois apresentar as competências gerais, o pacto interfederativo e o processo de implementação.

No componente de Língua Portuguesa, o foco foi ampliado para integrar, de forma mais explícita, a abordagem dos gêneros multimodais e multissemióticos, buscando atender as demandas de uma sociedade conectada e digital. A BNCC (Brasil, 2017b) passou a tratar as alfabetizações digitais de maneira crítica, sem perder de vista as práticas tradicionais de leitura e escrita, que continuam a ser essenciais. A organização das práticas linguísticas também foi aprimorada, agora estruturada por campos de atividade, com ênfase na contextualização dos usos da língua(gem), respeitando as variações na esteira do que foi arquitetado na terceira versão (Brasil, 2017a). A quarta versão (Brasil, 2017b) manteve a ênfase nas competências, porém com maior atenção às práticas de língua(gem) em múltiplos contextos, considerando a pluralidade de mídias e a diversificação dos suportes comunicativos, ainda alinhada à percepção de língua(gem) como prática social situada.

Por fim, a quinta versão da BNCC (Brasil, 2018), homologada com 600 páginas, foi elaborada com foco na incorporação do Ensino Médio, alinhando-se às mudanças promovidas pela reforma do Ensino Médio estabelecida pela Medida Provisória nº 746⁵⁴ de 2016, que modificou expressivamente o currículo desse nível de ensino. A reforma introduziu os itinerários formativos e promoveu uma flexibilização curricular, reorganizando as disciplinas obrigatórias e ampliando as opções de escolha para os estudantes. Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, a quinta versão (Brasil, 2018) manteve inalterado o conteúdo e a estrutura da quarta versão (Brasil, 2017b). A quinta versão foi assinada por Rossieli Soares da Silva⁵⁵, ministro da Educação no período da homologação.

⁵³ José Mendonça Bezerra Filho é administrador e político brasileiro filiado ao União Brasil. Atualmente é deputado federal. Foi ministro da Educação durante o governo Michel Temer. Por Pernambuco, foi governador, deputado federal durante três mandatos anteriores e deputado estadual em duas ocasiões.

⁵⁴ Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em 22 de nov. 2025.

⁵⁵ Rossieli Soares da Silva é um advogado e político brasileiro, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira. Foi ministro da Educação do Brasil no governo Michel Temer e secretário de Educação dos estados do Amazonas, São Paulo e Pará. Atualmente é secretário de Educação do Estado de Minas Gerais.

Após a apresentação do percurso histórico pelos quais atravessaram os movimentos de elaboração da BNCC (Brasil, 2018), concluímos que o processo envolveu uma série de inquietações, resultantes da interação complexa entre filosofias educacionais históricas, o impulso contemporâneo por inclusão e diversidade, e um contexto político altamente polarizado e conflituoso, que demandava um engajamento social significativo na definição do currículo nacional. Nesse sentido, não se pode afirmar que sua constituição tenha sido exclusivamente orientada por princípios voltados para a valorização integral da educação, uma vez que o processo foi também influenciado por interesses de agentes privados, especialmente no que diz respeito à introdução do conceito de "competência", compreendido como uma tentativa de moldar a educação de acordo com as exigências do mercado de trabalho.

Segundo Bonini e Costa-Hübes (2019), essa perspectiva justifica o envolvimento de grupos econômicos na produção do documento normativo, uma vez que, desde o início, estaria em curso a intenção de impregnar a educação pública com uma ideologia de produtividade e controle, caracterizada pela transposição da lógica empresarial para o âmbito pedagógico e marcada por políticas de resultados e metas. Nessa direção, o enfoque privilegiado pelas articulações entre tais agentes e o processo de elaboração curricular tenderia a priorizar a adaptação dos estudantes às necessidades corporativas, favorecendo a formação de uma força de trabalho flexível e ajustável às demandas de mercado, em detrimento da consolidação de uma educação crítica e reflexiva que valorize o conhecimento como prática social e cultural complexa. Sob esse prisma, o risco apontado pelos autores inscreve-se na possibilidade de se promover uma educação orientada predominantemente para a execução de tarefas, o que poderia comprometer a formação de sujeitos capazes de problematizar as relações sociais, interpretar os discursos que os interpelam e participar de modo crítico das práticas de língua(gem) nas quais estão inseridos.

Dando seguimento à análise empreendida, avançamos para a organização do documento normativo já em sua versão final, detendo-nos especificamente na BNCC (Brasil, 2018), objeto central desta pesquisa. Na subseção seguinte, examinamos a configuração estrutural do documento, com destaque para a organização do conteúdo e para as diretrizes que orientam as práticas de ensino, particularmente no que concerne à abordagem dos gêneros discursivos/textuais e à articulação das práticas de língua(gem) nos anos finais do Ensino Fundamental.

4.2 ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO COMPONENTE CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA – ANOS FINAIS – NA BNCC (BRASIL, 2018): PRÁTICAS DE LÍNGUA(GEM) E GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS

Ao avançarmos para a análise da BNCC (Brasil, 2018) em sua configuração definitiva, torna-se necessário deslocar o foco da trajetória histórica de sua elaboração para a estrutura que organiza as orientações para o componente curricular de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental no documento normativo. Esse movimento permite explicitar a forma como se organizam suas orientações a partir de uma arquitetura interna composta por **competências gerais e específicas, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades**, elementos que instituem o modo pelo qual as práticas de língua(gem) são concebidas no âmbito da Educação Básica, tomando os gêneros discursivos/textuais como eixo articulador das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica. Nessa perspectiva, importa descrever de maneira sistemática a disposição estrutural que orienta o conjunto das etapas e áreas do conhecimento, uma vez que essa configuração informa o posicionamento do componente de Língua Portuguesa e condiciona as formas de organização curricular previstas pelo documento normativo.

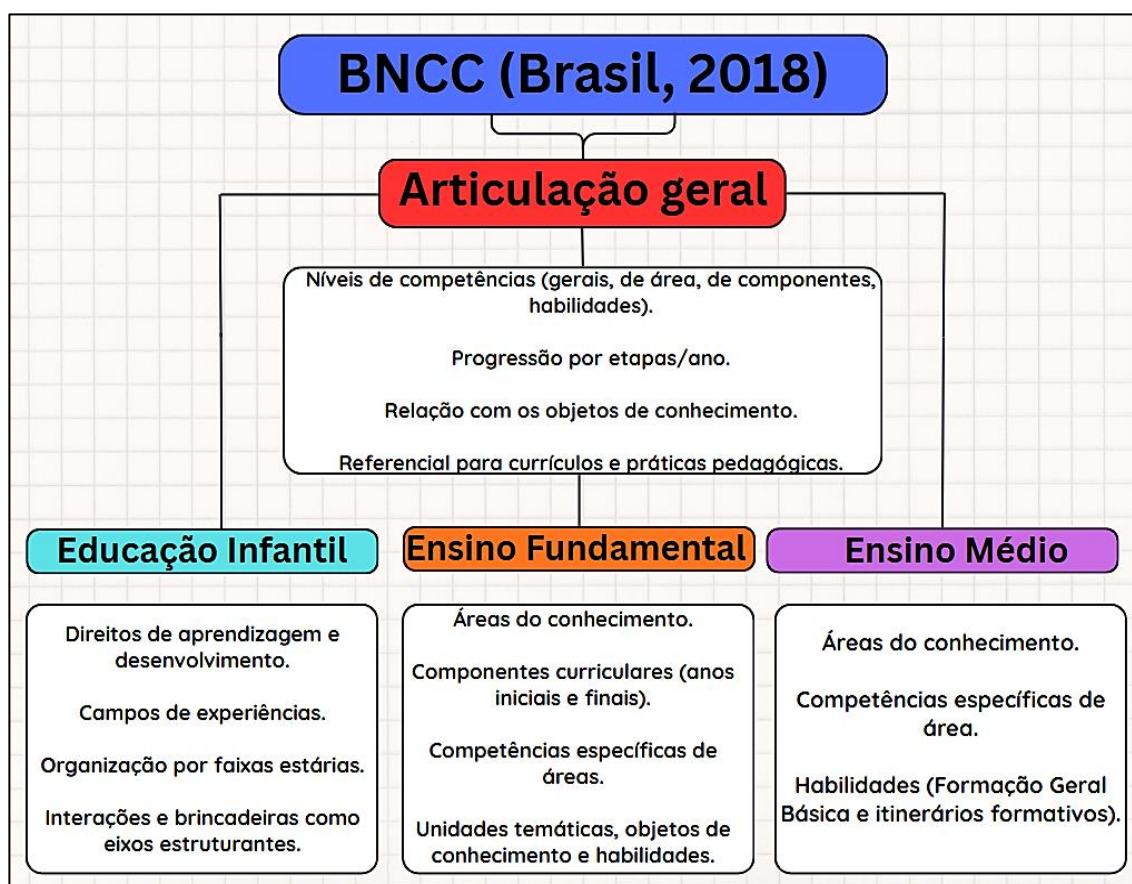
A BNCC (Brasil, 2018) constitui-se como documento normativo que define, para toda a Educação Básica, um conjunto comum, orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, fundamentado na CF/1988, na LDB nº 9.394/1996, nas DCN (Brasil, 2013) e no PNE (2014), e resultante de um processo técnico e colaborativo conduzido por especialistas de distintas áreas (cf. seção 4.1). Estruturada em três níveis de educação — Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio — e organizada por áreas do conhecimento que desdobram as Competências Gerais em *Competências Específicas* e *Habilidades* vinculadas a objetos de conhecimento de complexidade crescente, a BNCC (Brasil, 2018), conforme seus próprios termos, busca garantir coerência interna e continuidade entre as etapas, estabelecendo parâmetros comuns para a organização curricular.

Nessa construção, a **Educação Infantil** fundamenta-se nas **interações e na brincadeira como eixos estruturantes** e se organiza em **seis direitos de aprendizagem**

e desenvolvimento, operacionalizados por **cinco campos de experiências** que orientam os objetivos distribuídos em três faixas etárias. Já o **Ensino Fundamental**, etapa de nove anos, distribui-se em **cinco áreas de conhecimento** e seus respectivos componentes curriculares, apresentando competências e habilidades previstas para os **anos iniciais e finais**. O **Ensino Médio** organiza-se em **quatro áreas de conhecimento**, acompanhadas das **competências e habilidades** correspondentes, estruturando-se por **áreas** e não necessariamente por componentes curriculares. De modo transversal, a BNCC (Brasil, 2018) articula Competências Gerais, Competências Específicas de Área, Competências Específicas de Componente e Habilidades, compondo uma estrutura que orienta a progressão das aprendizagens ao longo da escolaridade e a elaboração de currículos e práticas pedagógicas.

Para fins de síntese visual, a figura a seguir apresenta, de forma esquemática, a organização das etapas que compõem a estrutura geral da Educação Básica na BNCC (Brasil, 2018).

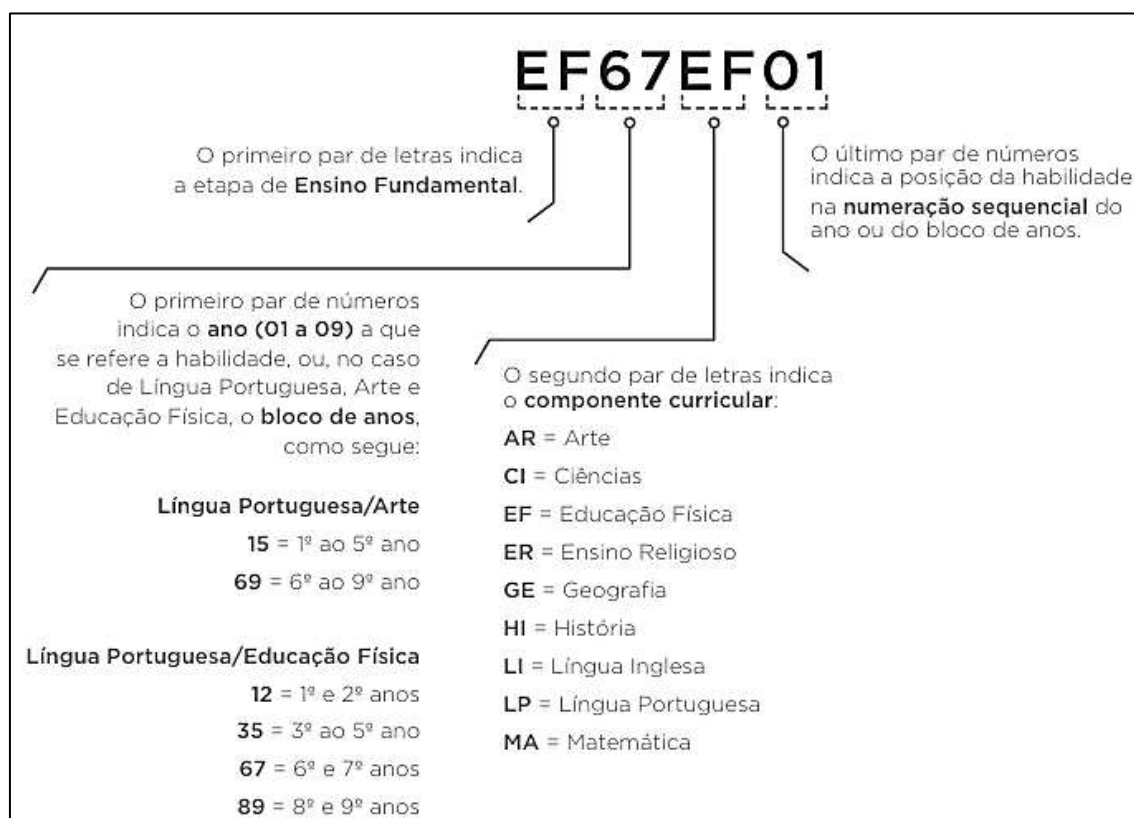
Figura 10 - Organização geral da BNCC (Brasil, 2018)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de BNCC (Brasil, 2018)

A partir da sua organização geral, torna-se possível observar como a BNCC (Brasil, 2018) articula a progressão das aprendizagens por meio de um sistema integrado que conecta etapas, áreas do conhecimento, componentes curriculares e níveis de competências. Essa lógica de organização se evidencia também na forma como o documento normativo representa as **habilidades, identificadas por códigos alfanuméricos** que sintetizam informações essenciais sobre sua localização na matriz curricular. Cada código reúne, de modo padronizado, a etapa de ensino, o ano ou bloco de anos a que se refere a habilidade, o componente curricular correspondente e a posição sequencial que ocupa dentro desse conjunto. A figura a seguir explicita essa composição, detalhando como os elementos que integram o código — tais como EF (Ensino Fundamental), o número relativo ao ano ou bloco de anos, o par de letras que indica o componente curricular e o número final referente à ordem da habilidade — permitem reconhecer, de maneira sistemática, o lugar de cada habilidade e sua relação com os objetos de conhecimento previstos para cada etapa.

Figura 11 - Estrutura do código alfanumérico das habilidades na BNCC (Brasil, 2018)



Fonte: BNCC (Brasil, 2018, p. 30)

A representação gráfica apresentada na figura acima evidencia a articulação interna entre etapa, bloco de anos, componente curricular e ordenamento das habilidades, permitindo visualizar como a BNCC (Brasil, 2018) operacionaliza, em sua matriz, a progressão das aprendizagens prescritas. Ao reunir tais informações em uma estrutura codificada, o documento normativo institui um padrão de referência que pretende facilitar a identificação das aprendizagens previstas e reforçar a coerência entre objetos de conhecimento, unidades temáticas e habilidades, contribuindo, assim, para a leitura técnica necessária ao exame de seus princípios organizadores. Dessa maneira, a visualização possibilita compreender a lógica que sustenta a distribuição das aprendizagens ao longo da escolaridade básica, favorecendo uma leitura mais precisa da estrutura que orienta o documento normativo como um todo.

Delineada a estrutura geral da BNCC (Brasil, 2018) e definidos os princípios que regem a distribuição das aprendizagens ao longo da Educação Básica, a compreensão do componente de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental exige a consideração prévia da área de **Linguagens**, uma das áreas do conhecimento previstas para essa etapa, da qual faz parte e cuja arquitetura orienta sua formulação. Organizada em **quatro componentes curriculares – Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa** –, a área de Linguagens integra diferentes práticas sociais de significação e fundamenta-se na compreensão da **língua(gem) como forma de interação, expressão, participação cultural e acesso a bens simbólicos**, perspectiva a partir da qual pode ser compreendida como área formativa central no currículo.

Nesse quadro, as competências específicas da área, derivadas das Competências Gerais da Educação Básica, constituem referenciais comuns que orientam todos os componentes e enunciam expectativas formativas que atravessam dimensões comunicativas, estéticas, corporais, culturais e crítico-reflexivas. Tal orientação parece estabelecer o horizonte no qual se inscreve o **componente de Língua Portuguesa**, uma vez que sua **organização interna**, estruturada em **práticas de língua(gem), campos de atuação, objetos de conhecimento e habilidades**, decorre diretamente dessa articulação mais ampla, contribuindo para situá-lo, simultaneamente, como eixo estruturante da área e como componente responsável por promover o domínio progressivo de práticas de língua(gem) que sustentam a participação dos estudantes em distintas esferas da vida social, conforme explícito na figura a seguir.

Figura 12 - Relação entre a área de Linguagens e o componente de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental

Dimensão	Área de Linguagens	Componente Curricular Língua Portuguesa - anos finais
Inserção na BNCC (Brasil, 2018)	Integra a organização da Educação Básica como uma das áreas do conhecimento, configurando-se como área formativa responsável pelas experiências de linguagem no currículo.	Inscrive-se na área de Linguagens como um de seus componentes curriculares, respondendo pelo trabalho com a língua(gem) na escolarização obrigatória.
Fundamento formativo e concepção de língua(gem)	Articula diferentes práticas sociais de significação e compreende a língua(gem) como forma de interação, expressão, participação cultural e acesso a bens simbólicos .	Retoma essa concepção ao tomar textos e discursos situados como eixo do ensino, mobilizando gêneros discursivos/textuais para mediar o acesso a bens culturais e a participação em práticas sociais diversas.
Competências e expectativas formativas	Apresenta Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, derivadas das Competências Gerais da Educação Básica, que funcionam como referenciais comuns e atravessam dimensões comunicativas, estéticas, corporais, culturais e crítico-reflexivas.	Desdobra as Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental em práticas de língua(gem) , campos de atuação, objetos de conhecimento e habilidades, definindo as aprendizagens essenciais dos anos finais.
Organização das aprendizagens e função no currículo	Opera como horizonte articulador das aprendizagens em Linguagens, orientando a seleção de objetos de conhecimento e experiências formativas na área.	Atua como eixo estruturante da área ao promover o domínio progressivo de práticas de língua(gem) que sustentam a participação dos estudantes em distintas esferas da vida social.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de BNCC (Brasil, 2018)

A sistematização apresentada na Figura 12 permite delimitar com maior precisão o lugar que o componente curricular Língua Portuguesa ocupa na área de Linguagens e, por consequência, as condições sob as quais se produzem, na BNCC (Brasil, 2018), as orientações dirigidas ao ensino da língua(gem) nos anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, no interior desse componente curricular, a organização por práticas de língua(gem) se articula aos campos de atuação, compreendidos como recortes de esferas sociais de produção, circulação e recepção de textos, que orientam a seleção de gêneros discursivos/textuais e parametrizam as competências e habilidades previstas. Segundo a BNCC (Brasil, 2018), a língua(gem) é concebida em uma perspectiva enunciativo-discursiva, entendida como prática social situada histórica e culturalmente.

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, 2018, p. 67)

Nessa orientação, o texto é tomado como unidade básica de trabalho, de modo que a aprendizagem é, dentre outras questões, atribuída ao uso significativo da língua(gem) em situações de leitura, escuta e produção em diferentes mídias e materialidades semióticas, sempre consideradas em relação às condições de produção e circulação dos enunciados. À medida em que enfatiza o vínculo entre usos, sentidos e contextos, o documento normativo atribui centralidade aos processos de interlocução e ao reconhecimento de que as práticas de língua(gem) se realizam em esferas sociais diversas, nas quais os sujeitos participam de forma situada em atividades de compreensão e produção de textos que mobilizam gêneros discursivos/textuais vinculados a campos de atuação específicos.

Para Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2014)

[...] ao apresentar as orientações para o ensino de LP nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental (Brasil, 1997b, 1998b), o documento defende “o texto como unidade básica de ensino”, em oposição a se tomar a letra, a sílaba, a palavra e a frase descontextualizadas, como unidades básicas da alfabetização; ou apenas a dimensão gramatical como categorização preestabelecida para o estudo da língua. Descarta-se, assim, uma visão homogênea, invariável e abstrata da linguagem, sustentada na forma e na imanência do sistema, desvinculada das reverberações sociais[...] (Acosta-pereira; Costa-Hübes, 2024, p. 7).

Nessa direção, pode-se compreender que, ao assumir o texto como eixo organizador do trabalho pedagógico em detrimento do enfoque fragmentado em letras, sílabas, palavras ou frases isoladas, bem como de uma abordagem restrita à gramática tomada como sistema de categorias fixas, o documento normativo desloca o ensino da língua(gem) de uma perspectiva estrutural, abstrata e homogênea para uma concepção que procura considerá-la em sua constituição histórica, social e discursiva, recusando modelos de descrição centrados apenas na forma e na imanência do sistema e aproximando-se de um entendimento segundo o qual os usos concretos da língua(gem), atravessados por valores, vozes e relações sociais, devem orientar as práticas escolares de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Nesse quadro, a BNCC (Brasil, 2018) passa a adotar uma perspectiva sociológica da língua(gem), enfatizando sua natureza social e

interativa, o que reverbera a premissa bakhtiniana de que “O texto é a realidade imediata [...]” (Bakhtin, 2011[1979], p. 307) (cf. seção 3.1.3), na medida em que as chamadas “práticas linguísticas” são concebidas como práticas sociais de língua(gem), vinculadas a contextos de uso situados e às formas contemporâneas de comunicação, particularmente aquelas mediadas por diferentes campos de atuação e gêneros discursivos/textuais.

A partir dessa concepção, a BNCC (Brasil, 2018) explicita que a articulação entre práticas de língua(gem) e campos de atuação constitui o princípio organizador que procura aproximar o componente curricular de Língua Portuguesa das esferas efetivas de circulação social, de modo que, para os anos finais do Ensino Fundamental, o documento normativo distingue, entre outros, o Campo da vida cotidiana, o Campo artístico-literário, o Campo de práticas de estudo e pesquisa, o Campo jornalístico-midiático e o Campo da vida pública, indicando que a seleção de gêneros discursivos/textuais deve guardar pertinência com tais domínios. Em consequência, os gêneros discursivos/textuais são apresentados como mediadores das práticas de língua(gem), na medida em que, em torno deles, se enunciam expectativas de produção e formas de reconhecimento, o que contribui para parametrizar habilidades e permitir que a progressão curricular considere critérios de relevância sociocomunicativa, circulação efetiva, complexidade composicional crescente e presença de multissemyoses.

Nessa perspectiva, Acosta-Pereira e Rodrigues (2016, p. 28) explicam que “[...] os gêneros funcionam como orientadores e significadores da interação”, de modo que são os gêneros discursivos/textuais que oferecem ao enunciador um quadro relativamente estável quanto aos propósitos da enunciação, aos limites do que é socialmente aceitável ou esperado dizer e às formas pelas quais esse dizer pode ou deve se realizar, de tal maneira que, como afirma Bakhtin (2011[1979], p. 285) (cf. seção 3.1.3), “Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais [...] realizamos de modo mais acabado o nosso projeto de discurso”. Do ponto de vista dos interlocutores, os gêneros discursivos/textuais configuram horizontes de expectativa, na medida em que sinalizam papéis sociais, indicam o tipo de conteúdo temático que tende a ser mobilizado, projetam determinadas escolhas de estilo e antecipam a postura semântico-axiológica inscrita no enunciado do(a) autor(a), orientando, assim, tanto a compreensão quanto a avaliação do que é enunciado em cada situação concreta de uso da língua(gem), o que contribui para esclarecer o lugar central que lhes é atribuído no documento normativo para a organização das práticas de língua(gem) nos anos finais do Ensino Fundamental.

No que tange às habilidades, a BNCC (Brasil, 2018) explicita que devem estar situadas em campos de atuação e gêneros discursivos/textuais específicos, com progressão do 6º ao 9º ano, progressão esta que envolve a ampliação gradual da complexidade textual e das demandas cognitivas, contemplando temas, organização composicional, recursos linguístico-estilísticos e orquestração de vozes. O documento normativo associa a consolidação dessas habilidades ao desenvolvimento de competências, reforçando que os agrupamentos propostos configuram arranjos possíveis, a serem apropriados por redes e escolas na elaboração de currículos e planejamentos locais, com vistas à participação dos estudantes em diferentes campos da atividade humana e ao exercício da cidadania (Brasil, 2018).

À luz dessas orientações, análises recentes, como a de Godoy e Pinton (2024) oferecem subsídios para uma leitura crítica das habilidades ao evidenciarem, por um lado, o predomínio de exigências cognitivas em nível intermediário e a centralidade das práticas de leitura e de análise linguística, especialmente nos campos “Todos os campos de atuação social” e “Jornalístico-midiático”, e, por outro, o apagamento frequente do contexto de aprendizagem no que diz respeito à explicitação dos gêneros discursivos/textuais, o que, do ponto de vista desta pesquisa, pode ser compreendido como indício de tensões entre o discurso de centralidade dos gêneros discursivos/textuais, reiterado pela BNCC (Brasil, 2018), e a forma como esses gêneros e objetos de conhecimento são efetivamente operacionalizados na formulação das habilidades.

Em convergência com essa leitura crítica, Miranda et al. (2024) chamam atenção para o fato de que o componente de Língua Portuguesa para os anos finais, tal como configurado na BNCC (Brasil, 2018), elenca um número considerado excessivo de gêneros discursivos/textuais, particularmente no âmbito da Base Comum, o que tende a sobrecarregar a implementação pedagógica desses textos nas salas de aula, dificultando a definição de pontos iniciais de interação mais nítidos, a partir dos quais o fenômeno da língua(gem) e o potencial de expansão dos gêneros discursivos/textuais possam ser explorados de maneira mais orgânica e contextualizada. Os autores observam, ainda, que esse quadro se agrava quando se considera a exigência legal de suplementação curricular local, que impõe às redes e escolas a tarefa de complementar o currículo com base em seus contextos específicos, ampliando o espectro de expectativas sem que isso se traduza, necessariamente, em condições concretas de trabalho e formação docente condizentes com tal ampliação. Nesse cenário, a sobrecarga não se restringe ao elenco de gêneros, mas incide também sobre os próprios objetos de conhecimento e habilidades distribuídos

ao longo do componente, contribuindo para configurar um arranjo curricular denso e multifacetado que, frequentemente, torna mais abstrata e complexa a tarefa docente, justamente porque esse público – destinatário imediato das orientações normativas – precisa traduzir esse conjunto de prescrições em propostas didáticas viáveis, articuladas às condições reais de ensino e às possibilidades efetivas de trabalho com práticas de língua(gem) mediadas por gêneros discursivos/textuais em contextos escolares específicos.

Quadro 6 - Gêneros discursivos/textuais nas habilidades de Língua Portuguesa (6º ao 9º ano) - por campo de atuação

Campo de atuação	Principais gêneros contemplados nas habilidades (6º–9º ano)	Indícios para a leitura crítica
Campo da vida cotidiana	Gêneros cotidianos aparecem majoritariamente como repertório já pressuposto (bilhetes, recados, convites, listas, regras, etc.), com pouca explicitação nominada nas habilidades dos anos finais.	Indica uma presença mais difusa e pouco detalhada nos 6º–9º anos, o que sugere menor visibilidade do campo na formulação das habilidades, em comparação com os demais.
Campo artístico-literário	Contos de diferentes tipos, crônicas, histórias em quadrinhos, poemas em formas variadas (tradicionais, visuais, concretos, ciberpoemas), romances juvenis, biografias romanceadas, fábulas contemporâneas, adaptações, paródias, paráfrases, vídeos-poemas, vídeos-minuto, entre outros.	É o campo com maior diversidade e densidade de gêneros discursivos/textuais, incluindo impressos, multimodais e digitais.
Campo de práticas de	Textos de divulgação do conhecimento, relatos de experimentos e procedimentos, relatórios, resumos, resenhas, verbetes, infográficos, gráficos,	Há forte concentração de operações cognitivas complexas (análise, síntese, curadoria, retextualização) ancoradas em múltiplos

estudo e pesquisa	esquemas, tabelas, apresentações orais acadêmicas (exposições, seminários etc.).	discursivos/textuais, o que contribui para a percepção de sobrecarga de objetos de conhecimento e de habilidades.
Campo jornalístico-midiático	Notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, textos publicitários, anúncios, propagandas, publicações em sites e blogs, memes, gifs e outros gêneros de mídia impressa e digital.	Apresenta grande número de gêneros discursivos/textuais, muitos multimodais e digitais, exigindo análises sobre produção, circulação e efeitos de sentido, o que converge com as críticas sobre a densidade e a complexidade do componente nos anos finais.
Campo da vida pública	Cartas do leitor, comentários em sites, textos de campanhas de conscientização, abaixo-assinados, cartas de reclamação, regras, regulamentos, textos argumentativos e propositivos vinculados à participação cidadã.	Reúne gêneros discursivos/textuais com forte carga argumentativa; parte deles é explicitada na descrição do campo, mas reaparece de forma mais abstrata nas habilidades.
Todos os campos de atuação (habilidades transversais)	Referência genérica a “textos” e “gêneros discursivos/textuais”, com foco em recursos de coesão, modalização, figuras de linguagem, variação linguística, multisssemiose, entre outros, sem vinculação sistemática a gêneros específicos.	Evidencia a tendência de formular habilidades mais abstratas, desvinculadas de gêneros discursivos/textuais e campos definidos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de BNCC (Brasil, 2018, p. 150-192)

O mapeamento dos gêneros discursivos/textuais contemplados nas habilidades de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental permite perceber que, embora a BNCC (Brasil, 2018) inscreva, no plano discursivo, a centralidade dos gêneros

e dos campos de atuação como princípio organizador do componente curricular, sua operacionalização nas habilidades resulta em um arranjo heterogêneo e, por vezes, assimétrico: de um lado, **campos como o artístico-literário, o jornalístico-midiático e o da vida pública** concentram um repertório amplo e diversificado de gêneros discursivos/textuais frequentemente associados a operações cognitivas de leitura e análise linguística de alta complexidade, enquanto, de outro, o **campo da vida cotidiana** tende a permanecer como repertório pressuposto e o bloco **Todos os campos de atuação** assume formulações mais abstratas, pouco explicitadoras dos contextos de uso.

Essa configuração dialoga com a análise de Godoy e Pinton (2024), já que evidencia predomínio das práticas de leitura e de análise linguística e o apagamento parcial do contexto de aprendizagem na formulação de várias habilidades, e converge, ainda, com a crítica de Miranda et al. (2024), pois sugere que o elenco numeroso de gêneros discursivos/textuais, aliado à densidade de objetos de conhecimento e de demandas cognitivas, contribui para a constituição de um desenho curricular denso e multifacetado, que desloca para o docente a tarefa de selecionar, articular e hierarquizar, em condições concretas e muitas vezes adversas de trabalho, quais gêneros discursivos/textuais e práticas de língua(gem) serão efetivamente mobilizados em cada contexto escolar.

No mesmo sentido, Geraldi (2016) afirma que

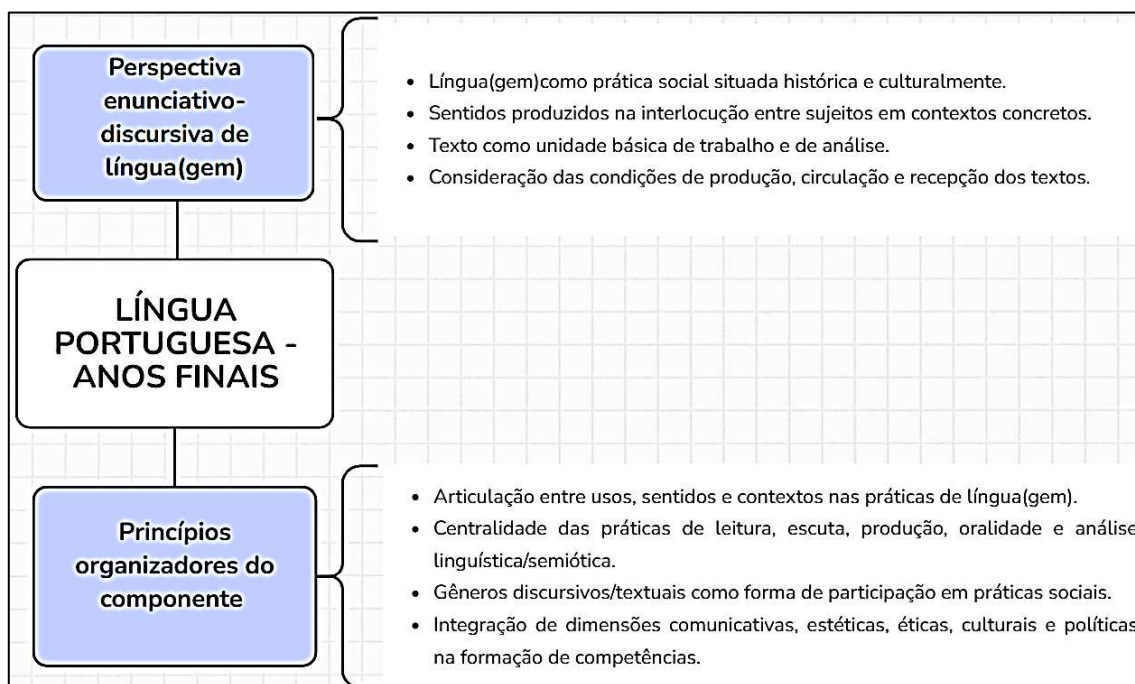
Peca-se, no entanto, pela exigência que faz de um trabalho com uma enormidade de gêneros e de uma forma em que as condições efetivas de emprego desses gêneros passam a ser um simulacro em sala de aula, anulando, desse modo, o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem (Geraldi, 2016, p. 392).

Nessa formulação, o autor problematiza o fato de que, embora a centralidade dos gêneros discursivos/textuais represente um avanço em relação a modelos estruturalistas de ensino, a exigência de trabalhar com um número muito elevado tende a produzir, no cotidiano escolar, um contato pouco aprofundado com cada um deles, restrito a situações didáticas simuladas, que não reproduzem as condições efetivas de uso e acabam por esvaziar o próprio fundamento interacional que sustenta a concepção de língua(gem) adotada no documento normativo, o que converge com as análises que apontam para a

sobrecarga de gêneros do discursivo/textuais, objetos de conhecimento e habilidades no componente de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Paralelamente a esse quadro, a BNCC (Brasil, 2018) explicita orientações relativas à cultura digital e aos multiletramentos, prevendo o tratamento das práticas contemporâneas de língua(gem) em ambientes digitais, o que envolve leitura e produção multissemiótica, avaliação de fontes, circulação de conteúdos em rede e consideração de dimensões éticas, estéticas e políticas associadas a tais práticas. Conforme o texto da BNCC (Brasil, 2018), essa integração da cultura digital ao componente de Língua Portuguesa decorre do reconhecimento de novos gêneros discursivos/textuais e modos de interação característicos das plataformas digitais e de seus efeitos sobre as práticas escolares, buscando incorporar, no currículo, formas de participação e produção de sentidos que já constituem o cotidiano dos estudantes. Para fins de visualização, a figura a seguir apresenta a organização do documento normativo no componente de Língua Portuguesa, explicitando princípios, competências, práticas/eixos, campos de atuação, gêneros, habilidades e progressões, bem como as transversalidades indicadas.

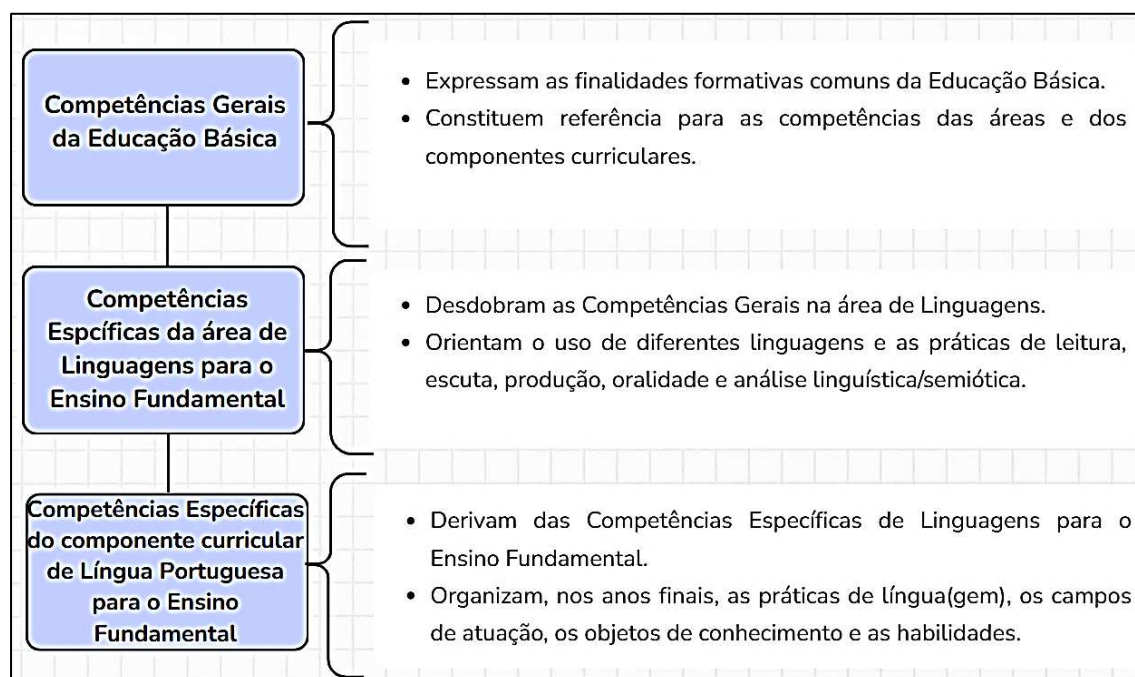
Figura 13 - Concepção de língua(gem) e princípios organizadores do componente Língua Portuguesa – anos finais do Ensino Fundamental na BNCC (Brasil, 2018).



