



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA  
BÁSICA

ILDENÊ FREITAS DA SILVA MOTA

**CURRÍCULO PRESCRITO PARA O COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA:  
UMA ANÁLISE DAS TRÊS VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

BELÉM - PA  
2020

ILDENÊ FREITAS DA SILVA MOTA

**CURRÍCULO PRESCRITO PARA O COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA:  
UMA ANÁLISE DAS TRÊS VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PADT/Tucuruí/2018, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre/a em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Área de concentração: Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha.

BELÉM - PA  
2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

M917c Mota, Ildenê Freitas da Silva.

CURRÍCULO PRESCRITO PARA O COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA : UMA ANÁLISE DAS TRÊS VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR /

Ildenê Freitas da Silva Mota. — 2020.  
ccviii, 208 f. : il. color.

Orientador(a): Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém, 2020.

1. Currículo. 2. Língua Portuguesa. 3. BNCC. 4. Linguagem. I. Título.

CDD 370

---

ILDENÊ FREITAS DA SILVA MOTA

**CURRÍCULO PRESCRITO PARA O COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA:  
UMA ANÁLISE DAS TRÊS VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica – PADT/Tucuruí/2018, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre/a em Currículo e Gestão da Escola Básica.

Aprovada em: 28/10/2020

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha – Orientador  
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Profa. Dra. Maria José Aviz do Rosário – Examinadora Interna  
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica - PPEB  
Universidade Federal do Pará - UFPA

---

Profa. Dra. Tânia Mara Rezende Machado – Examinadora Externa  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
Universidade Federal do Acre – UFAC

---

Profa. Dra. Eurize Caldas Pessanha – Examinadora Externa  
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE  
Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

*Dedico este trabalho à memória de meu avô materno, Amadeu de Freitas. Perdê-lo no momento de finalização desta dissertação tornou-a mais difícil. Foi-se embora, mas deixou um grande legado: força, determinação e coragem para suportar todas as adversidades que a vida reserva para quem tem que labutar pelo pão de cada dia. Saudades eternas.*

## AGRADECIMENTOS

Em especial, sou grata ao bom Deus, por ser meu refúgio e fortaleza, por guiar-me ao longo de minha existência e por não permitir que o meu coração se endureça nem se conforme diante das injustiças que nos cercam a todo instante.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, por ter conduzido o processo de construção desta dissertação e, o mais importante, de conhecimento visando ao despertar para uma consciência crítica e reflexiva, que com toda certeza contribuiu positivamente com meu processo de formação para a minha emancipação enquanto sujeito histórico.

Aos meus pais, Eldomir Vieira da Silva e Lindalva de Freitas da Silva, que apesar da pouca instrução, sempre foram preocupados com meus estudos. A minhas irmãs (Ildeniza Sales e Irineide Silva), meu irmão (Ildemir Silva), meus enteados (Arthur Mota e Arthemio Mota), ao meu esposo, Sebastião Gabriel – a sua paciência e compreensão durante essa trajetória foram essenciais para que pudesse finalizar este curso – e, sobretudo, ao meu presente de Deus, meu amado filho, Marx Gabriel, que por muitas vezes não me deixou produzir absolutamente nada, contudo, foi meu porto seguro para que pudesse dar conta desta caminhada. Amo vocês.

Aos/às colegas e amigos/as de trabalho que me ajudaram direta ou indiretamente nesse processo de formação. Em especial às minhas amigas Edileuza Almeida, Rosinete Macedo, Mônica Oliveira, Ailana Guta, Marta Macedo, Ana Silva, Sandra Félix, Silvane Passos, pela paciência em ler e contribuir com minhas produções desde a seleção para este Programa até o processo de finalização. Sem as críticas e sugestões de todas vocês, não teria chegado até aqui.

Agradeço também aos/às amigos/as Jedson Abrantes, Mônica Oliveira e Marta Macedo, que me emprestaram seus notebooks quando o meu deixou de funcionar até que eu pudesse voltar a ter outro computador. Muito obrigada.

Ao Núcleo de Desenvolvimento Amazônico em Engenharia (NDAE), minha unidade de trabalho, pela compreensão e liberação para as aulas e atividades do Mestrado. Nesse caso, um agradecimento especial às minhas chefias imediatas, Prof. Júnior Ishihara e Pedagoga Edileuza Almeida, à equipe da Secretaria Acadêmica do NDAE (Edileuza Almeida, Jedson Abrantes, Matheus Gondim e Sabryna), aos diretores do Núcleo, professores Aarão Neto e André Mesquita, e à docente Viviane Almeida, vice-coordenadora do Campus Universitário de Tucuruí (CAMTUC/UFPA), pelas dicas e conversas de estímulo, ao Prof. Wassim Raja,

pela disposição em atender nossas solicitações, e ao Prof. Davi Barbosa que também contribuiu para esse momento.

Ao Prof. Marcelo Rassy e à equipe dos/as TAEs (não citarei nomes para não cometer o equívoco de esquecer alguém), que se organizaram e não mediram esforços para que este sonho se tornasse uma realidade concreta.

Ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA), por ter aceitado este desafio em abrir uma turma especial PADT em Tucuruí e, sobretudo, por ter proporcionado uma formação alicerçada num projeto de educação relacionado ao paradigma do conflito, isto é, uma formação baseada no conceito de omnilateralidade, contemplando uma sólida base teórica que nos permitisse o desvelar da realidade concreta e a tomada de consciência para a ação prática. Assim, agradeço aos/às professores/as Ney Cristina, Fabrício Aarão, Genylton Rocha, Dinair da Hora, Amélia Mesquita, Maria José, José Bittencourt, Alberto Damasceno e Ronaldo Araújo.

Aos/às amigos/as de turma: Giselle Damasceno, Marta Macedo, Ana Rosa, Edilberto Guimarães (Linha – Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica) e Pollyanna Veiga e Vânia Quirino (Linha – Currículo da Escola Básica), pelo companheirismo e cumplicidade nos momentos mais difíceis nesse percurso. Às minhas colegas e amigas da turma de Belém (2018) Silvane Passos, Roseane Guimarães e Michelle Gomes, pelo apoio durante o período de curso.

Aos demais colegas e amigos/as que participaram do processo seletivo desse Mestrado, mas que, infelizmente, não puderam estar conosco nessa jornada: Udson Pacheco, Diego Dias, Talita Oeiras.

Enfim, a todos/as que de algum modo contribuíram para a concretização deste relatório de pesquisa, pois compreendo que todo processo de formação se dá coletivamente. Sem mais, muito obrigada!

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Compilação das pesquisas incluídas sobre a BNCC por ano (2016 – 2018).....	22
<b>Figura 2</b> - Esquematização do componente Língua Portuguesa nas três versões da BNCC...	38
<b>Figura 3</b> - Etapas da Análise de Conteúdo .....	41
<b>Figura 4</b> - Sujeitos do processo de construção da BNCC para as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental .....	91



## LISTA DE QUADROS E TABELAS

<b>Tabela 1</b> - Dissertações e teses envolvendo a BNCC localizadas entre os dias 06, 14 e 17/12/2018.....	22
<b>Tabela 2</b> - Distribuição da população por níveis de Alfabetismo e escolaridade (% na escolaridade).....	50
<b>Quadro 1</b> - Base Nacional Comum Curricular.....	30
<b>Quadro 2</b> - Categorias iniciais.....	98
<b>Quadro 3</b> - Definição das categorias finais das três versões da BNCC para o componente Língua Portuguesa.....	100
<b>Quadro 4</b> - Categorias de análise.....	101
<b>Quadro 5</b> - Organização dos conhecimentos nas três versões da BNCC.....	108
<b>Quadro 6</b> - Eixos do conhecimento e suas dimensões para o componente Língua Portuguesa nas três versões da BNCC.....	118
<b>Quadro 7</b> - Eixo análise linguística nas três versões da BNCC.....	121
<b>Quadro 8</b> - Estrutura teórica da proposta de Língua Portuguesa.....	139

## LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ACARA	Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority
ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
EMIA	Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo
EPDS	Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social
FaE	Faculdade de Administração e Economia
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
IFG	Instituto Federal de Goiás
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IMPA/FGV	Instituto de Matemática Pura e Aplicada/Fundação Getúlio Vargas
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INCLUDERE	Grupo de Estudo e Pesquisa Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão
LABEDU	Laboratório de Educação
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
PADT	Programa de Apoio à Qualificação de servidores docentes e técnico-administrativos
PNE	Plano Nacional de Educação

PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
PPG-CHS	Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais
PPGDHT	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGICH	Programa de Pós-Graduação em Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas
PPGL	Programa de Pós-Graduação em Letras
PPifor	Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras
PROFMAT	Programa de Pós-Graduação Matemática em Rede Nacional
ProFuncionário	Programa de Formação Inicial em Serviços dos Profissionais da Educação Básica
PT	Partido dos Trabalhadores
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SED/SC	Secretaria de Estado da Educação/Santa Catarina
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCB	Universidade Católica de Brasília
UCF	University of Central Florida
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEL	Universidade Estadual de Londrina

UEM	Universidade Estadual de Maringá
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFCSPA	Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira do Sul
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFGD	Universidade Federal da Grande Dourados
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFRR	Universidade Federal Roráima
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB	Universidade de Brasília
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unesp	Universidade Estadual Paulista
UNESPAR	Universidade Estadual do Paraná
UNIAN	Universidade Anhanguera
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência para a Infância das Nações Unidas
Unijui	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Unipampa	Universidade Federal do Pampa
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UPE	Universidade de Pernambuco
UPF	Universidade de Passo Fundo
URI/FW	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
USP	Universidade de São Paulo

*Assim como a História, o próprio ser humano é uma possibilidade. Ninguém nasce bandido, ninguém nasce santo. Ninguém nasce sequer humano, arriscaria eu, no sentido cultural da palavra: humano como um ser dotado de inteligência, a quem se atribui racionalidade, subjetividade e, por isso, até uma certa superioridade (será?) em relação aos demais seres vivos. Melhor do que falar em natureza humana, portanto, é falar em condição humana. Somos filhos do tempo, da cultura e... dos processos educativos que as sociedades criam e recriam. 'Húmus' que podem fecundar ou apodrecer. Hannah Arendt afirmou que o ato educativo resume-se em humanizar o ser humano. Grande resumo, síntese admirável! E prática difícilíssima.*

*(Chico Alencar, Educar na esperança em tempos de desencanto, 2002).*

## RESUMO

Este trabalho se move no campo dos estudos sobre currículo, considerando aqui o currículo prescrito e tendo como objeto de investigação as prescrições curriculares para a Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental contidas nas três versões da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Dessa forma, através de Pesquisa Documental e Análise de Conteúdo, adotadas seguindo os pressupostos da pesquisa qualitativa, examinamos comparativamente o componente curricular em estudo de modo a identificar avanços, retrocessos e permanências durante o processo de seleção de conhecimentos. Em vista disso, objetivamos especificamente: desvelar quais conhecimentos foram selecionados para o componente Língua Portuguesa, de acordo com o recorte definido; evidenciar qual dimensão desse componente ganhou maior destaque nesse processo de seleção; e especificar qual dimensão perdeu importância nas três versões da BNCC para os anos finais do ensino fundamental. A análise pauta-se pelas teorias críticas de currículo e pela perspectiva interacionista de linguagem, problematizando, desse modo, os conhecimentos considerados válidos que passarão a nortear o ensino para o componente de língua portuguesa em sala de aula. Nesse aspecto, discutimos as categorias: Conhecimentos de estudo da Língua e Dimensões teóricas da linguagem, definidas a partir da sistematização proposta por Bardin (2016) e Franco (2018). Os dados foram analisados em diálogo com o referencial teórico adotado embasado por Bakhtin (2006 [1929]), Geraldi (2004 [1984]) e Apple (2001, 2003, 2006, 2011). Os resultados evidenciam que os conhecimentos selecionados para a Língua Portuguesa estão intrinsecamente relacionados às teorias linguísticas enunciativas (Análise Dialógica de Discurso, Linguística Textual, Sociolinguística) vinculadas à concepção interacionista de linguagem. Em consonância com a perspectiva de língua adotada, a dimensão da linguagem privilegiada foi a discursiva/dialógica em detrimento da gramatical.

**Palavras-chave:** Currículo. Língua Portuguesa. BNCC. Linguagem.

## ABSTRACT

This work moves in the field of curriculum studies, considering here the prescribed curriculum, having as an object of investigation the curricular prescriptions for the Portuguese Language in the final years of Elementary Education contained in the three versions of the National Common Curricular Base - NCCB, (BRASIL, 2015a, 2016a, 2017a). Thus, through the Documentary Research and Content Analysis adopted following the assumptions of qualitative research, we comparatively examine the curricular component under study in order to identify advances, setbacks and permanencies that occurred during the knowledge selection process. In view of this, we specifically aim to unveil what knowledge has been selected for the Portuguese Language component, according to the defined outline; evidence which dimension of this component has gained greater prominence in this selection process, and; specify which dimension has lost importance in the three versions of the NCCB for the final years of elementary school. The analysis is guided by critical curriculum theories and by the interactionist perspective of language, thus problematizing the knowledge considered valid that will guide teaching for the Portuguese language component in the classroom. In this aspect, we discuss the categories Knowledge of Language Study and Theoretical Dimensions of Language defined from the systematization proposed by Bardin (2016) and Franco (2018). Data were analyzed in dialogue with the theoretical frame adopted based on Bakhtin (2006 [1929]), Geraldi (2004 [1984]) and Apple (2001, 2003, 2006, 2011). Results show that the knowledge selected for the Portuguese language is intrinsically related to enunciative linguistic theories (Dialogical Discourse Analysis, Textual Linguistics, Sociolinguistics) linked to the interactionist conception of language. In line with the adopted language perspective, the dimension of the privileged language was discursive / dialogical to the detriment of grammar.

**Keywords:** Curriculum. Portuguese language. NCCB. Language.



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>2</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....</b>	<b>29</b>
<b>3</b>	<b>A LÍNGUA PORTUGUESA COMO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA .....</b>	<b>42</b>
<b>3.1</b>	<b>Descrevendo o caminho para a construção desta seção teórica .....</b>	<b>42</b>
<b>3.2</b>	<b>A Língua Portuguesa e sua importância para a formação cidadã.....</b>	<b>44</b>
<b>3.3</b>	<b>A presença da Língua Portuguesa no currículo escolar brasileiro .....</b>	<b>52</b>
<b>3.4</b>	<b>Perspectivas teóricas sobre o ensino da língua: concepções de linguagem e teorias linguísticas .....</b>	<b>63</b>
<b>4</b>	<b>A LÍNGUA PORTUGUESA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR .....</b>	<b>78</b>
<b>4.1</b>	<b>Base Nacional Comum Curricular: definição, finalidades e processo de elaboração.....</b>	<b>79</b>
<b>4.2</b>	<b>As categorias de análise.....</b>	<b>93</b>
<b>4.3</b>	<b>Os conhecimentos da Língua Portuguesa selecionados para a Base Nacional Comum Curricular: mudanças e permanências nas três versões da BNCC .....</b>	<b>102</b>
<b>4.4</b>	<b>Os conhecimentos da Língua Portuguesa que interessam: a dimensão da língua portuguesa que foi valorizada nas três versões da BNCC .....</b>	<b>131</b>
<b>4.5</b>	<b>Os conhecimentos que não serão salvos do esquecimento: as dimensões da língua portuguesa que perderam importância na nova BNCC .....</b>	<b>137</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>146</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>152</b>
	<b>APÊNDICE A - QUADRO DE PESQUISAS ELIMINADAS NO PROCESSO DE SELEÇÃO (2017-2018) .....</b>	<b>164</b>
	<b>APÊNDICE B - QUADRO DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO SOBRE A BNCC (2017-2018) .....</b>	<b>166</b>
	<b>APÊNDICE C - PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DA 1ª VERSÃO DA BNCC ...</b>	<b>169</b>
	<b>APÊNDICE D - PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DA 2ª VERSÃO DA BNCC ...</b>	<b>176</b>
	<b>APÊNDICE E - PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DA 3ª VERSÃO DA BNCC ...</b>	<b>192</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente estudo discorre sobre o currículo prescrito<sup>1</sup> para a disciplina escolar Língua Portuguesa, conforme definido pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Especificamente, apresenta uma análise comparativa entre as três versões da BNCC (BRASIL, 2015a, 2016a, 2017a) para os anos finais do Ensino Fundamental. A pesquisa insere-se no campo de discussão da linha *Currículo da Educação Básica* do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará (NEB/UFPA).

A aproximação inicial com esse campo de discussão se deu em 2015 a partir do ingresso no curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social (EPDS)<sup>2</sup>, na medida em que trouxe para o debate a relação entre educação, pobreza e currículo. Entretanto, o conhecimento em torno das questões que envolvem essa área de estudos foi aprofundado a partir do Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica<sup>3</sup>. Deste modo, a incursão por esse campo teórico, com destaque para as políticas curriculares materializadas nas práticas educativas, possibilitou-nos compreender que esse processo de produção é fruto de intenções assinaladas por um conjunto de interesses antagônicos e contraditórios que são determinados ideológica, econômica, política, cultural e socialmente por forças que atuam na sociedade, com rebatimentos para a educação.

O contato com as teorizações relacionadas ao campo do currículo foi imprescindível para entendermos a trama na qual o saber escolarizado está envolto, isto é, os conhecimentos a comporem os currículos nas instituições escolares estão intrinsecamente relacionados a determinados projetos de sociedade, que se articulam à educação para se manterem como projetos hegemônicos. Todavia, compreendemos que esse processo não é desprovido de disputas.

As primeiras leituras para este estudo foram mobilizadas no sentido de compreendermos como se dão a sistematização e a construção do currículo, e que tipo de sujeito se pretende formar ao serem priorizados certos conhecimentos, bem como a qual

---

<sup>1</sup> É o currículo oficial, instrumento da política curricular que, de acordo com Sacristán (2017), ordena a prática educativa, assumindo funções específicas que atuam como reguladoras do conhecimento. Ou ainda, conforme Apple (2011), o currículo prescrito é a política do conhecimento oficial.

<sup>2</sup> O curso EPDS foi ofertado pela Universidade Federal do Pará (UFPA), como parte do programa de qualificação dos profissionais da educação, sendo vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

<sup>3</sup> Ingresso em 2018, na linha de Currículo da Educação Básica.

projeto de educação essas escolhas estão vinculadas. Essas inquietações somaram-se às outras questões construídas em nosso processo de formação (pessoal e profissional), caracterizado pelas militâncias estudantil e política, aliadas à qualificação profissional, que desde a graduação até o presente momento, tem ocorrido por meio de programas de formação direcionados à qualificação dos/as profissionais da educação básica<sup>4</sup>.

Como já mencionado, o Curso EPDS colocou-nos diante de um campo de discussão para o qual não imaginávamos que houvesse um debate tão acalorado e produções científicas que teorizassem sobre pobreza e educação e, muito menos, que problematizassem a complexa articulação existente entre pobreza e currículo. Desse modo, na elaboração do projeto para a seleção do mestrado, resolvemos dar continuidade ao estudo iniciado durante a especialização. Assim, propusemos uma pesquisa que relacionasse as reflexões sobre a pobreza, orientadas a romper com as visões reducionistas que a circunscrevem, de modo que seja possível provocar mudanças visando à transformação do/a sujeito/a educador/a. Nesse sentido, intencionávamos verificar se o currículo de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino médio do Pará reconhecia a existência da pobreza, considerando que a mesma retira direitos fundamentais ao/à cidadão/ã, confere estigmas e preconceitos e, no dizer de Arroyo (2014), coloca-nos diante dos grandes contravalores de uma sociedade, ressaltando dessa forma que a prática pedagógica deve ser outra no momento em que teorizamos sobre a pobreza.

No entanto, após a primeira conversa com o orientador, Genylton Odilon Rêgo da Rocha, entendemos que a proposta inicial de pesquisa não seria possível durante um curso de mestrado, pois a mesma demandava muito mais tempo para sua realização. Isso se dava especialmente por ela se enquadrar, segundo Esteban (2010, p. 131), nas metodologias orientadas “à mudança e à tomada de decisões” tendo, nesse caso, a pesquisa-ação como o tipo de pesquisa mais adequada, sobretudo, por pressupor não só o conhecimento da realidade observada, mas a sua transformação e a emancipação dos sujeitos. Logo, o estudo pretendido não se concretizaria num período de dois anos. Assim, buscando aliar alguns dos interesses iniciais, preferimos manter o currículo de Língua Portuguesa sob um novo enfoque. Dessa forma, definimos como objeto de investigação as prescrições curriculares para a Língua

---

<sup>4</sup> Licenciatura Plena em Letras – Habilitação Língua Portuguesa (2008-2013), Universidade Federal do Pará – UFPA, vinculado ao programa Universidade Aberta do Brasil – UAB. Curso Técnico em Secretaria Escolar, ofertado pelo Instituto Federal do Pará – IFPA, por meio do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica – PROFUNCINÁRIO (2014-2016). Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social – EPDS/UFPA (2015-2017), ligado à SECADI. Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica – PPEB/UFPA (2018-2020), turma especial em Tucuruí-Pa através do Programa de Apoio à Qualificação de Servidores docentes e técnico-administrativos (PADT).

Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental contidas nas três versões da BNCC (BRASIL, 2015a, 2016a, 2017a).

A escolha pelo componente curricular de Língua Portuguesa justifica-se não só pela formação acadêmica inicial (Licenciatura Plena em Letras – habilitação Língua Portuguesa), mas também por entendermos a linguagem como uma construção social vinculada a projetos de sociedade, tal como o currículo. Assim, partindo do pressuposto de que todo discurso é dialógico, de acordo com Bakhtin (2005), compreendemos que tanto o processo de construção do currículo quanto a linguagem materializam as relações de poder existentes numa dada sociedade. Nessa conjuntura, o componente Língua Portuguesa tem adquirido um papel de destaque no contexto das avaliações em larga escala, pois, conforme estudo de Gontijo (2015, p. 188), a partir da década de 1990, as propostas de um currículo comum para a educação passaram “a ser pensadas com o objetivo de construir metas de qualidade”, assemelhando-se à lógica gerencial marcada pelo avanço das políticas neoliberais no campo educacional.

A partir desses apontamentos, entendemos as razões pelas quais a Língua Portuguesa tem sido objeto de infundáveis discussões, principalmente, por ainda estar atrelada às concepções conservadoras da cultura dominante, que consideram o ensino da norma culta como a única maneira de lecionar a língua materna em sala de aula. Desconsidera-se assim que, conforme Bakhtin (2006), a língua é viva, está em constante transformação e, portanto, “a expressão *norma* culta revela um longo processo de impregnação ideológica que tem de ser criticado e desmascarado” (BAGNO, 2009 p. 76). Além disso, espera-se um sujeito com formação e desenvolvimento completo na perspectiva do acompanhamento das transformações sociais vigentes.

Em contrapartida, notamos que os sujeitos não conseguem fazer leituras cotidianas úteis ao convívio social, tornando-se latente a permanência do analfabetismo funcional. Diante disso, temos uma longa tradição de ensino que privilegia os estudos gramaticais nos espaços escolares, ainda que concorrendo com outras concepções de linguagem que, segundo nos aponta Soares (2004), passaram a circular no Brasil a partir da década de 1960. Nesse aspecto, a leitura/escrita nunca deixou de ser uma questão central no processo de formação dos sujeitos.

A opção pelos anos finais do Ensino Fundamental justifica-se por ser uma etapa de prosseguimento do processo de letramento, que deve ser iniciado desde a educação infantil até os anos iniciais do Ensino Fundamental. Desse modo, é por este nível de ensino que a criança, já inserida no sistema de escrita alfabética, requer um aprofundamento nas práticas de linguagem e em novos letramentos que dialoguem com o processo de transformação pelo qual

passam os sujeitos na adolescência. Além disso, compreendemos que nesse processo de transição, o/a adolescente conhece e faz uso de uma diversidade de gêneros e de práticas que são específicas de sua contemporaneidade, a exemplo do mundo digital.

Desse modo, é preciso levar em conta a heterogeneidade das práticas de linguagem e a inserção do sujeito adolescente numa sociedade que a cada dia vê surgir diante de si novas formas de se comunicar, dadas a complexidade e a dinamicidade da tecnologia. Isso exige cada vez mais uma formação linguística que contemple os multiletramentos sem, contudo, abandonar os gêneros que são específicos da escolaridade. Assim, fomos instigados/as a entender a articulação dos conhecimentos selecionados na área de Linguagens para a Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, correlacionados aos aspectos sócio-históricos em que o ser humano está inserido.

Assim, é preciso considerar nesse processo as diferentes situações comunicativas e a relação com a leitura/escrita para seu desenvolvimento crítico e reflexivo, tendo em vista que a BNCC (BRASIL, 2017a), em seus aspectos gerais, objetiva a formação humana integral do sujeito. Todavia, a construção desse ser social perpassa por uma educação que propicie a articulação entre os diferentes conhecimentos para a constituição de uma cidadania de fato, tendo a língua e a linguagem como fundamentais nesse processo, que começa a se tornar mais complexo a partir da segunda etapa do Ensino Fundamental.

Paralelamente, o debate que se formou em torno da BNCC (BRASIL, 2015a, 2016a, 2017a) – tratando-se aqui das versões apresentadas para o ensino fundamental – demarca a arena conflituosa sobre a qual o campo do currículo está assentado. Esse debate, particularmente, chama nossa atenção e nos impulsiona a estudar os conhecimentos selecionados para o componente Língua Portuguesa a partir dessa proposta, uma vez que esse documento visa a estabelecer um currículo mínimo comum para a educação básica no Brasil e, portanto, norteará o ensino em todo o país.

O percurso de elaboração das políticas curriculares não pode ser compreendido fora de seu contexto histórico, pois, tal como afirma Sacristán (2017), o currículo não é estático e muito menos a-histórico. Assim, investigamos as prescrições curriculares para a Língua Portuguesa contidas nas três versões da BNCC, levando em consideração as peculiaridades dos momentos em que foram produzidas. Dessa forma, fizemos um estudo comparativo que nos permitiu identificar avanços, retrocessos e permanências no currículo prescrito para o componente em questão. Todos os aspectos elencados contribuíram para delimitarmos nosso objeto de estudo.

A temática que foi se desenvolvendo e se aperfeiçoando para esta investigação vincula-se à linha de pesquisa Currículo da Educação Básica do Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA), uma vez que teve como objeto de estudo o currículo para a Língua Portuguesa nas três versões da BNCC (BRASIL, 2015a, 2016a, 2017a). Consoante à participação nas atividades do grupo de Estudo e Pesquisa Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão (INCLUDERE/UFPA), coube-nos a responsabilidade pelas sessões de estudo sobre o currículo, sob a coordenação do professor Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, orientador da presente pesquisa.

No processo inicial da pesquisa, realizamos um levantamento bibliográfico nos dias 6, 14 e 17 de dezembro de 2018 no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o que nos permitiu identificar as pesquisas desenvolvidas sobre a BNCC e sobre o currículo para a Língua Portuguesa.

Delimitamos o período da revisão bibliográfica entre os anos de 2014 e 2018, pois os primeiros movimentos concretos para elaboração de uma base nacional comum iniciaram em 2014, com a apresentação de um documento-base elaborado pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Assim, selecionamos os descritores “Base Nacional Comum Curricular”, “Língua Portuguesa” e “Currículo”, considerando apenas teses e dissertações distribuídas conforme a combinação das palavras-chave, excluindo-se nesse mapeamento os trabalhos que não tinham relação com a BNCC e que estavam concentrados em áreas distintas da Educação.

Para demonstrar a relevância acadêmica do presente estudo, decidimos agrupar as produções encontradas por ano de conclusão, tipo de produção, temática/título, autor(a) ou autores(as) e filiação dos(as) autores(as), considerando os critérios de exclusão e inclusão estabelecidos.