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2018)

A figura ilustra a concepção de língua(gem) e os princípios norteadores da BNCC (Brasil, 2018) para o componente de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, organizando-os em torno de dois conjuntos articulados: **a perspectiva enunciativo-discursiva de língua(gem)** e **os princípios organizadores do componente**. No primeiro, evidencia-se a compreensão da língua(gem) como prática social situada histórica e culturalmente, cujos sentidos se produzem na interlocução entre sujeitos em contextos concretos, tomando o texto como unidade básica de trabalho e de análise, em estreita relação com as condições de produção, circulação e recepção dos enunciados. No segundo, destacam-se princípios que procuram assegurar a articulação entre usos, sentidos e contextos nas práticas de língua(gem), **a centralidade das práticas de leitura, escuta, produção, oralidade e análise linguística/semiótica, o papel dos gêneros discursivos/textuais como forma de participação em práticas sociais e a integração de dimensões comunicativas, estéticas, éticas, culturais e políticas na formação de competências**. Na sequência, a figura 14 apresenta a articulação das competências previstas no documento normativo, explicitando como se conectam às práticas de língua(gem) no componente de Língua Portuguesa.

Figura 14 - Articulação das competências na BNCC para o componente Língua Portuguesa – Ensino Fundamental



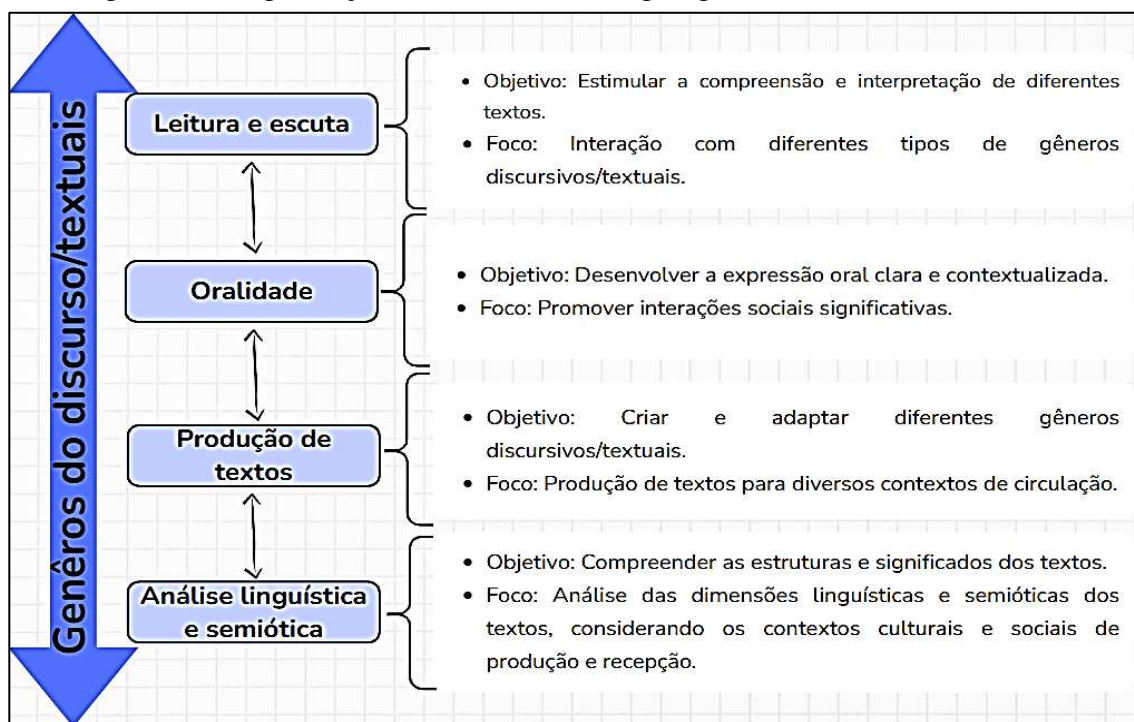
Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2018).

Com a observação da figura, é possível compreender a organização das competências na BNCC (Brasil, 2018) no âmbito do componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, evidenciando sua distribuição em três níveis articulados. No **primeiro nível**, as **Competências gerais da Educação Básica** enunciam as finalidades formativas comuns e constituem referência para as competências das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares. No **segundo**, as **Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental** desdobram esse horizonte na área de Linguagens, orientando o uso de diferentes língua(gens) e as práticas de leitura, escuta, produção, oralidade e análise linguística/semiótica. No **terceiro nível**, as **Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental** derivam das competências de Linguagens e organizam, com foco nos anos finais, as práticas de língua(gem), os campos de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades que compõem a matriz do componente.

Já a organização das práticas de língua(gem) no componente de Língua Portuguesa, nos anos finais do Ensino Fundamental, é estruturada em torno de **quatro práticas específicas: Leitura e Escuta, Oralidade, Produção de Textos e Análise Linguística e Semiótica**. As práticas de **Leitura e Escuta** têm como objetivo principal **estimular a compreensão e interpretação de textos diversos**, promovendo a interação com diferentes tipos de suportes e gêneros discursivos/textuais, os quais atuam como mediadores dessas práticas, facilitando a compreensão dos enunciados em seus contextos específicos. As práticas de **Oralidade**, por sua vez, concentram-se no **desenvolvimento da expressão oral clara e contextualizada**, favorecendo interações sociais significativas, em que os gêneros discursivos/textuais desempenham um papel fundamental na organização e no direcionamento dessas interações. As atividades voltadas à **Produção de Textos** enfatizam a **criação e adaptação de diferentes gêneros discursivos/textuais**, considerando os contextos de circulação. Finalmente, a prática de **Análise Linguística e Semiótica** busca a compreensão das estruturas e significados dos textos, com foco nas dimensões linguísticas e sociais de produção e recepção dos enunciados, destacando o papel dos gêneros discursivos/textuais na construção desses significados. De acordo com o documento normativo, essas práticas estão interligadas e formam um eixo transversal que perpassa todas as etapas do ensino de língua portuguesa, atuando como articuladores desse processo.

Segundo Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2018), as práticas de língua(gem) na BNCC (Brasil, 2018) são concebidas a partir de uma perspectiva dialógica, a qual compreende a língua(gem) como um fenômeno dinâmico e socialmente constituído, em que se reconhece a constante ressignificação das práticas linguísticas em função das interações sociais e culturais (cf. seção 3.1.2). Nesse contexto, as práticas de língua(gem) devem estar ancoradas em gêneros discursivos/textuais que estruturam a interação comunicativa, com a particularidade de que tais práticas, quando compreendidas dialeticamente, enfatizam a interatividade entre os sujeitos da comunicação, reconhecendo o papel ativo do interlocutor na construção e ressignificação do sentido, processo no qual a língua(gem) torna-se elemento de transformação e construção social. Por meio desse enfoque, o ensino de língua portuguesa visa promover a reflexão crítica e a participação ativa dos alunos em um "grande diálogo da vida" (Acosta-Pereira; Costa-Hübes, 2018, p. 18), em que o conhecimento linguístico, entendido como uma prática social, se expande para a compreensão e transformação do mundo social, considerando os sujeitos da comunicação como agentes ativos nesse processo. Na sequência, apresentamos a organização das práticas de língua(gem) no componente de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, conforme comentado.

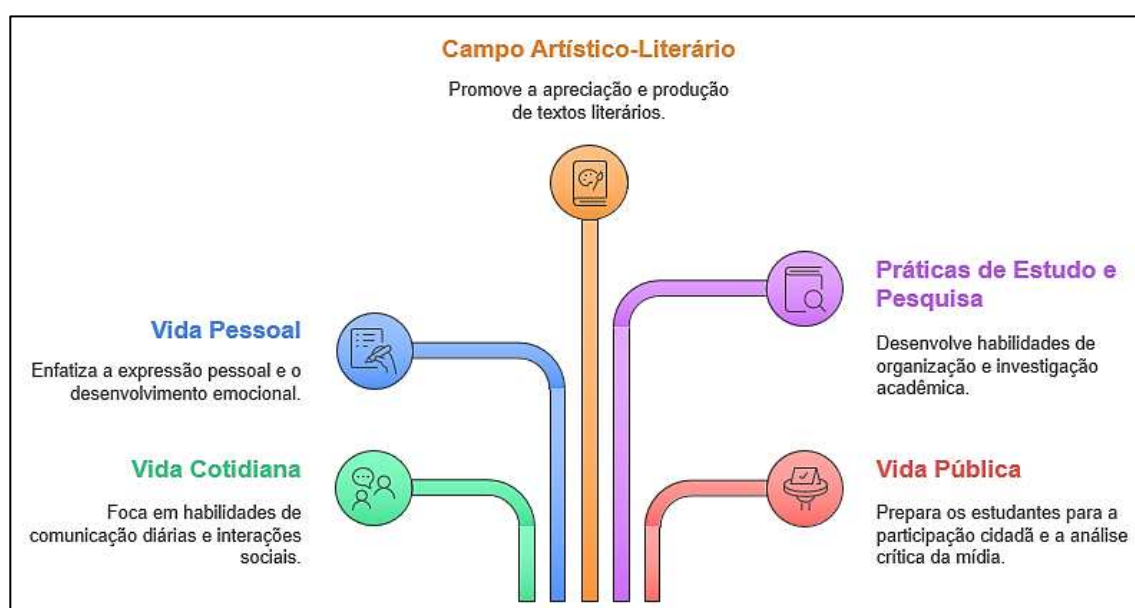
Figura 15 - Organização das Práticas de Língua(gem) na BNCC (Brasil, 2018)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2018)

As práticas de língua(gem), conforme delineadas pela BNCC (Brasil, 2018), define os **campos de atuação** social de forma a contextualizar as práticas de língua(gem), favorecendo a articulação de habilidades de língua portuguesa em diferentes contextos. Esses campos envolvem a **vida cotidiana**, a **vida pessoal**, o **campo artístico-literário**, **as práticas de estudo e pesquisa**, e a **vida pública**. No campo artístico-literário, a ênfase recai sobre a apreciação e produção de textos literários, permitindo aos alunos vivenciar a diversidade de manifestações culturais e expressivas. No campo das práticas de estudo e pesquisa, estão as habilidades de organização e investigação acadêmica, com foco na busca e no uso crítico de fontes. O campo jornalístico-midiático foca em gêneros discursivos e na análise crítica da mídia, preparando os estudantes para a compreensão e atuação em um mundo saturado de informações. Já o campo da vida pública envolve a produção e análise de textos que visam a participação cidadã e o exercício da democracia, proporcionando aos alunos a reflexão sobre a sociedade e seu papel na defesa dos direitos humanos. Essas áreas, portanto, convergem com o intuito de promover um perfil de estudante que se engaja de maneira crítica e criativa em suas práticas sociais e culturais, como ilustrado na figura abaixo

Figura 16 - Campos de Atuação na BNCC (Brasil, 2018): Direcionamentos para o Ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2018).

Os **gêneros discursivos/textuais** desempenham (ou deveriam), nesse arranjo, papel fundamental nas práticas de língua(gem), funcionando como **mediadores para o desenvolvimento das competências** dos estudantes, na medida em que orientam a condução das atividades didáticas, servem como modelos para a produção e o reconhecimento textual e estabelecem parâmetros para a avaliação e o desenvolvimento de habilidades linguístico-discursivas. Ao mesmo tempo, promovem a diversidade e a adequação comunicativa, permitindo uma expressão crítica e contextualizada em diferentes situações de uso da língua(gem) e em distintos campos de atuação. Vejamos a seguir

Figura 17 - O papel mediador desempenhado pelos gêneros discursivos/textuais nas práticas de ensino de língua portuguesa na BNCC (Brasil, 2018).



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (2018).

Os gêneros discursivos/textuais são tomados como referências para a condução das atividades didáticas, à medida que funcionam como modelos relativamente estáveis

que orientam o planejamento das práticas de língua(gem) e explicitam as formas de participação esperadas dos estudantes nas situações de produção e interpretação de textos, balizando o reconhecimento das características composicionais e estilísticas mobilizadas. Nessa perspectiva, enunciam-se expectativas de produção e de reconhecimento que definem parâmetros para a avaliação e para o acompanhamento do desenvolvimento das competências linguísticas, permitindo explicitar níveis de desempenho e orientar intervenções pedagógicas mais situadas.

Em continuidade à compreensão dos gêneros discursivos/textuais como referências para o trabalho pedagógico, os diferentes papéis que lhes são atribuídos no componente de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental evidenciam a diversidade de funções que assumem nas práticas de ensino, seja como mediadores das práticas de leitura e produção, orientando a proposição de atividades que favoreçam a interpretação crítica e a reflexão sobre os textos, seja como suporte para a expressão oral e escrita em diferentes situações comunicativas, articulando adequação, efeitos de sentido e posicionamento enunciativo. A BNCC (Brasil, 2018) também lhes atribui relevância específica nos campos jornalístico-midiático e da vida pública, ao vinculá-los à participação cidadã e ao debate de questões sociais, bem como no âmbito da valorização da diversidade cultural e do desenvolvimento de multiletramentos, particularmente em ambientes digitais. O quadro a seguir sintetiza esse movimento, apresentando os principais papéis desempenhados pelos gêneros discursivos/textuais e as funções a eles associadas na BNCC (Brasil, 2018) para o componente de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Quadro 7 - Gêneros discursivos/textuais e seus papéis no componente Língua Portuguesa

Papel Desempenhado	Articulações	Página(s) ⁵⁶
Mediadores de Práticas de Leitura e Produção	Gêneros como referência para o planejamento de atividades de leitura e produção textual.	75, 77
Facilitadores da Reflexão Crítica	Estimulam a análise crítica de textos, promovendo a apreciação estética, ética e política, além de integrar a interpretação de diferentes contextos.	75
Instrumentos de Expressão Oral e Escrita	Auxiliam na produção de textos orais e escritos com ênfase nos efeitos de sentido e na adequação à situação comunicativa.	77
Gêneros no Campo Jornalístico e na vida pública	Fomentam a participação cidadã, lidando com textos jornalísticos e argumentativos, como reportagens, cartas de leitores e campanhas.	85
Promoção da Inclusão e Diversidade Cultural	Ajudam na valorização de diferentes formas culturais, incluindo a análise e produção de textos literários, jornalísticos e artísticos.	75
Desenvolvimento de Multiletramentos	Ampliam as habilidades comunicativas dos alunos no uso de tecnologias digitais e multimodais, como memes, blogs, podcasts e outras plataformas.	77, 87

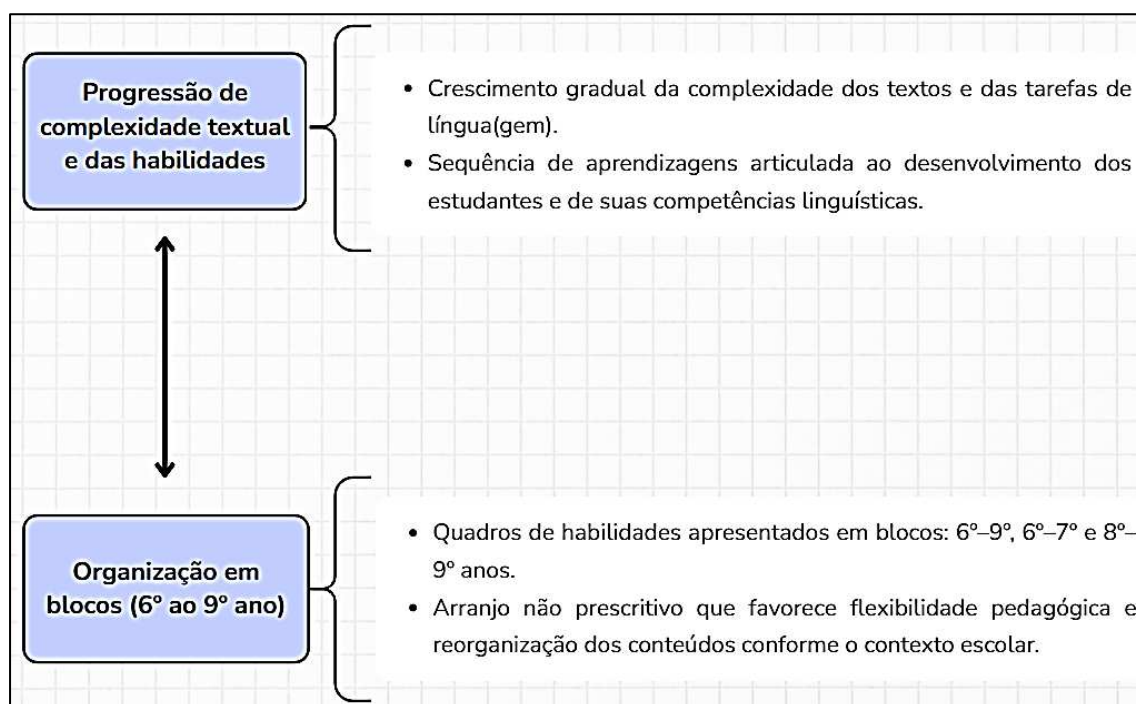
Fonte: Elaborado pela autora a partir de BNCC (Brasil, 2018).

Articulada a essa compreensão dos gêneros discursivos/textuais como organizadores do trabalho pedagógico, a BNCC (Brasil, 2018) descreve, para os anos finais do Ensino Fundamental, uma configuração das habilidades, dos objetos de conhecimento e das progressões de aprendizagem em que se evidencia, por um lado, o

⁵⁶ As páginas indicadas no quadro7 referem-se às ocorrências em que os papéis dos gêneros discursivos/textuais foram identificados na análise da BNCC (Brasil, 2018). Importante destacar que não foram analisados os textos das habilidades; a numeração das páginas corresponde exclusivamente às passagens onde os papéis descritos aparecem na documentação, evidenciando os contextos em que essas práticas de leitura, produção e reflexão crítica são abordadas.

aumento gradual da complexidade dos textos trabalhados e, por outro, a disposição dessas aprendizagens em blocos, entendidos como um arranjo que busca favorecer a flexibilidade pedagógica e a possibilidade de reorganização dos conteúdos entre os anos do 6º ao 9º, conforme as especificidades de cada contexto escolar. Essa dinâmica é sintetizada na Figura 18, que explicita o desdobramento desses parâmetros em habilidades, objetos de conhecimento e progressões para o ensino de língua portuguesa.

Figura 18 - Habilidades, objetos e progressões na BNCC (Brasil, 2018) de Língua Portuguesa – anos finais

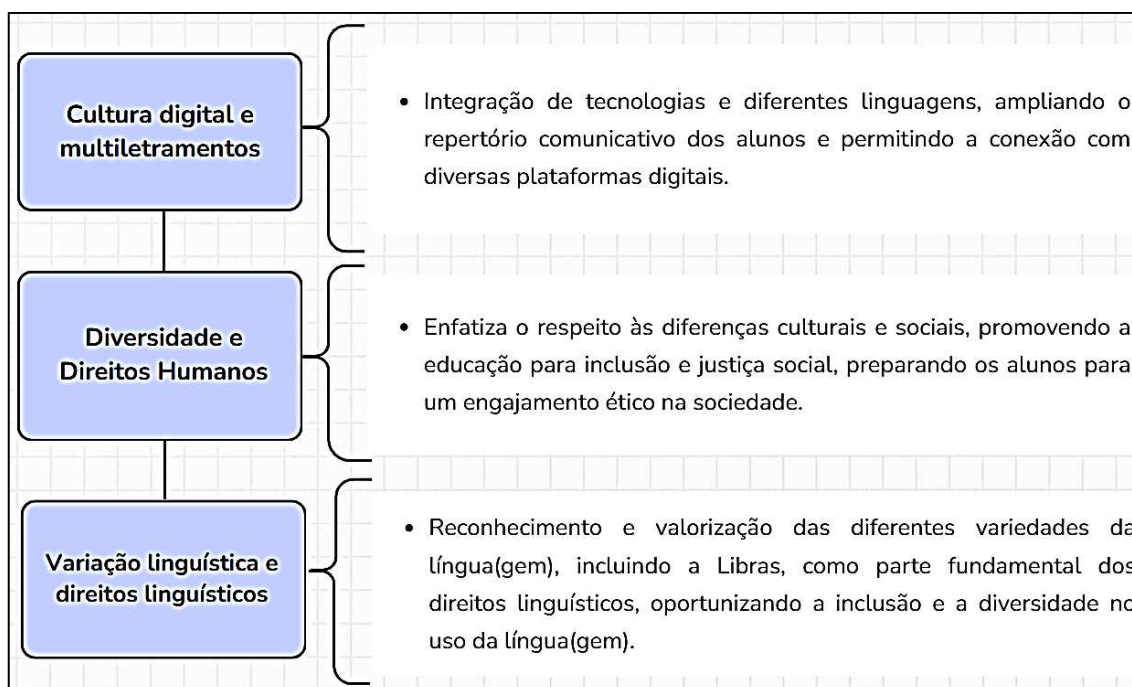


Fonte: Elaborado pela autora a partir de Brasil (Brasil, 2018)

A organização das habilidades, objetos de conhecimento e progressões para o ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental está estruturada de modo a evidenciar, de um lado, a progressão de complexidade textual, que se reflete no aumento gradual da dificuldade dos textos trabalhados, de tal forma que esse incremento pretende acompanhar o desenvolvimento cognitivo dos alunos, desafiando-os de maneira compatível com sua maturidade e com o avanço de suas competências linguísticas ao longo do tempo; de outro, a organização em blocos procura assegurar uma abordagem mais flexível e adaptável, não prescritiva, permitindo que as atividades sejam ajustadas

às necessidades específicas de cada grupo e distribuídas entre o 6º e o 9º ano conforme as condições e escolhas de cada contexto escolar.

Figura 19 - Transversalidades no Ensino de Língua Portuguesa na BNCC (Brasil, 2018)



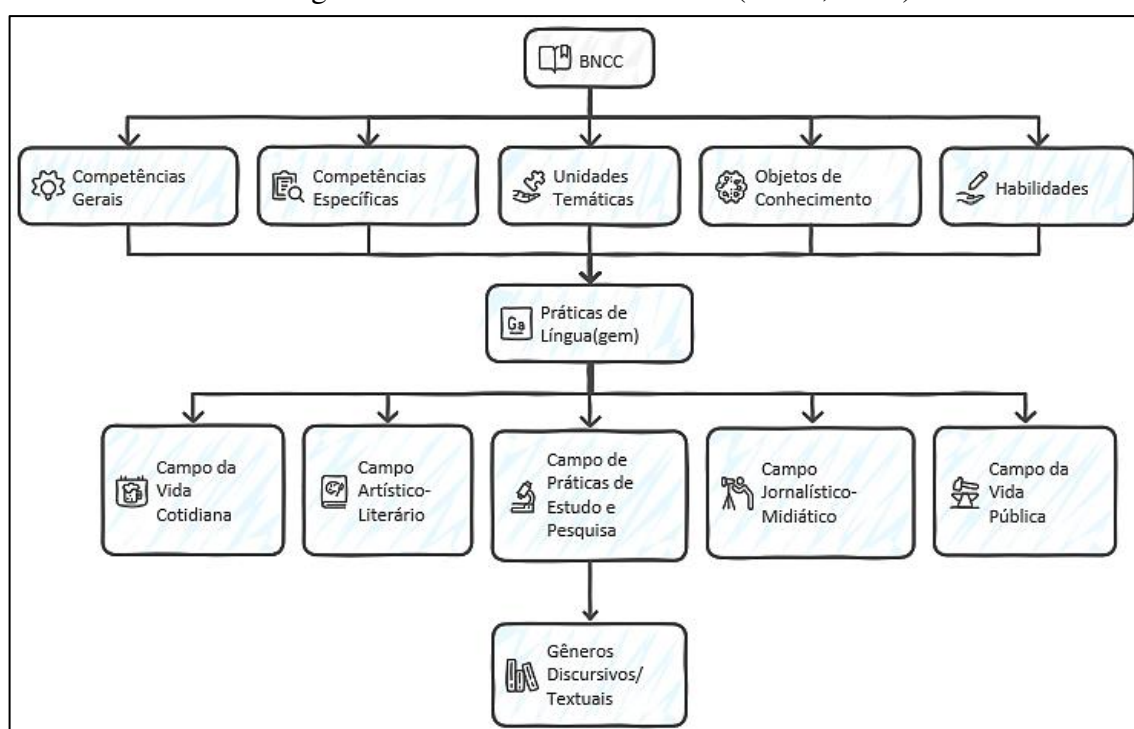
Fonte: Adaptado pela autora a partir de Brasil (2018).

Nesse horizonte, as transversalidades, conforme depreendidas das orientações da BNCC (Brasil, 2018), são agrupadas nos eixos Cultura Digital e Multiletramentos, Diversidade e Direitos Humanos, e Variação Linguística e Direitos Linguísticos, com o objetivo de integrar diferentes dimensões do conhecimento. O eixo **Cultura Digital e Multiletramentos** enfatiza a integração de tecnologias ao processo de ensino, ampliando o repertório comunicativo dos alunos e possibilitando a conexão com diversas língua(gens) e plataformas; o eixo **Diversidade e Direitos Humanos** foca no respeito às diferenças culturais e sociais; o eixo **Variação Linguística e Direitos Linguísticos** destaca a importância de reconhecer e valorizar as distintas variedades da língua(gem), incluindo a Libras, como um componente essencial dos direitos linguísticos.

A análise da estrutura e organização do componente curricular de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental permite delinear um quadro abrangente das orientações presentes no documento normativo. A partir da articulação entre práticas de língua(gem), campos de atuação e gêneros discursivos/textuais, o ensino

é organizado de forma integrada, considerando os diferentes contextos de uso e os avanços nas habilidades cognitivas e linguísticas dos alunos. O componente de Língua Portuguesa é projetado para oferecer aos estudantes condições de desenvolver suas competências em situações diversas de leitura, produção e análise de textos, respeitando a dimensão social e comunicativa da língua(gem). A figura a seguir apresenta a síntese dessa organização.

Figura 20 - Síntese da estrutura e organização do componente curricular Língua Portuguesa – anos finais – na BNCC (Brasil, 2018)



Fonte: Elaborado pela autora a partir de BNCC (Brasil, 2018).

Além disso, ao examinarmos esse arranjo à luz do mapeamento dos gêneros discursivos/textuais e das leituras críticas mobilizadas, evidenciamos tensões significativas, especialmente no que diz respeito à densidade e à distribuição dos gêneros discursivos/textuais, à sobrecarga de objetos de conhecimento e de demandas cognitivas, e ao apagamento parcial dos contextos de aprendizagem em diversas habilidades. Esse cenário resulta em uma sobrecarga para o docente, que se vê diante da complexa tarefa de selecionar, hierarquizar e ressignificar, muitas vezes em condições materiais e institucionais limitadas, aquilo que o texto normativo define como currículo comum.

Nesse contexto, a BNCC (Brasil, 2018) se configura tanto como um horizonte de possibilidades quanto como um campo de disputas em torno do ensino de Língua Portuguesa, o que fundamenta e justifica a análise documental realizada nas seções subsequentes desta tese, nas quais se busca compreender, de maneira mais aprofundada, como os gêneros discursivos/textuais são efetivamente mobilizados como mediadores das práticas de língua(gem) no interior do componente de Língua Portuguesa.

4.3 SOBRE AS ORIENTAÇÕES EM TORNO DOS GÊNEROS DISCURSIVOS//TEXTUAIS NA BNCC (BRASIL, 2018)

Nesta seção, propomos a análise das orientações da BNCC (Brasil, 2018) relacionadas aos gêneros discursivos/textuais, com o intuito de compreender como estes são abordados no documento. A BNCC (Brasil, 2018) estabelece um conjunto de diretrizes que orienta o uso dos gêneros discursivos/textuais como mediadores das práticas de língua(gem), trazendo desafios em termos de clareza conceitual, aplicabilidade didático-pedagógica e alinhamento com teorias linguísticas contemporâneas.

Ao longo desta seção, discutimos a relação entre os gêneros discursivos/textuais e os campos de atuação, além dos aspectos ideológico-axiológicos que permeiam as orientações da BNCC (Brasil, 2018). Cada uma dessas questões é detalhada nas subseções seguintes, com o intuito de oferecer uma análise documental.

4.3.1 As mobilizações conceituais e as ambiguidades na definição dos gêneros discursivos/textuais na BNCC (Brasil, 2018)

A BNCC (Brasil, 2018) concebe as práticas pedagógicas no ensino da língua portuguesa como um processo que demanda a mobilização dos gêneros discursivos/textuais para promover o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. Nesse contexto, orienta a utilização diversificada desses gêneros discursivos/textuais com o objetivo de estimular tanto a leitura crítica quanto a produção textual, visto que são concebidos enquanto mediadores das práticas de língua(gem), com ênfase na integração de diferentes esferas sociais, como a vida pública, acadêmica, jornalística e cotidiana.

Esta subseção tem como objetivo analisar as orientações sobre os gêneros discursivos/textuais na BNCC (Brasil, 2018), concentrando-se especificamente nos conceitos que apresentam um tratamento **interciso**. O **conceito interciso** caracteriza-se pela **apresentação do termo "gênero" sem a devida ancoragem teórica, resultando em uma definição incompleta ou no cruzamento de diferentes abordagens teórico-**

metodológicas, o que pode gerar ambiguidade ou imprecisão e, conseqüentemente, comprometer o planejamento docente e as práticas de ensino e de aprendizagem.

Serão examinadas as mobilizações conceituais no componente curricular de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, tomando como *corpus* as menções presentes na seção 4.1.1, que trata do componente curricular de Língua Portuguesa no âmbito da área de Linguagens do Ensino Fundamental, e na seção 4.1.1.2, que aborda o componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental para os anos finais discutindo, quando necessário, as lacunas e limitações identificadas nas orientações.

O conceito de gêneros discursivos/textuais assume papel central durante a práticas de ensino e de aprendizagem de língua portuguesa, pois articula as práticas de leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica, refletindo e refratando a natureza social e dinâmica da língua(gem). Na BNCC (Brasil, 2018), os gêneros discursivos/textuais são concebidos como mediadores das práticas de língua(gem), orientando o planejamento das atividades didático-pedagógicas e as expectativas de desempenho dos alunos. Conforme o documento normativo, “[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem” (Brasil, 2018, p. 67). Dessa forma, funcionam como parâmetros que orientam as escolhas de estilo, as formas de participação nas interações e as estratégias de interpretação e produção textual, possibilitando a apropriação das competências linguísticas e comunicativas necessárias para o exercício da cidadania (cf. seção 3.1.3). Bakhtin (2011 [1979]) explica que

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 [...] Porque todo trabalho de investigação e 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 ou orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação [...] (Bakhtin, 2011 [1979], p. 264).

A afirmação de Bakhtin (2011 [1979]) reforça a ideia de que a análise dos gêneros discursivos/textuais, tal como proposta na BNCC (Brasil, 2018), leva em consideração a natureza dinâmica e multifacetada da língua(gem). O autor destaca a importância de

estudar a diversidade dos gêneros discursivos/textuais nos diversos campos da atividade humana, uma vez que os enunciados linguísticos são sempre concretos e imersos em contextos sociais específicos. Essa perspectiva corrobora a concepção de que a compreensão e o estudo dos gêneros discursivos/textuais devem ser flexíveis, adaptando-se às necessidades sociais e comunicativas dos alunos, de modo a facilitar a apropriação das competências linguísticas e comunicativas.

Os gêneros discursivos/textuais tornam-se, portanto, essenciais para a construção de uma abordagem didático-pedagógica que se orienta pelo uso da língua(gem) em contextos reais de interação social. Isso ocorre porque configuram o horizonte de expectativas para os interlocutores, sinalizando os papéis sociais, as escolhas temáticas e estilísticas, bem como as posturas ideológicas que devem ser adotadas nas práticas discursivas (cf. seções 3.1.2; 3.1.3). Segundo Volochínov (2013 [1930])

[...] a língua não é algo imóvel [...] não é de modo algum um produto morto, petrificado, da vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social [...] Na comunicação verbal, que é um dos aspectos do mais amplo intercâmbio comunicativo – o social –, elaboram-se os mais diversos tipos de enunciações, correspondentes aos diversos tipos de intercâmbio comunicativo social (Volochínov, 2013 [1930], p. 157).

Para o autor, os gêneros discursivos/textuais são moldados pela dinâmica social, refletindo e acompanhando suas transformações. Assim como a língua(gem) é concebida como um fenômeno social em constante movimento, os gêneros discursivos/textuais também estão sujeitos às mudanças nos contextos e nas práticas sociais, motivo pelo qual sua mediação no ensino de língua portuguesa deve considerar a flexibilidade e capacidade de adaptação às transformações sociais e culturais, garantindo que as práticas discursivas se mantenham pertinentes e atualizadas em relação às realidades e necessidades comunicativas dos alunos, permitindo-lhes interagir de forma eficaz nas diversas esferas da comunicação.

O estudo dos gêneros discursivos/textuais no Brasil, conforme expõe Mathiola (2019), caracteriza-se por uma trajetória permeada por um contínuo processo de adaptação às transformações sociais e educacionais. Desde seus primeiros levantamentos, a concepção de gêneros discursivos/textuais no contexto educacional foi progressivamente expandida e aprofundada, adquirindo crescente relevância nas políticas

curriculares, como nos PCN (Brasil, 1998b) e na BNCC, (Brasil, 2018). A abordagem que, inicialmente, estava restrita ao domínio da Linguística Aplicada, passou a ser reconhecida como um elemento essencial na formação dos alunos, abrangendo o domínio das normas linguísticas e a compreensão das funções sociais e comunicativas dos gêneros discursivos/textuais. Nesse sentido, a análise desses gêneros exige uma abordagem integrada, que leve em consideração suas manifestações em diversos contextos – sejam eles acadêmicos, jornalísticos ou cotidianos – e que reconheça o papel desses textos como mediadores entre o conhecimento, a linguagem e os diferentes contextos sociais. Assim, torna-se imprescindível compreender os conceitos que fundamentam o uso dos gêneros discursivos/textuais na BNCC (Brasil, 2018), com especial atenção àqueles que sustentam a análise proposta, a fim de garantir a clareza e a consistência teórica nas orientações curriculares.

Para fins de explicitação teórico-metodológica, entendemos, nesta tese, que a abordagem **sociossemiótica**, ancorada na Linguística Sistêmico-funcional e na Análise Crítica do Discurso, propõe uma compreensão dos gêneros discursivos/textuais a partir da análise das metafunções ideacional, interpessoal e textual. Sob esse viés, a língua(gem) é compreendida como uma prática social estruturante de significados, entendida como atividade intencional, orientada por objetivos comunicativos, na qual os indivíduos, enquanto membros de uma cultura específica, participam ativamente. A língua(gem), portanto, é um sistema metafuncional que organiza e molda a experiência humana nos mais variados contextos sociais sob o matiz de múltiplas funções.

Assim, estudar os gêneros discursivos a partir dos pressupostos da sociossemiótica envolve a análise da relação dialética entre discurso e estruturação social, com ênfase na língua(gem) como prática social de significação. Tal abordagem permite compreender como a língua(gem) organiza e estrutura as experiências cotidianas dos indivíduos, ao mesmo tempo em que é moldada pelas dinâmicas sociais. Como destacam Acosta Pereira e Rodrigues (2009, p. 5), “Estudar gêneros do discurso a partir da abordagem sociossemiótica é procurar entender a relação bidirecional entre discurso e estruturação social, enfatizando a linguagem como prática social de significação que estrutura experiências diárias”. Esse referencial teórico sublinha a centralidade da língua(gem) como um instrumento que tanto molda quanto é moldado pelas dinâmicas sociais, evidenciando as transformações culturais e as interações que configuram as formas de ser e agir na sociedade.

A perspectiva **sociorretórica**⁵⁷, por sua vez, oferece uma visão do gênero discursivo/textual que desloca sua compreensão do campo dos tipos textuais para o âmbito da ação e da atividade. Segundo essa abordagem, como argumentam Miller (1984), Bazerman (2005; 2006; 2007) dentre outros autores, os gêneros deixam de ser vistos como formas ou categorias fixas de texto, passando a ser compreendidos como práticas sociais dinâmicas que se configuram como respostas a necessidades e expectativas presentes em determinados contextos sociais. Nesse sentido, configuram ações que envolvem participação ativa e interlocução, com objetivos específicos que se desdobram em diferentes situações comunicativas.