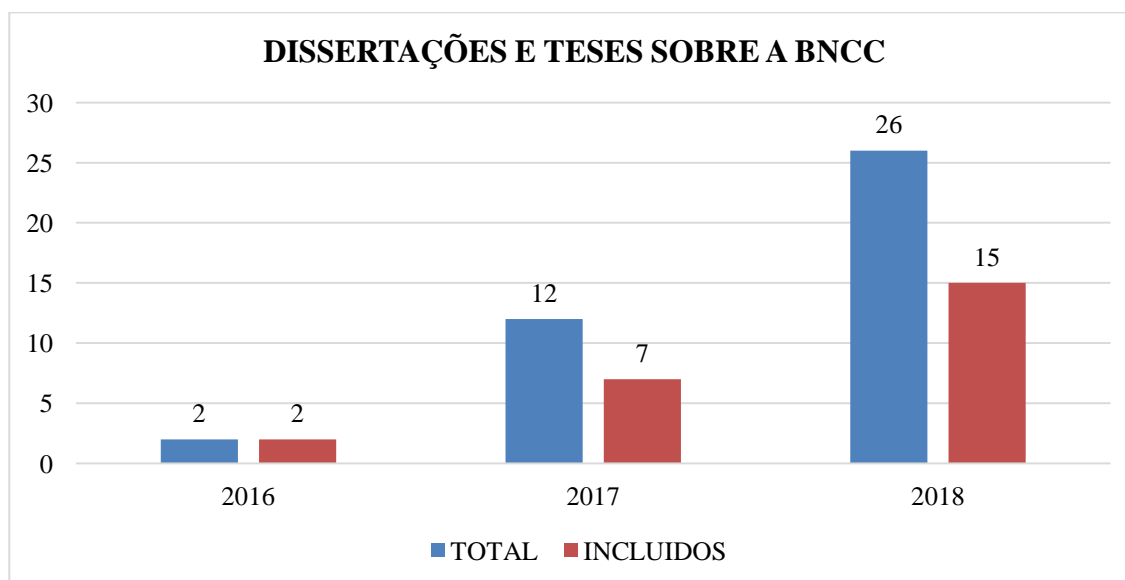
Primeiramente, fizemos leituras dos títulos e dos resumos para podermos definir os critérios de exclusão e inclusão das dissertações e teses a serem consideradas. Num primeiro momento, selecionamos todas as dissertações e teses que envolveram a BNCC em suas três versões, ainda que não a tivessem como objeto principal de investigação; de acordo com o período de consulta na base de dados, foram localizados quarenta (40) trabalhos, distribuídos da seguinte forma:

**Tabela 1** - Dissertações e teses envolvendo a BNCC localizadas entre os dias 06, 14 e 17/12/2018

ANO	TIPO		QUANTIDADE
	Dissertação	Tese	
2016	01	01	02
2017	11	01	12
2018	23	03	26
<b>TOTAL</b>			<b>40</b>

Fonte: Elaborada pela autora a partir das pesquisas realizadas na base de dados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Inicialmente, o primeiro critério de inclusão (dissertações e teses que envolveram a BNCC, ainda que não a tivessem como objeto principal de investigação) foi definido com base nos títulos e resumos. Num segundo momento, fizemos a seleção das dissertações e teses de acordo com os critérios de exclusão e inclusão, abarcando os trabalhos que trataram sobre a BNCC somente com intenção de que os objetos estudados se adequassem ao que está prescrito no documento ou aqueles que fizeram uso de diferentes documentos para análise e que não a tiveram como foco principal, sendo esse um dos critérios de exclusão. Isso nos permitiu chegar aos seguintes resultados:

**Figura 1** - Compilação das pesquisas incluídas sobre a BNCC por ano (2016 – 2018)

Fonte: Elaborada pela autora com base nas pesquisas realizadas.

A Figura 1 nos mostra o quantitativo de trabalhos excluídos e incluídos, correspondendo aos anos de 2016, 2017 e 2018. Eliminamos dezesseis (16) estudos entre os anos de 2017 e 2018, entre os quais figuram dissertações e teses (Apêndice A), considerando

os critérios de exclusão já mencionados. Em seguida, como um dos critérios de inclusão, identificamos pesquisas que tiveram a BNCC como objeto de estudo, analisando seu processo de produção e elaboração, a participação dos/as atores/atrizes nesse processo ou ainda com análises delimitadas por níveis de ensino, temáticas de discussões específicas e categorias analíticas. Assim, das trinta e quatro (34) dissertações de mestrado e quatro (4) teses de doutorado localizadas entre os anos de 2017 e 2018, destacamos vinte e duas (22) como componentes de relevância acadêmica para nosso estudo (Apêndice B), somando-se às duas encontradas no ano de 2016 (uma tese e uma dissertação de mestrado); assim, o total foi de vinte e quatro (24) pesquisas.

No ano de 2016, encontramos uma dissertação de mestrado intitulada *Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: analisando os fios condutores*, de autoria de Rocha (2016) e produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB), na linha de Políticas Educacionais. A autora destacou quatro palavras-chave: base nacional comum curricular; participação; democracia e micropolítica. Nesse sentido, a pesquisa objetivou analisar a BNCC considerando seu contexto de produção e elaboração, verificando nesse processo a participação dos/as professores/as da rede municipal de ensino de João Pessoa (PB) nos debates ocorridos no município, bem como a interpretação dada por esses atores ao documento. Para isso, adotou como abordagem investigativa o Ciclo de Políticas de Stephen Ball e colaboradores, utilizando como estratégia metodológica o estudo de caso. Concluiu-se, portanto, que o processo de construção da BNCC foi marcado por uma pseudoparticipação, cabendo aos gestores de fato decidir e gerir em que condições se daria essa participação, apesar de o discurso oficial apregoar o caráter democrático e participativo desse processo. Além disso, evidenciou-se que as discussões ocorridas em torno da BNCC foram assinaladas por disputas que se desenharam em campos de influência, demarcando assim a luta “pelo controle dos sentidos e pela definição da política” (ROCHA, 2016, p. 134).

Também no mesmo ano, foi produzida uma tese intitulada *Identidades amazônicas, saberes e currículo das escolas de Ensino Fundamental em Parintins-AM*, de autoria de Martins (2016) e produzida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM). A pesquisadora se propôs a investigar a interlocução do currículo escolar com os saberes locais dos/as estudantes amazonenses do ensino fundamental de Parintins (AM), tendo em vista a reafirmação da identidade cultural amazônica. Nesse aspecto, a autora buscou verificar a compreensão dos sujeitos da escola (professores/as e alunos/as) sobre currículo e saberes locais que moldam suas identidades,



abordando como palavras-chave: currículo; saberes locais; identidades amazônicas; Parintins. Adotou como método de abordagem e análise a Hermenêutica-Dialética<sup>5</sup> e como um dos procedimentos para a coleta de dados, a pesquisa documental. Analisou, entre outros, o documento preliminar da BNCC, a fim de identificar o enfoque dado à identidade cultural e aos saberes locais nessa proposta de currículo nacional. Os achados da pesquisa evidenciaram que há insuficiência dos saberes locais que caracterizam a identidade amazônica nos currículos escolares, apesar de os sujeitos do estudo manifestarem consciência sobre a importância desses saberes para o fortalecimento e reconhecimento das identidades culturais locais.

Dentre os trabalhos identificados entre os anos de 2017 e 2018, selecionamos os estudos de Agostini (2017), Branco (2017), Heleno (2017), Huber (2017) Pertuzatti (2017), Rodrigues (2017), Souza (2017), Souza (2018), Pessoa (2018), Santos (2018), Fonseca (2018), Dessbesell (2018), Triches (2018), Mello (2018), Piovesan (2018), Pereira (2018), Cazumba (2018), Cardoso (2018), Ozório (2018), Almeida (2018), Freitas (2018) e Martins (2018). Essas pesquisas serviram para permitir diálogos e demarcar a relevância acadêmica de nossa investigação, pois se propuseram a analisar: o currículo da educação infantil; o contexto político; o projeto educacional contido nas versões do documento; a leitura, a alfabetização e letramento e suas convergências e divergências com a Base; a BNCC enquanto currículo nacional; questões étnico-raciais; a produção de sentidos para a educação infantil; os componentes Educação Física e Ensino Religioso; o lazer e exercícios físicos na BNCC; concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança; a consciência fonológica no documento; a Educação Física e os discursos dos organismos multilaterais; o ensino de história da África e dos afro-brasileiros na primeira versão do componente curricular de História; fundamentos teóricos e metodológicos na Educação Física na BNCC do Ensino Médio; as implicações do documento para a construção do currículo crítico comunicativo; o ensino de Geografia; o componente Educação Física para o ensino fundamental; narrativas

---

<sup>5</sup> A autora apropriou-se das contribuições de Habermas (1987) e Gadamer (1999) advindas a partir do diálogo estabelecido entre esses dois autores sobre Hermenêutica e Dialética para constituir as bases metodológicas de sua investigação ao compreender que ambos “buscaram formas de objetivar a práxis da produção de conhecimento” (MARTINS, 2016, p. 29). Netto e Chagas (2019, p. 10), amparados por Stein (1983), ressaltam que a hermenêutica-dialética “não se propõe a ser somente um método científico, senão, uma proposta filosófica e epistemológica de ver o mundo a ser pesquisado, e, ao mesmo tempo, de repensar a própria postura do pesquisador como sujeito presente, influente e influenciável pela realidade social. Desta maneira, complementa-se o movimento hermenêutico – que valoriza a linguagem do ser humano que se considera livre e é importante elemento de construção social – por intermédio de um segundo movimento dialético – que questiona a liberdade e as condicionantes daquela linguagem, num processo circular que engloba não somente o objeto cognoscível, mas, sobretudo, o pesquisador cognoscente”.

acerca da educação científica e articulações com a Base; e uma proposta de redesenho curricular de Geografia para o Ensino Médio, respectivamente.

Os estudos foram desenvolvidos a partir de perspectivas teóricas e metodológicas como ciclo de políticas, hermenêutica dialética, vertente pós-crítica, materialismo histórico e dialético por meio de pesquisas documentais e estudo de caso. Essas pesquisas revelam que a BNCC tem despertado o interesse de pesquisadores/as de distintos Programas de Pós-Graduação, desde os doutorados, mestrados acadêmicos e profissionais de instituições públicas e privadas localizadas nas diferentes regiões do país.

Portanto, verificamos que dos estudos realizados nenhum deles teve como objeto de investigação o currículo prescrito para o componente Língua Portuguesa na BNCC (BRASIL, 2015a, 2016a, 2017a) a fim de efetuar uma comparação entre as três versões do documento para os anos finais do ensino fundamental. Desse modo, as pesquisas evidenciam que um estudo dessa natureza apresenta contribuições para o avanço do conhecimento científico por ter um objeto de pesquisa que ainda não foi investigado, conforme nos apontam os estudos ora apresentados. Dessa forma, o ineditismo dessa investigação concentra-se em entender o currículo prescrito para a Língua Portuguesa, considerando os três momentos de elaboração do documento que vai orientar o ensino do componente em todo o país. Ao compreendermos o currículo como campo de disputa, é necessário ter em mente o contexto histórico em que ocorreu a produção das três versões da BNCC, as quais foram marcadas por períodos distintos que se diferenciam e por interesses antagônicos manifestos nos debates que foram mobilizados.

Concernente à relevância social, apontamos que este estudo poderá contribuir para que os/as educadores/as de Língua Portuguesa da rede básica de ensino possam verificar quais conhecimentos da disciplina foram considerados válidos no processo de construção, elaboração e definição de um currículo prescrito, como a BNCC. Além disso, contribuirá com os debates em torno do currículo da Língua Materna que, em diferentes aspectos, tem sido objeto de constantes discussões por conta de concepções de linguagem que visam a orientar a atuação dos/as professores/as em sala de aula. Com os desdobramentos desta pesquisa, pretendemos ainda mostrar o quão é importante estar consciente das concepções teórico-metodológicas que embasam o ensino-aprendizagem da língua e da necessidade de reflexão sobre a prática docente, a fim de tornar essa prática mais clara para o público-alvo desta pesquisa, isto é, contribuir para uma atuação mais crítica sobre as escolhas teóricas envolvidas no processo de ensino da Língua Portuguesa.

A relevância pessoal consiste em nos aproximarmos das discussões relacionadas ao currículo, abrindo diferentes possibilidades de estudo nesse campo, pois pretendemos enveredar pelo caminho da pesquisa. Além disso, a realização deste trabalho possibilitou um reencontro com o campo de Estudos da Linguagem. Aproximação tão fundamental para a reafirmação e redescoberta de formação inicial da autora e do quanto será possível contribuir para os estudos na área de Língua Portuguesa, possibilitando uma retomada qualitativa e mais consciente para o processo de reflexão que este campo exige.

O cenário que se apresenta nos coloca diante de uma conjuntura de incertezas e retrocessos e, por conseguinte, diante de uma problemática que chama nossa atenção e instiga-nos a compreender como tem-se configurado a política do conhecimento oficial no Brasil, especialmente, a partir das teorizações críticas de currículo, em razão de este ser compreendido como resultado de uma tradição seletiva do conhecimento considerado válido, de acordo com as discussões empreendidas por Apple (2006). Assim, surgiu a seguinte inquietação: *Que avanços, retrocessos e permanências são identificados ao se analisar comparativamente as prescrições curriculares para a Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental contidas nas três versões da BNCC?* Para elucidação do questionamento central que moveu esta pesquisa, elaboramos algumas questões orientadoras que contribuíram para a análise do fenômeno investigado, a saber:

1 - Quais conhecimentos foram selecionados para o componente curricular Língua Portuguesa nas três versões da BNCC para os anos finais do ensino fundamental?

2 – Qual dimensão<sup>6</sup> da Língua Portuguesa ganhou maior destaque nas três versões da BNCC?