Para Swales (1990), a noção de gênero discursivo/textual está intrinsecamente relacionada aos valores sociais e culturais que emergem das práticas discursivas em que estão inseridos. Portanto, são definidos também pela função que desempenham em grupos sociais distintos, adequando-se às exigências comunicativas de cada contexto. Essa perspectiva, amplia a compreensão do papel da língua(gem) na sociedade, evidenciando como a escolha e o uso dos gêneros estão profundamente enraizados nas necessidades e nas práticas dos grupos que os utilizam.

Sob o escopo da abordagem **interacionista-sociodiscursiva (ISD)**⁵⁸, o gênero discursivo/textual é entendido como uma construção que emerge a partir de formas comunicativas específicas, sendo visto como. Essa perspectiva reconhece os gêneros discursivos/textuais como instâncias dinâmicas, que refletem e estruturam as interações sociais, mediando as práticas de comunicação nos diferentes contextos culturais e institucionais. Os gêneros do discurso, neste enfoque, são concebidos enquanto práticas sociais que se organizam e se manifestam nas trocas discursivas, sendo fundamentais para a produção e compreensão dos sentidos nas interações cotidianas.

O ISD "[...] pretende descrever as características enunciativo-discursivas do funcionamento dos gêneros do discurso e selecionar, planejar e projetar conteúdos de

⁵⁷ A perspectiva sociorretórica pode ser abordada sob duas vertentes. A primeira, com caráter etnográfico, focada por autores como Swales e Bhatia, preocupa-se com a análise e identificação da estrutura dos gêneros, com ênfase na escrita e nos estágios dessa estruturação, considerando os gêneros como categorias distintivas do discurso e eventos comunicativos reconhecidos. Já a vertente sociorretórica de caráter sócio-histórico e cultural, defendida por autores como Miller, Bazerman e Freedman, busca compreender o funcionamento social e histórico dos gêneros, tratando-os como fenômenos de reconhecimento psicossociais. Para fins de análise, não faremos distinção.

⁵⁸ A sigla ISD será utilizada ao longo deste trabalho para nos referirmos à abordagem interacionista-sociodiscursiva.

ensino-aprendizagem que estejam de acordo com as capacidades de linguagem que possam ser aplicadas nas práticas didáticas" (Acosta-Pereira e Rodrigues (2009, p. 07). A preocupação dessa abordagem é o ensino dos gêneros discursivos/textuais na língua portuguesa, considerando suas funções comunicativas e seu papel no desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos. A fundamentação teórica do ISD se ancora nas obras de M. Bakhtin e L. Vygotsky, cujas contribuições sobre língua(gem) e interação social fornecem a base para a análise dos processos de ensino-aprendizagem. No contexto brasileiro, essa abordagem exerceu influência significativa, sendo um dos pilares que orientaram a formulação dos PCN (Brasil, 1998b) e da BNCC (Brasil, 2018), reforçando a centralidade do uso dos gêneros discursivos/textuais no componente curricular de Língua Portuguesa.

A perspectiva **semiodiscursiva**, vinculada à Análise do Discurso de base francófona, concebe os gêneros discursivos/textuais como fenômenos relacionados às condições de produção que os tornam possíveis, de modo que "são dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes" (Maingueneau, 2001, p. 61). Nessa direção, o gênero é apreendido como uma configuração discursiva que se institui e se legitima em determinadas circunstâncias históricas, institucionais e sociais, o que pressupõe a articulação entre enunciados, sujeitos e formações discursivas. A perspectiva semiodiscursiva desloca o foco da descrição estritamente linguística para uma análise que busca compreender como os gêneros discursivos/textuais se constituem enquanto dispositivos reguladores de práticas de língua(gem) em espaços sociais determinados.

Nessa abordagem, os gêneros estão vinculados a expectativas de funcionamento, circulação e reconhecimento, de modo que sua realização discursiva é avaliada em termos de adequação às normas e aos propósitos socialmente partilhados. O objetivo é apreender o funcionamento dos discursos e as modalidades de exercício da palavra (Furlanetto, 2005), buscando evidenciar como os sujeitos, ao se engajarem em determinadas práticas discursivas, mobilizam gêneros que são, simultaneamente, produtos de processos históricos e operadores de regulação das interações sociais.

A corrente **sociocognitivista**, apoiando-se em aportes provenientes tanto de uma perspectiva sócio-histórica quanto de uma abordagem cognitiva, em especial da Linguística Textual, concebe os gêneros discursivos/textuais como formas de ação social que se articulam a competências sociais e cognitivas de comunicação, mobilizadas por sujeitos em situações concretas de uso da língua(gem). Nessa direção, os gêneros passam

a ser entendidos como esquemas relativamente estáveis de ação e compreensão, que organizam a experiência comunicativa e orientam os modos de dizer e de interpretar nos diferentes contextos de interação. Para Koch e Cunha-Lima (2011, p. 283), analisar gêneros discursivos/textuais sob tal perspectiva significa compreender como os “[...] objetivos das ações comunicativas são dinâmicas e variavelmente flexíveis, a depender do tipo de interação”, de modo que a sua configuração se apresenta como resultado de processos de negociação e adaptação contínua entre participantes, finalidades comunicativas e condições de produção. Assim, as práticas sociais assumem protagonismo na constituição da relação entre língua(gem) e cognição, uma vez que é no interior dessas práticas que se forjam e se atualizam os recursos cognitivos e os procedimentos interpretativos que permitem aos sujeitos reconhecer, selecionar e (re)configurar os gêneros em função das demandas comunicativas que se colocam em cada situação de uso da língua(gem).

Sob a perspectiva sociocognitivista da Linguística Textual, os gêneros discursivos/textuais são compreendidos como estruturas de organização da comunicação que se constituem dentro de contextos específicos de interação. Nesse sentido, os gêneros são vistos como modelos cognitivos que orientam a produção e a interpretação dos textos, moldando a forma como as mensagens são estruturadas, recebidas e compreendidas, auxiliando na atribuição de sentido e permitindo que os indivíduos se comuniquem de maneira eficaz dentro de uma cultura e contexto social compartilhado. Segundo Bentes (2012), a produção e a recepção de um texto são, assim, fortemente influenciadas pelo contexto sociocultural em que o gênero discursivo/textual circula, o que exige que os leitores mobilizem seus conhecimentos prévios e inferências para entender completamente o texto.

Além disso, a competência textual, ou a capacidade de reconhecer e produzir textos de diferentes gêneros, é central para a compreensão do gênero na linguística textual, considerando que a coerência de um texto depende da capacidade do produtor de adaptá-lo à situação comunicativa específica. A Linguística Textual analisa como as estruturas comunicativas são organizadas e interpretadas nas interações sociais, com foco na organização linguística e no impacto sociocultural da comunicação.

Por fim, a perspectiva **dialógica**, fundamentada nos escritos de M. Bakhtin e o Círculo (orientação que baliza teórico-metodologicamente nossa compreensão sobre gêneros do discurso nesta tese), entende que as interações verbais estão intrinsecamente conectadas às interações sociais. Desse modo, a constituição e o funcionamento dos

gêneros discursivos ocorrem a partir de sua relação com as situações sociais e as esferas da atividade humana, que, conforme Bakhtin (2011 [1979]), estão intimamente associadas ao uso da língua(gem) (cf. seção 3.1). Sob tal escopo, os gêneros discursivos tornam-se produtos de práticas sociais que refletem as condições e os contextos em que se inscrevem, sempre em uma dinâmica de interação constante.

Para Bakhtin (2011 [1979]), os gêneros do discurso são enunciados relativamente estáveis, porém tipificados ideologicamente e dialogicamente nas diversas situações de interação, que configuram uma prática discursiva flexível e situada, moldada às condições do contexto comunicativo. Essa concepção, portanto, compreende os gêneros do discurso como instrumentos de interação, impregnados pelas condições sociais e pelas ideologias dos sujeitos envolvidos na atividade discursiva (cf. seção 3.1.3). Segundo Brait (2016b, p.10), a abordagem dialógica dos gêneros do discurso busca entender a "indissolúvel relação entre língua, linguagem e sujeitos", considerando que os processos de comunicação são sempre mediados pela interconexão entre o uso da língua(gem) e as condições sociais e culturais que a cercam.

Desse modo, a fim de sintetizar o percurso teórico aqui delineado e evidenciar a posição relativa de cada uma dessas abordagens no contínuo que articula texto e interação social, apresentamos, a seguir, uma figura que organiza comparativamente as perspectivas de estudo dos gêneros discursivos/textuais discutidas nesta seção.

Figura 21 - Abordagens dos gêneros discursivos/textuais em um contínuo entre texto e interação social

Característica	Foco	Visão da Língua(gem)	Ênfase
Sociossemiótica	Metafunções ideacional, interpessoal e textual	Prática social estruturante de significados	Relação dialética entre discurso e estruturação social
Sociorretórica	Ação e atividade	Práticas sociais dinâmicas	Necessidades e expectativas presentes em determinados contextos sociais
Interacionista-Sociodiscursiva (ISD)	Formas comunicativas específicas	Práticas sociais	Produção e compreensão de sentidos
Semiodiscursiva	Condições de produção	Dispositivos reguladores de práticas de língua(gem)	Articulação entre enunciados, sujeitos e formações discursivas
Sociocognitivista	Ação social	Formas de ação social	Processos de negociação e adaptação contínua
Dialógica	Interações sociais	Objeto social, ideológico e valorativo	Relação com situações sociais

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Mathiola (2019); Acosta-Pereira; Rodrigues (2009).

A sistematização apresentada na figura acima possibilita visualizar, em perspectiva, como cada abordagem enfatiza dimensões específicas dos gêneros discursivos/textuais, ora privilegiando a materialidade textual, ora destacando as práticas sociais, cognitivas e interacionais que os constituem. Esse panorama contribui para tornar mais nítido o quadro teórico em que se inscreve esta análise, além de explicitar os critérios de leitura adotados. Com essa referência analítica, torna-se possível examinar em que medida as orientações da BNCC (Brasil, 2018) apresentam, de modo interciso, essas concepções de gêneros discursivos/textuais, o que baliza, a partir deste ponto, a análise documental das orientações relativas aos gêneros discursivos/textuais como mediadores das práticas de língua(gem) no componente curricular de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, foco central desta tese.

Nesse contexto, a categorização do conceito **interciso** se revela fundamental, pois permite identificar as situações em que o documento normativo entrecruza diferentes abordagens teórico-metodológicas, resultando em imprecisões que dificultam a clareza didático-pedagógica. A análise das orientações, organizada em excertos, aborda, portanto, as implicações dessa indefinição conceitual para o ensino de língua portuguesa, destacando as tensões entre as propostas normativas e a complexidade das práticas de língua(gem).

Excerto 1: Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual (Brasil, 2018, p. 67).

No excerto acima, observamos certa ambiguidade na integração dos conceitos de **gênero textual** e **gênero do discurso** na BNCC (Brasil, 2018). A orientação alinha-se a conceitos amplamente disseminados, como práticas de língua(gem), discurso e gêneros, ao mesmo tempo em que reconhece as práticas contemporâneas de língua(gem), refletindo uma tentativa de conciliar tais dimensões. No entanto, ao utilizar termos como “gêneros discursivos/gêneros textuais” sem explicitar claramente as diferenças teóricas entre eles, o documento normativo acaba apresentando uma definição imprecisa e difusa desses conceitos. Isso caracteriza a noção de **conceito interciso**, que transita entre diferentes abordagens.

A ausência de clareza nas fronteiras entre os gêneros discursivos e gêneros textuais reflete uma tentativa de abarcar tanto as práticas comunicativas sociais mais amplas quanto as estruturas formais dos textos. Ao mencionar “práticas contemporâneas de linguagem”, a BNCC (Brasil, 2018) sugere um olhar sócio-histórico sobre os gêneros discursivos, aproximando-se da **teoria bakhtiniana** (cf seção 3.1). Por outro lado, ao tratar dos gêneros textuais, o documento normativo adota uma visão voltada à materialidade cotextual, típica de abordagens como a **sociocognitivista** e o **ISD**. Essa oscilação entre diferentes perspectivas gera uma indefinição conceitual, configurando, o que chamamos, nesta tese, de um movimento em **conceito interciso**.

O **gênero do discurso**, conforme Bakhtin (2011 [1979]) (cf. seção 3.1.3), está centrado nas interações sociais com a língua(gem), enfatizando as relações dialógicas e

aspectos ideológico-valorativos. Já os **gêneros textuais**, na perspectiva da Linguística Textual fundamentada na abordagem **sociocognitivista** e **interacionista**, por exemplo, estão ligados à materialidade do texto, à estrutura linguística e aos tipos textuais (como narração, descrição, argumentação), considerando o contexto de produção, mas de maneira fixa e predefinida. Para Koch (1997, p. 70), “[...] os textos passam a ser estudados dentro de seu contexto pragmático, isto é, o âmbito de investigação se estende do texto ao contexto, entendido, de modo geral, como o conjunto de condições externas ao texto da produção, recepção e interpretação dos textos”. Nesse sentido, conforme a autora, a análise dos textos deve se estender ao contexto pragmático em que são produzidos, recebidos e interpretados, destacando a importância das condições externas ao texto para a compreensão de sua função e significado, embora de maneira mais estrita do que o proposto pela abordagem bakhtiniana dos gêneros do discurso.

Enquanto os gêneros do discurso englobam a função social e o contexto interativo, os gêneros textuais se concentram na forma e na estrutura do texto, abordando a língua(gem) de maneira mais estática, mesmo que o contexto seja considerado. A integração dessas abordagens na BNCC (Brasil, 2018), sem uma definição explícita, pode truncar a compreensão dos conceitos e comprometer as práticas didático-pedagógicas

Desse modo, ao operar com a justaposição **gêneros discursivos/gêneros textuais** sem proceder à explicitação das matrizes teórico-metodológicas que sustentam tal aproximação, a BNCC (Brasil, 2018) acaba diluindo as fronteiras conceituais decisivas para a sustentação das orientações didático-pedagógicas, além de produzir uma elasticidade terminológica que, embora possa ser interpretada como esforço de abarcar a heterogeneidade das práticas de língua(gem) contemporâneas, tende a deslocar o próprio enquadramento do que se toma como gênero discursivo/textual no componente Língua Portuguesa.

Nessa direção, sob o escopo de conceitos intercisos, torna-se particularmente evidente a incorporação, pelo documento normativo, das discussões sobre a (neo)materialidade multimodal que articula recursos verbais e não verbais e que se evidencia de modo mais contundente quando a BNCC (Brasil, 2018) passa a situar os gêneros digitais como espaços de cossignificação entre diferentes semioses. Observemos o trecho a seguir.

Excerto 2: Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais [...] (Brasil, 2018, p. 72).

A compreensão de que o excerto em análise traz um **conceito interciso** de gênero decorre do modo pelo qual a BNCC (Brasil, 2018) aciona o rótulo “gêneros digitais” (Brasil, 2018, p. 72) e, simultaneamente, ancora sua caracterização em uma descrição predominantemente voltada à materialidade semiótica (texto escrito, imagens estáticas ou em movimento e som), enfatizando que tais recursos “acompanham e cossignificam” (Brasil, 2018, p. 72), sem explicitar, com a mesma nitidez, quais critérios sustentariam a delimitação do gênero enquanto unidade relativamente estabilizada de ação de língua(gem), em termos de finalidades comunicativas, condições de circulação e reconhecimento social e regularidades composicionais e enunciativas (cf. seção 3.1.3). Nesse ponto, o excerto se distancia do entendimento de que os gêneros, no ambiente digital, podem ser concebidos como eventos textuais maleáveis e plásticos, que se reconfiguram em função de novos contextos tecnológicos, muitas vezes emergindo por adaptação de gêneros tradicionais (como a passagem da carta ao e-mail), com alteração de suporte e forma, mas preservação de funções comunicativas, de modo que a fronteira entre gênero, suporte e recurso semiótico permanece pouco estabilizada, produzindo uma ambiguidade conceitual relevante para a leitura da orientação normativa.

Além disso, a expressão “em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2018, p. 72) amplia o escopo da formulação sem delimitar seu alcance, o que tende a deslocar para o leitor a tarefa de inferir se a multimodalidade é tomada como critério definidor do gênero digital, como propriedade recorrente de certos gêneros que circulam em ambientes digitais ou, ainda, como condição de significação associada a práticas de língua(gem) mediadas por tecnologias. Em decorrência, o excerto parece oscilar entre diferentes linhas teórico-metodológicas dos estudos de gêneros discursivos/textuais sem estabilizá-las conceitualmente, aproximando-se, por um lado, de uma orientação alinhada aos preceitos do **ISD**, ao sugerir o gênero como prática social situada, e, por outro, de enquadramentos da **linguística de texto** ao colocar em primeiro plano propriedades como multimodalidade e, por extensão, a hipertextualidade como horizonte possível de organização e circulação, ao mesmo tempo em que a ênfase na cossignificação entre semioses permite reconhecer um traço de orientação **sociossemiótica**. É justamente essa

sobreposição não explicitada de critérios — ora referidos à prática social, ora às propriedades textuais e multimodais, ora à articulação de modos semióticos — que configura o **conceito interciso** no excerto e que pode, no plano didático-pedagógico, dificultar a conversão da orientação normativa em parâmetros suficientemente precisos para a seleção de exemplares, a focalização analítica e a avaliação do trabalho com gêneros digitais nos anos finais do Ensino Fundamental.

Nesse mesmo movimento, o excerto seguinte intensifica a articulação entre gêneros e práticas de língua(gem) ao deslocar o foco para a reconstrução das condições de produção e recepção dos textos, situando-os em diferentes mídias e em esferas/campos de atividade humana.

Excerto 3: Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana (Brasil, 2018, p. 72).

No trecho acima, ao propor a “reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 72), a BNCC (Brasil, 2018) parece orientar o trabalho pedagógico para um eixo interpretativo que privilegia a contextualização dos textos e dos gêneros a partir de sua inserção em circuitos de circulação e em práticas sociais historicamente situadas, conferindo centralidade aos processos de produção e recepção como dimensões constitutivas do funcionamento da língua(gem) na escola. Todavia, a própria tessitura do enunciado evidencia uma composição terminológica híbrida, uma vez que conjuga, no mesmo encadeamento, categorias que remetem a tradições distintas como “condições de produção e recepção”, “textos pertencentes a diferentes gêneros”, “mídias” e “esferas/campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 72), sem explicitar o estatuto de cada uma delas e, sobretudo, sem delimitar se o gênero é tomado como unidade prioritariamente definida por sua inserção em esferas de atividade, por condições de produção e reconhecimento, por propriedades textuais em circulação midiática ou por um arranjo integrado desses elementos, o que sustenta, nesse ponto, a leitura do conceito como **interciso**.

Com efeito, a menção às “esferas/campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 72) aproxima-se da perspectiva **dialógica** (cf seção 3.1), pois sugere que os gêneros se

vinculam às formas de vida e às situações de interação nas quais os enunciados se estabilizam relativamente, o que converge com o conceito bakhtiniano de gêneros do discurso, em que “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo da utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis** de enunciados, os quais denominamos **gêneros do discurso**” (2011 [1979], p. 261. Grifo do autor) (cf seção 3.1.3). Em contrapartida, a referência às “condições de produção e recepção” (Brasil, 2018, p. 72) reverbera um repertório conceitual característico de abordagens que compreendem o texto e o discurso a partir de seus condicionamentos histórico-institucionais e de suas possibilidades de emergência e circulação, o que permite reconhecer um diálogo possível com a perspectiva **semiodiscursiva** (Maingueneau, 2001; Furlanetto, 2005) e, em alguma medida, com a ênfase no contexto pragmático como conjunto de condições externas à produção, recepção e interpretação (Koch, 1997).

Concomitantemente, com a menção a “textos pertencentes a diferentes gêneros” (Brasil, 2018, p. 72) e em circulação “nas diferentes mídias” (Brasil, 2018, p. 72), o excerto 03 tende a acionar um repertório analítico afinado aos estudos da **linguística de texto**, ao passo em que sugere atenção às materialidades, aos modos de organização e aos ambientes de circulação, sem que, contudo, se esclareça se “mídias” (Brasil, 2018, p. 72) opera como condição de realização, como variável de suporte ou como dimensão definidora do gênero, ambiguidade que se torna ainda mais relevante quando se considera, no horizonte já acionado, a compreensão de que os gêneros, em contextos tecnológicos, assumem caráter maleável e plástico, reconfigurando suportes e formas por adaptação e reacomodação em novos ambientes de uso.

Assim, essa orientação parece entrecruzar, sem estabilização conceitual explícita, um entendimento de gênero como prática social situada, como dispositivo condicionado por modos de produção e recepção e, por fim, como forma textual em circulação midiática, o que configura uma articulação **intercisa** entre linhas teóricas que, embora convergentes em certos aspectos, demandam critérios mais definidos para orientar o processo didático. Nessa direção, a reiteração dessa formulação sugere que a BNCC (Brasil, 2018) busca consolidá-la como eixo recorrente de orientação e, simultaneamente, evidencia a permanência de indefinições conceituais que atravessam o tratamento dos gêneros no texto normativo, aspecto que se torna observável nos excertos a seguir.

Excerto 4: [...] as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (Brasil, 2018, p. 75).

Excerto 5: [...] da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo; (Brasil, 2018, p. 75).

Excerto 6: 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 (Brasil, 2018, p. 77).

Excerto 7: Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (Brasil, 2018, p. 78).

Excerto 8: 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. (Brasil, 2018, p. 85).

Considerados em conjunto, **os excertos 04, 05, 06, 07 e 08** compõem um bloco de formulações em que a BNCC (Brasil, 2018) procura estabilizar um princípio orientador recorrente para o componente Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental: o ensino e o desenvolvimento de habilidades devem se realizar por meio de textos inseridos em práticas de língua(gem) situadas, vinculadas a gêneros que circulam em diferentes campos de atividade humana e, em alguns casos, em diferentes mídias, com atenção às condições de produção e recepção. Tal recorrência confere coesão interna ao documento normativo, na medida em que reafirma, reiteradamente, a recusa de um trabalho genérico e descontextualizado e orienta ao fazer docente para a articulação entre texto, práticas e contextos de uso; no entanto, é justamente na insistência dessa arquitetura enunciativa que se torna mais perceptível a permanência de uma zona de indeterminação conceitual, pois os excertos costuram, no mesmo enunciado, categorias que remetem a tradições distintas (gênero, texto, campo, mídia, condições de produção/recepção, seleção de práticas e procedimentos) sem explicitar hierarquias, critérios definidores ou o estatuto de cada categoria na delimitação do objeto. Por essa razão, a noção de gênero tende a

operar, nesse conjunto, sob um regime **interciso**, isto é, por sobreposição de linhas teórico-metodológicas potencialmente convergentes, porém não estabilizadas.

No **excerto 04**, a recusa explícita do desenvolvimento de habilidades de forma genérica e descontextualizada, bem como a afirmação de que elas se desenvolvem “por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 75), projeta um encaminhamento pedagógico consistente com o entendimento de gêneros como práticas sociais situadas, deslocando o ensino para a circulação social dos textos e para a inserção em campos. Todavia, a expressão “textos pertencentes a gêneros” (Brasil, 2018, p. 75) sustenta um vínculo de pertencimento cuja natureza não é conceitualmente discriminada, ao passo que “campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 75) opera como eixo organizador sem esclarecer se funciona como critério definidor do gênero em chave **dialógica** (cf. seção 3.1) ou como categoria curricular de organização do ensino. Desse modo, o excerto preserva uma indeterminação entre um entendimento **ISD** de gênero, centrado na prática social, e um entendimento em que o gênero tende a ser inferido a partir de textos em circulação e de seu enquadramento por campos, o que mantém a noção em regime **interciso**.

Já o **excerto 05** desloca a ênfase para “a diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo” (Brasil, 2018, p. 75), articulando, no mesmo sintagma, “gêneros textuais”, “práticas” e “campo” (Brasil, 2018, p. 75), o que, por si, reforça a coexistência de diferentes tradições teóricas no interior do documento normativo. Ao nomear “gêneros textuais”, o enunciado tende a aproximar-se de uma tradição mais afinada à **linguística de texto**, ao passo que a referência às “práticas” e a sua distribuição “em cada campo” (Brasil, 2018, p. 75) reinscrevem o gênero no horizonte de ação social e de participação situada, compatível com a abordagem **ISD** e **sociorretórica**. Contudo, a ausência de critérios explicitados para o que constitui a diversidade (se diversidade de formas e materialidades, se diversidade de finalidades e ações, se diversidade de campos e condições de circulação) mantém o conceito em um entrecruzamento não estabilizado, no qual o gênero pode ser lido ora como categoria textual, ora como prática social, ora como recorte curricular, sem definição unívoca.

No **excerto 06**, o foco é reorganizado em torno de “condições de produção” que “regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 77), formulação que intensifica o papel das condições de produção como chave de interpretação e, simultaneamente, reintroduz “mídias” e “campos” (Brasil, 2018, p. 77) como coordenadas de organização. A presença da ideia de

regência da circulação por condições de produção tende a acionar, implicitamente, um repertório vinculado às abordagens que enfatizam o enraizamento histórico-institucional do discurso e as possibilidades de emergência e circulação, o que permite reconhecer a aproximação com a perspectiva **semiodiscursiva** e com a abordagem **sociosemiótica**, enquanto “mídias” e “textos” (Brasil, 2018, p. 77) reaproximam o enunciado de questões centrais à linguística de texto, e “campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 77) reinscreve a afinidade com a perspectiva **dialógica** (cf. seção 3.1.2; 3.1.3). Dessa forma, o gênero volta a ser definido por um feixe de dimensões que se acumulam, mas não se organizam conceitualmente, reafirmando o estatuto **interciso** do conceito.

Quanto ao **excerto 07**, observa-se uma retomada, agora no eixo da produção, da mesma lógica argumentativa do excerto 04: a BNCC (Brasil, 2018) sustenta que as habilidades de produção não devem ser concebidas como desenvolvidas “de forma genérica e descontextualizadas”, mas “por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 78). A orientação reforça o vínculo entre ensino e situações de uso socialmente situadas, aproximando-se de uma compreensão de gênero como prática social de língua(gem); entretanto, a relação “texto–gênero” (Brasil, 2018, p. 78) reaparece sob a mesma forma de pertencimento não explicitada, e “campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 78) permanece como princípio organizador sem que se delimite seu estatuto conceitual, o que preserva o funcionamento **interciso** do gênero, já que mantém em aberto se a definição se ancora no campo, na prática, na situação efetiva de produção ou na materialidade textual.

Por fim, o **excerto 08** explicita o papel organizador dos “campos de atuação” ao afirmar que eles “orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos” e ao reconhecer que “as fronteiras entre eles são tênues”, havendo trânsito e sobreposição entre campos (Brasil, 2018, p. 85). Nesse trecho, a BNCC (Brasil, 2018) parece oferecer, simultaneamente, um princípio de organização curricular e evitar rigidez classificatória, reconhecendo a porosidade das práticas de língua(gem). Contudo, ao admitir que gêneros transitam entre campos e que diferentes recortes são possíveis, o documento normativo reforça um regime de classificação que organiza, mas não estabiliza criteriosamente os parâmetros de delimitação do gênero, pois não se explicita se o trânsito é constitutivo do gênero, se decorre de sua circulação em mídias e práticas distintas ou se é efeito do próprio modelo curricular de campos. Em consequência, o trecho intensifica a necessidade de decisões interpretativas adicionais para o processo pedagógico, uma vez

que a seleção de exemplares, a focalização analítica e a avaliação podem oscilar conforme o peso atribuído a cada dimensão (campo, prática, mídia, condições, materialidade textual) reiterando, no plano conceitual, a **intercisa** articulação entre a perspectiva **dialógica** (cf. seção 3.1), as inflexões **semiodiscursivas** e **sociossemióticas** e os enquadramentos **sociocognitivistas**.

Em síntese, a unidade do conjunto reside na insistência em uma orientação curricular que recusa o ensino descontextualizado e reafirma a centralidade de gêneros vinculados a campos, mídias e condições de produção/recepção. A fragilidade conceitual, por sua vez, emerge do fato de que o documento normativo aproxima linhas teóricas distintas sem explicitar critérios de definição e hierarquização, produzindo um conceito de gênero que, embora operacionalmente orientador, permanece **interciso**, exigindo do docente um trabalho interpretativo suplementar para convertê-lo em procedimentos didático-pedagógicos consistentes. É nesse mesmo movimento que a BNCC (Brasil, 2018) passa a detalhar, de modo mais concreto, práticas da cultura digital e a elencar exemplos de textos e gêneros associados a ambientes como redes sociais e blogs, conforme se observa nos excertos a seguir.

Excerto 9: [...] textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, *post* em rede social, *gif*, meme, *fanfic*, *vlogs* variados, *political remix*, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, *e-zine*, *fanzine*, *fanvídeo*, *vidding*, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, *trailer* honesto, *playlists* comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital (Brasil, 2018, p. 73).

No **excerto 09**, a menção a “textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins” e, em seguida, aos “gêneros que conformam essas práticas de linguagem” (Brasil, 2018, p. 73), remete, simultaneamente, a ancoragem do trabalho com gêneros em ecossistemas contemporâneos de circulação, sinalizando que tais formas se articulam a práticas de língua(gem) próprias da cultura digital, em direção a uma participação “mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político” (Brasil, 2018, p. 73). Nesse gesto, o documento normativo parece aproximar-se de uma compreensão de gênero como prática social situada, em consonância com uma orientação **ISD**, pois sugere que os gêneros se definem por seu funcionamento em atividades e espaços de interação, ao mesmo tempo em que ecoa pressupostos **sociorretóricos**, na medida em que

vincula tais gêneros a práticas sociais e a finalidades de atuação na cultura digital. Além disso, deixa entrever certa inflexão **sociossemiótica**, ao inscrever como horizonte de trabalho dimensões éticas, estéticas e políticas que incidem sobre os sentidos em circulação e sobre formas de participação discursiva.

Desse modo, a tessitura do trecho em análise tende a manter, de modo pouco discriminado, a relação entre texto, gênero, mídia/ambiente e prática de língua(gem), o que sustenta o entendimento de conceito **interciso**, já que combina, no mesmo rol, formas mais estabilizadas e historicamente reconhecidas como gêneros como comentário, carta de leitor e *post* em rede social, com objetos e formatos cuja natureza genérica pode depender de critérios não explicitados como *gif* e meme, além de práticas e produtos fortemente dependentes de ecossistemas tecnológicos específicos como *vlogs*, *gameplay*, *walkthrough*, detonado, machinima e *trailer* honesto. Assim, o leitor é levado a inferir se o conceito de gênero, no excerto, se organiza por parâmetros de ação social e reconhecimento (quem faz, para quem, com que finalidade, em que condições), por parâmetros de materialidade e suporte, por parâmetros de circulação em ambientes digitais, ou por uma combinação dessas dimensões.

Excerto 10: Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles. (Brasil, 2018, p. 77).

Excerto 11: Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. (Brasil, 2018, p. 80).

Em continuidade ao movimento já descrito, no qual a BNCC (Brasil, 2018) tende a aproximar, sem discriminação conceitual suficiente, texto, gênero, mídia/ambiente e prática de língua(gem), os **excertos 10 e 11** deslocam a orientação para um plano mais operacional, já que indicam dimensões de análise e eixos de articulação (como a relação entre fala e escrita) a serem mobilizados no trabalho com os gêneros. Ainda assim, a noção de gênero permanece em regime **interciso**, pois essas formulações passam a organizá-la por um feixe de categorias heterogêneas, “sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos” (Brasil, 2018, p. 77) e, adiante, “sociodiscursivos,

composicionais e linguísticos” em articulação com modalidades (Brasil, 2018, p. 80), sem explicitar o estatuto teórico de cada dimensão nem hierarquizar se elas funcionam como critérios constitutivos do gênero, como procedimentos analíticos ou como parâmetros didático-pedagógicos. Esse movimento pode deslocar para a prática docente a tarefa de estabilizar quais elementos definem o gênero e quais operam como variáveis de descrição e comparação.

No **excerto 10**, a orientação de “analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos” (Brasil, 2018, p. 77) sugere uma tentativa de conferir maior precisão metodológica ao trabalho didático-pedagógico, na medida em que elenca dimensões que poderiam orientar a observação e a comparação entre gêneros, “estabelecendo relações entre eles” (Brasil, 2018, p. 77). Contudo, a própria enumeração evidencia uma sobreposição de repertórios, pois, ao lado do qualificativo “sociodiscursivos”, que remete a uma compreensão do gênero como prática situada e regulada por condições de interação, na abordagem do **ISD**, figuram categorias como “temáticos, composicionais e estilísticos”, na abordagem **dialógica** (cf. seção 3.1), que podem ser lidas como pertencentes a tradições distintas de descrição dos gêneros, sem que o documento normativo explicita como tais dimensões se articulam conceitualmente nem qual delas assume primazia na delimitação do objeto. Desse modo, o gênero tende a ser tratado, simultaneamente, como prática social e como conjunto de propriedades textuais observáveis, reforçando, sob essa configuração, o caráter **interciso** do conceito e reposicionando, no interior da prática pedagógica, a decisão sobre se a análise deve partir do funcionamento social do gênero ou de um inventário de traços aplicado a textos selecionados.

Já o **excerto 11** complexifica tal indeterminação ao prescrever o estabelecimento de relações entre fala e escrita “levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem” (Brasil, 2018, p. 80), exemplificando tal articulação por práticas e produtos de circulação midiática e digital, como “jornal de TV”, “programa de rádio”, “apresentação de seminário” e “mensagem instantânea” (Brasil, 2018, p. 80). Nessa formulação, a BNCC (Brasil, 2018) parece reafirmar a ancoragem do ensino em práticas situadas, mas combina esse horizonte com um recorte modal (fala/escrita) e com um conjunto de dimensões descritivas (“aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos” (Brasil, 2018, p. 80)) cuja articulação permanece pouco explicitada. Na medida em que não se esclarece se a modalidade é tratada como variável interna ao gênero, como eixo transversal de práticas de língua(gem)

ou como critério de comparação entre gêneros, nem se o “linguístico” opera como dimensão subordinada ao gênero ou como parâmetro autônomo de descrição, a articulação proposta permanece pouco explicitada, ainda que o excerto afirme que tais aspectos devem estar “sempre relacionados com os gêneros em questão” (Brasil, 2018, p. 80).

Nesse quadro, a coexistência não hierarquizada entre modalidades, práticas e categorias de análise reitera a mesma lógica já identificada, preservando a condição **intercisa** e podendo produzir, no plano didático, oscilações entre tratar a fala/escrita como eixo estruturante do ensino ou tratar os gêneros como eixo primário ao qual os aspectos linguísticos e modais são posteriormente acoplados. Na sequência, essa problemática se reconfigura no eixo da oralidade, quando o documento passa a articular tradições orais, gêneros e práticas sociais, bem como a delimitar habilidades específicas da modalidade oral, como se observa nos excertos 12, 13 e 14.

Excerto 12: Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram (Brasil, 2018, p. 79).

Excerto 13: Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao *redesign*, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas (Brasil, 2018, p. 79).

Excerto 14: ⁵⁹Grande parte das habilidades descritas nos eixos Leitura e Produção de texto também se relaciona com o eixo Oralidade. Foram incluídas no quadro a seguir somente habilidades que se relacionam com gêneros e aspectos mais específicos da modalidade oral (Brasil, 2018, p. 79).

No conjunto dos **excertos 12, 13 e 14**, a BNCC (Brasil, 2018) reitera a orientação de situar os gêneros no interior de práticas sociais e de situações de interação, agora sob o eixo da Oralidade, ao mesmo tempo em que desloca o tratamento do gênero para uma articulação entre “tradições orais”, “textos”, “gêneros” e “práticas”, sem explicitar com precisão qual dimensão assume centralidade definidora. À luz da síntese de abordagens

⁵⁹ Excerto referente à nota de rodapé na BNCC (Brasil, 2018).

em que o gênero pode ser concebido, entre outros recortes, como atividade social em contexto (**sociosemiótica**), ação de língua(gem)/instrumento de comunicação e aprendizagem (**ISD**), enunciado relativamente estável (**dialógica**) (Bakhtin, 2011 [1979]) (cf. seção 3.1.3) ou dispositivo submetido a critérios de êxito (**semiodiscursiva**), nota-se que o documento normativo tende a convocar simultaneamente mais de um desses horizontes, reforçando o caráter **interciso** do conceito.

No **excerto 12**, a formulação “conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram” (Brasil, 2018, p. 79) articula, de maneira condensada, três núcleos: a inscrição sociocultural (“tradições orais”), a ancoragem em práticas (“práticas sociais”) e a dimensão de significação (“sentidos”). Essa composição favorece uma leitura compatível tanto com a perspectiva **dialógica** (cf. seção 3.1.3), ao aproximar gênero de formas relativamente estabilizadas que se vinculam à vida social, quanto com a abordagem **ISD**, ao sugerir o gênero como ação de língua(gem) situada, além de tangenciar a orientação **sociosemiótica**, na medida em que explicita o gênero como produção de sentidos em contexto. Contudo, como o excerto não discrimina se “tradição”, “texto” ou “prática social” opera como critério constitutivo do gênero, a noção permanece pouco estabilizada, reiterando a **intercisa** sobreposição de linhas teóricas já observadas.

No que se refere ao **excerto 13**, a ênfase recai sobre “produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos”, considerando “planejamento, produção, *redesign*” e “avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas” (Brasil, 2018, p. 79), o que posiciona o gênero em um regime procedimental de ensino e aprendizagem. A orientação se ajusta, com especial aderência, ao horizonte **ISD**, pois concebe o gênero como instrumento de ação e aprendizagem em situações concretas, e também se aproxima da perspectiva **semiodiscursiva**, uma vez que implica critérios de êxito e adequação nas práticas avaliadas. Ainda assim, a relação “textos pertencentes a gêneros” (Brasil, 2018, p. 79) volta a operar sem delimitação conceitual, já que não se expõe em que medida planejamento e *redesign* dizem respeito a propriedades do gênero, a exigências da situação de interação ou a procedimentos didáticos, mantendo a indeterminação entre o gênero como unidade sociointeracional e o gênero como objeto de descrição/controlado pedagógico.

O **excerto 14**, ao afirmar que habilidades de leitura e produção de texto “também se relaciona[m] com o eixo Oralidade” e que foram incluídas apenas as que se relacionam com “gêneros e aspectos mais específicos da modalidade oral” (Brasil, 2018, p. 79),

explicita uma decisão de organização curricular que aproxima modalidades e eixos de ensino. Contudo, não está claro se “modalidade oral” funciona como dimensão interna aos gêneros, como recorte transversal de práticas de língua(gem) ou como critério de seleção didática, o que tende a reforçar o funcionamento **interciso** do conceito, uma vez que o gênero passa a ser mobilizado concomitantemente como categoria de organização do ensino e como categoria analítica. Tal movimento será aprofundado a seguir, na análise do excerto 15, que também traz essa indefinição conceitual, mas com uma ênfase maior na interação entre as dimensões linguísticas e semióticas.

Excerto 15: O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (Brasil, 2018, p. 80).

No **excerto 15**, o Eixo da Análise Linguística/Semiótica traz uma abordagem que combina várias dimensões analíticas (linguísticas, semióticas e contextuais), mas sem estabelecer claramente como essas diferentes perspectivas se inter-relacionam. Tal sobreposição de enfoques resulta em um conceito de gênero **interciso**, pois o trecho trata os gêneros simultaneamente como práticas sociais e como objetos de análise textual.

A linha **sociognitivist** é referenciada ao focar nas "formas de composição" e a abordagem **semiodiscursiva** nos "efeitos de sentido" (Brasil, 2018, p. 80) produzidos pelos textos. Contudo, o excerto também sugere uma aproximação à perspectiva **sociosemiótica**, na medida em que permite compreender a língua(gem) como prática social de significação que estrutura experiências cotidianas e (re)constrói relações interpessoais, conforme destacado por Acosta Pereira e Rodrigues (2009). O ponto problemático, entretanto, reside na ausência de explicitação sobre como essas dimensões devem ser integradas, mantendo em aberto qual enfoque predomina na definição de gênero e, assim, configurando um conceito **interciso**, que pode repercutir na prática pedagógica ao dificultar a estabilização de parâmetros analíticos, a delimitação de objetivos de aprendizagem e a construção de procedimentos didáticos e avaliativos minimamente uniformes para o trabalho com gêneros em diferentes contextos educativos. A análise do próximo trecho, que propõe uma progressão dos gêneros, mas deixa em

aberto os critérios que devem guiar essa seleção e organização didático-pedagógica, continua evidenciando essa indefinição conceitual. Vejamos.

Excerto 16: Os campos de atuação considerados em cada segmento já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (Campo da vida cotidiana), em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos). A seleção de gêneros, portadores e exemplares textuais propostos também organizam a progressão, como será detalhado mais adiante (Brasil, 2018, p. 84).

No **excerto 16**, a BNCC (Brasil, 2018) descreve um movimento de progressão no ensino dos gêneros, partindo das práticas cotidianas, mais associadas aos gêneros orais e menos institucionalizados, e se deslocando para práticas mais formalizadas e institucionalizadas, com predominância da escrita e do oral público. Essa organização sugere uma tentativa de hierarquizar os gêneros com base em sua formalização e institucionalização, aproximando-se da abordagem ISD, que compreende os gêneros enquanto produtos de atividades sociais e reguladores dessas atividades nas práticas de língua(gem).

A **ISD**, conforme Schneuwly e Dolz (2004) e Bronckart (1997; 1999), considera os gêneros como ferramentas para a ação linguística, estruturadas por práticas sociais e influenciadas pelos contextos históricos e sociais as quais se inserem. No trecho em análise, a ideia de progressão entre gêneros orais e escritos reflete a compreensão dos gêneros como produtos de atividades sociais, mas a falta de uma explicitação sobre como essas atividades se articulam e se hierarquizam aloca o conceito de gênero em uma posição **intercisa**. A seleção de gêneros, conforme apresentada, parece ser uma organização pedagógica dos gêneros, mas não há uma explicação detalhada dos critérios que devem orientar essa seleção nos diferentes campos de atuação.

Além disso, a abordagem **sociosemiótica**, que entende o gênero como um fenômeno multifacetado e semiótico, também se alinha à orientação trazida pelo excerto, especialmente quando a BNCC (Brasil, 2018) trata sobre a circulação e os modos de produção e recepção dos textos. A sociosemiótica enfatiza que a significação dos textos é moldada pelos contextos sociais e pelas condições em que eles circulam, considerando a interação entre diferentes modos semióticos como texto, som e imagem para gerar significado. No excerto em questão, essa ideia aparece ao ser mencionada a progressão

entre gêneros que envolvem tanto a oralidade quanto a escrita, cada um com seus próprios efeitos de sentido, dependendo do contexto social e do meio de circulação.

Como resultado, o ensino de gêneros, ao depender de uma definição fluida e **intercisa**, se torna vulnerável à indefinição dos parâmetros que devem ser priorizados, seja no que se refere à função social do gênero, às suas características textuais ou às suas dimensões institucionais. Sigamos com as análises.

Excerto 17: Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários[...] (Brasil, 2018, p. 77).

Excerto 18: Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãs, investigativas (Brasil, 2018, p. 136).

O **excerto 17** menciona a necessidade de “orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários” (Brasil, 2018, p. 77), sugerindo que o gênero literário se configura como um espaço dinâmico de interação e mediação entre múltiplas perspectivas. A referência às “diferentes vozes” implica que, embora os gêneros literários possuam uma organização interna, eles devem também refletir as relações sociais e as intenções discursivas presentes em sua construção. Esse movimento se alinha à abordagem **dialógica** (cf. seção 3.1), pois o discurso se constrói a partir das relações dialógicas, das diferentes vozes que se entrecruzam na atividade discursiva. De acordo com Bakhtin (2011 [1979], p. 298) “O enunciado é pleno de tonalidades dialógicas [...]”, o que reflete a ideia de que todo enunciado é influenciado por diversas vozes e contextos, que resulta da interação com outros discursos, expectativas e respostas possíveis. As “tonalidades dialógicas” referem-se às diferentes perspectivas e intenções presentes em cada enunciado, refletindo a dinâmica social e comunicativa. Dessa forma, o discurso é sempre moldado por um jogo de vozes que se entrelaçam e se influenciam mutuamente.

Essa perspectiva bakhtiniana implica que os gêneros discursivos, por sua própria natureza, são lugares de mediação entre diferentes vozes, cada uma com suas intenções, ideologias e perspectivas de mundo. Ao possibilitar essa interação, os gêneros discursivos contribuem para a construção de um discurso plural e dialógico, que reflete, produz e transforma a realidade social. Contudo, ao abordar essa perspectiva no contexto

educacional, como sugere a BNCC (Brasil, 2018), é imprescindível uma explicitação mais clara sobre como essas vozes pode se manifestar e ser organizadas, interagindo e se estruturando de forma que a dinâmica do discurso polifônico seja efetivamente compreendida nas práticas de ensino. Nesse sentido, a falta de clareza quanto às vozes esperadas e à forma como devem ser estruturadas em relação ao contexto social mantém o conceito de gênero em um estado de incerteza. Esse tratamento impreciso do conceito configura o gênero discursivo literário como **interciso**, uma vez que não oferece uma definição precisa de como a diversidade de vozes deve integrar as práticas de ensino e de aprendizagem da língua(gem), deixando em aberto as formas de organização e interação dessas vozes no contexto didático.

No **excerto 18**, a BNCC (Brasil, 2018) amplia a definição de gêneros ao associá-los a diversos campos de atuação: artístico-literário, jornalístico-midiático, vida pública, pessoal e práticas investigativas (Brasil, 2018, p. 136). Essa abordagem sugere uma multiplicidade de gêneros que circulam em contextos diversos, refletindo uma visão mais plural e socialmente enraizada dos gêneros. No entanto, o trecho não especifica os critérios que devem guiar a organização das práticas de ensino e de aprendizagem desses gêneros, nem como as práticas de língua(gem) devem ser analisadas e integradas nos diferentes contextos sociais, mantendo o conceito de gênero nebuloso, portanto, **interciso**. Desse modo, ambos os excertos falham em estabelecer definições claras e consistentes sobre os gêneros, mantendo-os como conceitos fluídos e dinâmicos que transitam entre práticas sociais e categorias textuais.

Excerto 19: Mas o mais importante a se ter em conta é que justifica sua presença como organizador do componente é que os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso. (Brasil, 2018, p. 85).

O **excerto 19** mobiliza um conceito de gênero **interciso**, na medida em que transita entre diferentes enquadramentos teórico-metodológicos sem explicitar, com a precisão requerida, qual orientação conceitual deve balizar a compreensão e o tratamento didático do termo. A proposição de tomar os “campos de atuação” como organizadores do componente e de considerar as práticas de língua(gem) “em uma perspectiva situada”

sugere uma conexão com a abordagem **dialogica**, uma vez que, sob esse prisma, as diferentes esferas da vida social (política, científica, literária, entre outras) estruturam modos relativamente estabilizados de interação e, por conseguinte, os gêneros discursivos/textuais tendem a operar como reguladores das relações interlocutivas e mediadores das práticas sociais (cf. seção 3.1.2; 3.1.3). Contudo, ao introduzir o “conhecimento metalinguístico e semiótico” e ao remeter ao conhecimento sobre “os gêneros” e “as configurações textuais”, o trecho aproxima-se de um enfoque mais formal, frequentemente associado a perspectivas que privilegiam a descrição das propriedades estruturais e textuais, como a **sociocognitivista**, deslocando o gênero para a condição de objeto de análise. Essa oscilação entre o gênero compreendido como prática social situada e o gênero tomado como entidade textual analisável não é suficientemente esclarecida no excerto, de modo que a orientação permanece conceitualmente fluida, produzindo uma indefinição quanto ao estatuto do gênero e quanto aos critérios que deveriam orientar sua seleção, progressão e didatização nos diferentes campos de atuação. Assim, embora o documento normativo sinalize uma integração entre dimensões sociais, linguísticas e semióticas, não explicita de que modo tais dimensões se articulam na organização do ensino, o que configura o conceito de gênero como **interciso** e pode, em termos didático-pedagógicos, tensionar a formulação de objetivos e o planejamento de práticas coerentes com a perspectiva anunciada. Outras orientações do documento parecem reiterar esse quadro de instabilidade conceitual, aspecto que tende a se tornar mais visível nas análises subsequentes.

Excerto 20: Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão (Brasil, 2018, p. 136).

Excerto 21: Como já destacado, além dos gêneros jornalísticos, também são considerados nesse campo os publicitários, estando previsto o tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multisssemiose dos textos e com as várias mídias (Brasil, 2018, p. 137).

Nos **excertos 20 e 21**, os gêneros são tratados de maneira ampla, sem alinhamento à perspectiva teórica, o que mantém o conceito fluido. No **excerto 20**, especificamente, a orientação da BNCC (Brasil, 2018) descreve a organização dos gêneros jornalísticos

como focada em estratégias argumentativas e persuasivas, mas sem esclarecer se a análise desses gêneros deve priorizar sua estrutura formal ou sua função social. A menção a gêneros jornalísticos informativos e opinativos, por exemplo, sugere uma abordagem do gênero como uma categoria textual e como uma prática discursiva, que oscila entre diferentes perspectivas sem uma definição definida. Tal textualização configura um conceito de gênero **interciso**, pois o excerto não especifica como as dimensões linguísticas e discursivas devem se integrar, deixando o conceito aberto a múltiplas interpretações, sem um parâmetro estável.

No **excerto 21**, o documento normativo amplia a discussão ao mencionar gêneros publicitários, com foco na multissemiose e nas várias mídias utilizadas, mas novamente sem explicitar como essas propriedades semióticas se articulam às funções argumentativas e persuasivas desses gêneros. A multissemiose sugere uma abordagem que transcende a análise textual e envolve uma reflexão mais ampla sobre os diferentes modos de significação (como imagem, som e texto), no entanto, a relação desses recursos com o propósito comunicativo do gênero publicitário não é detalhada. Essa indefinição sobre como as dimensões semióticas e discursivas devem ser integradas fortalece o caráter interciso do conceito de gênero, pois mantém a teoria sem uma hierarquização objetiva entre as diversas abordagens, gerando incertezas sobre os critérios didático-pedagógicos que devem guiar o trabalho com os gêneros.

O excerto 22, ao abordar os gêneros legais e normativos na esfera pública, segue uma lógica semelhante, mas com outras implicações que serão analisadas a seguir.

Excerto 22: No campo de atuação da vida pública ganham destaque os gêneros legais e normativos [...] (Brasil, 2018, p. 137).

Excerto 23: Ainda nesse campo, estão presentes gêneros reivindicatórios e propositivos [...]. (Brasil, 2018, p. 137).

A análise dos **excertos 22 e 23** revela uma transição entre diferentes abordagens teóricas e práticas pedagógicas sobre os gêneros, contribuindo para a construção de um conceito **interciso**. Nos dois excertos, a BNCC (Brasil, 2018) trabalha com gêneros legais, normativos e reivindicatórios, associando-os ora a ações sociais, ora a categorias formais dentro de um contexto institucional. A falta de clareza sobre como esses gêneros

devem ser conectados aos contextos sociais e tratados pedagogicamente mantêm a relação entre práticas discursivas e funções normativas desses gêneros em aberto. A transição entre uma perspectiva **sociodiscursiva** (que vê os gêneros como práticas sociais dinâmicas) e uma abordagem mais formal e estruturada, em que o gênero é tratado como produto textual normativo, resulta em imprecisão e ambiguidade, evidenciando um conceito **interciso** de gênero.

Essa abordagem formal e estruturada alinha-se à perspectiva **sociocognitivista**, que concebe os gêneros como estruturas fixas, com propriedades normativas e cognitivas bem definidas. Os gêneros são analisados com base em suas características composicionais e normas estruturais, enfatizando a forma e organização do texto, conforme as convenções de produção e recepção, com foco na estruturação cognitiva dos textos, adaptando-os a diferentes contextos de interação. Desse modo, pressupõe que os gêneros podem ser tratados de maneira formal, com regras claras, em contraste a abordagens mais dinâmicas e sociais, como a **sociossemiótica** e a **ISD**, que enfatizam os gêneros como práticas sociais.

Novamente, o documento normativo não hierarquiza de maneira clara essas duas dimensões do gênero, o que impõe desafios para os educadores, no sentido de que precisam decidir qual abordagem adotar, sem uma explicitação de como conciliar a flexibilidade das práticas sociais com as exigências formais dos contextos institucionais.

No excerto 24, a BNCC (Brasil, 2018) foca nos gêneros didático-expositivos, tanto impressos quanto digitais, dentro do campo das práticas investigativas. A menção a esses gêneros sugere uma tentativa de abordagem mais pedagógica e prática, mas, como nos excertos anteriores, não há um direcionamento claro sobre como esses gêneros devem ser manejados na prática pedagógica. Isso reforça a indefinição conceitual que permeia a definição de gênero no documento normativo. Vejamos.

Excerto 24: No campo das práticas investigativas, há uma ênfase nos gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais [...] (Brasil, 2018, p. 137).

O **excerto 24** foca nos gêneros didático-expositivos, tanto impressos quanto digitais, dentro do campo das práticas investigativas. A ênfase nesses gêneros sugere uma tentativa de conceber uma abordagem pedagógica voltada para a transmissão de conhecimentos de forma estruturada e objetiva. No entanto, a BNCC (Brasil, 2018) não

esclarece de maneira precisa como esses gêneros devem ser usados no contexto da prática investigativa, o que deixa a concepção pedagógica desses conceitos em uma posição imprecisa.

Embora a menção aos gêneros didático-expositivos indique a busca por clareza e formalização no processo educativo, a ausência de explicitação sobre os critérios que regem a escolha e utilização desses gêneros, bem como sua relação com as práticas investigativas, reforça a indefinição conceitual que permeia a orientação em análise. A falta de uma explicação explícita sobre como articular os gêneros didático-expositivos com a investigação e os objetivos pedagógicos desses gêneros mantém o conceito fluido, sem uma abordagem prática bem delimitada, o que evidencia o conceito **interciso** do gênero. Essa ambiguidade continua óbvio nos excertos 25 e 26, nos quais as orientações oscilam entre diferentes gêneros e abordagens teórico-metodológicas, sem fornecer um direcionamento palpável sobre como integrá-los no ensino.

Excerto 25: Nesse processo, procedimentos e gêneros de apoio à compreensão são propostos em todos os anos (Brasil, 2018, p. 138).

Excerto 26: Será dada ênfase especial a procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e informações e a formas variadas de registro e socialização de estudos e pesquisas, que envolvem não só os gêneros já consagrados, como apresentação oral e ensaio escolar, como também outros gêneros da cultura digital – relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto etc. (Brasil, 2018, p. 138).

Nos **excertos 25** e **26** da BNCC (Brasil, 2018), é possível perceber um conceito **interciso** de gênero, caracterizado pela transição entre gêneros tradicionais e digitais, sem uma exposição sobre como podem ser incorporados no planejamento pedagógico. O **excerto 25** menciona a utilização de "procedimentos e gêneros de apoio à compreensão" (Brasil, 2018, p. 138), mas não especifica quais gêneros seriam esses e como devem ser aplicados no ensino. A abordagem genérica reflete uma flexibilidade que, embora possa ser alinhada à perspectiva **sociossemiótica** (gêneros como práticas sociais dinâmicas), não oferece os parâmetros necessários para o uso didático. Além disso, há um vislumbre da abordagem **sociocognitivista** (gêneros como esquemas fixos para a organização da compreensão), mas novamente a orientação não fornece detalhes sobre como esses procedimentos devem ser estruturados, resultando em um conceito impreciso de gênero.

No **excerto 26**, o documento normativo propõe a inclusão de gêneros tradicionais, como apresentação oral e ensaio escolar, e gêneros digitais, como relatos multimidiáticos e verbetes colaborativos, o que sugere uma tentativa de integrar gêneros de diferentes naturezas. Essa transição entre gêneros reflete uma abordagem **sociorretórica**, na qual os gêneros são compreendidos como respostas a necessidades sociais e expectativas comunicativas, e também um alinhamento com a perspectiva **ISD**, que vê os gêneros como emergentes de interações sociais específicas. Contudo, mais uma vez a BNCC (Brasil, 2018) não explica como essas abordagens devem ser implementadas de forma prática, deixando o conceito de gênero flexível e indefinido.

Em síntese, ao longo desta seção, observamos que a BNCC (Brasil, 2018) apresenta orientações acerca dos gêneros discursivos/textuais que trazem **conceitos intercisos**, caracterizados pela oscilação entre diferentes abordagens teórico-metodológicas sem uma definição clara ou hierarquizada. A combinação de gêneros discursivos e gêneros textuais nas orientações do documento normativo gera ambiguidades, pois não há uma explicitação sobre as diferenças e relações entre tais conceitos, o que compromete sua mediação didático-pedagógica. A BNCC (Brasil, 2018) transita entre abordagens como a dialógica, **sociossemiótica**, **sociorretórica**, **ISD**, **sociocognitivista**. A combinação entre essas diferentes linhas teóricas sem articulação explícita, exige do docente uma interpretação adicional sobre como utilizar as orientações, o que pode resultar em uma execução pedagógica imprecisa e/ou incoerente. Esse conceito fluido e indefinido de gênero compromete a clareza das orientações didático-pedagógicas, dificultando a eficácia e, por vezes, o sucesso no alcance dos objetivos no ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

A partir dessa constatação, torna-se importante examinar como a BNCC (Brasil, 2018) integra os gêneros discursivos/textuais aos campos de atuação, uma vez que essa relação, ao ser analisada em seus próprios termos, permite compreender as diretrizes curriculares e suas implicações práticas no ensino da língua portuguesa. A articulação entre esses elementos, longe de ser um simples cruzamento conceitual, demanda uma análise mais refinada das funções sociais, educativas e discursivas que os gêneros discursivos/textuais devem cumprir em contextos específicos. Nesse sentido, a seção que se segue aborda de maneira detalhada essa conexão, explorando suas implicações para a organização das práticas pedagógicas e para o planejamento docente de maneira a responder aos desafios identificados nas orientações normativas.

4.3.2 A relação entre gêneros discursivos/textuais e os campos de atuação

A presente seção dedica-se a analisar como a BNCC (Brasil, 2018) articula a relação entre os gêneros discursivos/textuais e os campos de atuação, explorando as implicações dessa conexão para as práticas didático-pedagógicas. Compreender essa articulação possibilita compreender como os gêneros discursivos/textuais são como mediadores das práticas de língua(gem) nas diversas esferas sociais. Para Bakhtin (2011 [1979], p. 261), “Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana”. Nesse sentido, os campos de atuação são entendidos como lócus de interação social nos quais a língua(gem) assume formas distintas, conforme as reverberações ideológico-valorativas de cada esfera. Os gêneros do discurso, por sua vez, são formas típicas de composição dos enunciados que se constituem nessas esferas, organizando o discurso de acordo com as características próprias de cada campo (cf. seção 3.1.3). Assim, é possível compreender como os enunciados relativamente se moldam de acordo com os campos em que se constituem, refletindo e refratando ideológico-valorativamente as dinâmicas sociais e comunicativas dessas esferas.

A BNCC (Brasil, 2018), em consonância com a perspectiva bakhtiniana, reconhece a importância dos campos de atuação no ensino de língua portuguesa, destacando como os gêneros discursivos/textuais devem ser mobilizados de forma contextualizada, a fim de mediar as práticas de língua(gem), conforme as diferentes esferas sociais em que atuam (cf. seção 3.2). Os campos desempenham um papel importante na organização do currículo, vinculando as práticas de língua(gem) a contextos específicos. São escolhidos de maneira a abranger dimensões formativas do uso da língua(gem), tanto dentro quanto fora da escola, buscando permitir o envolvimento dos alunos em atividades cotidianas, produção de conhecimento, cidadania e apreciação estética.

A BNCC (Brasil, 2018) considera cinco campos de atuação no ensino de língua portuguesa: o Campo da vida cotidiana, restrito aos anos iniciais do Ensino Fundamental; o Campo artístico-literário; o Campo das práticas de estudo e pesquisa; o Campo jornalístico-midiático; e o Campo de atuação na vida pública. Vale destacar que, nos anos

iniciais, os dois últimos campos — o jornalístico-midiático e o da vida pública — são apresentados de forma integrada, sob a denominação de Campo da vida pública. A figura a seguir ilustra essa projeção.

Figura 22 - Campos de atuação no componente curricular de Língua Portuguesa

ENSINO FUNDAMENTAL	
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 (Brasil, 2018, p. 84).

Consta na BNCC (Brasil, 2018, p. 84) que os campos de atuação são organizados para mostrar a progressão que parte de gêneros orais mais comuns e menos institucionalizados, como os presentes no campo da vida cotidiana, para práticas mais formalizadas, predominantemente orais e escritas, mas também multimodais, nos outros campos. Os limites entre eles são geralmente fluidos, o que implica que alguns gêneros discursivos/textuais podem transitar entre diversos campos, refletindo sua hibridização. Além disso, a cultura digital permeia todos os campos, influenciando o surgimento e a transformação/transmutação de gêneros.

A análise realizada nesta seção concentra-se exclusivamente nos **campos de atuação previstos para os anos finais do Ensino Fundamental**. O foco recai sobre como esses campos são apresentados na BNCC (Brasil, 2018), com ênfase na promoção da compreensão e produção de textos diversos. A partir de excertos extraídos do documento normativo, observamos a apresentação de cada campo de atuação, bem como a relação entre os campos de atuação e os gêneros discursivos/textuais. Além disso,

selecionamos uma ou duas habilidades específicas, com o intuito de exemplificar como os campos de atuação podem promover a produção de textos. O estudo também considera as implicações didático-pedagógicas desses campos, refletindo sobre os desafios e as oportunidades que surgem ao trabalhar com a diversidade de gêneros discursivos/textuais e esferas no ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental.

Sigamos, portanto, para a análise dos excertos que apresentam, em princípio, os campos de atuação de modo geral. Nessa análise, buscamos identificar como a BNCC (Brasil, 2018) descreve os campos de atuação, explicando sua organização, suas características essenciais e a forma como são contextualizados no ensino de língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental. Dessa maneira, intentamos compreender a proposta do documento normativo para a mobilização dos gêneros discursivos/textuais nas diversas esferas de atuação social.

Excerto 27: Como já destacado, os eixos apresentados relacionam-se com práticas de linguagem situadas. Em função disso, outra categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas são os campos de atuação em que essas práticas se realizam. Assim, na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (Brasil, 2018, p. 84).

O **excerto 27** reflete a articulação entre os campos de atuação e as práticas de língua(gem), destacando a inter-relação entre o que a escola deve proporcionar aos alunos e suas experiências concretas de uso da língua(gem). A ideia de que as práticas de língua(gem) (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) (cf. seção 3.2) devem ser organizadas por campos de atuação reforça a premissa de que os gêneros discursivos/textuais precisam atuar como mediadores em práticas contextualizadas de uso da língua(gem). Tal abordagem sublinha a importância de garantir que as práticas de língua(gem) derivem de situações da vida social, o que evidencia a necessidade de proporcionar uma aprendizagem significativa, conectada ao mundo real, o que reforça o caráter formativo dos campos de atuação, envolvendo os alunos em práticas que os preparem para atuar nas diversas esferas da comunicação social. A organização em campos de atuação facilita a contextualização das práticas de língua(gem), permitindo o desenvolvimento de competências essenciais, como a análise crítica e a produção reflexiva dos gêneros discursivos/textuais. Conforme apresentado na

BNCC (Brasil, 2018), esses campos sugerem demandas associadas às práticas de língua(gem) que favorecem a tomada e sustentação de decisões, bem como o posicionamento crítico, promovendo uma consciência reflexiva. Esse movimento alinha-se à concepção dialógica do Círculo de Bakhtin (cf. seção 3.1), marcado pelos sentidos construídos sócio-historicamente nas vivências cotidianas, cujos pressupostos envolvem a ideia de cooperar, compartilhar e ampliar conhecimentos por meio de um agir responsável e responsivo.

O excerto a seguir substantia o entendimento explanado.

Excerto 28: A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à com preensão e produção de textos artísticos multissemióticos (Brasil, 2018, p. 84).

O **excerto 28** reforça a proposta da BNCC (Brasil, 2018), pois destaca a escolha dos campos de atuação com o objetivo de contemplar dimensões formativas essenciais para a atuação do aluno tanto no âmbito escolar quanto fora dele. A ênfase está na criação de condições para uma formação integral, que prepara o aluno para atuar no cotidiano, em contextos familiares e escolares, e, principalmente, na vida pública.

Volochínov (2013 [1930], p. 77) afirma que “A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido”. Assim, a organização das práticas de língua(gem) nos campos de atuação demonstra a compreensão de que, inserida em contextos reais e nas experiências cotidianas dos alunos, a língua(gem) adquire significado e relevância (cf seção 3.1.3), o que reflete a inseparabilidade entre o discurso e as situações de interação.

O excerto em análise destaca três áreas importantes dessa formação: a produção de conhecimento e a pesquisa, o exercício da cidadania e a formação estética. A produção de conhecimento e a pesquisa, ao serem contempladas dentro dos campos de atuação, estimula o desenvolvimento da capacidade investigativa e reflexiva dos alunos. O exercício da cidadania, que envolve o engajamento com os fatos do mundo, opinar sobre

eles e propor soluções, se insere diretamente no contexto dos gêneros discursivos/textuais que favorecem a argumentação e a reflexão crítica, sendo essencial para a formação de um cidadão ativo na sociedade. A formação estética, associada à leitura e à produção de textos literários e artísticos multissemióticos, amplia o entendimento de como a língua(gem) pode ser usada de maneira criativa e reflexiva. Isso implica que o ensino de língua portuguesa, conforme delineado no documento normativo, pressupõe também a experiência estética e cultural.

Excerto 29: 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 (Brasil, 2018, p. 85).

O **excerto 29** esclarece que os campos de atuação da BNCC (Brasil, 2018), além de orientar a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos, também reconhecem a flexibilidade e a interconexão entre eles. A afirmação de que as fronteiras entre os campos são "tênues" (Brasil, 2018, p. 85) indica a fluidez na utilização dos gêneros discursivos/textuais, que podem transitar entre diferentes contextos. Essa flexibilidade reflete a complexidade e a diversidade dos gêneros no uso da língua(gem), pois um gênero específico pode ser relevante em vários campos de atuação, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais abrangente da língua(gem) e de seus múltiplos usos sociais. Para Bakhtin (2011 [1979], p. 262), "A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana" (cf. seção. 3.13). Dessa forma, a variedade e a flexibilidade dos gêneros discursivos refletem a própria diversidade da atividade humana. Nesse contexto, a BNCC (Brasil, 2018) reconhece que os gêneros discursivos/textuais, inseridos nos diversos campos de atuação, são dinâmicos e multifacetados, permitindo aos alunos utilizar a língua(gem) de formas distintas. A ideia de flexibilidade e transitoriedade dos campos de atuação continua a ser explorada no próximo excerto, que destaca como os campos de atuação se interseccionam de diferentes modos discursivos.

Excerto 30: É preciso considerar, então, que os campos se interseccionam de diferentes maneiras. Mas o mais importante a se ter em conta e que justifica sua presença como organizador do componente é que os

campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso (Brasil, 2018, p. 85).

O excerto acima destaca a interseção dos campos de atuação, na medida em que se cruzam e se influenciam mutuamente de maneiras diversas. A ênfase recai sobre o papel fundamental que os campos de atuação desempenham como organizadores das práticas de língua(gem), incluindo a leitura e a produção de textos orais e escritos (cf. seção. 3.2). A perspectiva situada proposta pela BNCC (Brasil, 2018) implica que o conhecimento metalinguístico e semiótico, relacionado aos gêneros discursivos/textuais, configurações textuais e demais práticas de análise linguística e semiótica, deve ser revertido para situações de uso e análise aplicáveis ao cotidiano dos alunos, já que a aprendizagem de língua(gem) não pode ser dissociada das realidades sociais.

Essa concepção está em consonância com a visão de Bakhtin (2011 [1979], p. 268), quando explica que "Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros do discurso, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem", concebendo-os enquanto mediadores entre os contextos sociais e as práticas de língua(gem). Os gêneros discursivos/textuais (res)significam as dinâmicas históricas e sociais, refletindo e refratando ideológico-valorativamente as transformações e as necessidades da sociedade em relação à língua(gem), concepção essa que reforça a importância de um ensino de língua portuguesa inserido nas relações sociais, culturais e históricas que envolvem a comunicação humana.

O próximo excerto amplia a reflexão para a função didática que emana dos campos de atuação, a partir da intenção de organizar os saberes em torno da língua(gem). Vejamos.

Excerto 31: Compreende-se, então, que a divisão por campos de atuação tem também, no componente Língua Portuguesa, uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares (Brasil, 2018, p. 85).

O **excerto 31** amplia a discussão sobre a divisão por campos de atuação, destacando sua função didática na organização dos saberes acerca da língua(gem), tanto

no âmbito escolar quanto na vida social. A abordagem proposta pela BNCC (Brasil, 2018) se revela positiva ao reconhecer que os textos circulam dinamicamente em diferentes espaços e tempos, proporcionando aos alunos a possibilidade de compreender a língua(gem) em contextos significativos e diversificados. Esse movimento favorece a interação linguística, oferecendo a oportunidade para que os alunos se engajem em práticas discursivas contextualizadas, que vão além do simples domínio metalinguístico da língua(gem). A circulação dos gêneros discursivos/textuais nos mais variados contextos sociais se apresenta como um ponto de convergência entre a aprendizagem escolar e as realidades comunicativas cotidianas, permitindo que os alunos vivenciem a língua(gem) de maneira crítica, participativa e interativa.

Entretanto, é necessário atentar para o risco de uma didatização superficial dos gêneros discursivos/textuais, caso haja um distanciamento teórico-metodológico da concepção interacionista da língua(gem) que fundamenta o ensino de língua portuguesa, conforme proposto pela BNCC. Caso os conceitos sobre os gêneros discursivos/textuais (cf. seção 4.3.1) sejam tomados de forma desarticulada ou sem o devido alinhamento teórico-metodológico, corre-se o risco de reduzir o ensino a atividades que priorizam um engajamento superficial com os gêneros discursivos/textuais. Esse afastamento pode negligenciar o caráter social e interativo da língua(gem), convertendo os gêneros discursivos/textuais em objetos de estudo descontextualizados e abstratos.

A análise dos campos de atuação na BNCC (Brasil, 2018) evidencia como estes organizam as práticas de língua(gem) de maneira contextualizada, permitindo que os alunos se envolvam com os gêneros discursivos/textuais em variadas situações de interação, proporcionando uma compreensão mais ampla da língua(gem), destacando sua mediação nas diversas esferas da atividade humana. Para garantir que a BNCC (Brasil, 2018) cumpra o seu papel, é necessário que as diretrizes teóricas e metodológicas estejam alinhadas às práticas didático-pedagógicas, de modo a assegurar que o ensino de língua(gem) se concentre no uso concreto e relevante da língua(gem).

Com base nessa análise, passamos agora a observar a apresentação detalhada de cada campo de atuação, conforme delineado para os anos finais do Ensino Fundamental, explorando como a BNCC (Brasil, 2018) articula cada um desses campos com os gêneros discursivos/textuais. Iniciemos com o **campo artístico-literário**.

4.3.2.1 *Campo de atuação artístico-literário*

O **campo artístico-literário** nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme a BNCC (Brasil, 2018), envolve o aluno com a literatura e as artes, promovendo sua participação ativa no processo de aprendizagem. A essência está na exploração de textos literários e artísticos, como contos, mitos, fábulas e poemas, oferecendo uma experiência estética que fomenta a reflexão crítica e empática sobre valores e conflitos humanos. A proposta é que o aluno transite entre os papéis de receptor e criador de textos, trabalhando com adaptações literárias e a criação de memes literários, utilizando a cultura digital como ferramenta para a ressignificação da literatura. Esse enfoque visa posicioná-lo como sujeito ativo na construção do conhecimento cultural e na apropriação de um repertório literário essencial para sua formação cidadã. A seguir, seguimos com a apresentação do campo na BNCC (Brasil, 2018), destacando sua relação com os gêneros discursivos/textuais.

Excerto 32: No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2018, p. 138).

No **excerto 32**, reconhecemos a premissa normativa de que a literatura é uma manifestação viva e dinâmica do discurso, em que o leitor se torna parte ativa no processo de compreensão dos sentidos. No texto literário, reside “[...] o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva” (Bakhtin, 2018 [1963], p. 207) (cf. seção 3.1.2), o que reflete a importância da abordagem do campo artístico-literário na formação do aluno-leitor. Assim, a proposta de tratar a prática de leitura como uma experiência estética e crítica, capaz de envolver o sujeito no “desvendar” das múltiplas camadas de sentido presentes nos textos, revela-se acertada. A BNCC (Brasil, 2018) reconhece os gêneros do campo artístico-literário como uma prática discursiva real e interativa, explorando os sentidos de modo crítico.

A formação do "leitor-fruidor", conforme descrito no excerto 32, propõe que o aluno ocupe a posição de um sujeito capaz de se implicar na leitura dos textos e de responder às suas demandas, compreendendo que a língua(gem) se apresenta como um espaço de interação, um “campo vivo” de significações em constante transformação (cf. seção. 3.2.1). O leitor, portanto, é convidado a se engajar de forma crítica e reflexiva com os textos, estabelecendo pactos de leitura que transcendem a decodificação superficial. Podemos exemplificar o exposto sobre o excerto 32 a partir da habilidade a seguir.

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, **expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências** por gêneros, temas, autores (Brasil, 2018, p. 169. Grifo nosso).

A **habilidade (EF67LP28)** descrita na BNCC (Brasil, 2018) reforça o que foi explicado no **excerto 32**, especialmente no que se refere à ideia de um "leitor-fruidor" que se envolve ativamente no processo de leitura. O documento normativo visa o desenvolvimento da prática de leitura autônoma, que ocorre a partir da interação com diferentes tipos de gêneros discursivos/textuais presentes no campo artístico-literário. A BNCC (Brasil, 2018) orienta para a importância da seleção de procedimentos e estratégias de leitura, considerando as características específicas de cada gênero e suporte, o que envolve uma compreensão crítica que exige do aluno uma interação ativa com o conteúdo semântico-objetal. A habilidade proposta busca incentivar o aluno a avaliar o texto, expressar preferências por gêneros, temas e autores, e estabelecer um entendimento sobre o que foi lido, refletindo o que é apresentada no excerto 32, isto é, promover a atuação ativa, reflexiva e construtiva do aluno durante a prática de leitura.

Excerto 33: [...] as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis

de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos (Brasil, 2018, p. 138).