3 – Qual dimensão da Língua Portuguesa perdeu importância no processo de seleção de conhecimentos prescritos na nova versão da BNCC

Os questionamentos ora apresentados caminharam no sentido de desvelar a intencionalidade da política curricular proposta pela BNCC para o componente Língua Portuguesa, especificamente, para os anos finais do ensino fundamental, no intuito de verificar quais conhecimentos foram escolhidos nesse processo de construção envolvendo as três versões do documento e quais foram alijados (ou não) dessa tradição seletiva de conhecimento. Nesse sentido, este estudo se filia à corrente crítica de currículo e tem como objetivo geral: *Analisar comparativamente as prescrições curriculares para o componente*

---

<sup>6</sup> Chamamos de dimensão as áreas de conhecimento no campo de ensino da Língua Portuguesa, por exemplo: dimensões discursivas, linguísticas, gramaticais, dialógica da linguagem etc. (BORTOLOTTI; GUIMARÃES, 2016).

*Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental contidas nas três versões da BNCC, para identificar avanços, retrocessos e permanências.* Acompanham os seguintes objetivos específicos:

1 - Desvelar quais conhecimentos foram selecionados para o componente curricular Língua Portuguesa nas três versões da BNCC para os anos finais do ensino fundamental;

2 – Evidenciar qual dimensão da Língua Portuguesa ganhou maior destaque nas três versões da BNCC;

3 – Especificar qual dimensão da Língua Portuguesa perdeu importância no processo de seleção de conhecimentos prescrito na nova versão da BNCC.

Em síntese, este trabalho está organizado em cinco seções. A primeira seção corresponde a esta introdução, que teve a finalidade de apresentar o objeto de estudo, a questão central de investigação, acompanhada das complementares, os objetivos geral e específicos, bem como a relevância da pesquisa considerando suas três dimensões: acadêmica, social e pessoal.

A segunda seção versa sobre os Procedimentos Metodológicos da Pesquisa, destacando os caminhos adotados, a abordagem de investigação e as estratégias utilizadas na condução do presente estudo.

A terceira seção refere-se ao referencial teórico, discorrendo sobre a Língua Portuguesa como componente curricular da educação escolar brasileira. Desse modo, em seu primeiro item, apresenta a importância dessa disciplina no processo de formação cidadã, com destaque para o tipo de cidadania que se defende e para a concepção interacionista de linguagem que dialoga com a perspectiva de cidadania de fato, articulando-se aos preceitos teórico-pedagógicos da pedagogia crítico-social dos conteúdos. No segundo item, trazemos uma discussão sobre a disciplina escolar Língua Portuguesa no currículo brasileiro, enfatizando que a mesma foi “fabricada”, segundo apontamentos de Bunzen (2011), trazendo consigo as marcas desse processo de fabricação, que envolve complexas articulações políticas, históricas, sociais e culturais, sendo caracterizada por movimentos de continuidades, descontinuidades e permanências. Além disso, abordamos a política curricular implementada no Brasil com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na década de 1990 e que é subjacente ao projeto neoliberal<sup>7</sup> de educação. No terceiro item, discorreremos sobre as dimensões teóricas da linguagem com destaque para a concepção dialógica de linguagem e as

---

<sup>7</sup> Compreende-se o neoliberalismo como um “projeto de classe” muito bem articulado que dá base para “um conjunto de reformas radicais” que se desenvolvem nos âmbitos econômico, político, jurídico e cultural com desdobramentos na educação e no social. (GENTILI, 1998, p. 102).

correntes linguísticas de base interacionista que apresentam teorizações sobre texto, gênero e discurso.

Por sua vez, na quarta seção analisamos o componente curricular Língua Portuguesa na BNCC, com destaque para os conhecimentos selecionados com foco nas mudanças e permanências em suas três versões, as dimensões da língua portuguesa que foram valorizadas e as que perderam (ou não) importância nesse processo de seleção. Ressaltamos que esta seção se divide em cinco subseções que abordam, num primeiro momento, a definição, finalidades e processo de elaboração da base nacional comum curricular, situando-a histórica, política e ideologicamente como parte de um projeto educacional neoliberal. No segundo subitem, apresentamos as categorias de análise a partir da técnica de Análise de Conteúdo, com base em Bardin (2016) e Franco (2018), obtidas de acordo com as regras de exaustividade, homogeneidade e pertinência e em observância aos princípios da exclusão mútua, homogeneidade, pertinência e produtividade. Desse modo, as categorias finais de análise resultantes desse processo foram: *Conhecimentos de estudo da língua e sua organização nas três versões da BNCC*; e *Concepção interacionista de linguagem/dimensões teóricas da linguagem*, com suas respectivas subcategorias. Os terceiro, quarto e quinto subitens dizem respeito ao tratamento dos resultados seguidos das inferências e interpretações, nos quais os achados da pesquisa foram submetidos à análise. Assim, discorreremos, respectivamente, sobre os conhecimentos da Língua Portuguesa selecionados nas três versões da BNCC e as dimensões teóricas da linguagem que perderam ou ganharam importância nesse processo de seleção dos conhecimentos.

Por fim, a quinta seção refere-se à conclusão da pesquisa, na qual retomamos os elementos centrais discutidos, atentos/as às questões de investigação levantadas em torno do objeto de estudo a fim de respondê-las. Desse modo, argumentamos que, apesar de a BNCC ter sido construída em atenção ao projeto neoliberal de educação – e, mais especificamente, em sua terceira versão represente um retrocesso político e pedagógico –, o componente Língua Portuguesa mantém uma proposta linguística alicerçada nos pressupostos teóricos de uma concepção dialógica de linguagem. Embora haja lacunas que precisam ser observadas, isto significa um avanço, sobretudo, pelas condições de sua produção, assinalada por uma conjuntura que a cada dia reafirma seu projeto político e ideológico marcado por políticas conservadoras no campo educacional.

## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A nossa pesquisa teve como foco analisar o componente Língua Portuguesa nas três versões da BNCC (BRASIL, 2015a, 2016a, 2017a) para verificar avanços, retrocessos e permanências nesse processo de elaboração e construção de um currículo nacional comum, já determinado desde a Constituição Federal (CF) de 1988 até o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Especificamente, investigamos as prescrições curriculares para esse componente a partir dos anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, a coleta de dados ocorreu por meio da análise documental. Compreendemos que definir o passo a passo de uma pesquisa qualitativa pressupõe entender as particularidades das metodologias de investigação e, a partir desse conhecimento, escolher a estratégia que melhor conduza o estudo em sua busca por respostas à situação – problema que movimenta todo o processo e a necessidade da pesquisa. Desse modo, para realização dessa investigação, foi preciso trilhar algumas etapas imprescindíveis, às quais nos reportamos e que nos ajudaram a organizar o presente estudo, a saber:

1. O levantamento bibliográfico sobre Currículo na base de dados da CAPES e nos clássicos – livros de Apple (2001, 2006), Pacheco (2003), Tadeu (2010), Moreira (2011) e Sacristán (2017) – nos auxiliou na organização e escolha dos conceitos indispensáveis para compreensão do objeto de estudo, os quais permitiram a construção do primeiro quadro de referências. Nesse aspecto, com base em Gentili e Tadeu (1999), Gentili (1998), Frigotto (2011), Taffarel (2015), Rabelo et al. (2015) e Hora (2018), as leituras realizadas mostraram a necessidade de abordar o **projeto de educação neoliberal** que tem fundamentado as políticas educacionais em nosso país, sendo introduzidas, sobretudo, por meio das contrarreformas implementadas a partir da década de 1990. Depois, discutimos o **Currículo** a partir da perspectiva crítica de Apple (2001, 2006, 2011) e Sacristán (2017). Por fim, discorremos sobre as **Políticas Curriculares** com base em Apple (2003, 2006) e Sacristán (2017);

2. Reestruturação dos primeiros projetos, suprimindo ideias iniciais e adicionando outras;

3. Levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Ao demarcar o período entre 2014 a 2018, localizamos quarenta (40) dissertações e teses que têm a BNCC como foco de seus estudos ou em que a base figure em algum momento, sem, contudo, ganhar centralidade;

4. As três versões da BNCC para as primeiras leituras e apreciações. Desse modo, a partir de uma leitura inicial, tabelamos os três documentos em unidades centrais (aspectos

gerais, área de Linguagens e Língua Portuguesa). Esse processo foi necessário para termos uma visão de âmbito geral sobre o documento e a forma como está estruturado e organizado em cada uma de suas versões. Vejamos a seguir:

**Quadro 1 - Base Nacional Comum Curricular**

<b>1ª VERSÃO</b> <i>(16 de setembro de 2015)</i>	<b>2ª VERSÃO</b> <i>(03 de maio de 2016)</i>	<b>3ª VERSÃO</b> <i>(20 de dezembro de 2017)</i>
<b>ASPECTOS GERAIS</b>		
Direitos de aprendizagens e desenvolvimento	Direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Competências gerais
Formação integral do sujeito	Formação humana integral	Formação humana integral
-	Educação de qualidade social	Educação de qualidade
Eixos agrupados em temas integradores (Consumo e educação financeira; ética, direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais e culturas africanas e indígenas)	Temáticas (referentes à interculturalidade, à sustentabilidade socioambiental, causas históricas, políticas, econômicas e sociais das diferentes formas de discriminação e exclusão, contribuindo para a identificação e a superação das desigualdades socialmente construídas)	-
-	Concepção de educação como direito humano, individual e coletivo que habilita para o exercício de outros direitos, e capacita ao pleno exercício da cidadania.	-
-	Construção de um Sistema Nacional de Educação	-
-	Reconhece o papel dos movimentos sociais na conquista dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento	-
-	Quatro eixos de formação para o EF (Letramentos e capacidade de aprender; Leitura do mundo cultural e social; Ética e pensamento crítico; Solidariedade e sociabilidade)	-
-	Temas especiais contemporâneos (Economia, educação financeira e sustentabilidade; Culturas indígenas e africanas; Culturas digitais e computação; Direitos humanos e cidadania; Educação ambiental)	-

ÁREA DE LINGUAGEM		
Reúne quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física	Reúne quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e nos anos finais - Língua Estrangeira Moderna	Reúne quatro componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e nos anos finais – Língua Inglesa
Transversal a todos os componentes e visa garantir o domínio da escrita e o domínio progressivo das convenções da escrita, para ler e produzir textos em diferentes situações de comunicação	Propiciar aos/as estudantes aprendizagens relativas a expansão das possibilidades de uso das práticas de linguagem, com vistas a ampliar suas capacidades expressivas, a compreensão de como se estruturam as manifestações artísticas, corporais e linguísticas e ao reconhecimento de que as práticas de linguagem são produtos culturais e estruturam as relações humanas	As linguagens, antes articuladas, passam a ter status próprios de objeto de conhecimento escolar.
Objetivos gerais da área de linguagens	-	Competências específicas de linguagem
LÍNGUA PORTUGUESA		
Concepção de língua como forma de interação entre os sujeitos	Perspectiva discursiva da linguagem	Perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem
-	O texto ganha centralidade na organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	O texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos,
Letramentos, Novos letramentos	Letramentos, Novos letramentos	Letramento, Novos letramentos, Multiletramentos
Cinco eixos (apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita; oralidade, leitura, escrita e análise linguística, sendo este último transversal aos demais)	Quatro eixos (leitura, escrita, oralidade/sinalização, conhecimento sobre a língua e sobre a norma)	Quatro eixos (leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/semiótica)
Seis campos de atuação (práticas da vida cotidiana; práticas artístico-literárias; práticas político-cidadãs; práticas investigativas; práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação; práticas do mundo do trabalho)	Quatro campos de atuação social (cotidiano; literário; político-cidadão; investigativo)	Quatro campos de atuação (artístico-literário; práticas de estudo e pesquisa; jornalístico-midiático; atuação na vida pública)

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 1 foi apresentado para visualização dos procedimentos realizados em relação à leitura inicial das três versões da BNCC. Essa sistematização embasou os primeiros movimentos de análise, pois, a partir dela, situamos o componente Língua Portuguesa, apresentando e discutindo sua estrutura e organização nas três versões do documento. Nesse



processo, fizemos um exame comparativo tendo como parâmetro de análise as possibilidades de avanço, retrocesso e permanências manifestos nos documentos analisados. Para esse procedimento selecionamos o *corpus* documental, considerando os objetivos da área de linguagens e do componente Língua Portuguesa para a elaboração dos currículos, assim como a organização do conhecimento a partir dos campos de atuação e eixos integradores que norteiam a construção dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o referido componente;

5. Novas pesquisas sobre a temática do trabalho relacionadas ao quadro teórico, conforme definição dos capítulos estabelecidos pelo processo de orientação. Assim, iniciamos a discussão sobre a Língua Portuguesa como componente curricular da educação escolar brasileira, abordando a importância da disciplina para a formação cidadã, especificamente com base nas discussões de: Silva (1995), que apresenta uma perspectiva de cidadania fundamentada no conceito de dirigente de Gramsci – a cidadania de fato – em contraposição à concepção liberal-burguesa de cidadania que tem embasado as práticas e discursos sobre a formação do sujeito; de Schlesener (2016), que aponta a dimensão política da linguagem e, assim, demarca a centralidade das concepções de linguagem (BAKHTIN, 2006); de Geraldi (2004) em relação ao processo de elaboração e seleção dos conhecimentos que devem compor o currículo de Língua Portuguesa; e das contribuições das pedagogias histórico-crítica e crítico-social dos conteúdos (SAVIANI, 2011; LIBÂNEO, 2014) para a construção coletiva de um projeto de emancipação humana. Além disso, discutimos a presença desse componente no currículo escolar brasileiro, com destaque para o debate curricular que se deu, sobretudo, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), resultado do projeto de educação neoliberal implementado no Brasil a partir da década de 1990, assim como tratamos das dimensões teóricas da linguagem, especialmente da concepção interacionista de língua que forneceu uma sólida base teórica para o campo das ciências linguísticas, sendo possível disputar a hegemonia que a concepção estruturalista/formalista de linguagem exercia nesse campo do conhecimento. Assim, vimos o surgimento e consolidação de teorias linguísticas comprometidas com um novo olhar sobre a linguagem, compreendendo-a como meio de interação entre os sujeitos num processo dialógico, o qual é determinado “pelas condições de produção do discurso e pela conjuntura sócio-histórica” (BEZERRA; LUNA, 2016, p. 39). Em seguida, analisamos o componente Língua Portuguesa na BNCC, em suas três versões, apontando definição, finalidades e processo de elaboração dessa política curricular, bem como as mudanças e permanências nas três versões em relação aos conhecimentos selecionados para a Língua Portuguesa, desvelando, desse modo, os conhecimentos que foram selecionados

para esse componente e assinalando as dimensões da língua materna valorizadas e as que perderam (ou não) importância nas três versões do documento.

Assim, pesquisa se desenvolveu em cinco fases distintas, as quais citamos: **Pesquisa Bibliográfica** (LAKATOS; MARCONI, 1992) para a construção das referências teóricas sobre currículo, políticas curriculares, currículo prescrito, currículo nacional, a partir das teorizações críticas de currículo; posteriormente, discutimos também a inserção da disciplina Língua Portuguesa no currículo escolar brasileiro ressaltando sua importância para a formação cidadã, com destaque para os conceitos de cidadania de fato, concepções de linguagem/língua e a pedagogia crítico-social dos conteúdos; **Revisão do projeto de pesquisa**, em que houve a revisão do projeto inicial de pesquisa; **Exploratória**, com o levantamento das produções de teses e dissertações que versam sobre a BNCC, currículo e Língua Portuguesa; **Pesquisa Documental** (LAVILLE; DIONNE, 1999; CELLARD, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 2017), resultando na leitura e análise documental das três versões da BNCC; e **Análise dos dados** (BARDIN, 2016; FRANCO, 2018) submetendo os achados da pesquisa aos procedimentos da Análise de Conteúdo.

A primeira fase nos permitiu o contato inicial com as teorizações sobre currículo. Nesse primeiro momento, consultamos alguns livros de autores clássicos que há muito tempo vêm desenvolvendo reflexões sobre o campo do currículo. Assim, selecionamos obras de Apple (2001, 2006, 2011), Moreira e Tadeu (2011), e Sacristán (2017), a partir das quais passamos por um processo inicial de leituras que nos deu as bases para construir as primeiras discussões nesse campo de investigação. Além disso, as leituras e as aulas na disciplina de Currículo e Escola Básica, ministradas pelos docentes Dr. Manoel Ribeiro de Moraes Júnior e Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, possibilitaram-nos conhecer as distintas perspectivas que envolvem o campo do currículo. Nesse processo, desenvolvemos nossa pesquisa com base nas concepções críticas de currículo, por ser a teoria que melhor dialoga com a nossa visão de mundo.

Para iniciar as primeiras produções sobre currículo, registramos algumas das leituras por meio de uma técnica denominada de fichamento, conforme indicações de Severino (2007). Esse procedimento nos levou à apropriação de algumas discussões concernentes ao campo do currículo, passando a entendê-lo como “campo de construção e produção de significações e sentido”, caracterizado pelas relações de poder, conforme pontuam Moreira e Tadeu (2011, p. 39). Compreendemos também que as políticas curriculares, a exemplo da BNCC, assumem funções específicas que balizam um projeto enviesado para a educação brasileira.

A segunda fase da pesquisa foi caracterizada por uma série de idas e vindas na (re)construção do projeto de pesquisa. Desse modo, a partir das disciplinas denominadas de Ateliê de Pesquisa (I e II), fomos modificando nosso projeto inicial, seguindo as recomendações das orientações tanto dos/as professores/as das disciplinas quanto de nosso orientador. Esse processo proporcionou amadurecimento no trajeto da pesquisa sendo essencial para a nossa formação enquanto novos/as pesquisadores/as.

Na fase exploratória o procedimento básico foi o levantamento das produções de teses e dissertações que versam sobre a BNCC, currículo e Língua Portuguesa. Dessa forma, utilizamos como fonte de pesquisa o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Selecionamos o período compreendido entre os anos 2014 a 2018 para buscar trabalhos realizados que pudessem contribuir para a elaboração em torno da relevância acadêmica da presente pesquisa. Em seguida, construímos um quadro com a disposição das dissertações e teses, ressaltando o ano de conclusão dos relatórios, tipo de produção, temática/título, autor(a) ou autores(as) e filiação dos(as) autores(as). Em seguida, efetuamos leitura dos resumos e parte das metodologias para eleger alguns trabalhos que pudessem fundamentar os traços de ineditismo de nossa investigação.

As duas últimas fases consistiram na análise documental e análise de conteúdo das prescrições curriculares para o componente Língua Portuguesa nas três versões da BNCC (BRASIL, 2015a, 2016a, 2017a). Assim, através da Pesquisa Documental e utilização da técnica de Análise de Conteúdo, agrupamos as informações necessárias para identificar as características que se manifestaram regularmente, para depois escolhermos as mais significativas, conforme nos indica Franco (2018). Então, categorizamos, selecionamos o *corpus* de análise e, por fim, procedemos ao exame dos dados em diálogo com o referencial teórico adotado.

A partir dos elementos discutidos, destacamos que este estudo tem como finalidade analisar o componente curricular Língua Portuguesa nas três versões da BNCC, tentando responder a questão central desta pesquisa, a saber: Que avanços, retrocessos e permanências são identificados ao se analisar comparativamente as prescrições curriculares para a Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental contidas nas três versões da BNCC?

A abordagem qualitativa apresenta os elementos centrais para respaldar esta pesquisa, especialmente, pela necessidade de compreendermos os significados, sentidos e ideologias imbricados no processo de construção e consolidação da BNCC e que são específicos do componente Língua Portuguesa. Portanto, esse é um fenômeno que não pode ser explicado quantitativamente, pois a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados,

motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” correspondendo a “um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 21). Além disso, a investigação qualitativa nos permite não somente a compreensão do fenômeno socioeducativo, como também nos aproxima de uma dada realidade inserida num determinado contexto histórico, político, econômico, social e cultural que particulariza o fenômeno a ser estudado.

A escolha desse tipo de abordagem também se deve ao fato de que as três versões da BNCC (BRASIL, 2015a, 2016a, 2017a) foram construídas em conjunturas próprias que se diferenciam em alguns aspectos; essa é uma das características essenciais dos estudos qualitativos que, de acordo com Esteban (2010, p. 129), destinam atenção ao contexto em que “a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles”. Nesse sentido, ainda segundo Esteban (2010), o/a pesquisador/a qualitativo procura respostas aos seus questionamentos no mundo real, marcado por um contexto peculiar que individualiza a pesquisa.

Nesse caso, este estudo se enquadra nessa perspectiva, pois a BNCC, considerando-se suas três versões, foi construída, discutida e aprovada em contextos específicos que se diferenciam, uma vez que a primeira<sup>8</sup> e segunda<sup>9</sup> versões do documento foram elaboradas durante o mandato da presidenta Dilma Rousseff, com a participação da sociedade por meio de audiências públicas nas diferentes regiões do país. Já na gestão do presidente Michel Temer, a terceira versão da BNCC para as etapas da Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi aprovada de forma mais acelerada, com restrições no processo de participação e contribuição para a sua elaboração, uma vez que as audiências públicas regionais realizadas foram de caráter consultivo, resultando em duzentos e trinta e cinco documentos e duzentas e oitenta e três manifestações orais, tendo sido redigida por cinquenta e três especialistas, conforme informações disponíveis no portal do MEC.

Tendo em vista as considerações expostas, a presente pesquisa traz algumas das características elencadas por Creswell (2014) que são definidoras de um estudo qualitativo, como, por exemplo, tem no/a pesquisador/a o instrumento principal para a coleta dos dados,

---

<sup>8</sup> A primeira versão foi disponibilizada para consulta pública online e contou com a contribuição de mais de doze milhões de pessoas entre professores/as, alunos/as, sociedade civil organizada, profissionais da educação, comunidade escolar. Além disso, contou com contribuições das universidades e associações profissionais (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - MEC, [2017]).

<sup>9</sup> A segunda versão incorporou as contribuições ocorridas durante o processo de discussão da primeira versão e, também, foram realizados seminários e audiências públicas que contaram com a participação de novel mil, duzentos e setenta e cinco pessoas das cinco regiões do país (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - MEC, [2017]).

uma vez que as três versões da BNCC foram as fontes primordiais para obtenção das informações analisadas e, portanto, a leitura e categorização dos dados não podem ser delegadas a terceiros. Além disso, o caráter descritivo da investigação qualitativa ressalta a importância da palavra escrita para o registro das informações coletadas que ajudaram no processo de análise dos resultados.

Esta pesquisa é do tipo documental, tendo como objetivo fazer um estudo aprofundado sobre as prescrições curriculares para o componente Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. Nesse caso, o instrumento para obtenção das informações necessárias à investigação foi a Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Fundamental, em suas três versões.

Marconi e Lakatos (2003, p. 173) apontam que a pesquisa documental tem como característica o fato de a fonte de coleta de dados se restringir “a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Assim, a BNCC (BRASIL, 2015a, 2016a, 2017a) é a fonte primária da coleta de dados para a realização deste trabalho, pois é um documento oficial que define o currículo a ser seguido pelos componentes ministrados nas instituições escolares. Nesse aspecto, a BNCC, em suas três versões, foi a fonte de informação direta para este estudo, considerando que “os dados estão lá” restando, apenas, “fazer sua triagem, criticá-los, isto é, julgar sua qualidade em função das necessidades da pesquisa, codificá-los ou categorizá-los” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 167).

No processo de construção da pesquisa documental, atentamo-nos para alguns elementos imprescindíveis apresentados por Cellard (2008), os quais remetem aos contextos de produção envolvendo aspectos históricos, sociais e políticos do momento em que o documento foi produzido e de quem o produziu. A análise do contexto é essencial para que se compreendam as especificidades implicadas no processo de elaboração de um documento, de modo que nos auxiliou na identificação dos argumentos, tensões e interesses que permearam todo esse processo.

Outra questão apontada pelo autor refere-se à identidade dos/as elaboradores/as de um documento. Conhecer como interesses estão sendo representados, em nome de quem se está falando, a filiação teórica, ideológica que se assume etc. são elementos importantes que podem dizer muito sobre o documento. Nesse aspecto, é imprescindível que estejamos atentos/as aos projetos de dizer constitutivos de todo processo enunciativo. Além disso, outro elemento assinalado diz respeito aos conceitos-chave e à lógica interna de um texto que também pode fornecer pistas sobre o documento analisado, as quais podem relevar detalhes que, às vezes, passam despercebidos.

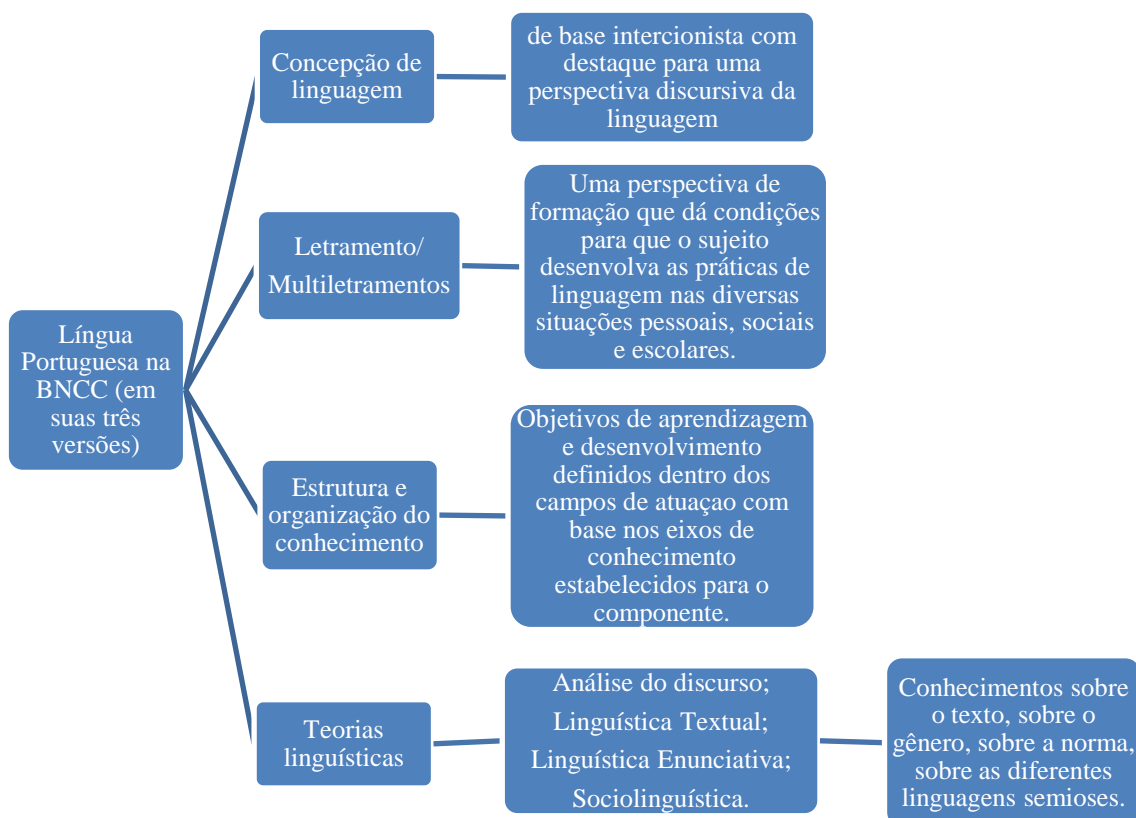
Em observação dos elementos expostos, organizamos os documentos (BNCC: 1ª, 2ª e 3ª versões) e selecionamos as prescrições curriculares para o componente Língua Portuguesa a fim de realizar a primeira leitura, denominada de leitura flutuante. Esse processo foi importante para que pudéssemos sistematizar as três versões num quadro comparativo, destacando os princípios orientadores, os objetivos gerais da área de linguagem, da área de linguagem para o ensino fundamental e para o componente curricular de Língua Portuguesa. Posteriormente, realizamos uma segunda leitura dos documentos para extrair significados do texto, considerando os procedimentos da leitura analítica indicados por Severino (2007), a saber: delimitação de uma unidade de leitura; análise textual; análise temática; análise interpretativa; problematização; e a síntese pessoal.