O **excerto 33** destaca a importância da formação literária, que envolve o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao conhecimento e à análise dos gêneros narrativos e poéticos. No caso da narrativa literária, essas habilidades abrangem aspectos essenciais como os elementos constitutivos das narrativas (espaço, tempo e personagens) e a maneira como esses elementos são trabalhados para constituir o estilo do texto. A BNCC (Brasil, 2018) enfatiza que, ao estudar a narrativa literária, o aluno deve ser capaz de perceber as escolhas do autor em relação à configuração do tempo e do espaço e como essas escolhas influenciam a construção dos personagens e a estrutura narrativa. A compreensão de diferentes formas de contar uma história, como o uso da primeira ou terceira pessoa, e a escolha do narrador — seja ele personagem ou um narrador onisciente, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos — revelam-se fundamentais para a formação do leitor crítico.

Além disso, mencionar a "polifonia própria das narrativas" como um dos conhecimentos que devem ser desenvolvidos em função da apreciação literária remete à promoção de habilidades que possibilitem aos alunos perceberem as múltiplas vozes e perspectivas que coexistem e interagem no gênero literário. Segundo Bakhtin (2018 [1963], p. 209), "Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas" (cf. seção 3.1.2), portanto, os textos literários são espaços dialógicos em que diferentes vozes (personagens, narradores e até o autor) se entrelaçam e se influenciam mutuamente. Ao trabalhar com narrativas de diferentes complexidades, conforme proposto pela BNCC (Brasil, 2018), o aluno é convidado a explorar essas interações, desenvolvendo uma compreensão crítica das múltiplas camadas de significado que emergem da "dialogia" entre as vozes presentes no texto. Isso fica claro a partir do que expõe a habilidade a seguir.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as **diferentes formas de composição próprias de cada gênero**, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver)

empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da **caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto)**, do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo (Brasil, 2018, p. 159. Grifo nosso).

A habilidade (EF69LP47) reafirma a análise do **excerto 33**, pois detalha as competências que o aluno deve desenvolver para interagir criticamente com as diferentes formas de composição presentes nos textos narrativos ficcionais. No excerto 33, a BNCC (Brasil, 2018) enfatiza a importância da formação do aluno como leitor crítico, capaz de perceber os elementos constitutivos da narrativa (espaço, tempo e personagens) e compreender as escolhas do autor que moldam a estrutura da história. A habilidade (EF69LP47) complementa essa proposta ao instruir o aluno a identificar e analisar os recursos coesivos utilizados para construir o tempo na narrativa, a escolha lexical que caracteriza os cenários e os personagens, e os efeitos de sentido gerados pelos tempos verbais e tipos de discurso. Tais elementos são essenciais para compreender a "polifonia" da narrativa, movimento em que diferentes vozes, como as dos personagens e do narrador, se entrelaçam e influenciam mutuamente.

Além disso, a habilidade (EF69LP47) também destaca a importância de se perceber como os efeitos de sentido variam de acordo com o foco narrativo, a caracterização dos espaços físico e psicológico, e as escolhas linguísticas próprias de cada gênero narrativo, o que reflete a “dialógica” proposta por Bakhtin (2018 [1963], p. 209). Essa abordagem permite que os alunos compreendam a estrutura da narrativa e como as diferentes vozes e perspectivas presentes no texto literário colaboram para a construção de sentidos, o que está alinhado à ideia de que os textos literários são campos dinâmicos e vivos de relações dialógicas. Assim, a habilidade (EF69LP47) oferece um exemplo claro de como a BNCC busca promover a formação de um "leitor-fruidor" capaz de analisar de forma crítica e reflexiva os elementos narrativos e as vozes que configuram as narrativas literárias, conforme destacado no excerto 33.

No entanto, é importante ressaltar a necessidade de se trabalhar com diferentes níveis de complexidade nas narrativas literárias, levando em conta a evolução dos alunos ao longo dos anos escolares. No contexto do Ensino Fundamental, em particular no 6º e 7º ano, o campo artístico-literário ganha destaque, embora deva ser abordado também do oitavo e no nono ano. Além disso, é necessário considerar os "níveis de complexidade"

que a BNCC (Brasil, 2018) sugere, oferecendo aos alunos a oportunidade de explorar textos de diferentes "fôlegos", ou seja, com variadas extensões e níveis de dificuldade.

Excerto 34: Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o -que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (Brasil, 2018, p.139).

O **excerto 34** destaca a relevância do campo artístico-literário para o desenvolvimento da empatia e do diálogo, sublinhando a capacidade da arte e da literatura de proporcionar um contato direto com diferentes valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos. A literatura, ao explorar essas múltiplas perspectivas, permite que os alunos reconheçam e compreendam modos distintos de ser e estar no mundo, o que favorece não apenas o entendimento do outro, mas também o autoconhecimento. Essa vivência literária contribui para que o aluno desenvolva atitudes de respeito e valorização da diversidade, essenciais para a construção da convivência democrática.

Esse processo de identificação e compreensão das diferentes perspectivas dialoga com a afirmação de que "O fato é que entre todas as 'linguagens', quaisquer que elas sejam, são possíveis relações dialógicas (particulares), ou seja, elas podem ser percebidas como pontos de vista sobre o mundo" (Bakhtin, 2014 [1975], p. 99). A literatura, enquanto uma forma de língua(gem), oferece um espaço dinâmico para essas relações dialógicas, em que as diversas vozes que compõem uma narrativa revelam diferentes pontos de vista, permitindo ao leitor acessar e refletir sobre essas perspectivas. Explorar esses pontos de vista pode levar o aluno a compreender o mundo e a si mesmo por meio da interação com o outro, o que reforça a função transformadora da formação literária no desenvolvimento de uma postura empática e respeitosa em relação à diversidade. Assim, o campo artístico-literário, conforme a BNCC (Brasil, 2018), propõe promover o encontro com diferentes valores e experiências, proporcionando a formação de um sujeito crítico, reflexivo e capaz de atuar de maneira respeitosa nas diferentes instâncias sociais. A habilidade a seguir exemplifica o exposto. Vejamos.

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2018, p.157).

A habilidade **(EF69LP44)** ilustra o disposto no excerto 34 ao destacar a importância da leitura crítica dos textos literários para identificar valores sociais, culturais e humanos, bem como diferentes visões de mundo. O excerto sublinha como a arte e a literatura proporcionam o contato com diferentes percepções, permitindo que o aluno reconheça e compreenda modos distintos de ser e estar no mundo. A habilidade (EF69LP44) visa desenvolver no aluno a capacidade de inferir as múltiplas camadas de sentido nos textos literários, reconhecendo a presença de diferentes olhares sobre identidades, sociedades e culturas, de modo a engajá-lo com as diversas vozes que emergem, refletindo sobre as várias realidades sociais e culturais representadas nos gêneros literários. A habilidade também reforça a importância de considerar a autoria e o contexto social e histórico de produção dos textos, elementos essenciais para a compreensão das narrativas como práticas discursivas que dialogam com a realidade social.

O excerto 35, analisado a seguir, expõe de modo geral o que espera das habilidades envolvidas no campo artístico-literários, mas é assertivo ao frisar a necessidade em ofertar condições para que os objetivos sejam alcançados.

Excerto 35: O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica (Brasil, 2018, p.156).

O excerto acima apresenta uma exposição geral do que é proposto para as habilidades envolvidas no campo artístico-literário, destacando a importância de possibilitar aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e culturais, com especial ênfase na arte literária. A proposta está centrada na oferta das condições necessárias para que os alunos possam compreender e fruir essas manifestações de maneira eficaz e, gradativamente, crítica. A BNCC (Brasil,

2018) é assertiva ao frisar que, para que esses objetivos sejam alcançados, é fundamental proporcionar as condições adequadas, o que envolve tanto o planejamento curricular quanto a prática didático-pedagógica.

O **excerto 35**, ao mencionar a ampliação e a diversificação das práticas relativas à leitura e compreensão, sublinha a necessidade de um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento integral do aluno, alinhado com os princípios de diversidade cultural, linguística e multissemiótica, fundamentais para uma educação inclusiva e integradora. Tais diretrizes podem ser consideradas nas habilidades a seguir.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, *slams*, canais de *booktubers*, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, **tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando sua apreciações, escrevendo comentários e resenhas** para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, *vlogs* e *podcasts* culturais (literatura, cinema, teatro, música), *playlists* comentadas, *fanfics*, fanzines, *e-zines*, fanvídeos, fanelipes, posts em fanpages, *trailer* honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (Brasil, 2018, p.157. Grifo nosso).

A habilidade **(EF69LP46)** reverbera o que está exposto no excerto acima na medida em que explicita a ampliação e a diversificação das práticas relativas à leitura, à fruição e ao compartilhamento de obras literárias e manifestações artísticas, sublinhando a necessidade de se assegurar aos alunos um repertório consistente de experiências de participação cultural. A ênfase em práticas interativas — tais como rodas e clubes de leitura, saraus, eventos de contação de histórias, leituras dramáticas, apresentações teatrais, musicais e cinematográficas, bem como espaços de circulação vinculados à cultura digital — converge com a proposição do documento normativo de “oferecer as condições” para que a recepção das manifestações artístico-literárias se realize de modo significativo e, gradativamente, crítico, conforme desloca o ensino da literatura de uma lógica estritamente escolarizada para práticas de língua(gem) situadas, socialmente partilhadas e potencialmente formativas.

A habilidade também indica que a participação nessas práticas deve incluir a elaboração de comentários de ordem estética e afetiva e a justificativa das apreciações, o

que implica mobilizar procedimentos de leitura e de avaliação que tendem a densificar a experiência do aluno com a obra, favorecendo a passagem de uma recepção imediata para uma relação mais reflexiva com os sentidos construídos. Nesse mesmo movimento, a presença de gêneros e suportes vinculados às culturas juvenis — como resenhas em blogs e redes sociais, *vlogs*, *podcasts* culturais, *playlists* comentadas, fanfics, fanzines e outros formatos — reforça o reconhecimento, pela BNCC (Brasil, 2018), de que a formação artístico-literária demanda condições materiais, simbólicas e didático-pedagógicas que acolham a diversidade cultural, linguística e semiótica, aproximando a literatura de circuitos contemporâneos de circulação e ampliando as possibilidades de inserção dos estudantes em práticas de fruição e de autoria socialmente significativas.

A habilidade a seguir reforça ainda mais as diretrizes normativas do excerto 35.

(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos (Brasil, 2018, p.169. Grifo nosso).

A habilidade **(EF67LP27)** complementa o exposto na habilidade **(EF69LP46)** ao ampliar o escopo de análise, propondo que os alunos, além de compartilharem e apreciarem obras literárias e manifestações artísticas, desenvolvam a capacidade crítica de identificar e analisar as referências explícitas ou implícitas entre os textos literários e outras formas de arte, como cinema, teatro, música, artes visuais e mídias digitais. A proposta da habilidade **(EF67LP27)** reflete o que está exposto no excerto 35, pois fortalece a ideia de ampliar as práticas de leitura e fruição literária, considerando o conteúdo textual, o contexto cultural, semiótico e multimodal. A BNCC (Brasil, 2018), quando enfatiza a importância de proporcionar condições para o contato com as manifestações artístico-literárias e a compreensão crítica dessas manifestações, inscreve a necessidade de que os alunos compreendam as relações entre diferentes formas de arte, identificando temas, personagens e recursos que circulem de maneira interconectada entre os textos literários e outras manifestações artísticas.

Dessa forma, a habilidade **(EF67LP27)** complementa a **(EF69LP46)**, uma vez que pretende aprofundar a capacidade analítica dos alunos, incentivando-os a traçar conexões intertextuais e interartísticas que enriquecem a experiência de leitura e a compreensão

crítica das obras, ampliando seu repertório e promovendo a reflexão sobre as múltiplas camadas de significados que surgem quando a literatura se relaciona com outras formas de expressão artística.

Uma outra questão abordada na BNCC (Brasil, 2018) em relação ao campo artístico-literário é a progressão curricular, conforme aponta o próximo excerto.

Excerto 36: Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras [...] (Brasil, 2018, p.157).

O **excerto 36** salienta que a diversidade deve orientar a organização e progressão curricular, abrangendo diferentes gêneros, estilos, autores e autoras. Essa proposta reflete a ampliação da compreensão literária, incorporando uma vasta gama de manifestações artísticas e literárias. Entretanto, como argumenta Bakhtin (2018 [1963], p. 121), “O gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo [...] renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual de um dado gênero.”. Dessa forma, a significativa variedade de gêneros discursivos/textuais que circulam no campo artístico-literário pode representar um desafio considerável para a implementação das diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), pois se busca a inclusão de diferentes formas de literatura, assim como a compreensão da evolução e renovação desses gêneros ao longo do tempo.

O processo de renovação contínua impõe um desafio adicional à organização curricular, especialmente no contexto dos 6º e 7º anos, etapas que exigem o envolvimento dos alunos com uma diversidade de gêneros, desde os clássicos da literatura universal e nacional até as produções contemporâneas, literatura juvenil, tradição oral e as expressões mais atuais das culturas juvenis, como *fanfics*, *vlogs* literários e *podcasts*. O risco é que essa diversidade não se traduza em uma aprendizagem significativa, e sim em um ensino superficial, incapaz de proporcionar uma compreensão crítica dos gêneros e suas inter-relações. A articulação entre a tradição literária e as produções contemporâneas exige um equilíbrio delicado, que demanda tempo e estratégias didático-pedagógicas eficientes para garantir que o aluno leia, compreenda e se envolva ativamente com os textos.

Além disso, a variedade de gêneros que permeiam esse campo requer que o currículo seja estruturado de maneira integrada, permitindo que as práticas de língua(gem) se articulem de forma contínua e progressiva. A construção de um

planejamento didático-pedagógico coerente, que permita ao aluno transitar de um gênero a outro de maneira fluida, exige que o professor tenha um repertório amplo e atualizado, capaz de mediar obras literárias tão variadas quanto mitos, lendas, literatura juvenil, cultura digital e inteligência artificial. A falta de pautas formativas específicas para lidar com essa amplitude de conteúdos torna-se um obstáculo recorrente, dificultando a implementação efetiva das diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) e, consequentemente, a formação de um leitor crítico e reflexivo. O desafio central é garantir que a riqueza e a diversidade dos gêneros do campo artístico-literário não sobrecarreguem o aluno, mas favoreçam uma formação integral e equilibrada, respeitando a complexidade dos textos e das culturas contemporâneas.

As habilidades abaixo mostram parte do vasto repertório de gêneros que circulam no campo artístico-literário.

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de *audiobooks* de textos literários diversos ou de *podcasts* de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, lirias, haicais etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão (Brasil, 2018, p.161. Grifo nosso).

(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, **romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros**, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (Brasil, 2018, p.169. Grifo nosso).

As habilidades **(EF69LP53)** e **(EF67LP28)** ilustram de maneira clara os aspectos analisados no excerto 35, refletindo os objetivos da BNCC (Brasil, 2018) de expandir o repertório literário dos alunos e envolvê-los a uma diversidade de gêneros e manifestações culturais. A primeira habilidade destaca a leitura expressiva e fluente, utilizando recursos linguísticos e paralinguísticos, enquanto a segunda foca na leitura autônoma e na compreensão crítica, incentivando a análise e avaliação de diferentes gêneros literários.

Entretanto, essas habilidades representam apenas um recorte da ampla diversidade de gêneros propostos no campo artístico-literário pela BNCC (Brasil, 2018). O verdadeiro desafio reside na articulação e organização curricular capaz de lidar com essa multiplicidade sem reduzir a aprendizagem a uma abordagem superficial. A diversidade de gêneros exige uma gestão cuidadosa do currículo, que deve integrar práticas de leitura e fruição literária de forma coesa e progressiva, exigindo dos professores um preparo contínuo para mediar eficazmente essa variedade de formas literárias e culturais.

Por fim, o documento normativo traz ainda considerações acerca do desenvolvimento da prática de oralidade relacionada aos gêneros discursivos/textuais que circulam no campo artístico-literário.

Excerto 37: Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos (Brasil, 2018, p.157).

O **excerto 37** destaca a relevância das práticas orais no campo artístico-literário, enfatizando tanto a produção de textos em diversos gêneros literários e artísticos quanto a apreciação, o compartilhamento e o exercício do diálogo. O foco está na promoção de práticas orais que envolvem a criação, crítica e interação com diferentes tipos de obras, sejam elas literárias, artísticas ou multimodais. O aluno é, assim, incentivado a selecionar o que ler, ouvir ou assistir, promovendo uma abordagem dinâmica e personalizada do conteúdo, além de exercitar habilidades de indicação, crítica, recriação e diálogo.

Esse movimento realizado pela BNCC (Brasil, 2018) busca expandir as experiências de leitura, escuta e visualização para além da passividade, estimulando um

engajamento ativo e reflexivo. A proposta pretende superar a análise do conteúdo, promovendo a interação do aluno com o que é lido, ouvido e assistido, com a realização de uma reflexão contínua sobre as obras e a participação em um processo criativo e colaborativo (cf. seção 3.2.3).

Essa abordagem visa à formação de um leitor crítico e sujeito ativo, capaz de compartilhar, recriar e dialogar sobre produções artísticas e literárias, ampliando as possibilidades de aprendizagem e interação com o mundo da cultura e da arte. A BNCC (Brasil, 2018), portanto, fortalece a importância das práticas orais como um meio essencial para o desenvolvimento integral dos alunos, proporcionando uma formação que transcende o ato de ler e escrever. Tais diretrizes podem ser observadas na habilidade (EF69LP52).

(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos, considerando, na caracterização dos personagens, os aspectos linguísticos e paralinguísticos das falas (timbre e tom de voz, pausas e hesitações, entonação e expressividade, variedades e registros linguísticos), os gestos e os deslocamentos no espaço cênico, o figurino e a maquiagem e elaborando as rubricas indicadas pelo autor por meio do cenário, da trilha sonora e da exploração dos modos de interpretação (Brasil, 2018, p.159).

A habilidade **(EF69LP52)** reflete o exposto no excerto 37, pois trata da representação de textos dramáticos de maneira integral, considerando aspectos linguísticos e paralinguísticos, como o timbre, o tom de voz, as pausas e a expressividade. O excerto em análise frisa a importância do desenvolvimento de práticas orais que envolvam tanto a criação quanto a crítica, com ênfase em práticas de leitura e interpretação crítica das obras literárias. Da mesma forma, a habilidade (EF69LP52) coloca o aluno em uma posição dinâmica, permitindo-lhe compreender, refletir, interpretar e recriar os textos dramáticos por meio da atuação.

A interpretação de cenas, considerando os elementos paralinguísticos e os recursos de interpretação, integra a literatura com outras formas de expressão artística, como o teatro, oferecendo ao aluno a oportunidade de explorar a arte de maneira integrada. A habilidade também está em consonância com as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018), no sentido de que promove uma compreensão mais ampla e multimodal da literatura e das artes, reverberando sobre os aspectos linguísticos e não linguísticos do texto, como os gestos, os movimentos cênicos e os recursos audiovisuais (como a trilha sonora).

Em suma, a análise do **campo artístico-literário** para os anos finais do Ensino Fundamental revela que a BNCC (Brasil, 2018) propõe a formação de alunos ativos, que participem da leitura e criação literária, na medida em que exploram diversas formas de expressão artística e cultural. O documento normativo visa expandir o repertório dos estudantes, conectando-os a uma variedade de gêneros, estilos e manifestações, enquanto desenvolve habilidades críticas e criativas, essenciais para a construção de um leitor reflexivo. No entanto, a diversidade de gêneros e abordagens impõe desafios significativos, exigindo uma organização curricular cuidadosa que respeite a complexidade dos textos e atenda às realidades e interesses dos alunos. A BNCC (Brasil, 2018) busca, portanto, integrar a tradição literária com as produções contemporâneas, promovendo uma compreensão crítica e dinâmica da literatura, alinhada ao contexto cultural atual. Com isso, passamos para os apontamentos sobre o campo das práticas de estudo e pesquisa.

4.3.2.2 Campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa

O **campo das práticas de estudo e pesquisa**, conforme apresentado pela BNCC (Brasil, 2018) para os anos finais do Ensino Fundamental, colabora para o desenvolvimento das competências necessárias à participação dos estudantes nas esferas científica e escolar, pois visa possibilitar aos alunos leitura crítica, compreensão, planejamento e produção de textos das esferas científica e educacional, promovendo a autonomia nos estudos e o pensamento crítico. Estruturado em torno de procedimentos próprios das práticas científicas e de divulgação, o campo busca preparar os estudantes para compreender o mundo e interagir na vida pública. O trabalho com gêneros discursivos/textuais, como enunciados de tarefas, relatos de experimentos, infográficos e textos de divulgação científica, estimula a produção e a disseminação colaborativa de conhecimentos. Sua natureza transversal integra práticas de leitura, oralidade, escrita e análise linguística/semiótica, abrangendo diversas áreas do saber. O foco metodológico recai sobre o uso de fontes digitais, curadoria de informações, verificação de dados e trabalho colaborativo, promovendo uma construção de conhecimento que transcende os limites da sala de aula.

Excerto 38: Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de: - compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar; - reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e - desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica (Brasil, 2018, p.150).

Conforme o **excerto 38**, o campo das práticas de estudo e pesquisa se orienta por uma finalidade formativa ampliada, na medida em que a diretriz de “ampliar e qualificar a participação dos jovens” pressupõe concebê-los como sujeitos que, progressivamente, se inserem em práticas de língua(gem) responsáveis por sustentar a circulação, a validação e a socialização de conhecimentos em distintas esferas, notadamente a científica, a de divulgação científica e a escolar, de modo a articular a aprendizagem de conteúdos à apropriação de interesses, atividades e procedimentos que configuram formas socialmente reconhecidas de produzir, organizar e interpretar saberes.

Nessa direção, o excerto indica que a mediação por gêneros discursivos/textuais propõe ultrapassar a dimensão formal dos textos, pois se vincula ao reconhecimento do funcionamento dessas esferas à compreensão de que o domínio de tais práticas se relaciona, simultaneamente, à leitura do mundo físico e da realidade social, ao prosseguimento dos estudos e à formação para o trabalho, conferindo ao “reconhecimento da importância” um estatuto de legitimação curricular da relevância social da pesquisa e, por extensão, de sua transversalidade no percurso formativo dos anos finais do Ensino Fundamental. Ainda assim, a centralização analítica e operacional desse campo no componente curricular de Língua Portuguesa pode favorecer uma leitura restritiva, segundo a qual a pesquisa se configuraria como atribuição circunscrita “à aula de língua portuguesa”, deslocando para um único componente a responsabilidade por práticas que, em rigor, demandariam articulação sistemática com saberes, problemas, métodos e língua(gens) disciplinares situadas nas ciências da natureza, nas ciências humanas e em outras áreas escolares, o que tende a produzir, no plano da interpretação curricular e da organização didático-pedagógica, um efeito de isolamento que fragiliza a compreensão da pesquisa como prática social e epistêmica coletiva. Para tanto, a interlocução com as especificidades de cada área, quando não se concretiza, pode reduzir a interdisciplinaridade necessária à iniciação científica escolar a uma declaração de

princípio, em vez de consolidá-la como prática efetiva e continuada no cotidiano pedagógico.

Ademais, ao explicitar a articulação entre recepção e produção textual, por meio da referência à “leitura/escuta” e à “produção de textos” vinculados a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, o documento normativo sinaliza que a participação qualificada supõe aprendizagens procedimentais que atravessam diferentes modalidades de língua(gem) e envolvem planejamento, seleção, curadoria e validação de informações, incidindo na organização das práticas didático-pedagógicas. Contudo, a amplitude dessas demandas e a diversidade de procedimentos implicados também podem tensionar a implementação, na medida em que, sem critérios consistentes de progressão e sem uma delimitação didática que preserve o vínculo entre forma, finalidade e prática social, o trabalho com gêneros discursivos/textuais corre o risco de assumir um viés excessivamente técnico e formalista — centrado em protocolos de composição e em modelos de “como fazer” resumos, relatórios ou esquemas —, em detrimento da construção de uma postura investigativa orientada pela problematização e pela crítica às condições de produção, circulação e legitimação do conhecimento. As habilidades analisadas a seguir permitem observar com maior precisão em que medida tal tendência se insinua ou se reconfigura no interior das orientações propostas.

(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos (Brasil, 2018, p.153).

(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos (Brasil, 2018, p.155).

As habilidades **(EF69LP36)** e **(EF69LP43)** permitem observar, com maior concretude, como o excerto 37 se desdobra no plano operacional do componente curricular de Língua Portuguesa, sobretudo no que concerne à articulação entre práticas de estudo e pesquisa e a mediação por gêneros discursivos/textuais, uma vez que ambas explicitam, simultaneamente, a centralidade da produção textual vinculada à circulação de conhecimentos e a ênfase em procedimentos que podem tanto favorecer uma participação qualificada dos estudantes nas esferas científica, escolar e de divulgação quanto induzir a um tratamento predominantemente técnico-formal dessas práticas.

No caso da habilidade **(EF69LP36)**, a orientação para “produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas” (Brasil, 2018, p.153) materializa a diretriz do excerto ao colocar o estudante em posição de autor de textos cuja finalidade social é divulgar conhecimentos e resultados, ampliando sua inserção em gêneros que circulam para além do espaço estritamente escolar. Entretanto, o modo como a habilidade delimita os critérios de realização – “considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos” (Brasil, 2018, p.153) — também evidencia que a participação no campo pode ser lida, com relativa facilidade, como domínio de regularidades e adequação composicional, o que, se não for sustentado por uma problematização dos processos de investigação, seleção de fontes, validação de evidências e tomada de posição diante do conhecimento produzido, tende a deslocar o eixo da pesquisa para o cumprimento de formatos e protocolos textuais, aproximando-se de um viés instrumental que merece ser criticamente acompanhado.

Nesse ponto, a advertência de Costa-Hübes e Kraemer (2019) se torna produtiva para, pois, ao discutirem a natureza dos verbos que organizam práticas e habilidades, as autoras assinalam que

[...] a partir dos verbos que introduzem as práticas de linguagem e as habilidades de cada eixo de ensino do componente da Língua Portuguesa, é possível evidenciar o seguinte: a) embora anuncie sustentar-se em uma concepção enunciativo-discursiva de linguagem, a BNCC espelha-se em uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação; b) situa-se na formação de um sujeito capaz de identificar, repetir, planejar, reproduzir, analisar e compreender, mas apaga sua capacidade de reflexão e de réplica (Costa-Hübes; Kraemer, 2019, p. 364).

A reflexão das autoras permite indagar em que medida a ação de produzir textos de divulgação científica se organiza como experiência investigativa e crítica ou se se converte em treinamento de operações e regularidades textuais voltadas a uma performance escolarmente mensurável.

De forma complementar, a habilidade **(EF69LP43)** explicita um conjunto de procedimentos associados à introdução de vozes no texto e à normatização de citações, paráfrases e referências, ao orientar que os estudantes identifiquem e utilizem “citação literal e sua formatação e paráfrase”, bem como pistas linguísticas que marcam posicionamentos autorais e alheios, além de “elementos de normatização” em textos científicos, “desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos”. Essa habilidade é particularmente relevante para a análise do excerto 37 porque torna visível que a participação qualificada nas práticas de estudo e pesquisa envolve reconhecer que a produção de conhecimento se dá em redes de vozes, referências e disputas de sentidos, aspecto que pode favorecer uma postura investigativa mais crítica ao evidenciar que a autoria, na escrita científica escolar, se constitui na relação com o que se lê, se seleciona, se cita, se reformula e se toma como fundamento.

Contudo, a presença de um detalhamento normativo — regras de inclusão e formatação, organização de referências — também evidencia o ponto já problematizado: sem uma orientação pedagógica que subordine tais procedimentos à construção de problemas de pesquisa, à avaliação de confiabilidade de fontes e à explicitação de critérios de evidência, há o risco de que a intertextualidade seja tratada como técnica de formatação e não como prática discursiva que expressa posicionamento, diálogo e contraposição, reforçando o deslocamento da pesquisa para a dimensão formal do texto.

Assim, em conjunto, as habilidades **(EF69LP36)** e **(EF69LP43)** funcionam como indicadores analíticos para observar, de um lado, a intenção de inserir o estudante em práticas sociais de produção e divulgação de conhecimentos e, de outro, as tensões que podem reduzir essa inserção a procedimentos e regularidades, o que recoloca, no interior do componente curricular Língua Portuguesa, o desafio de sustentar a pesquisa como prática epistêmica, social e discursivamente situada.

Em continuidade, sobre as habilidades a serem desenvolvidas no campo das práticas de estudo e pesquisa, a BNCC (Brasil, 2018) explica o exposto no próximo excerto.

Excerto 39: Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, *podcasts* e vídeos diversos de divulgação científica, que supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos das demais semioses (ou recursos e elementos multimodais) envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros (BNCC, Brasil, 2018, p.151).

O **excerto 39** apresenta uma visão ampla e plural de gêneros discursivos/textuais que circulam no campo das práticas de estudo e pesquisa, com ênfase no domínio "contextualizado" desses gêneros. No entanto, ao se concentrar em habilidades descritivas e analíticas, especialmente no reconhecimento da "forma" e nos "recursos e elementos linguísticos das demais semioses", ao BNCC (Brasil, 2018) pode sugerir um enfoque que privilegia aspectos técnicos e formais, sem abordar adequadamente as dinâmicas sociais e históricas subjacentes aos gêneros discursivos/textuais.

Para compreender as práticas de língua(gem) mediadas por gêneros discursivos/textuais, é essencial considerar, como sugere Rodrigues (2019), a concepção de balizada pelo Círculo de Bakhtin (cf. seção 3.1.3), em que os conceitos de esfera da atividade humana, situação social de interação, enunciado e projeto de dizer estão "inextricavelmente ligados" (Rodrigues, 2019, p. 45). A noção bakhtiniana de gênero envolve a relação entre o sujeito e a sociedade, com uma dimensão que articula tanto o "individual e o acontecimento (o projeto de dizer e o enunciado)" quanto a "ordem do social e da historicidade" (Rodrigues, 2019, p. 45). Nesse sentido, o gênero do discurso/textual deve ser entendido como um fenômeno socialmente situado, e o ensino deve ser, portanto, mediado pela compreensão de sua historicidade e das funções sociais que eles desempenham.

O **excerto 39**, ao listar uma diversidade de gêneros, como artigos científicos, infográficos, *podcasts* e vídeos, pode ser interpretado como uma tentativa de englobar práticas de língua(gem) que circulam em diferentes esferas. No entanto, a ênfase à análise formal desses gêneros promove o risco de desconsiderar sua historicidade e os projetos sociais e políticos que os constituem e legitimam. Rodrigues (2019, p. 45) destaca que "[...] o trabalho com as práticas de linguagem mediadas pelos gêneros ou objetos reificados depende da concepção de gêneros compreendida pela escola e, antes de tudo, do projeto didático da escola", apontando que o ensino dos gêneros no contexto educacional deve transcender a análise técnica das formas textuais, ou seja, deve envolver

uma compreensão crítica das práticas de língua(gem) como práticas sociais, em que a historicidade dos gêneros discursivos/textuais e os projetos de dizer dos alunos se entrelaçam com as dinâmicas sociais e culturais que balizam a produção de conhecimento. A habilidade a seguir ilustra essa tendência à formalização dos gêneros discursivos/textuais.

(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros (BNCC, Brasil, 2018, p.151).

A habilidade **(EF69LP42)** proposta pela BNCC (Brasil, 2018), que foca na análise da construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos, reforça e ilustra o que foi explanado na análise do excerto 38, especialmente no que diz respeito às habilidades descritas no campo das práticas de estudo e pesquisa. A habilidade destaca a decomposição formal dos textos, especificando elementos como título, introdução, subtítulos, imagens ilustrativas e vocabulário técnico, com o objetivo de levar os alunos a reconhecerem e reproduzirem essas estruturas composicionais de maneira técnica e sistemática.

A ênfase na identificação e análise desses componentes composicionais, como os recursos multimodais e as estratégias de impessoalização ou pessoalização, reflete a tendência que aponta para a abordagem predominantemente técnica dos gêneros discursivos/textuais. Tal enfoque pode ser interpretado como uma tentativa de tornar os gêneros discursivos/textuais mais acessíveis e sistematizados no contexto educacional.

No entanto, ao se concentrar exclusivamente nos aspectos formais e estruturais, sem considerar as dinâmicas sociais e históricas que fundamentam os gêneros abordados,

a habilidade, mesmo que indiretamente, reforça uma didatização excessiva. A análise formal, centrada na mecânica de composição, corre o risco de reduzir os gêneros discursivos/textuais a fórmulas a serem seguidas, em vez de promover uma compreensão crítica e contextualizada de suas funções sociais.

Outro ponto relevante a ser observado é a demanda considerável de comandos e atividades que compõem a habilidade. Rodrigues (2019) explica que o excesso de conteúdos e atividades pode resultar em uma sobrecarga informativa, comprometendo o tempo necessário para a reflexão e apropriação crítica dos conhecimentos. Nesse sentido, a habilidade (EF69LP42) pode ser interpretada como mais um exemplo de como o ensino de gêneros discursivos/textuais na BNCC (Brasil, 2018) pode influenciar as práticas de ensino e de aprendizagem, sistematizando-o e focando mais na quantidade do que na qualidade do ensino.

Em linhas gerais, a apresentação do campo das práticas de estudo e pesquisa na BNCC (Brasil, 2018), embora tenha como objetivo integrar as práticas de estudo e pesquisa ao currículo de maneira transversal, promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para a participação dos alunos nas esferas científica e escolar, revela o risco de fragmentação e didatização no ensino. O foco na análise formal dos gêneros discursivos/textuais, com ênfase na estrutura composicional e no cumprimento de protocolos textuais, pode limitar a formação crítica e investigativa dos alunos, afastando-os da compreensão dos gêneros enquanto práticas sociais situadas, com implicações históricas e culturais. Além disso, o excesso de conteúdos e a sobrecarga de atividades podem comprometer o tempo necessário para reflexão e apropriação crítica dos conhecimentos. Nesse sentido, a prática de pesquisa, que deveria ser uma experiência investigativa e reflexiva, corre o risco de se transformar em um exercício mecânico, pautado mais pela reprodução de fórmulas do que pela construção de um conhecimento autêntico e problematizado. A necessidade de maior articulação interdisciplinar e a integração dos saberes pedagógicos, científicos e sociais são fundamentais para que o ensino de gêneros discursivos/textuais e as práticas de pesquisa se tornem mais efetivas e coerentes com a complexidade do mundo contemporâneo.

4.3.2.3 Campo de atuação jornalístico-midiático

O campo jornalístico-midiático nos anos finais do Ensino Fundamental, conforme explica a BNCC (Brasil, 2018), visa a formação de alunos críticos, autônomos e responsáveis no contexto da produção e circulação da informação. Nesse sentido, o componente curricular de Língua Portuguesa busca ampliar o acesso à compreensão da mídia, permitindo que os estudantes compreendam os processos de produção e veiculação da informação. O documento normativo estabelece como objetivos centrais neste campo de atuação o desenvolvimento da criticidade, capacitando os alunos a identificar vieses, sensacionalismo e *fake news*, e, simultaneamente, a promoção da capacidade de produzir textos e conteúdos, tanto noticiosos quanto opinativos, em diversos formatos, digitais ou impressos.

O estudo de gêneros discursivos/textuais como notícias, reportagens, entrevistas, *podcasts*, memes e *vlogs* integra a educação midiática, na intenção de preparar os alunos para lidar com o excesso de informação, promovendo uma participação ética e responsável no ambiente digital. Segundo os próprios termos da BNCC (Brasil, 2018), a abordagem proposta visa conectar o universo da mídia à vida cotidiana dos estudantes, incentivando o debate de ideias e a investigação de temas de relevância social, por meio de práticas que envolvem tanto a análise crítica quanto a produção consciente de conteúdos. Vejamos alguns apontamentos sobre o campo jornalístico-midiático apresentados pela BNCC (Brasil, 2018).

Excerto 40: Trata-se [...] de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos (Brasil, 2018, p. 140).

O excerto apresentado demonstra a abordagem proposta pela BNCC (Brasil, 2018) para o campo jornalístico-midiático nos anos finais do Ensino Fundamental, com ênfase no desenvolvimento de uma participação crítica e autônoma dos alunos na esfera da informação, visando ampliar seu foco ao incentivar uma compreensão crítica dos processos de comunicação e do papel que a informação desempenha na sociedade. A

primeira parte do excerto destaca a intenção de "ampliar e qualificar a participação" dos alunos nas práticas de trato com a informação e opinião, o que ocorre por meio do contato com variados gêneros discursivos/textuais que circulam na esfera jornalística-midiática, permitindo que os alunos se apropriem da língua(gem) e das estruturas desses gêneros, além de desenvolverem uma compreensão crítica da realidade, que reconheça a multiplicidade de perspectivas presentes nos textos.

Nesse sentido, Medviédev (2016 [1928], p. 198) explica que “[...] cada gênero possui seus próprios meios de visão e de compreensão da realidade [...]”, reforçando a ideia de que, ao se engajar com os diversos gêneros discursivos/textuais presentes no campo jornalístico-midiático, os alunos podem acessar diferentes formas de representação da realidade, aprimorando a percepção crítica sobre como os fatos são interpretados, contextualizados e comunicados. Esse movimento pode proporcionar as ferramentas necessárias para a compreensão das diferentes visões de mundo que circulam na mídia (e, conseqüentemente, fora dela), possibilitando uma participação ativa e consciente na construção e disseminação da informação.