Essas etapas auxiliam no processo de compreensão dos sentidos de um texto. Desse modo, delimitar a unidade de leitura consiste em estabelecer a parte do texto que se pretende ler, por exemplo, “um capítulo, uma seção ou qualquer outra subdivisão” (SEVERINO, 2007, p. 47). No caso em estudo, estabelecemos como unidade de leitura na primeira versão da BNCC o componente curricular Língua Portuguesa, os objetivos gerais desse componente na educação básica e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2015a, p. 36-61); na segunda versão, selecionamos a Língua Portuguesa, compreendendo seus fundamentos e estrutura, a Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e os seus objetivos de aprendizagem para essa etapa da educação básica (BRASIL, 2016a, p. 87-98; 327-367); e na terceira versão do documento, definimos como unidade de leitura a seção de Língua Portuguesa, com suas subseções Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades (BRASIL, 2017a, p. 61-189).

Então, partimos para a análise textual, uma fase de preparação para a leitura que possibilita uma primeira aproximação com o texto, na medida em que se busca ter uma visão da totalidade do texto a fim de entender o que emana desse texto num exercício de compreensão, pois o importante é extrair as informações do próprio texto, do que está dito, escrito, narrado, enfim, das ideias presentes no texto – ou seja, nesse momento inicial, importa-nos saber a informação que está presente no texto, os sentidos e significados construídos por quem o(s) produziu. Como resultado desse processo, extraímos “uma visão de conjunto do raciocínio do autor” (SEVERINO, 2007, p. 48). Em vista disso, separamos a leitura das unidades selecionadas por parágrafos e elaboramos um quadro destacando os principais fragmentos para que pudéssemos compreender o que o documento diz. Esse procedimento contribuiu para o processo de categorização realizado posteriormente, de

acordo com os critérios da Análise de Conteúdo indicados por Bardin (2016) e Franco (2018). Ainda segundo Severino (2007), o resultado desse processo deve ser uma esquematização do texto, considerando a estrutura composicional básica expressa por: introdução, desenvolvimento e conclusão. Assim, construímos o seguinte esquema:

**Figura 2** - Esquematização do componente Língua Portuguesa nas três versões da BNCC



Fonte: Elaborada pela autora a partir da leitura do componente Língua Portuguesa nas três versões da BNCC.

Essa esquematização estabeleceu uma visibilidade para conhecermos a estrutura e organização do componente Língua Portuguesa nas três versões do documento analisado para os anos finais do ensino fundamental, os conhecimentos selecionados e as correntes teóricas da linguagem que embasam esses conhecimentos, bem como a concepção de linguagem à qual filia-se a BNCC, em suas três versões, e os recortes dessa perspectiva teórica. A partir da visualização desses elementos, foi possível levantar os principais conceitos trabalhados nas três versões do documento, tais como: concepções de língua, de sujeito e de formação.

Em seguida, passamos para o próximo nível de leitura: a análise temática. Este nível requer uma leitura mais aprofundada sobre o texto, a fim de compreendê-lo com mais propriedade. Nesse processo, é necessário desconstruir o texto de modo a identificar seus principais elementos: tema, problemática, a ideia central defendida, os argumentos utilizados

e as conclusões do texto. A análise temática é base para a reconstituição do texto em diferentes gêneros, a exemplo de fichamento, resumo, roteiro de leitura ou a “representação geometrizada de um raciocínio” (SEVERINO, 2007, p. 51). Nesse sentido, tanto a análise textual quanto a análise temática situam-se no campo de compreensão do texto.

A fase posterior para se realizar uma leitura analítica refere-se à análise interpretativa. Assim, de posse das informações extraídas pelas fases anteriores, chega o momento de interpretar o texto. A interpretação está relacionada às conclusões que o/a leitor/a desenvolve acerca do conteúdo manifesto no texto. Estas conclusões estão para além do texto e, por isso, são uma leitura subjetiva que envolve o conhecimento de mundo do/a leitor/a, possibilitando a realização de inferências. Contudo, a análise interpretativa não pressupõe extrapolar os sentidos do texto, mas sim dialogar com ele. Nas palavras de Severino (2007, p. 52), interpretar é “tomar uma posição própria a respeito das ideias enunciadas, é superar a estrita mensagem do texto, é ler nas entrelinhas, é forçar o autor a um diálogo, é explorar toda a fecundidade das ideias expostas, é cotejá-las com outras, enfim, é dialogar com o autor”. Nesse aspecto, procede-se a uma análise criteriosa e crítica com o objetivo de formular um juízo crítico a respeito do texto lido, de modo que nos permita tomar uma posição, tal como afirma Severino (2007).

As fases da problematização, síntese pessoal e conclusão remetem à discussão e à reelaboração da mensagem contida no texto, com base nas reflexões e interpretações pessoais, resultando, desse modo, em um novo texto. Enfim, os resultados relacionados aos últimos quatro procedimentos são expostos na seção de análise.

Por fim, ressaltamos que a coleta de dados se deu a partir do levantamento e análise documental, consistindo

em reunir os documentos, em descrever ou transcrever eventualmente seu conteúdo e talvez em efetuar uma primeira ordenação das informações para selecionar aquelas que parecem pertinentes (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 168).

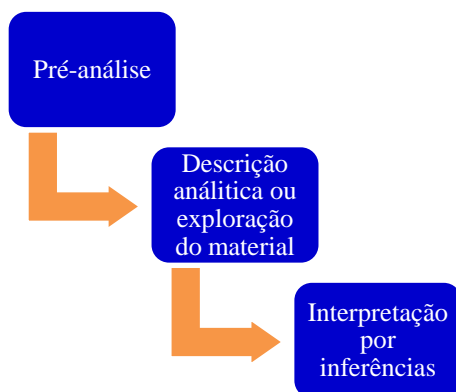
Após essa primeira organização dos dados coletados, passamos para o passo seguinte da pesquisa, o qual foi a análise das informações coletadas, realizada pela técnica de Análise de Conteúdo (AC), a qual foi melhor conduzida graças à técnica de leitura desenvolvida por Severino (2007). Assim, fundamentamo-nos nas ideias de Franco (2018), que apresenta uma proposta crítica de compreensão do fenômeno social entendendo o sujeito como peça ativa no processo de transformação social.



Bardin (2016, p. 34) também nos dá pistas sobre a análise de conteúdo, pois, para ela, a AC assume como função primordial o desvelar crítico, que pressupõe “dizer não à leitura simples do real”, tentando conhecer o que está por trás dos significados das palavras, ou seja, há sempre algo mais além do que está sendo dito, há sempre uma intenção que precisa ser revelada. Dessa forma, a técnica de AC se ajusta ao objeto de estudo, já que compreendemos que a BNCC (BRASIL, 2015a, 2016a, 2017a) tem algo a dizer além do que está exposto e, sobretudo, pelo fato de a mesma ter sido construída e aprovada em momentos distintos, porém, com relação a um projeto de educação que vem marcando as políticas educacionais e curriculares no Brasil.

Um estudo criterioso e minucioso permite, conforme Laville e Dionne (1999, p. 214), procurar o sentido das palavras e frases para captar “as intenções, comparar, avaliar, descartar o acessório, reconhecer o essencial e selecioná-lo em torno das ideias principais”; então, embasados/as nesse suporte teórico, efetuamos a codificação dos registros. Desse processo, resultaram as categorias de análise: **Conhecimentos de estudo da língua e sua organização nas três versões da BNCC**; e **Dimensões teóricas da linguagem** e suas respectivas subcategorias – Conhecimentos sobre o texto, Conhecimentos sobre o gênero, Conhecimentos sobre a norma e Conhecimentos sobre as diferentes linguagens semioses, e Dimensões linguístico-textual e Discursiva da linguagem. O procedimento empregado para evidenciá-las está descrito na seção de análise. Desse modo, a AC “consiste em demonstrar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 214).

Destarte, essa técnica de análise, de acordo com Franco (2018) e Triviños (1987), compreende a pré-análise, a descrição analítica e a interpretação por inferências. De acordo com Bardin (2016), a pré-análise consiste na organização do material a ser analisado. Essa organização engloba a leitura flutuante, a escolha dos documentos de análise, a formulação das questões principais e dos objetivos, e a elaboração dos indicadores que subsidiarão a etapa posterior, a qual é a exploração do material. É nessa etapa que as categorias de análise são identificadas, selecionando-se as partes textuais com o objetivo de descobrir temáticas implícitas no texto, isto é, o desvelar de discursos/textos para compreensão da realidade e, por fim, segue-se para a próxima fase, constituída pelo tratamento dado aos resultados obtidos por meio da interpretação e da inferência, conforme ilustração abaixo:

**Figura 3 - Etapas da Análise de Conteúdo**

FONTE: Elaborada pela autora com base nas etapas de AC apresentadas por Bardin (2016), Triviños (1987) e Franco (2018).

As etapas da AC elencadas acima demonstram como deve ser o processo de análise dos dados coletados que – após os procedimentos iniciais, correspondendo à pré-análise e à descrição analítica – passam para a análise de fato, momento no qual os dados são apresentados descritivamente, elaborando-se as inferências e, por conseguinte, interpretando-se esses dados em diálogo com o referencial teórico mobilizado. Dessa forma, por meio da AC, compreendemos os significados e objetivos dos conhecimentos prescritos para o componente curricular Língua Portuguesa e, conseqüentemente, os avanços, retrocessos e permanências no âmbito das três versões da BNCC, com mais propriedade, tendo como filtro a questão central de investigação, acompanhada das questões secundárias. Enfim, este estudo tem como pretensão contribuir de forma cumulativa com as discussões já empreendidas sobre a BNCC e, ao mesmo tempo, dar conta dos aspectos teórico-conceituais que fundamentam a investigação.

### **3 A LÍNGUA PORTUGUESA COMO COMPONENTE CURRICULAR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA**

#### **3.1 Descrevendo o caminho para a construção desta seção teórica**

Para escrever esta seção teórica, debruçamo-nos sobre um campo de estudos relativamente novo para a autora pois, apesar de minha formação inicial ter sido em Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, a ausência de atuação em sala de aula fez com que não fosse possível avançar pelo campo de discussão relacionado à Língua Portuguesa. Além disso, de acordo com Cargnelutti (2009), os currículos dos cursos de Licenciatura em Letras não trazem reflexões sobre as concepções de língua ou de ensino que permeiam as práticas pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa desde que a mesma foi tomada como objeto de ensino ou de conhecimento. Ressalta, dessa forma, a inexistência de um

[...] escape para que os alunos de Letras possam conhecer que o ensino de Língua Portuguesa tem uma história já vivida, e que o conhecimento dessa história pode ser fonte de reflexão e discussão para a situação vivida hoje no ensino e para àquelas que futuramente viverão como professores de língua materna (CARGNELUTTI, 2009, p. 124).

Logo, esse trabalho exigiu leituras que nos permitissem aprofundamento nos estudos sobre a língua materna enquanto disciplina escolar, ou melhor, enquanto fabricação de uma disciplina, conforme destaca Bunzen (2011, p. 885) em suas reflexões sobre “o surgimento e ascensão da disciplina escolar Português”. Deste modo, a partir de um horizonte interpretativo, objetivamos compreender a instituição da Língua Portuguesa como componente curricular da educação escolar no Brasil, levando em consideração sua formação histórica e institucionalização sociocultural, sobretudo, a partir da efervescência das discussões da política curricular decorrentes dos PCN.

A elaboração desta seção, portanto, justifica-se pela necessidade de conhecermos a trajetória de nossa língua materna no currículo escolar a fim de compreendermos os aspectos ideológicos, políticos e sociais que a constituem como objeto de conhecimento. Assim, tomamos a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico para construir a presente seção teórica, conforme indicações de Lakatos e Marconi (1992), compreendendo seis das oito fases apresentadas pelas autoras: escolha do tema, identificação, localização, compilação, fichamento e redação.

A escolha do **tema** envolveu fatores internos e externos relacionados à formação acadêmica inicial, à necessidade de investigação científica dada pela presente pesquisa (analisar o currículo da Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular – BNCC) e à existência de trabalhos que discutam a inserção da língua materna como componente curricular ao longo de nossa história.

A fase da **identificação** se deu em três passos, de acordo com as orientações das autoras já referidas. Dessa forma, adaptando para os tempos atuais, buscamos a partir de sítios especializados (Periódicos da Capes, Google Acadêmico, ResearchGate) artigos publicados em diferentes revistas que tratassem da temática abordada na presente seção, sendo esse o primeiro passo. Depois disso, partimos para o levantamento, através do sumário e do resumo, dos artigos a serem lidos em sua completude.

Por último, verificamos a bibliografia ao final de cada artigo a fim de identificarmos os/as principais autores/as utilizados para discorrer sobre o assunto abordado, o que nos levou às fases da **localização, compilação e fichamento** pelas quais selecionamos algumas obras para consulta na própria fonte e assim reunimos os trabalhos mais pertinentes para ficharmos entre parte das produções lidas. Por fim, chegamos à última fase adotada, desenvolvendo a **redação** do texto como resultado da pesquisa bibliográfica empreendida.

O presente texto fundamenta-se nos/as autores/as Silva (1995), Dallari (1998), Rojo (2004), Geraldi (2004, 2017), Bakhtin (2006), Libâneo (2012, 2014) e Schlesener (2016), que embasaram a discussão sobre a importância da Língua Portuguesa para a formação cidadã, destacando concepções de cidadania e de linguagem que estabelecem relações com o processo de formação do sujeito, compreendido como agente do processo histórico, de acordo com a perspectiva dialética de educação.

Recorremos também aos estudiosos/as Soares (1998, 2001, 2004), Bagno (2003, 2005, 2009, 2012), Behring (2008), Bunzen (2011) e Roio (2016), que nos deram subsídios para discorrer sobre o processo de constituição da Língua Portuguesa como disciplina escolar no Brasil a partir de uma perspectiva interpretativa e crítica. Além disso, abordamos as perspectivas teóricas de linguagem fundamentadas em Bakhtin (2006), com destaque para as correntes linguísticas de base interacionista, as quais embasam as diversas teorias de texto, gênero e discurso que permeiam os estudos de nossa língua materna e têm fundamentado a seleção dos conhecimentos expostos nos eixos integradores para o componente Língua Portuguesa nas três versões da BNCC (2015a, 2016a, 2017a) para a etapa do Ensino Fundamental. Estas discussões estão expostas a seguir.