Além disso, o documento normativo expõe que as habilidades a serem desenvolvidas no campo jornalístico-midiático, ao fomentarem a "sensibilidade" nos alunos, os incentivam a se envolver dinamicamente com os acontecimentos que impactam suas comunidades e o mundo, o que se dá a partir da mediação dos gêneros discursivos/textuais. Para Medviédev (2016 [1928], p. 200), “[...] o gênero é um conjunto de meios de orientação coletiva na realidade, dirigido para seu acabamento. Essa orientação é capaz de compreender novos aspectos da realidade. A compreensão da realidade desenvolve-se e origina-se no processo da comunicação social ideológica”. Nesse sentido, o autor reafirma o papel dos gêneros discursivos/textuais como instrumentos fundamentais na orientação coletiva da realidade, uma vez que cada gênero oferece uma maneira específica de compreender e representar a sociedade, orientando os alunos para o entendimento de diferentes aspectos da realidade social (cf. seção 3.1.3).

Para tanto, o campo direciona para o desenvolvimento de habilidades de escuta, leitura e produção de textos jornalísticos, propondo que os alunos se apropriem de gêneros discursivos/textuais típicos da esfera jornalística, como notícias, reportagens e artigos de opinião, no intuito de formar agentes críticos capazes de identificar, analisar e produzir conteúdo de maneira ética e responsável. A ideia de prática de ensino e de aprendizagem que transcende o consumo passivo de informações está intimamente ligada à capacidade de os alunos analisarem e se posicionarem criticamente frente aos diferentes discursos

mediáticos, questão fundamental para minimizar os malefícios causados por discursos de ódio e notícias falsas ou mal interpretadas que circulam fortemente nos meios de comunicação e incidem negativamente nas relações sociais. É possível observar reverberações do exposto no **excerto 40** nas habilidades abaixo.

(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso (Brasil, 2018, p. 141).

(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social (Brasil, 2018, p. 145).

(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/ imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos (Brasil, 2018, p. 163).

As habilidades apresentadas exemplificam o exposto no **excerto 40**, uma vez que enfatizam a importância do desenvolvimento de uma participação crítica, autônoma e ética dos alunos, especialmente no que se refere à compreensão e produção de conteúdos jornalísticos e midiáticos – como os discursos que circulam nas redes social, por exemplo. Cada uma das habilidades mencionadas busca promover a formação de alunos críticos e responsáveis, capazes de distinguir e lidar com as complexidades da informação na sociedade atual.

A habilidade **(EF69LP01)** reflete a necessidade de os alunos compreenderem e se posicionarem de forma autêntica frente ao conteúdo midiático e aos discursos presentes nos meios de comunicação, o que substantia a ideia de que a participação ativa e consciente envolve o consumo de informações e a capacidade de discernir entre expressões legítimas de liberdade e discursos prejudiciais, como os discursos de ódio. O desenvolvimento dessa habilidade pode fazer com que os alunos compreendam a importância de sua voz na sociedade, digital ou não, com responsabilidade e consciência ética, posicionando-se contra abusos ou distorções nos discursos midiáticos.

A habilidade **(EF69LP13)**, por sua vez, destaca a importância da colaboração, do debate e da construção coletiva de conhecimento entre os alunos, que, ao lidar com textos jornalísticos e de opinião, devem ser capazes de engajar-se criticamente, contribuindo em discussões sobre temas sociais, muitos dos quais podem ser polêmicos ou de grande

impacto social. Esse processo de engajamento envolve mais que a leitura passiva de textos que circulam no campo jornalístico-midiático; envolve a participação ativa na busca por soluções ou conclusões, com base na apreciação crítica das informações disponíveis. Assim, os alunos se apropriam dos gêneros jornalísticos, tornando-se agentes comprometidos em discussões de relevância social.

Por fim, a habilidade **(EF06LP01)** propõe a compreensão da complexidade dos textos jornalísticos e suas múltiplas interpretações, reconhecendo que não há neutralidade absoluta nos relatos de fatos, pois “No enunciado, cada elemento da língua tomado como material obedece às exigências da avaliação social” (Medviédev, 2016 [1928], p. 185). A produção de um enunciado (uma fala ou um texto) e os elementos linguísticos utilizados, como palavras, frases e estruturas, não são escolhidos de forma arbitrária, mas sim de acordo com as normas e expectativas sociais estabelecidas, já que a língua(gem) ajusta-se à maneira como a sociedade valoriza certos usos linguísticos, o que implica que as escolhas refletem e refratam padrões de avaliação social vigentes, funcionando como meio de conformidade com as normas e valores sociais (cf. seção 3.1.4). Desse modo, a habilidade pretende que os alunos aprendam a identificar os recortes feitos pelos autores e percebam como as escolhas de palavras, enfoques e perspectivas influenciam o sentido dos textos, inferindo o papel da imparcialidade e da parcialidade nas produções midiáticas e tomando consciência de suas próprias escolhas enquanto produtores de conteúdo.

Excerto 41: Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e “vender” uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda (Brasil, 2018, p.141).

O **excerto 41** aborda um aspecto crucial do campo jornalístico-midiático, destacando a necessidade de os alunos compreenderem as formas de persuasão presentes no discurso publicitário, incluindo o apelo ao consumo e as sutilezas entre vender um produto e “vender” uma ideia. A BNCC (Brasil, 2018), ao tratar dessas questões, propõe que os alunos reconheçam as diferenças entre anúncio publicitário e propaganda, analisando criticamente os discursos persuasivos que permeiam o campo. Esse tipo de compreensão transcende as intenções comerciais, buscando que os alunos desenvolvam uma postura avaliativa em relação à maneira como as palavras e imagens manipulam as percepções e influenciam os comportamentos.

É possível esclarecer o que é apresentado no excerto 41 com base na compreensão bakhtiniana da língua(gem) como um processo dialógico e persuasivo, uma vez que o autor explica que "[...] no fluxo de nossas consciências, a palavra persuasiva interior é comumente metade nossa, metade de outrem" (Bakhtin, 2014 [1975], p. 145-146), ressaltando, assim, a natureza relacional e interativa da língua(gem). A palavra persuasiva, ao despertar o pensamento e gerar uma nova palavra autônoma, ilustra o processo no qual os indivíduos são levados a refletir, reagir e modificar suas próprias ideias a partir das influências externas (cf. seção 3.12). Esse conceito se aplica ao contexto do discurso publicitário, no qual as mensagens persuasivas se configuram como como intervenções que provocam reações internas, estabelecendo uma comunicação ativa entre o público e os emissores do discurso.

Bakhtin (2014 [1975]) também expõe que “[...] a nossa palavra se elabora gradual e lentamente a partir das palavras reconhecidas e assimiladas dos outros” (2014 [1975], p. 14), reforçando a ideia de que a comunicação persuasiva, que constitui o campo publicitário, figura como um processo contínuo de assimilação e adaptação dos discursos e ideias de outrem. Portanto, os anúncios publicitários e as propagandas além de influenciar o consumidor, promovem também um processo de internalização de conceitos, valores e comportamentos que gradualmente delineiam suas opiniões e atitudes.

Desse modo, a abordagem da persuasão publicitária no campo em estudo pode permitir que os alunos desenvolvam uma compreensão apreciativa das técnicas de persuasão que envolvem o apelo ao consumo e a manipulação ideológica (cf. seção 3.1.4), possibilitando-lhes identificar as intenções implícitas nas mensagens publicitárias e compreender a dinâmica complexa de como as palavras e as ideias são projetadas e absorvidas, muitas vezes sem plena consciência do impacto dessas influências. A habilidade a seguir expressa o que discutimos até esse ponto. Observemos.

(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes (Brasil, 2018, p. 141)

A habilidade (EF69LP04) intenciona conduzir os alunos a identificar e analisar os efeitos de sentido presentes nos textos publicitários, com foco nas estratégias de persuasão e no apelo ao consumo. O excerto 41 discute como a BNCC (Brasil, 2018) propõe que os alunos compreendam as formas de persuasão no discurso publicitário, incluindo o apelo ao consumo e as diferenças entre vender um produto e "vender" uma ideia. No mesmo sentido, a habilidade mencionada busca promover a identificação dessas estratégias, destacando os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras e figuras de linguagem, que são empregados para fortalecer a persuasão nos anúncios.

Além disso, a habilidade em questão incentiva os alunos a analisar criticamente como os textos publicitários utilizam diversos recursos para influenciar as percepções do público e, consequentemente, suas atitudes de consumo. A análise dos efeitos de sentido pressupõe identificar as técnicas persuasivas e desenvolver uma maior conscientização sobre os impactos dessas estratégias, permitindo que os alunos adotem práticas de consumo mais responsáveis. Continuemos.

Excerto 42: Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, *vlog* noticioso, *vlog* cultural, meme, charge, charge digital, *political remix*, anúncio publicitário, propaganda, *jingle*, *spot*, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis (Brasil, 2018, p.141).

O **excerto 42** destaca a diversidade de gêneros que podem ser trabalhados nas atividades de leitura e produção de textos, abrangendo tanto os gêneros tradicionais (notícia, entrevista, resenha crítica) quanto os mais contemporâneos, como memes, *vlogs* e charges digitais. A BNCC (Brasil, 2018) orienta que, ao longo dos anos, os alunos se engajem com diferentes gêneros que envolvem informação, opinião e apreciação, além de trabalhar com gêneros mais tradicionais, típicos dos letramentos da "letra e do impresso", e gêneros mais contemporâneos, característicos da cultura digital e das culturas juvenis. Segundo o documento normativo, o objetivo é ampliar a experiência dos alunos com diversos modos de comunicação, preparando-os para interagir criticamente

com textos em formatos variados e multilíngues, incorporando novas formas de língua(gem) e expressão.

A proposta sobre as atividades de leitura deve, portanto, estar alinhada ao pressuposto de que "[...] aprender a ler é, assim, ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações [...]" (Geraldi, 1996, p. 66), de modo que a orientação curricular se converta em planejamentos pedagógicos que preservem a essência interativa e dialógica das práticas de leitura, permitindo que os alunos se conectem com diferentes vozes e pontos de vista, muitas vezes representados em meios digitais, que vão além do alcance imediato da sala de aula (cf. seção 3.2.1) .

Em relação à prática de produção de textos, é necessário manter o pressuposto de que "[...] escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquela que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir" (Geraldi, 1996, p. 66), possibilitando que a variedade de gêneros discursivos/textuais abordados no campo jornalístico-midiático, incluindo os digitais e multimidiáticos, ofereça aos alunos a oportunidade de se expressarem por meio da escrita de maneira interativa e contextualizada, utilizando as língua(gens) e as plataformas que fazem parte de seu cotidiano (cf. seção 3.2.2). A criação e produção de conteúdo, como *vlogs*, memes, artigos de opinião ou até mesmo anúncios publicitários, deve permitir que os alunos percebam o impacto de suas produções na construção de significados e na interação com diferentes públicos. Vejamos como as habilidades a seguir demonstram o que é abordado no excerto 42.

(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (Brasil, 2018, p. 143).

(EF89LP06) Analisar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e seus efeitos de sentido (Brasil, 2018, p. 177).

A habilidade **(EF69LP07)** ilustra o exposto sobre as atividades de leitura no **excerto 42**, pois propõe que os alunos, durante a prática de produção de textos em diferentes gêneros discursivos/textuais, considerem sua adequação ao contexto de produção e circulação. A reflexão sobre as características específicas de cada gênero – como os enunciadores envolvidos, os objetivos, o suporte (escrito ou oral) e a variedade linguística e semiótica apropriada ao contexto – permite que os alunos se envolvam com as diferentes formas de língua(gem) e comunicação, o que deve também ser enfatizado nas atividades de leitura. O excerto 42 sugere que o trabalho com múltiplos gêneros discursivos/textuais amplie o repertório de leitura dos alunos, proporcionando-lhes a interação com textos que circulam no campo jornalístico-midiático. A habilidade **(EF69LP07)** complementa esse movimento, colocando o aluno no papel de produtor, com a responsabilidade de adequar suas produções ao contexto e às exigências do gênero escolhido.

Além disso, a habilidade **(EF69LP07)** apresenta a proposta sobre a prática de produção de textos, enfatizando o processo de planejamento, elaboração, revisão e edição das produções realizadas, essencial para a construção de uma postura crítica e autônoma. Nesse processo, os alunos aprimoram suas produções com base nos *feedbacks* do professor e dos colegas. O envolvimento nas etapas de revisão e reescrita pretende conduzir os alunos a refletirem sobre suas escolhas linguísticas e discursivas, tomando consciência dos efeitos de sentido que podem ser produzidos em diferentes contextos de circulação. Por fim, as atividades de edição, incluindo ajustes em imagens, arquivos sonoros e outros elementos semióticos, permitem aos alunos entender como esses recursos contribuem para a construção de significados.

Em síntese, a articulação entre os gêneros discursivos/textuais no campo jornalístico-midiático, conforme delineado na BNCC (Brasil, 2018), desempenha um papel essencial no desenvolvimento de habilidades linguísticas significativas e contextualizadas para os alunos. Essa abordagem pode promover o consumo crítico de informações e a produção consciente de conteúdo, capacitando os alunos a se posicionarem de maneira ética e responsável. As habilidades propostas, como a análise

dos efeitos de sentido e a adaptação dos textos aos contextos de produção e circulação, são fundamentais para preparar os alunos para interagir de forma crítica com as múltiplas formas de comunicação, orientando a compreensão de implicações sociais, culturais e ideológicas das mensagens que circulam em diversas plataformas, contribuindo para uma participação reflexiva e consciente no ambiente digital e, consequentemente, fora dele.

4.3.2.4 Campo de atuação na vida pública

O **campo de atuação na vida pública**, conforme a BNCC (Brasil, 2018) para os anos finais do Ensino Fundamental, concentra-se na formação de cidadãos críticos e dinâmicos, capazes de participar de maneira autônoma e responsável em questões sociais e políticas. Esse campo abrange a abordagem de gêneros discursivos/textuais e práticas de língua(gem) que, segundo o documento normativo, estimulam a participação no debate público, defesa de direitos e proposição de mudanças sociais, como debates orais, petições, discursos políticos, projetos de intervenção social, entre outros. O objetivo é que os alunos utilizem a língua portuguesa para se expressar, persuadir, reivindicar e transformar a realidade, promovendo a cidadania e a autonomia de pensamento. A partir dessa compreensão, é possível analisar os excertos apresentados, que expõem as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) para a atuação dos alunos no campo de atuação na vida pública.

Excerto 43: No campo de atuação da vida pública ganham destaque os gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos, sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos. Trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho) (Brasil, 2018, p.137).

O excerto em questão destaca a relevância dos gêneros legais e normativos, como regimentos, estatutos, códigos legais (exemplificados pelo Código de Defesa do Consumidor e o Código Nacional de Trânsito), Constituições e Declarações de Direitos Humanos, no campo da vida pública, ressaltando seu papel fundamental na organização

e regulação das interações sociais, além de estabelecer um marco normativo para as relações entre os indivíduos e entre estes e o Estado. A BNCC (Brasil, 2018), no entanto, esclarece que esses gêneros discursivos/textuais, na esfera pedagógico, não se limitam à regulamentação das condutas; pretende-se que promovam o despertar da consciência cidadã nos alunos ao fomentar o respeito aos direitos humanos, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Segundo o documento normativo, os gêneros discursivos/textuais abordados no campo desempenham uma função didática e ética, com o objetivo de promover a valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética de responsabilidade. Isso implica que os alunos, enquanto cidadãos em formação, devem compreender que todos têm direito a uma vida digna e que a convivência social deve ser pautada pelo respeito mútuo, no qual cada indivíduo reconhece e respeita seus direitos e, acima de tudo, o direito do outro. Portanto, o excerto 43 evidencia que os gêneros discursivos/textuais que trabalhados podem contribuir para a formação da cidadania, incentivando atitudes de compromisso social com a justiça e os direitos fundamentais, e fomentando um processo de conscientização ética e moral, fundamental para a construção de uma sociedade democrática e justa.

Os gêneros discursivos/textuais que envolvem o campo de atuação na vida pública são, predominantemente, secundários. De acordo com Bakhtin (2011 [1979]), os gêneros secundários são mais complexos, surgem em contextos culturais mais organizados e sofisticados, como os ambientes artísticos, científicos e sociopolíticos, nos quais as questões envolvem múltiplos problemas e demandam uma maior elaboração interpretativa. No excerto 42, os gêneros legais e normativos, como regimentos, estatutos e códigos, são exemplos claros de gêneros discursivos/textuais que pertencem à categoria dos gêneros secundários (cf. seção 3.1.3), uma vez que são produzidos em contextos sociais estruturados, exigindo uma interpretação que vai além da superficialidade linguística e da leitura normativa. Esses gêneros envolvem um processo de integração e reflexão sobre os direitos, deveres e a ética social, fomentando a formação de cidadãos críticos e responsáveis, capazes de agir conscientemente dentro de uma sociedade plural e democrática.

(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado

publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. –, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa de direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo (Brasil, 2018, p. 149).

(EF89LP22) Compreender e comparar as diferentes posições e interesses em jogo em uma discussão ou apresentação de propostas, avaliando a validade e força dos argumentos e as consequências do que está sendo proposto e, quando for o caso, formular e negociar propostas de diferentes naturezas relativas a interesses coletivos envolvendo a escola ou comunidade escolar (Brasil, 2018, p. 185).

As habilidades **(EF69LP24)** e **(EF89LP22)** reverberam a lógica analítica apresentada sobre o **excerto 43**, na medida em que organizam, no plano das práticas pedagógicas, a centralidade dos gêneros legais e normativos como mediadores das práticas de língua(gem) no campo de atuação da vida pública, reafirmando seu caráter predominantemente secundário (Bakhtin, 2011 [1979], complexo e interpretativo.

No que se refere à habilidade **(EF69LP24)**, observa-se que ao propor a discussão de casos reais ou simulados submetidos a juízo, envolvendo dispositivos legais como o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Código de Defesa do Consumidor e o Código Nacional de Trânsito, há a mobilização dos gêneros legais e normativos como práticas discursivas situadas em contextos reais de comunicação. A ênfase na familiarização com o vocabulário jurídico, com as formas de organização textual e com as marcas de estilo desses textos evidencia que o documento normativo compreende tais gêneros como produções discursivas complexas, cuja compreensão exige mais do que a decodificação linguística, demandando a apreensão de seus contextos de produção, circulação e utilização. Além disso, ao salientar o caráter interpretativo das leis e a coexistência de diferentes perspectivas em sua abordagem, a habilidade reafirma o entendimento de que esses gêneros se constituem em espaços de disputa de sentidos, o que dialoga diretamente com a concepção de gêneros discursivos/textuais apresentada no **excerto 43**.

Já a habilidade **(EF89LP22)** amplia essa abordagem, pois desloca o foco para a compreensão e a negociação de posições e interesses em situações de discussão pública e apresentação de propostas, especialmente aquelas relacionadas a interesses coletivos no âmbito da escola ou da comunidade escolar. Essa habilidade reverbera o exposto no **excerto 42** ao enfatizar a dimensão ética, argumentativa e política das práticas de

língua(gem) no campo da vida pública, uma vez que pressupõe o domínio de gêneros discursivos/textuais que articulam argumentos, pontos de vista e tomadas de posição em contextos institucionais e sociais regulados. A avaliação da validade e da força dos argumentos, bem como das consequências do que é proposto, reforça a ideia de que os gêneros mobilizados nesse campo regulam condutas e formam sujeitos capazes de participar criticamente da vida pública, exercendo a cidadania de maneira responsável e consciente.

Dessa forma, ambas as habilidades materializam, no plano didático-pedagógico, o que o excerto 43 explicita no plano teórico-normativo: a compreensão de que os gêneros discursivos/textuais do campo da vida pública funcionam como instrumentos de mediação das práticas sociais, promovendo a formação ética, o fortalecimento da consciência dos direitos e a inserção crítica dos estudantes em uma sociedade democrática. Ao articular leitura, interpretação, argumentação e produção discursiva em torno de textos legais e de situações de interesse coletivo, o documento normativo reafirma o papel desses gêneros como fundamentais para a constituição do sujeito-cidadão, em consonância com a análise desenvolvida a partir do excerto 43.

Sigamos com a análise do excerto 44.

Excerto 44: Ainda nesse campo, estão presentes gêneros reivindicatórios e propositivos e habilidades ligadas a seu trato. A exploração de canais de participação, inclusive digitais, também é prevista. Aqui também a discussão e o debate de ideias e propostas assume um lugar de destaque. Assim, não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos. Nesse sentido, também são propostas análises linguísticas e semióticas de textos vinculados a formas políticas não institucionalizadas, movimentos de várias naturezas, coletivos, produções artísticas, intervenções urbanas etc. (Brasil, 2018, p.137).

O excerto acima aborda a importância da discussão e do debate de ideias e propostas no contexto da vida pública. Segundo as orientações do trecho em questão, o objetivo não é silenciar vozes dissonantes, ou seja, opiniões divergentes, mas, ao contrário, convocá-las para o debate. A proposta é tornar essas vozes visíveis e analisá-las criticamente, de forma que, ao serem confrontadas, elas contribuam para a formação de cidadãos com pensamento autônomo, a partir de um processo pautado pela ética, comprometido com a liberdade de expressão e o respeito à diversidade de opiniões, fundamentais para o funcionamento de um Estado democrático.

Além disso, o excerto destaca a presença de gêneros reivindicatórios e propositivos, que envolvem a participação ativa dos cidadãos, tanto de maneira digital quanto presencial, por meio de movimentos sociais, coletivos, produções artísticas, intervenções urbanas, entre outras formas não institucionalizadas de manifestação e mobilização. Reforça, ainda, a ideia de que as análises de textos e discursos ligados a esses movimentos devem incluir perspectivas linguísticas e semióticas, permitindo a compreensão crítica das produções sociais e culturais inseridos no contexto político e democrático.

Assim, torna-se possível compreender o que explica o excerto 44 à luz do entendimento de Volóchinov (2017 [1929]) sobre o cruzamento de interesses sociais multidirecionados nos limites de uma coletividade sýnica, especialmente no que diz respeito ao debate de ideias e à divergência de opiniões. O autor afirma que "[...] em todo signo ideológico cruzam-se ênfases multidirecionadas" (Volóchinov, 2017 [1929], p. 113), destacando que o signo (entendido como qualquer forma de expressão, seja verbal, escrita ou simbólica) carrega significados diversos e conflitantes, refletindo as lutas de classe e os interesses sociais contraditórios presentes em qualquer contexto social (cf. seção 3.1.4).

Nesse sentido, a discussão e o debate de ideias e propostas, que convoca as vozes dissonantes para o debate, constitui precisamente o espaço em que essas ênfases multidirecionadas se manifestam. O excerto, ao enfatizar a necessidade de analisar e confrontar essas vozes, busca influenciar o processo dialético descrito por Volóchinov (2017 [1929]), no qual diferentes grupos sociais e ideológicos expressam suas lutas de classe através de suas produções discursivas, que são confrontadas e reformuladas na arena pública.

As práticas de ensino e de aprendizagem pautadas no respeito à liberdade de expressão e ao direito de cada grupo expressar sua ideologia é condição fundamental para que o debate se torne um espaço de formação de consciências críticas, onde indivíduos e grupos sociais possam refletir sobre posicionamentos conflitantes. Assim, a BNCC (Brasil, 2018) demonstra sua intenção em desenvolver atividades que apontem para a necessidade de um espaço público plural, em que diferentes vozes e perspectivas sejam ouvidas, confrontadas e analisadas, possibilitando uma formação autônoma e crítica dos alunos, essencial para o fortalecimento da democracia, do compromisso ético nas relações sociais e para a construção de uma sociedade mais justa e consciente de seus múltiplos desafios.

Vejamos como as habilidades seguintes demonstram o que é apresentado no excerto 44.

(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições on-line (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas (Brasil, 2018, p. 183).

(EF89LP21) Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (sites, impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção (Brasil, 2018, p. 183).

As habilidades **(EF89LP19)** e **(EF89LP21)** relacionam-se ao excerto 44, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia de pensamento, à análise crítica e ao engajamento dos alunos com formas de participação ativa no contexto democrático. A habilidade **(EF89LP19)**, que envolve a análise da forma de organização de cartas abertas, abaixo-assinados e petições online, ilustra a dinâmica de debate e confronto de ideias apresentada, em que o objetivo é convocar as vozes dissonantes para o debate. Nesse sentido, as cartas abertas e petições são gêneros discursivos/textuais que têm um caráter reivindicatório e propositivo, permitindo que os cidadãos expressem suas opiniões e interesses, apresentando problemas e propostas de solução para questões de interesse público. A análise dessas formas de expressão permite que os alunos identifiquem e compreendam as marcas linguísticas utilizadas para expressar reivindicações, como a estrutura argumentativa e a justificação que acompanha as reivindicações. Sendo assim, a habilidade **(EF89LP19)**, ao envolver os alunos na análise crítica de documentos e propostas públicas, contribui para a formação de uma cidadania

ativa, alinhada à ideia de que as dissonâncias devem ser explicitadas e confrontadas, promovendo uma autonomia de pensamento em um contexto democrático.

Já a habilidade (EF89LP21), que se refere à realização de enquetes e pesquisas de opinião, também se conecta ao exposto no excerto 44, particularmente à discussão e ao debate de ideias. As enquetes e pesquisas têm como objetivo levantar prioridades, identificar problemas a serem resolvidos e propostas de melhorias, o que cria um espaço para a expressão de diferentes pontos de vista e interesses. Esse processo envolve o levantamento de dados e informações que fundamentam propostas de intervenções e soluções, assim como a avaliação crítica das fontes que sustentam tais propostas. O excerto 43 sinaliza a importância de analisar e confrontar as vozes conflitantes, e a habilidade (EF89LP21) exemplifica essa dinâmica ao incentivar os alunos a explorar diferentes perspectivas (e fontes de informação) de maneira crítica, identificando necessidades coletivas e propostas de ação. O processo de seleção e avaliação de fontes pertinentes é fundamental para garantir que as propostas e as soluções apresentadas sejam bem fundamentadas, possibilitando um posicionamento indagador e consciente frente a questões públicas, conforme abordado no excerto.

Ambas as habilidades, portanto, ilustram a prática de engajamento e reflexão crítica em espaços públicos e plurais, onde diferentes interesses e opiniões são analisadas, discutidas e confrontadas, contribuindo para o fortalecimento da democracia e da cidadania.

Excerto 45: Envolvem o domínio de gêneros legais e o conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de desrespeitos a legislações e regulamentações e a direitos; de discussão de propostas e programas de interesse público no contexto de agremiações, coletivos, movimentos e outras instâncias e fóruns de discussão da escola, da comunidade e da cidade (Brasil, 2018, p.146).

O **excerto 45** reforça as ideias previamente discutidas, destacando a importância do domínio de gêneros legais e o conhecimento dos canais competentes para o exercício da cidadania ativa. Através dele, a BNCC (Brasil, 2018) evidencia a relevância de questionar, reclamar direitos e denunciar desrespeitos a legislações e regulamentações, o que se conecta diretamente ao papel dos gêneros discursivos legais e normativos. A ênfase na discussão de propostas e programas de interesse público também reflete a necessidade

de confrontar e analisar diferentes vozes e perspectivas no espaço público, promovendo a formação de uma cidadania crítica e autônoma.

Ademais, o excerto destaca a participação em agremiações, coletivos e movimentos, que são espaços de discussão e mobilização, em que as propostas podem ser debatidas e analisadas criticamente, reforçando a ideia de que a educação para a participação ativa deve envolver a compreensão dos gêneros discursivos/textuais utilizados no campo de atuação na vida pública, como petições, abaixo-assinados e outros documentos de mobilização política. É possível observar suas diretrizes na habilidade (EF67LP16).

(EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos (Brasil, 2018, p. 167).

A habilidade **(EF67LP16)** corrobora com o **excerto 45** ao destacar a exploração e análise de espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações, como ouvidorias, SACs e plataformas de reclamação. Além disso, a orientação da BNCC (Brasil, 2018) aborda a importância do domínio de gêneros legais e do conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias, alinhando-se com a habilidade que incentiva o uso de gêneros discursivos/textuais como cartas de reclamação e solicitações nesses canais. Assim como o excerto 45, a habilidade (EF67LP16) enfatiza a importância de os alunos se engajarem ativamente na busca de soluções para problemas coletivos e individuais, desenvolvendo a capacidade de produzir textos reivindicatórios e de maneira dinâmica em contextos sociais, como a escola, a comunidade e a sociedade em geral.

Por fim, vejamos o que a BNCC (Brasil, 2018) comenta ainda sobre as habilidades do campo de atuação na vida pública.

Excerto 46: Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros já considerados em outras esferas – como discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, spot, propaganda (de campanhas variadas, nesse campo inclusive de campanhas políticas) – e de outros, como estatuto, regimento, projeto cultural, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição on-line, requerimento, turno de fala em assembleia, tomada de turno em reuniões, edital, proposta, ata, parecer, enquête, relatório etc., os quais supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos e das demais semioses envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros (Brasil, 2018, p.147).

O **excerto 46** aborda o domínio contextualizado de gêneros discursivos/textuais, englobando uma ampla variedade de formas de expressão e meios de comunicação, incluindo tanto os tradicionais, como discussões orais, debates, reportagens, artigos de opinião e propagandas, quanto os gêneros mais formais e estruturados, como estatutos, regimentos, cartas de solicitação, abaixo-assinados e propostas. O excerto ressalta a importância de compreender o papel social de cada gênero, ou seja, a função que ele desempenha dentro de uma sociedade e como ele deve ser analisado em relação à sua organização e aos elementos linguísticos e semióticos envolvidos, visto que a tessitura de textos envolve a língua(gem) verbal e outros recursos simbólicos que fazem parte da construção e transmissão do significado. Em outras palavras, o excerto enfatiza a necessidade de entender como os textos se organizam e quais elementos são usados para transmitir ideias e valores, refletindo a função social dos gêneros discursivos/textuais envolvidos no campo de atuação na vida pública.

A partir da compreensão de gêneros disseminada pelos estudos do Círculo de Bakhtin, é possível perceber o papel fundamental que a estrutura e a forma do enunciado desempenham na compreensão da realidade e na tomada de consciência. Para Medviédev (2016 [1928], p. 198), "São as formas do enunciado, e não da língua, que desempenham o papel essencial na tomada de consciência e na compreensão da realidade", o que nos leva à percepção de que não é apenas o conteúdo linguístico (as palavras em si) que importa na dinâmica da interação discursiva, mas como elas são organizadas e apresentadas em gêneros discursivos/textuais, ou seja, a forma do enunciado. Essa organização é o que confere significado e função social aos textos.

No excerto 46, o destaque está exatamente nessa organização e estrutura dos gêneros discursivos/textuais, seja em textos mais formais como estatutos ou propostas, ou em textos mais informais como cartas de reclamação ou abaixo-assinados. A forma de cada gênero não é apenas uma questão de língua(gem); ela é a que permite que esses textos cumpram suas funções sociais específicas. Por exemplo, uma proposta em um contexto político ou um abaixo-assinado tem uma organização discursiva própria que visa

não só comunicar uma reivindicação, mas também mobilizar e persuadir uma audiência, o que é possível graças à forma como os enunciados são organizados. Portanto, a organização dos gêneros discursivos/textuais, com seus elementos linguísticos e semióticos, reflete e conduz as consciências, organizando a percepção da realidade social, conforme a mediação de cada gênero em seu contexto social específico.

A habilidade abaixo envolve apontamentos abordados no excerto em questão. Vejamos.

(EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições on-line (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas (BNCC, Brasil, 2018, p. 183).

A habilidade **(EF89LP19)** se relaciona com o excerto 46, pois ambos abordam a análise crítica de gêneros discursivos/textuais em contextos de participação pública e mobilização social. O excerto trata sobre o domínio de gêneros como cartas abertas, abaixo-assinados e petições *online*, que são formas importantes de expressão dentro do espaço público, seja em movimentos sociais, debates ou outras instâncias de participação coletiva. Ele também destaca a importância de compreender o papel social de cada gênero, analisando sua organização e os elementos linguísticos que os constituem. Além disso, a habilidade propõe que os alunos analisem a estrutura desses textos, observando elementos como a identificação dos signatários, a explicitação da reivindicação e a apresentação da problemática ou justificativas que sustentam a demanda. O foco está em como as propostas políticas ou soluções para problemas de interesse público são discutidas e apresentadas em canais digitais de participação, refletindo o contexto de produção e as marcas linguísticas que permitem compreensão crítica e engajamento consciente nos processos de subscrição ou produção de tais textos.

Ambas as abordagens — a do excerto 46 e a da habilidade **(EF89LP19)** — convergem para o intento da formação de uma cidadania crítica, pois incentivam os alunos a entender e analisar como os gêneros discursivos/textuais são organizados e

estruturados para promover a atuação social consciente. O desenvolvimento da habilidade de posicionamento crítico frente às propostas é uma competência central em ambos os casos, permitindo que os alunos se engajem de forma fundamentada e ética nas discussões e na mobilização social.

Com isso, chegamos ao final das análises que compõem a seção 4.3.2, sobre a relação entre os gêneros discursivos/textuais e os campos de atuação na BNCC (Brasil, 2018). O estudo realizado demonstra que a articulação proposta pelo documento normativo estabelece uma abordagem pertinente para o ensino da língua portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, pois reconhece os gêneros discursivos/textuais como mediadores das práticas de língua(gem) nas diversas esferas sociais, alinhando-se à perspectiva desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin. A língua(gem) "É o produto da atividade humana coletiva e reflete em todos os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou" (Volochninov, 2013 [1930], p. 141). Dessa forma, seu uso torna-se multifacetado, variando conforme as diferentes atividades humanas. Nesse contexto, os campos de atuação são apresentados como ambientes dinâmicos, nos quais a língua(gem) adota formas distintas, refletindo as influências ideológicas e valorativas de cada esfera.

A BNCC (Brasil, 2018) estrutura os campos de atuação em cinco categorias: vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e vida pública. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, os campos jornalístico-midiático e vida pública estão integrados sob a denominação "vida pública". A organização desses campos visa proporcionar uma progressão didática que transita dos gêneros mais comuns e menos formalizados para os mais complexos, predominantemente orais, escritos e multimodais, conforme se avança para os estágios finais da Educação Básica. A fluidez entre os campos, que permite a transição de alguns gêneros discursivos/textuais entre diferentes contextos, reflete a hibridização dos gêneros e a influência da cultura digital sobre seu surgimento e transformação.

No entanto, a implementação dos campos de atuação, embora promissora, apresenta desafios pedagógicos consideráveis. A proposta da BNCC (Brasil, 2018), ao buscar garantir que as práticas de língua(gem) estejam conectadas ao mundo real e promovam um engajamento crítico e interativo com a língua(gem), corre o risco de resultar em uma didatização superficial, caso as orientações teórico-metodológicas de base interacionista não sejam adequadamente mantidas. A falta de alinhamento teórico e a adoção de práticas desarticuladas podem reduzir o ensino a um engajamento simplista,

que negligencia a natureza social e interativa da língua(gem), comprometendo a reflexão crítica e a apropriação do conhecimento pelos alunos.

Os campos de atuação, especialmente **o campo de práticas de estudo e pesquisa**, tendem a privilegiar aspectos formais e estruturais dos gêneros discursivos/textuais, o que pode levar a uma abordagem excessivamente técnica e formalista. O foco na análise dos gêneros como fórmulas composicionais pode afastar os alunos da compreensão crítica, investigativa e reflexiva, transformando o ensino em um exercício mecânico, limitado à reprodução de modelos e padrões didáticos. A proposta da BNCC (Brasil, 2018), ao incorporar gêneros discursivos/textuais das diversas esferas sociais, exige uma abordagem cuidadosa, que preserve o caráter reflexivo e problematizador da pesquisa, em vez de se restringir à repetição de estruturas formais.

O **campo artístico-literário** busca formar leitores críticos, reflexivos e empáticos, no intento de promover uma vivência literária que valorize a reflexão sobre valores e conflitos humanos. Essa abordagem pretende contribuir para a formação de sujeitos ativos na construção do conhecimento cultural, incentivando a exploração de diferentes formas de expressão literária e artística. O **campo jornalístico-midiático** dedica-se ao desenvolvimento do letramento midiático, com o objetivo de formar alunos críticos e responsáveis na produção e circulação de informações, atentando-se para a identificação de preconceitos, sensacionalismo e *fake news*. O **campo vida pública**, por fim, procura engajar os alunos com questões sociais e políticas, promovendo uma participação autônoma e responsável na sociedade.

Em síntese, a BNCC (Brasil, 2018) oferece uma abordagem abrangente para o ensino da Língua Portuguesa, integrando os gêneros discursivos/textuais em campos de atuação que visam desenvolver habilidades críticas, reflexivas e participativas nos alunos. No entanto, a implementação dessa proposta exige organização curricular cuidadosa, que possa evitar a superficialidade e garantir um envolvimento substancial com as práticas de língua(gem).

4.3.3 Os gêneros discursivos/textuais e aspectos ideológico-axiológicos

Esta seção explora a relação entre os **gêneros discursivos/textuais** e os **aspectos ideológico-axiológicos** presentes na BNCC (Brasil, 2018). A ênfase nas competências,

alinhada aos princípios neoliberais, pode refletir uma ideologia que permeia os próprios gêneros discursivos/textuais mobilizados nas orientações curriculares. Dessa forma, observamos as maneiras pelas quais as práticas linguísticas, no componente curricular de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, envolvem valores e princípios que, embora se apresentem como “neutros” ou universais, carregam consigo determinadas orientações ideológicas. Assim, buscamos demonstrar como os gêneros discursivos/textuais refletem as tensões e disputas ideológicas que orientam o processo educacional e a formação do aluno.

Para tanto, a seleção dos excertos analisados nesta seção⁶⁰ foi inicialmente realizada com base na busca pelas palavras **ideologia**, **ideológico** e suas variantes, uma vez que essas palavras remetem explicitamente à ideia de ideologia. Contudo, no *corpus* em estudo, foram encontradas apenas quatro passagens⁶¹ que apresentam essas palavras na BNCC (Brasil, 2018). Diante disso, a pesquisa foi ampliada para incluir termos que se relacionam ao conceito de ideologia como: valores, princípios, cultura, normas, formação, autonomia, cidadania, ética e diversidade. A compreensão dessas palavras segue o entendimento de ideologia sob a ótica do Círculo de Bakhtin.

A partir da perspectiva bakhtiniana, a ideologia pode ser entendida como um fenômeno que se concretiza por meio da língua(gem), inserida nas relações sociais e nos contextos de produção. A palavra, em seu uso cotidiano, não é um elemento isolado ou neutro; ao contrário, é um signo carregado de valores ideológicos que são continuamente moldados pelas práticas sociais dos sujeitos. Nesse sentido, Volochínov (2013 [1930], p. 77) explica que “[...] a palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito”, o que destaca a natureza relacional da palavra. Ela só ganha significado e função em conexão com o mundo social e com as práticas cotidianas, refletindo, assim, as ideologias que permeiam as interações humanas (cf. seção 3.1.4).

⁶⁰ É importante observar que os excertos analisados nesta seção podem coincidir com alguns já estudados em seções anteriores. Contudo, o objetivo desta análise é distinto, pois visa aprofundar a compreensão sobre como esses termos são tratados na BNCC (Brasil, 2018) em contextos diferentes, com ênfases variadas, como o respeito à diversidade cultural e a promoção da autonomia crítica. Dessa forma, mesmo que haja sobreposição de excertos, os objetivos específicos de cada seção são diversos e não prejudicam a continuidade ou a consistência da pesquisa.

⁶¹ O objetivo desta pesquisa não é rastrear e analisar todos os excertos que apresentam os termos elencados, mas sim identificar passagens que exemplifiquem a presença de ideologia nas orientações curriculares da BNCC (Brasil, 2018).

Além disso, Medviédov (2016 [1928], p. 50) acrescenta que "A comunicação é aquele meio no qual um fenômeno ideológico adquire, pela primeira vez, sua existência específica, seu significado ideológico, seu caráter de signo", evidenciando como a ideologia, de fato, efetiva-se na comunicação. Isso transforma cada ato discursivo em um veículo que carrega e transmite ideologias. Assim, as palavras, ao serem produzidas e compartilhadas, tornam-se meios que reproduzem e balizam as ideologias presentes no convívio social (cf. seção 3.1.4).

A partir disso, depreendemos que as palavras **valores, princípios, cultura, norma, formação, autonomia, cidadania, ética e diversidade** podem carregar, de maneira implícita, a ideologia presente no currículo e nas práticas pedagógicas, uma vez que cada uma delas pode ser vista como um ponto de inflexão onde visões ideológicas se manifestam e orientam a construção dos significados. Os termos elencados podem ajudar a compreender como a BNCC (Brasil, 2018), refletindo as ideologias subjacentes ao documento normativo. Contudo, é importante destacar que a triagem tomou por base os sentidos abrangentes de cada termo, já que, a palavra, enquanto signo, é um fenômeno externo e seus efeitos são produzidos no meio social (Volóchinov, 2017 [1929], p. 94).

Com base nas considerações realizadas, seguimos, portanto, para a análise dos excertos. Iniciamos com o **excerto 47**, que constitui a **competência 7** do componente curricular de Língua Portuguesa para os anos finais.

Excerto 47: Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e **ideologias** (Brasil, 2018, p. 87. Grifo nosso).

O **excerto 47**, à primeira vista, sugere que os alunos explorem os sentidos dos enunciados (textos) de maneira crítica e reflexiva, reconhecendo a presença de valores e ideologias, e interagindo criticamente com as negociações dos seus significados. No entanto, é importante considerar que, apesar dessa proposta, a abordagem da BNCC (Brasil, 2018), centrada nas competências a partir de uma influência notoriamente neoliberal, pode, na prática, resultar em um efeito contrário. Em vez de fornecer subsídios discursivos que incentivem a análise crítica das ideologias presentes nos textos, ela pode acabar induzindo à aceitação de discursos dominantes, propondo questionamentos superficiais.

O conceito de **manifestações e negociações** presente no excerto pode ser interpretado como a influência de **ideologias dominantes** que permeiam os enunciados e direcionam a compreensão dos alunos. Bakhtin (2014 [1927], p. 79-80) esclarece que "O componente verbal do comportamento é determinado em todos os momentos essenciais do seu conteúdo por fatores objetivo-sociais". Isso implica que a **língua(gem)**, enquanto fenômeno social, não é neutra, tampouco pode ser reduzida a uma simples ferramenta para a expressão individual, pois é conduzida pelas condições sociais e pelos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos.

A partir da premissa de que a **ideologia** configura-se como uma "[...] instância na qual a imagem da realidade que se projeta é uma imagem disputada, negociada, atravessada por acentos apreciativos conflitantes [...]" (Costa, 2017, p. 137), as percepções disseminadas socialmente pelas **ideologias dominantes** podem predominar sobre a compreensão crítica das ideologias presentes nos enunciados. Dessa forma, essa abordagem, em vez de fomentar uma exploração genuinamente crítica e reflexiva, pode induzir os alunos a absorver passivamente as ideologias apresentadas, sem desenvolver a capacidade de questioná-las ou contestá-las.

Excerto 48: Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e **ideológicas**, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais (Brasil, 2018, p. 72. Grifo nosso).

Excerto 49: [...] 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**) (Brasil, 2018, p. 75. Grifo nosso).

O **excerto 48** sugere que os alunos realizem apreciações e valorações críticas dos textos lidos, considerando dimensões estéticas, éticas, políticas e ideológicas, além de outras características que possam ser pertinentes. A proposta consiste em fomentar uma leitura que ultrapasse a compreensão literal, promovendo uma reflexão aprofundada acerca do conteúdo e das intenções subjacentes nos gêneros discursivos/textuais com os quais os estudantes têm e/ou terão contato.

A partir dos gêneros discursivos/textuais, que se concretizam em enunciados, estabelece-se as vias pelas quais a comunicação e o intercâmbio de significados entre os

sujeitos acontecem (Bakhtin, 2011 [1979]). Esses significados, por sua vez, são intrinsecamente ideológicos, imbuídos de valores, crenças e perspectivas compartilhadas dentro de uma coletividade, seja ela uma sociedade, um grupo ou uma comunidade. Nesse sentido, é essencial que o aluno, enquanto sujeito em formação, compreenda a dimensão valorativa dos discursos que assume como seus, assim como aqueles que direciona ao outro, tornando-se consciente de como os mesmos são impregnados de ideologias.

A compreensão de Volóchinov (2017 [1929], p. 98), ao afirmar que "A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação sógnica de uma coletividade", reafirma a inevitabilidade da falta de neutralidade no discurso, que circula nas múltiplas esferas sociais, carregado de valores ideológicos que refletem e refratam as vozes sociais, políticas e econômicas de um determinado contexto. Nesse aspecto, a BNCC (Brasil, 2018) se revela coerente ao propor que os alunos desenvolvam habilidades de avaliação e apreciação crítica, reconhecendo que o discurso constitui um campo frequentado por diversas visões de mundo. Desse modo, a prática de leitura não deve ser considerada apenas uma atividade cognitiva ou isenta de ideologia; ela se configura, na realidade, como um processo de interação com as ideologias e valores socialmente compartilhados (cf. seção 3.2.1).

De maneira semelhante, o **excerto 49** propõe uma sequência progressiva de atividades voltadas ao desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos, iniciando com processos simples de recuperação de informações e avançando para atividades que demandam maior complexidade de compreensão e reflexão. Esse processo abarca apreciações críticas que envolvem as dimensões estéticas, éticas, políticas e ideológicas presentes nos textos. A proposta é que, ao longo da escolarização, os estudantes se tornem leitores capazes de articular, comparar, analisar e justificar diferentes aspectos de um texto, desenvolvendo, assim, uma postura crítica em relação ao conteúdo que consomem.

Entretanto, a análise dos excertos 48 e 49 da BNCC (Brasil, 2018) evidencia o debate ideológico que permeia o documento normativo, no qual forças centralizadoras e críticas disputam a definição do modelo de formação dos alunos. Esse movimento de tensão pode ser interpretado a partir do conceito de **cronotopo** (Bakhtin, 2010 [1965]; 2014 [1975]; 2011 [1979]), que serve como princípio organizador dentro do contexto de elaboração e constituição da BNCC (Brasil, 2018). Assim, o cronotopo estabelece as possibilidades de ação que determinam como as orientações curriculares do documento normativo impõem seus próprios parâmetros, os quais delimitam e orientam as práticas do processo de ensino e aprendizagem (cf. seção 3.1.1).

Neste contexto, é possível perceber, de um lado, a atuação de **forças centrípetas**, que indicam um movimento de contenção e alinhamento às ideologias neoliberais, com ênfase em competências e habilidades técnicas, orientando as diretrizes curriculares para a adaptação pragmática e funcional. De outro lado, há a presença das **forças centrífugas**, que incentivam o surgimento e o desenvolvimento de um processo de ensino dinâmico e ativo, voltado à formação de sujeitos autênticos, autônomos e críticos. O movimento entre as forças centrípetas e centrífugas reflete as tensões e contradições que, de alguma maneira, embasaram todo processo de elaboração e implantação da BNCC (Brasil, 2018), no qual diferentes orientações ideológicas competem pela legitimação do modelo educacional proposto.

Essas ocorrências, conforme observadas, são típicas do **cronotopo de tensão** (Mathiola, 2019), caracterizado pelo conflito entre interesses e perspectivas divergentes. Esse cronotopo se materializa a partir da resistência dos grupos que participaram do movimento de elaboração da BNCC (Brasil, 2018), inseridos em um contexto de intensas disputas e negociações ideológicas, permeadas por diferentes percepções sociais, econômicas e políticas que perpassavam o país (cf. seção 4.1). Dessa maneira, a BNCC (Brasil, 2018) configura-se como um “campo de embates ideológicos”, no qual as tensões entre as forças centrípetas e centrífugas moldam as possibilidades de atuação e as orientações curriculares que orientam a formação dos alunos.

Excerto 50: (EF89LP16) **Analisar a modalização** realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas (Brasil, 2018, p. 181. Grifo nosso).

O **excerto 50** apresenta uma habilidade de modalização que compõe o campo jornalístico-midiático, sugerindo atividades de análise da modalização presente em gêneros noticiosos e argumentativos, com foco nas modalidades apreciativas, viabilizadas por diferentes estruturas gramaticais, como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios e orações relativas. A proposta está centrada na identificação da apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições assumidas nos textos. Esse tipo de análise tem como objetivo desenvolver nos alunos a capacidade de perceber como a língua(gem), além de transmitir informações, reflete e constrói visões de mundo, muitas vezes

atravessadas por ideologias dominantes, com implicações sobre a maneira como os fatos e as opiniões são apresentados.

A análise da modalização está intimamente ligada à identificação de valores e juízos de valor que são codificados na língua(gem), sendo essa uma das formas mais evidentes de manifestação ideológica nos textos. Os adjetivos, advérbios e outras estruturas gramaticais, à medida que qualificam ou modalizam a percepção dos fatos, revelam a presença de posicionamentos implícitos, que influenciam a compreensão e a responsividade às informações apresentadas.

A esse respeito, Medviédev (2016 [1928]) explica que

Cada produto ideológico e todo seu 'significado ideal' não estão na alma, nem no mundo interior e nem no mundo isolado das ideias e dos sentidos puros, mas no material ideológico disponível e objetivo, na palavra, no som, no gesto, na combinação das massas, das linhas, das cores, dos corpos vivos, e assim por diante (Medviédev, 2016 [1928], p. 50).

O autor deixa claro que os significados ideológicos se concretizam através de formas materiais e linguísticas. No caso da modalização, isso significa que as escolhas linguísticas, como adjetivos e advérbios, são manifestações concretas de um processo ideológico, o qual direciona a interpretação dos textos e o entendimento de como a sociedade é construída discursivamente.

Diante disso, ao analisar a modalização em gêneros noticiosos e argumentativos, os alunos são convidados a perceber como a língua(gem) transmite esses significados, muitas vezes de maneira sutil, mas com um impacto significativo na forma como os fatos e as posições são apresentados. A língua(gem) se torna, assim, um "campo de batalha", no qual diferentes forças disputam a forma como os eventos circulam socialmente e como as diferentes percepções são sustentadas e reproduzidas. Assim, na medida em os alunos desenvolvem a capacidade de identificar essas nuances, adquirem uma maior consciência crítica sobre o papel da língua(gem) na construção das realidades ideológicas.

A proposta da BNCC (Brasil, 2018), ao solicitar que os alunos analisem as modalidades apreciativas, busca proporcionar uma compreensão crítica sobre como a língua(gem) pode ser utilizada para influenciar ou persuadir o leitor. Nesse contexto, os gêneros noticiosos e argumentativos são percebidos como espaços onde as forças centrípetas (que buscam moldar o pensamento alinhado a determinadas ideologias

dominantes) e as forças centrífugas (que promovem a resistência e a formação crítica) entram em jogo. Enquanto o gênero noticioso, por exemplo, pode ser utilizado para reforçar uma visão de mundo amplamente aceita ou dominante, a análise crítica das modalidades apreciativas oferece a oportunidade de questionar essas visões e refletir sobre as perspectivas subjacentes, frequentemente ofuscadas ou minimizadas.

A análise do excerto 50 reforça a concepção de que a BNCC (Brasil, 2018) continua a se constituir a partir de diretrizes que, por um lado, seguem uma proposta tecnicista, ao sugerir o estudo formal de classes gramaticais e orações, com ênfase na sistematização de regras linguísticas; por outro lado, também estimula a criticidade e a reflexão ao propor que os alunos analisem gêneros noticiosos e argumentativos sob uma ótica que valoriza as dimensões ideológicas e apreciativas da língua(gem), evidenciando, assim, as contradições presentes no próprio documento normativo.

Excerto 51: Por fim, destaque-se a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados **valores**, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (Brasil, 2018, p.139. Grifo nosso).

Excerto 52: (EF69LP44) Inferir a presença de **valores** sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (Brasil, 2018, p.157. Grifo nosso).

No **excerto 51**, destaca-se a importância da arte e da literatura no desenvolvimento da empatia e do diálogo, enfatizando seu papel no contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos. A proposta é que, por meio da compreensão do que é diverso, os alunos aprendam a reconhecer e compreender diferentes formas de ser e estar no mundo, contribuindo para o autoconhecimento e o respeito pelas diferenças. Assim, o excerto sugere que o reconhecimento do diverso favorece a valorização do outro e o desenvolvimento de atitudes respeitadas.

No entanto, a palavra **valores** na BNCC (Brasil, 2018) carrega uma carga ideológica significativa e que deve ser considerada nesta análise, pois, embora se refira a conceitos fundamentais para o desenvolvimento da empatia e do respeito, ela está sujeita a uma visão normativa que define o que deve ser considerado "valioso" na sociedade. Ao

afirmar que arte e literatura possibilitam o contato com "diversificados valores", o documento normativo sugere uma construção moral voltada para a compreensão das diferenças, sem, contudo, questionar as bases ideológicas que sustentam o conceito de **valor**. Assim, "valores" pode ser interpretado como uma tentativa de guiar atitudes e comportamentos em direção à aceitação do diverso, sem que essa aceitação desafie as estruturas sociais que determinam o que é aceito como valor legítimo. Em outras palavras, a BNCC (Brasil, 2018) busca induzir os alunos ao respeito pela diversidade, mas sem promover uma reflexão verdadeiramente crítica sobre as hierarquias e relações de poder presentes na sociedade.

Bakhtin, em *Questões de Literatura e de Estética* (2014 [1975], p. 100), afirma que "[...] todas as palavras e formas são povoadas de intenções". Nesse sentido, a palavra "valores" no excerto carrega uma forte tonalidade ideológica, impregnada pelo contexto social e cultural em que é circula. O documento normativo não esclarece os vieses filosóficos, sociais ou morais que podem fundamentar essa compreensão. Sua ideologia reside, portanto, na ambiguidade da palavra, que define o que é bom, certo e importante, servindo tanto para a construção de identidades e moralidade quanto para a legitimação de poder e resolução de conflitos sociais, os quais estão fortemente ligados ao que à ideologia dominante determina.

Do mesmo modo, a habilidade que compõe o **excerto 52** também sugere que, ao analisar textos literários, os alunos devem ser capazes de identificar a presença de **valores** sociais, culturais e humanos, bem como diferentes visões de mundo. Nesse processo, é importante reconhecer como esses textos refletem múltiplos olhares sobre identidades, sociedades e culturas, considerando sempre a autoria e o contexto social e histórico de sua produção. Tal qual no excerto 50, a palavra **valores** no excerto 51 continua a carregar uma construção normativa, sugerindo o que deve ser considerado essencial ou importante na sociedade. A BNCC (Brasil, 2018) orienta os alunos a identificar valores "sociais, culturais e humanos" em textos literários, apontando que esses valores são definidos pelo contexto histórico e social da produção da obra. "Todas as palavras e formas que povoam a linguagem são vozes sociais e históricas [...]" (Bakhtin, 2014 [1975], p. 106), o que significa que os gêneros literários são impregnados de intenções ideológicas, refletindo e construindo realidades sociais e culturais.

Portanto, a palavra **valores**, do modo como está apresentada na BNCC (Brasil, 2018) aparece impregnada de tonalidades ideológicas dominantes, delimitando o que é considerado moralmente e culturalmente importante e estabelecendo hierarquias entre o

que é aceito socialmente como valoroso e o que é marginalizado. Ao focar nos "valores" sociais, culturais e humanos, a análise dos textos literários oferece aos alunos a oportunidade de confrontar essas hierarquias e refletir sobre as diferentes visões de mundo presentes na sociedade. No entanto, essa reflexão não implica, necessariamente, uma crítica às fundações ideológicas que sustentam as construções de valor, criando um espaço para o reconhecimento da diversidade sem promover uma reflexão crítica sobre as estruturas de poder que definem e impõem esses valores na sociedade.

Excerto 53: (EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, *vlogs*, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e *vlogs* noticiosos, **culturais** e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros (Brasil, 2018, p.143. Grifo nosso).

O **excerto 53** se constitui de uma habilidade do campo jornalístico-midiático e propõe que os alunos produzam diferentes tipos de conteúdo jornalístico e de opinião, como notícias para rádios, TV, vídeos, podcasts, entrevistas, *vlogs* e jornais radiofônicos e televisivos. Os temas abordados podem ser de interesse pessoal, local ou global, e os alunos devem ser capazes de produzir textos orais de apreciação e opinião, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros comunicativos. A proposta sugere que a produção desses conteúdos deve ser orientada por um roteiro ou texto, e que os alunos precisam estar atentos tanto à forma quanto ao conteúdo, engajando-se com os temas de forma reflexiva e informada.

A palavra **culturais**, presente no excerto, está vinculada à construção de identidades sociais e culturais, refletindo o que é considerado relevante e digno de ser preservado. De acordo com Medviédev (2016 [1928], p. 57), "[...] para cada dada coletividade, em dada época do seu desenvolvimento histórico, esse meio se manifesta em uma totalidade concreta, singular e única, reunindo em uma síntese viva e imediata a ciência, a arte, a moral e outras ideologias", o que implica que o meio ideológico de determinados grupos orienta a definição do que deve ser considerado cultural, legitimando legitimar visões de mundo (ideologias) e, muitas vezes promovendo a dominação de uma classe ou grupo sobre outro (cf. seção 3.1.4).

Essa concepção de cultura, ao ser vinculada aos meios de comunicação contemporâneos (rádios, TV, podcasts, *vlogs*, etc.), também reflete uma ideologia dominante sobre o que é "importante" no cenário educacional e social. A ênfase na

produção de conteúdos jornalísticos e de opinião dentro de um contexto de mídia contemporânea reforça uma ideia de cultura que está ligada aos meios de comunicação massivos e à construção de identidades midiáticas. Isso pode direcionar a formação dos alunos para um tipo de educação que valoriza a habilidade de produzir e consumir informações dentro de um sistema de comunicação já amplamente estruturado, sem necessariamente questionar as ideologias que orientam a produção dessas informações.

Sendo assim, a proposta de produção de conteúdos e gêneros jornalísticos e de opinião reflete uma visão de cultura intimamente ligada à construção de identidades sociais e culturais, influenciada por ideologias dominantes. A ênfase na criação de conteúdos como podcasts, *vlogs* e notícias, embora reconheça a diversidade de temas abordados, implica a internalização de uma cultura midiática que, mesmo promovendo a habilidade de produção e consumo de informações, não necessariamente estimula uma reflexão crítica sobre as ideologias inerentes a essas produções. Tal abordagem reforça a visão normativa do que é culturalmente relevante, sem questionar as relações de poder que estruturam o campo jornalístico-midiático, limitando, assim, o espaço para a contestação das estruturas ideológicas que definem o que é consumido e produzido culturalmente.

Excerto 54: (EF89LP17) Relacionar textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e a regulamentação da organização escolar – por exemplo, regimento escolar -, a seus contextos de produção, reconhecendo e analisando possíveis motivações, finalidades e sua vinculação com experiências humanas e fatos históricos e sociais, como forma de ampliar a compreensão dos direitos e deveres, de fomentar os **princípios** democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho) (Brasil, 2018, p.183. Grifo nosso).

O **excerto 54** propõe que os alunos trabalhem com gêneros secundários (Bakhtin, 2011 [1979]) relacionando textos e documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local, que envolvem direitos, como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira e o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), além da regulamentação da organização escolar (como o regimento escolar). A proposta é que os estudantes reconheçam e analisem os contextos de produção desses documentos, identificando suas motivações, finalidades e vínculos com experiências humanas e fatos históricos e sociais. O objetivo é ampliar a compreensão dos direitos e deveres, fomentar os “princípios democráticos” e promover uma atuação ética pautada pela

responsabilidade, com o entendimento de que o outro tem direito à vida digna tanto quanto cada indivíduo.

O termo **princípios**, presente no excerto, relaciona-se a valores fundamentais que orientam a prática de ensino e aprendizagem e a compreensão dos direitos e deveres no contexto social e educacional, funcionando como fio condutor na avaliação e atualização do entendimento sobre ética, responsabilidade e cidadania. Esses “princípios” fornecem a base para que os alunos possam compreender e aplicar as concepções de ética e cidadania, a partir de avaliações sociais previamente estabelecidas.

Segundo Medviédev (2016 [1928], p. 50) é a “[...] avaliação social que atualiza o enunciado, tanto no sentido de sua presença fatural quanto no do seu significado semântico, determinando a escolha do objeto, da palavra, da forma e sua combinação nos limites do enunciado” (cf. seção 3.1.4). A concepção de **princípios** que se desenha nesse excerto, portanto, reflete uma síntese das normas e valores que sustentam o funcionamento da sociedade, incorporando uma construção ideológica de direitos, deveres e comportamentos. Este conjunto normativo estabelece um padrão de compreensão para os alunos, direcionando à análise crítica dos documentos legais e seus contextos.

A proposição desse movimento de estudo revela uma escolha estratégica das orientações da BNCC (Brasil, 2018), cujo intuito parece ser direcionar os alunos a examinar documentos legais de maneira que internalizem valores fundamentais, como a ética da responsabilidade. Ao compreender que os direitos são interdependentes e que todos têm direito à vida digna, os alunos são conduzidos a uma formação cidadã pautada em princípios consagrados socialmente. À primeira vista, pode-se considerar positivo promover diretrizes que viabilizem a criticidade e a reflexão dos alunos, especialmente no que se refere a questões que fomentem o respeito à democracia e à ética da responsabilidade. No entanto, esse enfoque pode refletir uma ideologia que busca a formação de cidadãos críticos, conscientes e responsáveis dentro de um contexto democrático, mas sob a perspectiva de **princípios** já legitimados, sem, contudo, incentivar posturas questionadoras sobre o que se presume enquanto “princípios democráticos e éticos”.

Excerto 55: (EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a **normas**, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade

civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros (Brasil, 2018, p.167. Grifo nosso).

O **excerto 55** apresenta uma habilidade do campo jornalístico-midiático e propõe identificar a proibição imposta ou o direito garantido em gêneros normativos e legais, como normas, regimentos escolares, códigos e regulamentações, como o Código de Defesa do Consumidor, o Código Nacional de Trânsito, o ECA e a Constituição. O objetivo é que os alunos compreendam as circunstâncias de aplicação desses direitos e proibições, ligando-os aos contextos em que são estabelecidos e aplicados.

Percebe-se que o excerto se limita à "identificação" das proibições e direitos e das circunstâncias de sua aplicação, especialmente em gêneros secundários (Bakhtin, 2011 [1979]), o que evidencia uma abordagem pragmática e tecnicista nas diretrizes curriculares. Esse enfoque reflete um modelo de ensino que se alinha ao cronotopo de tensão (Mathiola, 2019) do qual emerge a BNCC (Brasil, 2018), estimulando o desenvolvimento de habilidades que, embora promova o conhecimento de normas e direitos, não incentiva um aprofundamento crítico sobre as tensões sociais e históricas que permeiam esses direitos.

A partir dessa perspectiva, o excerto revela uma aceitação implícita da primazia do sistema e das **normas** estabelecidas, em detrimento de uma abordagem que estimule a reflexão crítica sobre as estruturas de poder que as sustentam. A ideologia presente nas orientações curriculares parece ser aquela que, embora permita o reconhecimento de direitos e proibições, não promove um combate efetivo às injustiças e às desigualdades presentes nas relações sociais. A ênfase está na identificação e compreensão das normas, mas sem uma interrogativa sobre a legitimação dessas normas ou sua relação com práticas sociais e culturais que possam contestá-las ou subvertê-las.

De acordo com o Círculo de Bakhtin, a ideologia surge a partir de movimentos simultaneamente estáveis e instáveis, entrelaçados nas relações sociais e na compreensão do mundo (cf. seção. 3.1.4), ou seja, na tensão entre a ideologia oficial e a ideologia do cotidiano (Bakhtin, 2014 [1927]). Miotello (2016a, p. 169) esclarece que a ideologia oficial é compreendida "[...] como estrutura ou conteúdo, relativamente estável; [...] a ideologia do cotidiano, como acontecimento relativamente instável". Essa diferenciação destaca a dualidade entre as duas formas de ideologia: a ideologia oficial, que tende a consolidar uma visão homogênea e autoritária da realidade, e a ideologia do cotidiano,

que emerge das práticas imediatas e cotidianas, sendo diretamente influenciada pelas condições de vida e interações sociais.

No contexto do excerto 55, observa-se que a BNCC (Brasil, 2018) prioriza a ideologia oficial, consolidando uma visão uniforme e pragmática sobre as **normas**, sem, contudo, promover uma análise crítica das questões sociais subjacentes. O que se percebe nas diretrizes curriculares do trecho em análise é um esforço superficial para promover uma formação cidadã, sem reconhecer as tensões e os questionamentos que permeiam a construção e aplicação de direitos sociais humanizados. A formação cidadã proposta pelo documento normativo, nesse caso, limita-se a uma compreensão dos direitos como dados imutáveis, sem provocar questionamentos sobre o sistema que os cria e os aplica.

Portanto, o excerto evidencia um esforço raso da BNCC (Brasil, 2018) em promover uma educação verdadeiramente crítica, capaz de questionar as estruturas de poder que delineiam as normas e os direitos. Nesse sentido, o documento normativo revela, progressivamente, a oscilação de suas diretrizes normativas, que ora instigam o pensamento crítico, ora incentivam a aceitação de ideologias dominantes, sem fomentar a reflexão necessária à construção e aplicação dos direitos, e negligenciando a importância das tensões sociais e das negociações ideológicas que envolvem esses direitos no contexto social e histórico.

Excerto 56: Trata-se de promover uma **formação** que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias (Brasil, 2018, p.137. Grifo nosso).

Excerto 57: Trata-se de fomentar uma **formação** que possibilite o trato crítico e criterioso das informações e dados (Brasil, 2018, p.138. Grifo nosso).

Os excertos abordam a proposta de formação crítica presente na BNCC (Brasil, 2018), com ênfase na necessidade de desenvolver habilidades de análise e reflexão diante dos fenômenos contemporâneos, como a pós-verdade, os efeitos das bolhas informativas e a proliferação de discursos de ódio, bem como o trato criterioso das informações e dados. Esses excertos sugerem uma abordagem que busca capacitar os alunos a lidar com a complexidade da realidade social, promovendo uma sensibilidade ética e um

entendimento crítico sobre a informação, a fim de agir de forma responsável no debate de ideias e na manipulação de informações.

Em ambos excertos, a **formação** está inscrita como um processo que oportunize ao aluno o desenvolvimento de uma postura ativa, analítica e indagadora, capaz de buscar verdades, compreender diferentes pontos de vista e transitar por variadas esferas da comunicação social. Esse processo torna-se possível quando o gênero do discurso/textual é posto como mediador das práticas de ensino e aprendizagem, pois o seu lugar de constituição reside na comunicação incessante que se estabelece nos grupos organizados que circulam por todas as esferas da atividade humana.

A proposta da BNCC (Brasil, 2018), nos excertos em estudo, vai ao encontro do entendimento de que "Cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social, entretanto, o caráter sógnico é um traço comum a todos os fenômenos ideológicos" (Volóchinov, 2017 [1929], p. 94). Tal proposta orienta os alunos a desenvolverem uma compreensão crítica dos diferentes campos de produção de conhecimento e discurso, incluindo as mídias e outras fontes de informação. O "caráter sógnico" (Volóchinov, 2017 [1929], p. 94), um traço comum a todos os fenômenos ideológicos, reforça o fato de que a informação e as ideias sempre carregam valores, significados e interpretações que precisam ser analisados criticamente (cf. seção 3.14).

Portanto, nesses trechos, percebemos que a BNCC (Brasil, 2018) busca promover uma formação que capacite os alunos a se posicionarem de maneira ética e reflexiva em relação aos discursos e informações que circulam nos diversos campos ideológicos, conscientes de como esses campos refratam a realidade de maneiras distintas, mas sempre com um caráter ideológico subjacente, que deve ser compreendido e questionado. Nesse sentido, essas diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) podem ser vistas como positivas, especialmente ao salientarem "o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio" (Brasil, 2018), pois ressalta-se a importância de possibilitar que os alunos saibam identificar, analisar e avaliar esses discursos, fomentando uma abordagem crítica e informada diante da realidade social e das ideias em circulação, para além de seu domínio social.

Excerto 58: A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação **ética** e respeitosa em discussões e debates de ideias são consideradas (Brasil, 2018, p. 136-137. Grifo nosso).

Excerto 59: (EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e **ética** nas redes (Brasil, 2018, p. 177. Grifo nosso).

O **excerto 58** aborda a proliferação do discurso de ódio e a necessidade de promover o trato respeitoso com as diferenças e a participação ética nas discussões e debates de ideias. O texto indica que a educação deve trabalhar, ao longo dos anos e habilidades, o respeito à diversidade de opiniões e a maneira **ética** de se posicionar em debates, visando assegurar que os alunos desenvolvam atitudes de respeito e convivência pacífica em contextos sociais diversos.

Já o **excerto 59**, constituído por uma habilidade do campo jornalístico-midiático, orienta que os alunos analisem práticas e gêneros discursivos/textuais oriundos da cultura digital, como memes, *gifs*, comentários e charges, que circulam nas redes sociais. A proposta é que, ao interagir com esses gêneros digitais, os alunos adquiram uma postura crítica e **ética**, especialmente no que se refere à forma como lidam com a informação e a opinião nos ambientes virtuais, buscando desenvolver a consciência crítica sobre os impactos das interações digitais e a responsabilidade na comunicação online.

Nos excertos apresentados, observa-se um engajamento explícito da BNCC (Brasil, 2018) com a questão da **ética**, particularmente no que tange ao respeito e ao trato com a diversidade de opiniões e à participação responsável em espaços de debate e discussão. A palavra "ética", nesse contexto, adquire um papel central ao delinear as diretrizes que orientam o comportamento dos sujeitos na esfera educacional, especialmente nas interações com o "diferente" e nos processos de discussão em ambientes digitais. No entanto, essa utilização do termo parece refletir uma concepção normativa e, por vezes, reducionista da ética, ao associá-la a comportamentos sociais que buscam assegurar a convivência harmônica e respeitosa em ambientes de pluralidade. Ao se observar o uso da palavra "ética" no documento normativo, torna-se pertinente questionar até que ponto ela reflete uma prática verdadeiramente crítica ou se, ao contrário, reforça uma ideologia de consenso e conformismo com as normas estabelecidas, o que poderia ser melhor explorado a partir de uma leitura ideológica dos textos.

A inserção da ética no currículo, embora aparentemente voltada para a promoção de práticas de respeito e convivência democrática, não se coloca em uma reflexão profunda sobre as estruturas de poder que orientam as relações sociais e discursivas. A ênfase na participação ética nas redes digitais (Excerto 59) sugere uma adaptação dos alunos a um espaço social regido por normas comportamentais e de consumo digital, sem que se proponha uma análise crítica sobre como essas plataformas, enquanto mediadoras de discursos, estão imersas em dinâmicas de poder, controle e manipulação da informação. Em vez de problematizar as condições sociais e políticas que moldam a comunicação nesses espaços, a BNCC (Brasil, 2018) parece investir em uma “ética superficial”, voltada mais para o controle das práticas discursivas do que para o questionamento das relações de poder que as permeiam.

Medviédev (2016 [1928]), ao discutir a unidade entre a realidade efetiva da palavra e seu sentido, aponta para a importância do gênero discursivo/textual como o espaço onde se concretizam os significados e as ideologias que, de maneira mais ou menos explícita, orientam as interações sociais (cf. seção 3.1.4). Nesse sentido, a palavra "ética", ao ser inserida nas orientações da BNCC (Brasil, 2018), pode ser vista como um elemento discursivo que carrega consigo uma carga ideológica, não neutra, mas impregnada de valores que, ao serem transmitidos por meio dos gêneros discursivos/textuais, buscam moldar a percepção dos alunos sobre o comportamento adequado nas interações sociais. Enfatizar a ética como uma forma de convivência respeitosa, sem uma análise crítica das relações subentendidas, pode promover um entendimento de ética alinhado a normas já estruturadas do que com uma visão de ética que desafia essas normas ou que permite questionar a hierarquia das ideias e valores em jogo.

Dessa forma, palavra **ética**, empregada em contextos como os apresentados, deixa de ser apenas um termo que regulamenta o comportamento, para se tornar um signo que encapsula uma visão particular de mundo, que pode estar em sintonia com as ideologias dominantes que a BNCC (Brasil, 2018), direta ou indiretamente, busca consolidar. Nesse contexto, os gêneros discursivos/textuais, à medida em que veiculam esses significados, concretizam uma prática social que interpreta e constrói a realidade, influenciando a percepção dos alunos sobre o que é socialmente aceitável e ético.

Portanto, a análise crítica dos excertos 58 e 59 revela a forma como a BNCC (Brasil, 2018) emprega a palavra **ética** para veicular uma concepção que, embora pareça promover a convivência respeitosa e a participação crítica, carrega em seu interior uma

ideologia que busca moldar o comportamento dos alunos de acordo com normas preestabelecidas, sem que se abra um espaço significativo para o questionamento das estruturas sociais e ideológicas que permeiam essas práticas.

Excerto 60: [...] não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma **autonomia** de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos (Brasil, 2018, p.137. Grifo nosso).

Excerto 61: Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam **autonomia** e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (Brasil, 2018, p.140. Grifo nosso).

O **excerto 60** enfatiza que as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) não pretendem silenciar vozes dissonantes, mas trazê-las para o debate, permitindo que sejam explicitadas, analisadas e confrontadas. O intuito é promover a **autonomia** de pensamento dos alunos, ao permitir que se envolvam com diferentes opiniões de maneira ética, respeitando os princípios de um Estado democrático. Já o **excerto 61** propõe que a educação vá além da construção de conhecimentos e habilidades relacionadas à escuta, leitura e produção de textos. O objetivo é desenvolver a sensibilidade dos alunos, incentivando-os a se interessar pelos fatos que afetam suas comunidades e o mundo, e ajudá-los a desenvolver uma postura crítica, bem como **autonomia** para analisar diferentes posicionamentos. A proposta é que, ao aprenderem a produzir textos jornalísticos e opinativos, os alunos possam participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa.

Nos **excertos 60** e **61**, a palavra “autonomia” surge como um elemento fundamental na formação dos alunos, pois está ligada à capacidade de pensar de forma independente, tomar decisões informadas e envolver-se com as discussões de maneira crítica e ética. A proposta da BNCC (Brasil, 2018), ao promover a autonomia, busca formar sujeitos capazes de compreender e questionar diferentes perspectivas e, ao mesmo tempo, respeitar as normas de convivência em um Estado democrático.