### 3.2 A Língua Portuguesa e sua importância para a formação cidadã

Para discutir o papel que a Língua Portuguesa ocupa no processo de formação cidadã, é necessário pensar um pouco no que seria esse/a cidadão/ã desejado pela sociedade e ao qual cabe (quase que exclusivamente) à escola forjar. Dessa forma, o seguinte questionamento é esclarecedor e nos dá pistas para entendermos os aspectos fundamentais que gravitam em torno do conceito de cidadania. Assim, cabe-nos indagar: De que cidadania nós estamos falando, ou melhor, qual a concepção de cidadania que costuma estar imbricada aos discursos acadêmicos, políticos e de gestores/as comprometidos/as com uma educação de qualidade socialmente referenciada?

A formação cidadã constitui, muitas vezes, a base dos projetos político-pedagógicos elaborados pelas escolas tornando-se pauta de discussão e reivindicação de movimentos sociais ligados à educação. Além disso, no campo das leis que regem a Educação, “a cidadania vem assumindo lugar de destaque [...] e seus diferentes sentidos têm povoado documentos oficiais educacionais [...] cuja ênfase reside na formação de um cidadão crítico, reflexivo e participativo” (KREUGER; RAMOS, 2017, p. 3). Desse modo, é uma temática que tem permeado os debates em torno da escola que queremos, sendo essencial para o exercício democrático e a participação nos atos decisórios de uma sociedade, enfim, constituindo-se em um direito a ter direitos e deveres estabelecidos constitucionalmente, filiando-se assim ao ideário liberal de cidadania.

É nessa mesma perspectiva que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), por exemplo, entendem como deve ser a prática cidadã, pois compreendem

[...] a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1997a, p. 7).

A concepção liberal de cidadania, conforme se observa, é orientadora da formação cidadã que a escola no Brasil deve garantir aos sujeitos. Nesse aspecto, é imperioso refletirmos a respeito do processo formativo que está presente nas políticas educacionais e que, portanto, atende a demandas específicas de formação, pois, embora a cidadania tenha adquirido centralidade na agenda política e educacional, ela ainda é um projeto em construção que não pode ser compreendido fora de sua dinâmica histórica, já que, conforme estudos de Dallari (1998), a concepção de cidadão é decorrente de dois conceitos fundamentais: a ideia de igualdade política e da participação. É nesse aspecto que as relações entre educação e a

formação do/a cidadão/ã foram estabelecidas de diferentes maneiras ao longo da história assumindo assim acepções distintas e tendo o “Estado como elemento mediador desta relação” (SILVA, 1995, p. 129).

Os estudos de Silva (1995), Tarozzi et al. (2013), Mondaini (2013), por exemplo, apontam que desde a Grécia Antiga o conceito de cidadania vem congregando significados diversos, correlacionados às diferentes concepções adotadas pelos distintos momentos históricos, os quais, por sua vez, foram caracterizados pela confluência de conflitos políticos e pelos modos de produção que se desenharam no decurso da história. Destacam-se, entretanto, elementos comuns que transitam entre essas divergentes acepções: o espaço público e a coletividade política (TAROZZI et al., 2013). Nesse processo, esse conceito tem-se referido “à relação do indivíduo e os outros cidadãos com a sociedade e o Estado-Nação” (KREUGER; RAMOS, 2017, p. 3). Assim, a ideia de cidadania desvincula-se de “explicações naturalistas”, voltando-se

[...] para o mundo da política, da comunidade, ganhando relevância seja na polis grega seja com o surgimento da figura do burguês na idade medieval, ou mesmo com a transição para a modernidade, momento em que adquire caráter de fundamento filosófico, sobretudo, com o contratualismo de John Locke e de Jean-Jacques Rousseau, nos séculos XVII e XVIII, afirmando a noção de contrato social realizado entre os cidadãos e o próprio Estado (MORAIS, 2013, p. 20910).

As discussões ora apresentadas demonstram que o conceito de cidadania é muito mais do que a visão idealizada pelo senso comum ou pelos discursos demagógicos proferidos em tempos de disputas político-eleitoral. A cidadania é algo que se constrói histórica, social e politicamente, atendendo a determinadas perspectivas ideológicas e, direta ou indiretamente, está relacionada à emancipação ou não dos sujeitos históricos. Nesse sentido, as relações postas entre educação e a formação do sujeito ao longo do tempo têm forjado o/a cidadão/ã necessário de que o Estado precisa para consolidar-se e manter-se hegemonicamente, sobretudo, no bojo do Estado liberal, em que vimos surgir o conceito moderno de cidadania “circunscrito ao direito e ao dever de cada um à liberdade, à igualdade e à fraternidade, consubstanciados esses direitos e deveres em fundamentos e normas jurídicas” (SILVA, 1995, p. 131). Constitui-se assim em cidadania de direito e não de fato.

Silva (1995) ressalta que, no contexto da cidadania liberal, coube à escola pública formar o/a cidadão/ã, mas o/a cidadão/ã na concepção liberal-burguesa. Aqui a autora apresenta duas concepções de cidadania que se contrapõem: a cidadania liberal-burguesa e a cidadania de fato.

A concepção liberal-burguesa forja o/a cidadão/ã para conformar-se com os interesses da classe dominante, impondo limitações ao pleno exercício da cidadania e revelando, dessa forma, seu caráter classista e de “coadjuvante na manutenção das desigualdades sociais” (SILVA, 1995, p. 133). Por outro lado, a acepção de cidadania de fato fundamenta-se no conceito de “dirigente” de Gramsci que pretende forjar um sujeito

[...] capaz de conduzir-se a si e à sociedade, de produzir-se a partir do domínio da técnica e da ciência-trabalho [...] capaz de localizar-se histórica, social e politicamente; capaz, portanto, de direcionar os rumos, de ser sujeito da realidade, seja em seus aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais (SILVA, 1995, p. 133).

Diante do exposto, cumpre destacar que a tradição de pensamento marxista não só critica como também rejeita os pressupostos da concepção liberal-burguesa de cidadania assentada na constituição de indivíduos/as centrados em interesses particulares, com vistas a salvaguardar o direito à propriedade privada que dá sustentação ao processo de legitimação do modo de produção capitalista (RUBENS et al., 2015; SILVA, 1995). A educação escolar, portanto, é fundamental para construir a personalidade cidadã, ou seja, o processo de formação da personalidade cidadã indubitavelmente perpassa pela escola, estabelecendo-se relações intrínsecas entre educação, cidadania e Estado.

A partir dos pressupostos assinalados, retomamos a pergunta inicial: De que cidadania nós estamos falando quando nos referimos à formação cidadã? Será que o/a cidadão/ã que a escola está formando dialoga com a concepção de cidadania de fato ou com a de cidadania liberal-burguesa?

Nesse contexto, as disciplinas escolares assumem funções específicas nesse novo projeto de cidadania que ora defendemos. Contudo, para que a educação escolar trabalhe na perspectiva da cidadania de fato, é imprescindível também que a escola adote uma concepção dialética de educação que toma o sujeito como agente do processo histórico, o/a cidadão/ã dirigente – para usar aqui um conceito gramsciano trazido por Silva (1995). Nessa lógica, consideramos que a disciplina escolar Língua Portuguesa assume centralidade no processo de formação cidadã, pois a linguagem é a manifestação primeira e última do sujeito, sendo a materialização do pensamento que distingue o ser humano dentre as outras formas de vida. A capacidade de comunicar-se e expressar-se é o que integra o ser humano às mais diversas manifestações sociais que a língua e a linguagem (em suas diferentes formas) podem proporcionar, além de também ser o “meio pelo qual o homem significa a sua existência”

(BEZERRA; LUNA, 2016, p. 34). Em razão disso, a linguagem deve ser tomada em sua dimensão política, conforme ressalta Schlesener (2016).

Compreendendo a linguagem em sua dimensão política, observamos que a disciplina Língua Portuguesa é permeada por disputas em torno de concepções de linguagem que apresentam diferentes perspectivas sobre o ensino da língua e, conseqüentemente, assumem distintas visões de mundo, revelando assim que a história de nossa língua materna foi caracterizada por um contexto de lutas políticas.

Nesse campo de disputa, a formação para a cidadania vai se constituindo de acordo com como se concebe o ensino da Língua Portuguesa, desdobrando-se assim em práticas pedagógicas atreladas a uma opção política que se dá de forma consciente ou não e, por conseguinte, vinculam-se a uma concepção de linguagem que articula os saberes produzidos em sala de aula (ANTUNES, 2003; GERALDI, 2017).

Em sua obra clássica *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (2006) apresenta uma fundamentação filosófica marxista da linguagem e sua interligação com a formação do sujeito, demarcando três paradigmas filosófico-linguísticos: subjetivismo idealista; objetivismo abstrato (que concerne ao estudo da estrutura da língua); e o interacionismo linguístico (concepção dialógica de linguagem). Por sua vez, Geraldi (2004) renomeou as concepções de linguagem assinaladas por Bakhtin (2006), correlacionando-as ao ensino de leitura e escrita no Brasil.

Nesse processo, convivemos especificamente com três tendências linguísticas apontadas pelos estudos de Geraldi (2004), fundamentados em Bakhtin (2006) e discutidos por Bezerra e Luna (2016), Gomes (2013) e Fuza et al. (2011). Desse modo, temos a linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação.

Iremos nos pautar, portanto, no estudo do paradigma interacionista da linguagem por entendermos que essa ótica de estudo da língua é a que mais apresenta elementos que dialogam com os pressupostos da concepção de cidadania de fato apontada por Silva (1995), cuja concepção subsidia o desenvolvimento da formação psicossocial que se dá a partir da interação com o outro, evidenciando a importância das relações sociais para a construção do próprio conhecimento linguístico e de mundo, contribuindo, dessa forma, para a emancipação do sujeito.

É nesse contexto que a responsabilidade social do/a professor/a de Língua Portuguesa torna-se fundamental para a formação do sujeito crítico, reflexivo e autônomo à medida que desenvolve habilidades linguístico-textuais no processo de ensino, com destaque para a



função nuclear<sup>10</sup> da escola a fim de contribuir para uma práxis emancipatória. Todavia, essa prática transformadora do trabalho docente só será possível se os/as educadores/as de língua materna tiverem clareza sobre a teoria linguística que sustenta seu fazer pedagógico em sala de aula, pois “subjacente à prática pedagógica do professor, instaura-se, primeiramente, a sua concepção de língua/linguagem, ainda que essa não seja consciente” (FERNANDES, 2004, p. 2). Deste modo, segundo Libâneo (2014, p. 135), que subsídios metodológicos auxiliariam o/a professor/a de Língua Portuguesa a “situar o trabalho docente” no caminho dos “movimentos concretos da prática social”, inclinados à mudança da sociedade?

Na tentativa de responder tal questionamento, enfatizaremos o ponto de vista das pedagogias histórico-crítica e crítico-social dos conteúdos (SAVIANI, 2011; LIBÂNEO, 2014), já que para as mesmas a ação educativa deve estar comprometida com a transformação social. Nesses termos, defende-se a ênfase nos conteúdos, uma vez que resultam de uma seleção que possui intencionalidade e objetividade na constituição de um projeto social de educação e de formação e, dessa maneira, é por eles que se delinea a construção de uma consciência crítica de classe visando à emancipação do sujeito ou não, dependendo dos conhecimentos selecionados.

Os conteúdos, por conseguinte, são o cerne para a construção desse projeto de educação e sociedade pretendido, pois neles consistem as concepções filosóficas, sociais, psicológicas, históricas que estruturam os fundamentos e perspectivas de uma determinada sociedade; portanto, o objetivo precípua da escola é promover a escolarização para todos/as, com fins ao amplo acesso do conhecimento historicamente acumulado como elemento indispensável para a instrumentalização do sujeito na luta pela superação das desigualdades sociais e educacionais.

Pensar os processos formativos nas aulas de Língua Portuguesa com vistas à formação cidadã pressupõe integrar as teorias e concepções que se articulam nesse projeto coletivo de emancipação humana. Assim, a cidadania de fato que almejamos dialoga com a concepção interacionista de linguagem/língua e, por sua vez, com a corrente pedagógica crítico-social dos conteúdos, sendo mediadoras no processo de ensino-aprendizagem, auxiliando o/a docente a desenvolver criticamente seu fazer pedagógico. Conjectura-se aqui sobre a capacidade do/a professor/a para realizar seu trabalho, “seja no domínio da matéria, seja no domínio metodológico, a fim de que o trabalho docente tenha efeitos formativos duradouros,

---

<sup>10</sup> A qual é, conforme Libâneo (2012, p. 25), “assegurar a qualidade e a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem na promoção dos melhores resultados de aprendizagem dos alunos”.

em termos de sua relevância para a transformação do mundo social” (LIBÂNEO, 2014, p. 146).

É imprescindível também questionar o processo de seleção dos conhecimentos que compõem a grade curricular de cada componente de ensino. Para isso, compreender a tradição seletiva que opera para a inserção desses conhecimentos na escola perpassa, sem dúvida, por uma teoria crítica de currículo, que levanta a questão da não neutralidade nesse processo, de modo que nessa perspectiva, obviamente, o currículo é ideológico. Atende, portanto, a interesses bem definidos. Em síntese, teoria e prática movem a atuação docente em sala de aula, complementando-se e reavaliando-se nesse processo a fim de atuar de forma incisiva para a transformação da realidade social e educacional, cumprindo assim o papel social que cabe à escola.