Quando consideramos a definição de "autonomia" em consonância com a perspectiva de Volochínov (2013 [1930], p. 196), que afirma que "[...] qualquer palavra, dita ou pensada, exprime um ponto de vista a respeito de vários acontecimentos da realidade objetiva [...]", entendemos que a autonomia de pensamento não é simplesmente a capacidade de refletir de maneira isolada, mas é, na verdade, conduzida pelas contradições da realidade histórica e social em que o sujeito se insere. A palavra, enquanto elemento discursivo, não é neutra e, ao ser expressa, reflete as condições sociais e históricas nas quais está inserida (cf. seção 3.1.4). Nesse sentido, a "autonomia" proposta pelo documento normativo, na medida em incentiva os alunos a se engajarem de forma crítica com diferentes ideias, está imersa nas tensões e contradições da sociedade, e, ao mesmo tempo, reflete a luta de classes e as forças ideológicas que perpassam os discursos.

Em uma análise mais atenciosa, é possível afirmar que a autonomia de pensamento, como proposta nos excertos, não se dá apenas pela capacidade de refletir sobre diferentes vozes e pontos de vista, mas, essencialmente, pela compreensão das contradições presentes nas diversas perspectivas. A **autonomia**, portanto, envolve o reconhecimento de que as palavras e ideias que circulam nas discussões e debates são produtos de uma história marcada por disputas sociais e políticas. Ao desenvolverem essa consciência crítica, os alunos podem realmente atingir um nível de autonomia que vai além da aceitação de diferentes opiniões e se torna uma prática de questionamento constante das estruturas de poder e das ideologias inerentes aos discursos.

Por conseguinte, a palavra **autonomia** nos excertos 60 e 61 se reflete no movimento dialético proposto por Volochínov (2013 [1930]), em que a realidade histórica e social é vista como fluida e em constante mudança, e a autonomia de pensamento a capacidade de refletir criticamente, reconhecendo as contradições e os interesses que permeiam os discursos.

Excerto 62: Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da **diversidade** cultural, linguística e semiótica (Brasil, 2018, p. 156. Grifo nosso).

Excerto 63: [...] (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela **diversidade** (Brasil, 2018, p.156. Grifo nosso).

O **excerto 62** propõe a ampliação e a diversificação das práticas relacionadas à leitura, compreensão, fruição e compartilhamento das manifestações artístico-literárias. O objetivo é promover uma abordagem que valorize a **diversidade** cultural, linguística e semiótica presente nas produções literárias e artísticas, incentivando os alunos a explorar essas diferentes formas de expressão. O **excerto 63**, por sua vez, sugere que os alunos devem (re)conhecer e se envolver com diferentes formas de ser, pensar, reagir e sentir, com o propósito de, ao confrontar-se com a **diversidade**, desenvolver uma atitude de valorização e respeito pelas diferenças. O foco recai sobre reconhecimento da diversidade e na promoção de atitudes que respeitem e valorizem a pluralidade de perspectivas.

Nos excertos em análise, a BNCC (Brasil, 2018) aborda a questão da **diversidade** como um princípio fundamental para a formação dos alunos, seja no contexto artístico-literário, com a promoção de manifestações culturais plurais (excerto 62), ou no aspecto social e comportamental, ao incentivar o reconhecimento e o respeito pelas diferentes formas de ser e pensar (excerto 63). A **diversidade** aqui é tratada como uma característica essencial da experiência humana, sendo um ponto de confronto e enriquecimento para o desenvolvimento de uma postura ética e respeitosa. A partir disso, pode ser vista como um reflexo das ideologias que permeiam o documento normativo, pois, ao enfatizar a diversidade como valor central, a BNCC (Brasil, 2018) reconhece as múltiplas expressões culturais e sociais e articula uma visão normativa sobre como essas diferenças devem ser tratadas no espaço educacional.

Nesse contexto, é relevante considerar como a abordagem da BNCC (Brasil, 2018), ao promover a diversidade, lida com as tensões sociais entre diferentes grupos, classes e culturas, sem, no entanto, aprofundar-se nas desigualdades estruturais que as envolvem. Volóchinov (2013 [1930], p. 143-144) afirma que "[...] desde o amanhecer da história humana, a linguagem coopera involuntariamente para criar os embriões da divisão de classes [sociais] e de patrimônios da sociedade". A partir dessa perspectiva, compreende-se que a língua(gem) e os discursos são inevitavelmente moldados pelas relações sociais e históricas (cf. seção 3.1.2). A palavra, enquanto signo ideológico, carrega consigo as condições de produção social, refletindo, assim, as divisões e hierarquias presentes nas estruturas de poder.

Desse modo, a **diversidade**, embora ocupe um lugar significativo nas diretrizes curriculares da BNCC (Brasil, 2018), não está livre das tensões de classe, de poder e de exclusão as quais Volóchinov (2013 [1930]) descreve. Sendo assim, mesmo que em princípio a BNCC (Brasil, 2018) busque promover a valorização da diversidade e o

respeito pelas diferenças, ela também está inserida em um campo discursivo que pode estar reproduzindo as tensões sociais e ideológicas que marcam as relações de classe, inclusive enquanto reverberações do cronotopo de tensão (Mathiola, 2019) do qual emerge. Dessa forma, o que é proposto como valorização da diversidade pode, em certo nível, estar enraizado nas desigualdades que a própria sociedade e o discurso das diretrizes curriculares não conseguem, ou não se propõem, a questionar mais profundamente.

A análise crítica dos principais termos e conceitos presentes na BNCC revela a natureza ideológica e normativa da língua(gem) utilizada. Termos como **valores, princípios, cultura, norma, formação, autonomia, cidadania, ética e diversidade** carregam, implicitamente, a ideologia implícita ao currículo e às práticas de ensino e aprendizagem, funcionando como pontos de inflexão, nos quais visões ideológicas se manifestam e orientam a construção dos significados. O termo **valores**, por exemplo, carrega uma forte carga ideológica ao refletir as crenças e princípios que determinam o que é considerado "bom" e "importante" na sociedade. Da mesma forma, **princípios e norma** configuram diretrizes que conduzem a educação e os comportamentos dos alunos, enquanto **cultura** reflete escolhas sobre o que deve ser preservado e ensinado como patrimônio coletivo. O conceito de **autonomia** é entendido na BNCC (Brasil, 2018) como fundamental para o desenvolvimento do pensamento independente e o engajamento crítico. No entanto, essa autonomia é muitas vezes guiada pelas tensões e contradições da realidade social e histórica, refletindo as disputas de classe e poder que envolvem a sociedade. Da mesma forma, o tratamento dado à **diversidade**, embora reconhecendo múltiplas expressões culturais e sociais, não questiona as desigualdades estruturais e as tensões de classe que sustentam essas divisões.

Além disso, o desenvolvimento da BNCC (Brasil, 2018) reflete um **cronotopo de tensão**, onde forças centralizadoras, alinhadas com ideologias neoliberais focadas em competências técnicas, e forças centrífugas, que promovem uma educação dinâmica e crítica, estão em constante disputa. Essa tensão entre promover o pensamento crítico e reforçar as estruturas ideológicas dominantes é visível nas diretrizes do documento normativo, que incentivam a análise crítica, mas, ao mesmo tempo, limitam essa análise a uma perspectiva normativa e pragmática.

Diante dessas reflexões, encerramos esta seção, que trata da relação entre os gêneros discursivos/textuais e os aspectos ideológico-axiológicos presentes na BNCC (Brasil, 2018), a partir das formas pelas quais as práticas linguísticas, no componente

curricular de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, envolvem valores e princípios que carregam consigo determinadas orientações ideológico-axiológicas. Com base nas análises propostas nos encaminhamentos metodológicos deste estudo, avançamos para as considerações finais, onde apresentamos um breve resumo das investigações realizadas ao longo desta tese, bem como indicações conclusivas referentes à análise desenvolvida na seção que se encerra.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A BNCC (Brasil, 2018) configura-se como o principal documento normativo que orienta e define o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas por todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica no Brasil. É, portanto, a partir desse documento que se fundamenta a elaboração curricular de todo o sistema educacional do país. Nesse contexto, cabe a esta seção apresentar as etapas de estudo que foram desenvolvidas ao longo desta tese, além de expor nossas considerações sobre os resultados obtidos.

Na introdução, abordamos o ensino de Língua Portuguesa nas escolas brasileiras, um tema que, ao longo dos anos, tem sido amplamente debatido, caracterizado por reflexões, críticas e reformas históricas. Embora a língua portuguesa ocupe uma posição central no currículo da Educação Básica, os resultados de avaliações em larga escala, como SAEB, indicam um descompasso no desenvolvimento das habilidades linguísticas, especialmente nas práticas de língua(gem) mediadas no contexto escolar. Em um esforço por compreender essa problemática, inicialmente nossa pesquisa resgata o histórico do ensino da língua portuguesa no Brasil, contextualizando o componente curricular nos anos finais do Ensino Fundamental. Esse percurso histórico evidencia as transformações nas abordagens didático-pedagógicas, que, ao longo do tempo, passaram da ênfase na gramática (tradicional, escolar, normativa) às reformas mais recentes, com especial atenção à promulgação da BNCC (Brasil, 2018).

A partir dessa base histórica, nosso estudo adota a concepção dialógica de língua(gem), conforme proposta pelos estudos do Círculo de Bakhtin, que considera a língua(gem) uma atividade enunciativa situada, imersa em valores ideológicos, os quais relativamente se estabilizam através dos gêneros discursivos/textuais. Nesse contexto, a pesquisa delimita seu problema central: de que maneira a BNCC (Brasil, 2018), no espaço destinado ao componente curricular Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, orienta o trabalho com as práticas de língua(gem), mediadas e articuladas pelos gêneros discursivos/textuais? Para responder a essa questão, definimos como objetivo geral deste estudo realizar uma análise documental da BNCC (Brasil, 2018), focando nas orientações que dizem respeito à mediação e à articulação das práticas de língua(gem) pelos gêneros discursivos/textuais. De forma mais específica, propomos três objetivos: (i) rastrear o histórico de constituição e publicação da BNCC (Brasil, 2018) no

Brasil; (ii) mapear a organização da BNCC (Brasil, 2018) no que tange ao componente de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental; e (iii) analisar, de forma documental, como a BNCC (Brasil, 2018) apresenta os gêneros discursivos/textuais como mediadores e articuladores das práticas de língua(gem).

A pesquisa adota a análise documental (ADoc) como procedimento metodológico, alinhada à abordagem qualitativa, com o objetivo de realizar uma leitura interpretativa e crítica da BNCC (Brasil, 2018) no componente de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental. A análise concentra-se na articulação das práticas de língua(gem) mediadas pelos gêneros discursivos/textuais, sendo organizada em três etapas: (i) sondagem do *corpus*, que envolve o rastreo de palavras-chave, delimitação temporal e a definição da BNCC (Brasil, 2018) como fonte primária; (ii) análise pós-seleção, com leitura detalhada do documento normativo e a identificação das passagens pertinentes aos eixos de ensino, práticas de língua(gem) e gêneros discursivos/textuais; e (iii) apresentação das conclusões, que consiste na formulação de inferências acerca das orientações da BNCC (Brasil, 2018) e sua relação com as práticas pedagógicas. Esse processo foi conduzido de forma organizada e rigorosa, assegurando a coerência entre os objetivos da pesquisa e as condições históricas e contextuais do documento normativo.

Ademais, cabe ressaltar que esta tese adota a concepção dialógica da língua(gem). Nesse entendimento, a língua(gem) não é apenas um sistema abstrato de signos, mas um fenômeno social e ideológico, em constante transformação por meio das práticas discursivas realizadas nos contextos específicos de interação. Conceitos centrais como cronotopo, discurso, enunciado, gêneros do discurso, ideologia e valoração são analisados para evidenciar a língua(gem) como um espaço de disputas, no qual ideologias se articulam e se negociam, refletindo as dinâmicas sociais e culturais em que os sujeitos estão imersos.

Esse arcabouço teórico é complementado pela análise das práticas de língua(gem) no ensino de língua portuguesa, conforme delineado nos documentos curriculares. Esses documentos refletem uma transição progressiva de abordagens tradicionais para concepções mais dinâmicas e interativas da língua(gem), reconhecendo-a como um fenômeno social e ideológico. A BNCC (Brasil, 2018), na medida em que propõe uma visão integrada, inter-relaciona as práticas de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística e semiótica, destacando a mediação dos gêneros discursivos/textuais como espaços fundamentais para a construção de significados.

No entanto, embora a BNCC (Brasil, 2018) enfatize a língua(gem) como prática social situada, sua implementação encontra desafios significativos, principalmente no que tange à formação docente e à integração dessas práticas no cotidiano escolar. A análise das diretrizes teóricas e práticas revela tanto as conquistas quanto as lacunas da proposta curricular, destacando que a efetividade dessas práticas depende de um alinhamento mais coerente entre teoria e prática. Para que as potencialidades da BNCC (Brasil, 2018) sejam plenamente exploradas, é necessário valorizar, de forma mais consistente, as dimensões sociais, ideológicas e multimodais da língua(gem), integrando-as às práticas didático-pedagógicas de maneira mais articulada.

Ao analisar a trajetória de constituição da BNCC (2018), na seção 4.1, especialmente no que diz respeito ao componente curricular de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, foi possível constatar que o documento normativo orienta o trabalho com as práticas de língua(gem) de maneira multifacetada. No entanto, essa orientação se revela, por vezes, ambígua, refletindo tensões ideológicas. A BNCC (Brasil, 2018) destaca a centralidade dos gêneros discursivos/textuais, articulando-os com diferentes campos de atuação – como a vida cotidiana, o universo artístico-literário, o jornalismo, o estudo e a pesquisa, e a vida pública – com o objetivo de conectar as práticas de língua(gem) a contextos sociais e culturais específicos. Esse movimento se alinha às concepções teórico-filosóficas do Círculo de Bakhtin, que entendem a língua(gem) como um fenômeno social, cuja compreensão se dá a partir de seu uso em contextos concretos de comunicação.

No entanto, a implementação das diretrizes curriculares da BNCC (Brasil, 2018) é permeada por desafios estruturais, refletindo as tensões presentes no processo de sua elaboração. Esse processo envolveu a interação de filosofias educacionais históricas, demandas por inclusão e um cenário político polarizado, o que impactou diretamente a versão final do documento normativo. Em particular, a introdução do conceito de "competência", alinhado às exigências neoliberais, reflete a presença de interesses privados que influenciaram a proposta educacional.

No que se refere à estrutura e organização, investigação realizada na seção 4.2, a BNCC (Brasil, 2018), ao conceber o currículo do componente curricular de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, posiciona os gêneros discursivos/textuais como elementos centrais, articulando-os com campos de ação e práticas de língua(gem). No entanto, sua implementação resulta em uma estrutura curricular heterogênea, que por vezes se mostra assimétrica. Alguns campos, como o

artístico-literário e o jornalístico-midiático, oferecem um repertório diversificado e desafiador, promovendo uma abordagem mais dinâmica e interativa. Em contrapartida, outros campos, como o da vida diária, continuam restritos, com abordagens muitas vezes pressupostas e limitadas. Essa desigualdade estrutural é agravada pela densa carga curricular, que impõe uma extensa lista de gêneros discursivos/textuais e objetos de conhecimento.

A análise dos excertos agenciados na seção 4.3.1 revela que a abordagem dos gêneros discursivos/textuais na BNCC (Brasil, 2018) é caracterizada por indefinições e atravessamentos conceituais, resultando em conceitos intercisos. O documento normativo não faz uma distinção explícita dos fundamentos dos gêneros discursivos/textuais, o que dificulta uma implementação curricular consistente. Embora a BNCC (Brasil, 2018) reconheça os "gêneros digitais" como práticas sociais situadas, ela não consegue articular de forma clara como integrar suas características de multimodalidade e hipertextualidade. Essa lacuna gera uma instabilidade conceitual, prejudicando tanto a seleção de exemplos adequados quanto a avaliação das práticas de ensino.

O estudo da relação entre gêneros discursivos/textuais e campos de atuação, abordado na seção 4.3.2, revela que a BNCC (Brasil, 2018) organiza o ensino de língua portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental a partir da articulação entre práticas de língua(gem) e esferas sociais. Em termos declaratórios, o documento se alinha a uma perspectiva que compreende a língua(gem) como inseparável dos campos da atividade humana. A BNCC (Brasil, 2018) propõe que os usos linguísticos sejam contextualizados tanto dentro quanto fora da escola, estruturados em torno dos campos de atuação, que são entendidos como elementos fundamentais para a progressão dos gêneros discursivos/textuais e para as finalidades formativas. Essas finalidades incluem, com ênfases distintas, a formação de leitores críticos e empáticos, o desenvolvimento de competências para participação em práticas acadêmico-científicas, a formação para a leitura e produção de discursos midiáticos com discernimento, além da preparação para uma atuação cidadã mediada por gêneros legais e normativos. No entanto, apesar desse projeto promissor, a implementação pedagógica dessa organização enfrenta desafios significativos. A diversidade e a amplitude dos gêneros discursivos/textuais em certos campos, aliadas ao risco de um tratamento excessivamente formalista, especialmente nas práticas de estudo e pesquisa, podem resultar em abordagens tecnicistas ou em didáticas superficiais.

Finalmente, ao analisarmos os gêneros discursivos/textuais e os aspectos ideológico-axiológicos na seção 4.3.3, constatamos que, na BNCC (Brasil, 2018), apesar de a língua(gem) e os gêneros discursivos/textuais serem apresentados de maneira "neutra", eles estão impregnados valores e princípios ideológicos subjacentes, que podem impactar tanto a prática de ensino e aprendizagem quanto o desenvolvimento do senso analítico dos alunos.

Em resposta à investigação realizada, podemos afirmar que os objetivos da pesquisa foram alcançados. A análise documental da BNCC (Brasil, 2018) possibilitou uma exploração da articulação entre os gêneros discursivos/textuais e as práticas de língua(gem) no componente de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental. O estudo permitiu traçar a trajetória histórica da constituição da BNCC (Brasil, 2018), mapear sua organização curricular e focar nas orientações sobre a mediação dos gêneros discursivos/textuais. Ao analisar os eixos estruturantes do documento normativo, emergiram inconsistências conceituais, especialmente no que tange aos "gêneros digitais", além dos desafios impostos pela sobrecarga curricular, que comprometem a implementação eficaz das diretrizes normativas. Esse contexto também revelou a necessidade de uma formação docente substancial, capaz de integrar de maneira mais efetiva os conceitos de gêneros discursivos/textuais à prática pedagógica e, sobretudo, de fomentar a reflexão crítica nos alunos.

Acreditamos, portanto, que essa pesquisa contribui de forma positiva para a compreensão crítica da BNCC (Brasil, 2018). A análise dos desafios encontrados na implementação das orientações normativas evidenciou as tensões ideológicas subjacentes e a falta de clareza teórica, sugerindo a urgência de estratégias pedagógicas mais consistentes. Tais estratégias devem integrar de forma eficaz as dimensões sociais, ideológicas e multimodais da língua(gem). Em alinhamento com esse diagnóstico, o estudo ressalta a importância de um currículo de Língua Portuguesa que vá além das competências técnicas e que, ao invés disso, promova a formação de leitores críticos e cidadãos reflexivos, preparados para interagir com os discursos dominantes e questionar as dinâmicas sociais e políticas que os permeiam.

Assim, entendemos que os resultados obtidos oferecem importantes contribuições teóricas, não apenas para o campo da Linguística Aplicada, mas também para as diversas comunidades interessadas, incluindo acadêmicos que já investigam a temática e educadores que atuam no ensino de língua portuguesa nas escolas. Esta pesquisa representa, acima de tudo, um avanço no entendimento da BNCC (Brasil, 2018),

especialmente no que diz respeito ao seu impacto na educação linguística no Brasil. Mesmo que se acrescente a um corpo de trabalhos já substancial sobre o tema, ela constitui um novo passo no processo de esclarecimento das relações que a BNCC (Brasil, 2018) estabelece com o ensino de língua portuguesa.

A partir das conclusões aqui apresentadas, finalizamos esta tese com a convicção de que a análise da BNCC (Brasil, 2018) ainda possui um vasto campo a ser explorado, dada a complexidade e a riqueza do *corpus* que a constitui. Embora esta pesquisa tenha se concentrado em excertos específicos da BNCC (Brasil, 2018), selecionados com o intuito de sintetizar as diretrizes e abordagens centrais relacionadas aos discursivos/textuais, é possível afirmar que novos olhares e investigações são necessários para compreender plenamente a totalidade das suas implicações e potencialidades. Contudo, essa seleção não deve ser vista como um fechamento do estudo, mas sim como uma escolha metodológica que evidencia as linhas de orientação predominantes no documento normativo. A análise da BNCC (Brasil, 2018), em seu cronotopo, revela-se um campo inexaurível de relações a serem investigadas, sinalizando que novas análises poderão e deverão ser desenvolvidas à medida em que o documento normativo evolui e se reconfigura ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Práticas de linguagem na escola sob uma perspectiva dialógica. In: BELOTI, Adriana; POLATO, Adriana Delmira Mendes; BRITO, Panmela Alexandra de Paula (org.). **Dialogismo e ensino de línguas: reflexos e refrações na práxis**. Campo Mourão: Editora Fecilcam, 2021. p. 8-27
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. As práticas de linguagem na aula de língua portuguesa no Ensino Fundamental: sobre o que estamos falando? **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 68, 2024. DOI: 10.1590/1981-5794-e18064. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/18064>. Acesso em: 25 nov. 2024.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do Círculo de Bakhtin. **Letra Magna**, v. 12, p. 01-20, 2016. Disponível em: http://www.lettramagna.com/artigos_19/artigo_19_06.pdf.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O estudo dos gêneros do discurso sob a perspectiva dialógica da linguagem: considerações sobre cronotopo, ideologia e valoração. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane. (Org.). **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. 01ed.Campinas - SP: Pontes, 2019, v. 01, p. 349 370.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela. Hammes. Por uma análise dialógica do discurso: reflexões. In: ALVES, Maria da Penha Casado; VIAN JÚNIOR, Orlando. (Orgs.). **Práticas discursivas: olhares da Linguística Aplicada**. Natal: EDUFRN, 2015, p. 61 – 84.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa: entre a tradição e a mudança. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (orgs.). **Prática de análise linguística/semiótica (PAL/S) nas aulas de língua portuguesa: entre a tradição e a mudança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 23-52.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Diálogos sobre a prática de análise linguística/semiótica: discursos outros. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs.). **Prática de análise linguística/semiótica (pal/s) nas aulas de língua portuguesa: entre a tradição e a mudança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 9-22.
- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem. In: SILVA, Wagner Rodrigues; LIMA, Paulo Silva; MOREIRA, Tânia Maria (Orgs.). **Gêneros na**

prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades. Campinas: Pontes, 2016. p. 25-48.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2016b, p. 95-114.

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José. Conceitos de leitura e ensino de língua. In: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; Fuza, Ângela Francine (Orgs.). **Leitura e Ensino de Língua.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 13-84.

ANGELO, Graziela Lucci de. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa.** Tese de doutorado. 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rebelais;** tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski;** tradução direta do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal;** prefácio à edição francesa Tzevetan. Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **O freudismo: um esboço crítico;** tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2014b.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: A teoria do romance;** tradução do russo Aurora Fornoni Bernadini [et al]. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2014a.

BARBOSA, Guilherme. Oliveira.; MAGALHÃES, Tânia. Guedes. Conhecimentos necessários para a prática de oralidade na escola: avanços e perspectivas. **Trama,** Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 42, p. 63-77, 2022. DOI: doi.org. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/view/27273>. Acesso em: 18 ago. 2025.

BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. **Liberalismo e Reforma Educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo: 2000.

BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter. A teoria Bakhtiniana do cronotopo literário: reflexões, aplicações, perspectivas. In: BEMONG, Nele, et al. **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas;** tradução Oziris Borges Filho, et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BERTIN, Deisi Maria de Souza; ANGELO, Cristiane Maria Pintor. A leitura na BNCC: habilidades e concepções subjacentes. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Maria Ana Dantas (orgs.). **Uma leitura crítica da BNCC: habilidades e concepções subjacentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 149-182.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Perspectiva histórica das práticas escolares de leitura no Brasil: entre rupturas e continuidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 283-303, maio/jun. 2019. DOI: doi.org. Disponível em: SciELO. Acesso em: 27 jan. 2026.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2016b, p. 9-32.

BRAIT, Beth. Construção coletiva da perspectiva dialógica: história e alcance teórico-metodológico. In: FIGARO, Roseli (Org.). **Comunicação e análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2015, p. 79-98.

BRAIT, Beth; MACHADO, Irene. O encontro privilegiado entre Bakhtin e Dostoiévski num subsolo. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 6, n. 1, p. 24-43, ago. 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120, p. 1-8, 26 jun. 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 25 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE, 1998. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-1998> www.gov.br. Acesso em: 28 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/CNE, 1998. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-1998>. Acesso em: 28 jan. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2010. Disponível em: [Portal MEC](http://portal.mec.gov.br). Acesso em: 28 jan. 2026.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Art. 210. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 91.372, de 26 de junho de 1985**. Institui Comissão Nacional visando ao estabelecimento de diretrizes que promovam o aperfeiçoamento do ensino-aprendizagem da língua materna. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91372-26-junho-1985-441227-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 04 dez. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm

Acesso em: 29 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em:

16 nov. 2025

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em

www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 28 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 12 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 18 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa.** Brasília: MEC, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa.** Relatório conclusivo, Brasília, janeiro de 1986.

BRASIL. Ministério da Educação. Histórico da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 17 out. 2025.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. **Revisão do documento preliminar:** propostas iniciais. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em:

https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/REVISAO_DOCUMENTO_PRELIMINAR-PROPOSICOES_%20INICIAIS.pdf. Acesso em: 9 nov. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

BUENO, Luiza. *et al.* Dimensões da oralidade em documentos oficiais da educação no Brasil. **Palavras**, [s. l.], 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.174>. Acesso em 10 ago. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. CHADDAD, Flávio Roberto. Análise Crítica da Elaboração, da Pedagogia e da Orientação dos PCNS. Revista **Mimesis**, 36(1), 5-24. Disponível em: https://secure.unisagrado.edu.br/static/biblioteca/mimesis/mimesis_v36_n1_2015.htm. Acesso em 10 out. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED); UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). **Seminários Estaduais da BNCC**: posicionamento conjunto de CONSED e UNDIME sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. [S. l.]: CONSED; UNDIME, 2016. Disponível em: <http://seminarios.bncc.undime.org.br/>. Acesso em: 22 nov. 2025.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (CONSED); UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). **Seminários estaduais da BNCC**: posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: <https://consed.org.br/>. Acesso em: 16 nov. 2025.

COSTA, Luiz Rosalvo. **A Questão da Ideologia no Círculo de Bakhtin**: E os Embates no Discurso de Divulgação Científica da Revista Ciência Hoje. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2017.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. Articulações possíveis entre a prática de análise linguística e a produção textual. In: ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). **Prática de análise linguística/semiótica (pal/s) nas aulas de língua portuguesa**: entre a tradição e a mudança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 279-326.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico Bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Gêneros de texto/discursivos e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª Edição, 2019.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Parecer sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Língua Portuguesa**. Cascavel, PR: [s. n.], 20 dez. 2015. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 9 nov. 2025.

CRUZ, Aparecida da Costa Cruz; Costa-Hübes, Terezinha da Conceição. A formação do leitor crítico: uma proposta de atividade diagnóstica. In: RODRIGUES, Rosângela Hammes; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. **Práticas de linguagem na esfera escolar**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2018. p. 279 – 305.

DE PAULA, Luciane. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica do discurso. **Revista Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 239-258, jn/jun, 2013.

DE SOUZA, André Felipe Pereira; ASSIS, Lúcia Maria de; FUZA, Ângela Francine. Prática de leitura e sua interface com linguística de texto e do dialogismo. **Revista Diálogos**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 71–95, 2024. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/15309>. Acesso em: 8 ago. 2025.

FÁVERO, Leonor Lopes. História da disciplina Português na escola brasileira. **Diadorim**: revista de estudos linguísticos e literários, Rio de Janeiro, n. 6, p. 13-35, 2009.

FIAD, Raquel Salek. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013. Disponível em: Portal de Periódicos UNISUL. Acesso em: 28 jan. 2026.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. **Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna**. Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011. Disponível em: Portal de Periódicos UFPEL. Acesso em: 28 jan. 2026.

FRANCO, Neil; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da. Por uma análise dialógica do discurso. In: GARCIA, Dantielli Assumpção; SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari. **De 1969 a 2019: um percurso da/na análise de discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 275-300.

FREITAS, Alexandre. **A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira**. Carta Capital, [s. l.], 11 mar. 2016. Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/educacao/educacao-banqueira>. Acesso em: 23 nov. 2025.

GARY, Saul; EMERSON, Caryl. **Mikhail Bakhtin: a criação de uma prosaística**; tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

GASPAROTTO, Denise Moreira; MENEGASSI, Renilson José. Revisão e reescrita em documentos oficiais: conceitos e orientações metodológicas. **Signum: Estudos da Linguagem**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 166–192, 2014. DOI: 10.5433/2237-4876.2014v17n2p166. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/17755>. Acesso em: 13 ago. 2025.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa - e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. DOI: 10.22420/rde.v9i17.587. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 7 dez. 2025.

GERALDI, João Wanderlei. Prática e produção de textos na escola. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 7, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639022>. Acesso em: 7 ago. 2025.

GERALDI, João Wanderley. A presença do texto na sala de aula. In: **Lingua (gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática**. Belo Horizonte: FALE/UFGM, p. 13-29, 2006.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012b. p. 39-46.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GERALDI, João Wanderley. Unidades Básicas de Ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012a. p. 59-79.

GERALDI, João Wanderley. Ler e escrever: uma mera exigência escolar?. **Revista do SELL**, Uberaba, v. 1, n. 1, p. 1-13, maio 2011. DOI: 10.18554/rs.v1i1.20. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/sell/article/view/20>. Acesso em: 23 jul. 2025.

GODOY, Larissa de Andrade; PINTON, Francieli Matzenbacher. Habilidades de Língua Portuguesa na BNCC: práticas de linguagem e objetos de conhecimento nos campos de atuação social. **Diálogo das Letras**, [S. l.], v. 13, p. e02425, 2024. DOI: 10.22297/2316-17952024v13e02425. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/6085>. Acesso em: 7 dez. 2025.

GOIS, Rizzardo Roderico Pessoa Queiroz de Rodrigues; CARVALHO, Rudan Lobo Cavalcante de. Contexto histórico da língua portuguesa no Brasil e aplicabilidade nos dias atuais. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017,

Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: Realize Editora, 2017. p. 1-12. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_M D1_SA8_ID7281_19092017223151.pdf. Acesso em: 9 ago. 2025.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gómez (org.). **Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 11-22.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; SOUZA, Joseane de. Pela necessidade de trabalhar a oralidade na sala de aula. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 81-100, jul./dez. 2018. DOI: 10.22297/dl.v7i2.3207. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/620>. Acesso em: 17 ago. 2025.

CAVALCANTI, Jauranice Rodrigues; FOSSEY, Marcela Franco; MENDONÇA, Marina Célia. Gêneros de discurso, escrita e ensino. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 58, n. 3, p. 996-1003, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8657200>. Acesso em: 15 ago. 2025.

KRAEMER, Maria Ana Dutra. A prática de análise linguística no processo de leitura. In: ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). **Prática de análise linguística/semiótica (pal/s) nas aulas de língua portuguesa: entre a tradição e a mudança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 235-278.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danuza de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigaciones UNAD**, Bogotá, Colombia, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul-dez, 2015.

KRUM DE SOUZA, Elisangela. **Ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): criando inteligibilidades para a prática de análise linguística**. Dissertação (Mestrado profissional) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Letras, Florianópolis, 2019.

LIMA, Ana. A prática da escrita no contexto escolar: de onde viemos? Para onde vamos? In: LIMA, Ana; MARCUSCHI, Beth (Orgs.). **Produção de textos em espaços escolares e não escolares**. Recife: Ed. UFPE, 2021. p. 35-48.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, Irene. A questão espaço-temporal em Bakhtin: cronotopo e exotopia. In: DE PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa. **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2010, p. 203-234.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; SIGILIANO, Natália de Souza; GARCIA-REIS, Andreia Rezende. Prática de análise linguística/semiótica da oralidade: uma proposta de

escuta com o gênero anúncio publicitário. In: ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). **Prática de análise linguística/semiótica (pal/s) nas aulas de língua portuguesa: entre a tradição e a mudança**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 195-234.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2023.

MARINS, Ivone Maria Mendes; GIACOMELLI, Karine. Gêneros Discursivos e Produção Escrita na BNCC: Uma Leitura Reflexiva. **Revista Letra Magna**, [Tupã], v. 19, n. 33, p. 574-593, 2023. Disponível em:

<https://ojs.ifsp.edu.br/magna/article/view/2244>. Acesso em: 14 ago. 2025.

MARQUES DE ANDRADE, Natália de Lima. Da LDB à BNCC: A leitura nos documentos norteadores da educação básica nacional. **Cadernos de Pós-Graduação em Letras**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 33-47, 2023. Disponível em:

<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgl/article/view/15696>. Acesso em: 3 ago. 2025.

MATHIOLA, Denise de Moraes Santhiago. **A reenunciação dos trabalhos com gêneros do discurso/textuais em livros didáticos de língua portuguesa: um olhar para as orientações ao professor**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-graduação em Letras, Florianópolis, 2019.

MEDVIÉDEV, Pável Nicoláievch. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradutora Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. – 1. ed. São Paulo: Contexto, 2016

MELO, Rosineide de. O discurso como reflexo e refração de suas forças centrífugas e centrípetas. In: DE PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa. **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2010, p. 235-264.

MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Francine; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema. In: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; Fuza, Ângela Francine (Orgs.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 371-417.

MENEGASSI, Renilson José; POLATO, Adriana Delmira Mendes; GASPAROTTO, Denise Moreira. Aspectos sobre o processo da produção de texto na BNCC. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Maria Ana Dutra (org.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. p. 217-242.

MESQUITA, Elisete Maria de Carvalho. O ensino de língua portuguesa no Brasil: concepções de texto, concepções de escrita. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 29, n. 2, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25985>. Acesso em: 7 ago. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Avaliação por triangulação de métodos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: Brait, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2016a. p. 167-176.

MIRANDA, Adriane; ARANHA, Márcio Bernardino Rosa; COSTA, Izaias Batista da; SANTOS JUNIOR, Heliton Luiz de Souza. Ensino de língua portuguesa e a BNCC: uma análise sobre sua estrutura organizacional. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [Málaga], v. 16, n. 13, p. e6922, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n13-075. Disponível em:

<https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/6922>. Acesso em: 7 dez. 2025.

NOGUEIRA, Maykon de Souza; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. A oralidade em perspectiva dialógica: uma análise da tessitura da contrapalavra discente no gênero discursivo notícia radiofônica escolar. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. e202440468753, 2024. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 28 jan. 2026.

OLIVEIRA, Amanda Maria; HUFF, Luana de Araújo; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. Considerações teórico-metodológicas para o estudo da palavra-discurso: respostas a dois ensaios de Mikhail Bakhtin. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 20, p. 131-151, 2019.

PIETRI, Emerson de. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua portuguesa**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PONZIO, Augusto. **No Círculo com Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

POSSENTI, Sírio. **Anotações sobre o documento Base Nacional Comum Curricular** (trato apenas, e brevemente, de língua portuguesa). Campinas, SP: [s. n.], 12 jan. 2016. Relatório técnico. Disponível em: Portal MEC. Acesso em: 28 jan. 2026.

RITTER, L. C. B.; OHUSCHI, M. C. G. Leitura e análise linguística em perspectiva dialógica: caminhos possíveis. In: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine (Orgs.). **Leitura e Ensino de Língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 420-452.

RITTER, Lariça Caroline Barbosa; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. Leitura e análise linguística em perspectiva dialógica: caminhos possíveis. In: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine (org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 420-452.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. A prática de análise linguística: emergência, reenunciações, abrangência e produtividade do conceito. In: ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 11-40

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: Meurer, José Luiz; Bonini, Adair; Motta-Roth, Désirée (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 152-183.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Gêneros de texto/discursivos e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 3ª Edição, 2019.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 44–60, 2014. DOI: 10.26512/les.v15i2.7561. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/7561>. Acesso em: 1 ago. 2024.

ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo: 2000.

ROSA, Ricardo da Silva. **Uma introdução à pesquisa qualitativa em ensino de ciências**. Campo Grande, MS: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, 2013.

SANTOS-CLERISI, Gabriela Domingues. A prática de análise linguística na BNCC: uma análise dialógica das habilidades. In: ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (org.). **Prática de análise linguística nas aulas de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 119-148.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n. 1, Jul., 2009.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: Biblioteca Digital da UNESCO. Acesso em: 28 jan. 2026.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. **Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina**. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVEIRA, Ana Paula. ROHLING, Nívea. RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A Análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento: glossário para leitores iniciantes**. Florianópolis: DIOESC, 2012.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura e produção textual: novas ideias numa velha escola. **Em Aberto**, Brasília, ano 10. n. 52, out./dez., p.39-51, 1991.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p. 155-177.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para** VALENTE, Wagner Rodrigues; METZ, Lauro Igor. Bastidores da elaboração dos PCN: os experts e a produção curricular. **Zetetike**, Campinas, SP, v. 30, n. 00, p. e022003, 2022. DOI: 10.20396/zet.v30i00.8667446. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/zetetike/article/view/8667446>. Acesso em: 13 dez. 2023.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013, p. 71-100.

VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas do método sociológico na ciência da linguagem; tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo**. São Paulo: Editora 34, 2017.