A discussão apresentada leva-nos a inferir que a leitura é primordial para formar o sujeito crítico, reflexivo, autônomo, emancipado e com consciência de classe, a fim de superar a condição de alienação e subalternidade, características das relações sociais estabelecidas pela sociedade capitalista, tornando-o sujeito histórico. Aqui reside a importância da disciplina escolar Língua Portuguesa no processo de formação desse/a cidadão/ã que se deseja, na medida em que a leitura e, por conseguinte, seu vínculo com a escrita constituem a essência do processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

No entanto, os resultados preliminares da pesquisa realizada em 2018 pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) apontam que 29% da população brasileira entre 15 e 64 anos integram o quadro de analfabetismo funcional<sup>11</sup>, oscilando negativamente em comparação aos anos de 2009, 2011 e 2015<sup>12</sup>.

A estratificação por escolaridade revela ainda o percentual de proficientes (o nível mais alto da escala de Alfabetismo elaborada pelo INAF) por nível de ensino concluído, a saber: 1% - Séries iniciais do Ensino Fundamental; 4% - Séries finais do Ensino Fundamental; 12% - Ensino Médio; e 34% - Ensino Superior, conforme tabela abaixo:

---

<sup>11</sup> O conceito de analfabetismo funcional corresponde à incapacidade de se compreender um discurso/texto ou mesmo de realizar operações matemáticas simples que são específicas do cotidiano de um sujeito.

<sup>12</sup> Os anos de 2009, 2011 e 2015 apresentaram resultados de 27% para cada ano, ocorrendo estagnação no percentual do quadro de analfabetismo funcional, de acordo com os dados do INAF.

**Tabela 2** - Distribuição da população por níveis de Alfabetismo e escolaridade (% na escolaridade)

	<b>Total</b>	<b>Nenhuma</b>	<b>Ens. Fund.- Anos Iniciais</b>	<b>Ens. Fund. – Anos Finais</b>	<b>Ensino Médio</b>	<b>Superior</b>
<b>Base</b>	<b>2002</b>	<b>116</b>	<b>297</b>	<b>451</b>	<b>796</b>	<b>342</b>
Analfabeto	8%	82%	16%	1%	1%	0%
Rudimentar	22%	17%	54%	32%	12%	4%
Elementar	34%	0%	21%	45%	42%	25%
Intermediário	25%	1%	7%	17%	33%	37%
<b>Proficiente</b>	<b>12%</b>	<b>0%</b>	<b>1%</b>	<b>4%</b>	<b>12%</b>	<b>34%</b>
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>
Analfabetos Funcionais	29%	99%	70%	34%	13%	4%
Funcionalmente Alfabetizados	71%	1%	29%	66%	87%	96%

Fonte: INAF (AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018).

Os dados assinalados mostram que o ensino de Língua Portuguesa continua enfrentando os mesmos problemas de outrora, relacionados ao processo de letramento do sujeito, apesar de seu ensino ter perpassado por diferentes metodologias e técnicas embasadas nas mais distintas concepções de linguagem/língua configuradas desde que a língua materna se consolidou como disciplina escolar.

Nesses termos, a formação cidadã com vistas à emancipação humana está comprometida, uma vez que “o ler e o escrever permanecem gerenciadores de todo o processo de inserção do sujeito na escola e fora dela” (RAUPP, 2005, p. 53); conseqüentemente, a aprendizagem efetiva da leitura/escrita é condição *sine qua non* para que o sujeito participe ativamente do processo de transformação de sua realidade, na medida em que a apropriação do conhecimento também se dá pela leitura/escrita, constatando-se assim a sua importância para a formação cidadã.

As discussões em torno do conceito de letramento podem contribuir para uma nova prática de ensino da Língua Portuguesa com vistas a produzir sentidos para o/a aluno/a, considerando que à perspectiva do letramento subjaz um conjunto de concepções sobre a leitura/escrita que, de acordo com Rojo (2004, p. 2), envolve capacidades “perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas”, e estratégias “cognitivas e metacognitivas” alinhadas às diferentes teorias de leitura, como, por exemplo, decodificação, compreensão, interação entre leitor/a e autor/a e,

[...] mais recentemente, a leitura é vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos (ROJO, 2004, p. 3).

Notamos assim que o ato de ler e escrever abarca muitas capacidades leitoras que poderiam contribuir para o pleno desenvolvimento crítico do sujeito. Entretanto, ao/à aluno/a não é permitido o contato e aprendizado com essa diversidade de estratégias e capacidades possibilitadas pela leitura/escrita, o que acaba por refletir negativamente nos resultados de pesquisas como a do INAF e em avaliações externas e internas que medem a proficiência em leitura e escrita.

Por fim, toda essa discussão revela a importância do ato de ensinar, no qual, em teoria, deve-se conceber o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa visando à formação para a cidadania de fato. Assim, a partir do que foi exposto, podem-se entender as razões pelas quais o/a aluno/a não lê ou lê timidamente, não desenvolve as competências linguístico-textuais necessárias, não consegue se posicionar de forma crítica diante de um texto ou contexto, produzir um discurso competente, ser sujeito histórico ou compreender a linguagem a partir de uma realidade histórica, social, cultural e, também, como instrumento político e ideológico.

Esse problema enfrentado pelas escolas brasileiras se deve à descontextualização do ensino de português em sala de aula, voltado para o uso do texto como pretexto para o ensino de regras gramaticais, sem levar em consideração que, segundo Vianna et al. (2016, p. 29), “as práticas de uso da escrita (e aqui acrescento a leitura) são consideradas práticas plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades”. Isso ocasiona, portanto, um mecanicismo na educação que anula o desenvolvimento do sujeito como resultado de um processo histórico e sociocultural.

Em síntese, desenvolvemos uma discussão sobre a disciplina escolar Língua Portuguesa e sua importância para a formação cidadã, demarcando inicialmente duas concepções de cidadania interligadas a projetos distintos de sociedade e educação. Concomitantemente, apresentamos três paradigmas filosófico-linguísticos que norteiam a prática pedagógica do/a professor de língua materna, relacionando-se diretamente com a formação do sujeito. Assim, elegemos as perspectivas de cidadania de fato e a interacionista de linguagem/língua como propulsoras para constituição de sujeitos críticos, emancipados e, sobretudo, históricos, que dialogam, por sua vez, com a corrente pedagógica crítico-social dos conteúdos para a construção do projeto coletivo de emancipação humana que ora almejamos. Por fim, perpassamos pelas teorias de leitura/escrita a fim de compreendermos o papel social imbricado no processo de letramento com vistas à formação do/a cidadão/ã essenciais para a discussão que apresentamos a seguir.

### 3.3 A presença da Língua Portuguesa no currículo escolar brasileiro

Para compreendermos a trajetória da disciplina escolar Língua Portuguesa no contexto brasileiro é preciso ter em mente que a linguagem também representa a materialização das relações de poder existentes numa dada sociedade. Nesse sentido, é uma construção histórica e social ideologicamente impregnada por concepções de mundo, sendo em sua essência filosófica, histórica, política e econômica (ROIO, 2016). A linguagem, portanto, é um instrumento político e ideológico que precisa ser igualmente contestado pela classe trabalhadora, conforme aponta Schlesener (2016).

Esse entendimento sobre a linguagem como um instrumento de dominação pode ser claramente compreendido quando olhamos para nossa própria história e vemos como a língua dos portugueses foi suplantando as outras línguas que aqui existiam. Nesse processo, observamos que a subjugação de um povo sobre outro se dá de duas maneiras: através da cultura e da linguagem.

A partir de um olhar sobre a linguagem “como forma específica de dominação de classe, como peça essencial da hegemonia” (ROIO, 2016, p. 8) – sobretudo, a hegemonia capitalista –, compreendemos como a história dessa disciplina escolar foi sendo construída, ou melhor, “fabricada”, conforme destaca Bunzen (2011, p. 885).

Esse processo de fabricação é claramente percebido pelas mudanças ocorridas nos nomes da disciplina de Língua Portuguesa ao longo dos anos, tendo sido denominada de Gramática Nacional, Português, Comunicação & Expressão em Língua Portuguesa, seguidas pela construção e reconstrução dos objetos de ensino assinaladas por “movimentos complexos e cheio de tensões, permanências e rupturas com metadiscursos sobre a língua e sua função na sociedade e na escola” (BUNZEN, 2011, p. 907-908). Desse modo, a história dessa disciplina escolar carrega consigo particularidades dos distintos momentos históricos pelos quais foi passando até se consolidar no currículo escolar brasileiro.

Além de ser impregnada por concepções de mundo, essa disciplina também é encharcada por concepções de linguagem/língua, conforme já assinalamos no item que trata sobre a sua importância para a formação cidadã. Nesse sentido, as aulas de Língua Materna têm sido marcadas por uma longa tradição de ensino vinculada aos pressupostos tradicionais da língua que privilegiam os estudos gramaticais, ainda que concorrendo com outros paradigmas filosófico-linguísticos que, de acordo com Soares (2004), passaram a permear o Brasil a partir da década de 1960.

A inserção da Língua Portuguesa no currículo escolar brasileiro é recente se compararmos aos mais de duzentos anos de educação jesuítica e quase cem anos de consolidação de uma política linguística empreendida pelas ações reformistas de Marquês de Pombal. Os estudos de Soares (2004), Iório (2006) e Aranha (2007), por exemplo, destacam que as reformas pombalinas tornaram a Língua Portuguesa a língua oficial de nosso país através da Carta Régia de 12 de setembro de 1757.

Essa carta obrigava o ensino da língua portuguesa europeia “aos povos indígenas, além de proibir o uso de línguas indígenas na colônia” (BUNZEN, 2011, p. 892). Assim, nossa língua materna atual (consolidada pelo processo de dominação política e linguística) nasceu a partir de uma necessidade política consubstanciada pelos ideais iluministas, que objetivavam o fortalecimento de uma política mercantilista e absolutista com vistas a aligeirar o processo de colonização com medidas que favorecessem a derrocada das línguas gerais (GUIMARÃES, 2005; BUNZEN, 2011; SANTANA; MÜLLER, 2015).

Vale observar que antes da obrigatoriedade do uso da língua dos colonizadores, o Brasil-colônia em seu período inicial convivia com a heterogeneidade linguística formada pela língua portuguesa, pelas línguas gerais (abrange as línguas indígenas provenientes, em sua maioria, do tronco tupi) e pela língua holandesa, acrescentando-se também o latim, que constituía a base para o ensino secundário e superior jesuítico (SANTANA; MÜLLER, 2015; SOARES, 2004). Atribui-se, portanto, às ações reformistas de Marquês de Pombal

[...] a ilusão de que no Brasil somente se falava o português, passando ao efeito de país monolíngue: houve a imposição do ensino de LP na escola e a obrigatoriedade do ensino e do uso do português no Brasil. Qualquer outra língua era proibida. A imposição da LP foi para efetivar a dominação, por considerar que o domínio de uma terra também ocorre a partir da língua. O português era a língua oficial do Estado-nação e a Reforma Pombalina propôs o ensino da gramática portuguesa, uma disciplina curricular, ao lado da gramática latina (LORENSET, 2014, p. 156).

Nesses termos, observamos a relação intrínseca entre a linguagem e os poderes constituídos através da dominação de um povo sobre outro, o que necessariamente pressupõe a imposição da língua dos dominadores. Nesse sentido, o processo de colonização do Brasil nos mostra que, para se estabelecer uma hegemonia política e social, era preciso antes de tudo assegurar o domínio cultural, religioso, ideológico e, principalmente, linguístico. Assim, com base em Bunzen (2011) e Loresent (2014), podemos inferir que a política de expansão linguística promovida por Portugal forjou uma identidade nacional necessária para consolidar sua hegemonia sobre as terras conquistadas.

Isto posto, direcionamos nosso olhar sobre a história da disciplina escolar Língua Portuguesa a partir das reformas educacionais introduzidas por Marquês de Pombal, uma vez que foi a partir da década de 1750 que a mesma tornou-se reconhecida, passando a compor o currículo nacional e contribuindo, desse modo, com o “desenvolvimento de duas tecnologias: a gramática e o dicionário” (LORESENT, 2014, p. 156). Assim, a gramática portuguesa passou a integrar o currículo ao lado da gramática latina e da retórica, sendo utilizada, conforme Bunzen (2011, p. 892), nas disciplinas de “Gramática, Retórica e Poética do secundário durante a segunda metade do século XVIII, disputando um espaço com o latim, que era a língua privilegiada no currículo medieval e jesuítico”, ou seja, o estudo da língua portuguesa passou a concorrer com o currículo humanista clássico.

Segundo Silva e Cyranka (2009), já no fim do império ocorreu um processo de unificação dessas três matérias escolares, culminando com a composição de uma só disciplina, que foi denominada Português, marcando desse modo a sua inserção como disciplina no currículo escolar brasileiro nas últimas décadas do século XIX, conforme estudos de Soares (2004). Esse processo de unificação foi possível graças à criação do Colégio Pedro II (1837), que contribuiu para que o Português fosse constituído como área de conhecimento escolarizado, pois a língua vernácula, pela primeira vez, despontou como elemento principal nas aulas de Gramática Nacional (RAZZINI, 2000; BUNZEN, 2011), ganhando autonomia, assim, o ensino da gramática do português à medida que o latim perdia seu espaço no Brasil imperial.

Nessa circunstância, a gramática da língua portuguesa, que antes servia de suporte para a aprendizagem da gramática latina, foi se consolidando e se fortalecendo como uma importante área de conhecimento consubstanciada, sobretudo, por uma concepção estrutural da língua que dialogava com o modelo de ensino da época, pautado na formação da classe dirigente; objetivava, portanto, o conhecimento e o reconhecimento do sistema linguístico (SOARES, 2004).

Isto posto, concordamos com Bunzen (2011, p. 894) quando afirma que os “conhecimentos gramaticais foram, em certo sentido, essenciais para os processos de emergência e de institucionalização do vernáculo enquanto disciplina escolar”. Entretanto, esse processo significou a ascensão de um projeto político e linguístico caracterizado por relações de poder que atravessam a linguagem, pois a mesma é historicamente determinada

[...] pelas contradições sociais e pelos conflitos ideológicos – de classes, de gerações, de gênero, de grupos étnicos etc. Ela é produto inconsciente, semiconsciente e consciente dessas contradições. Sua função comunicativa

também possui uma importante instância de integração e de ocultação das contradições sociais (CARBONI; MAESTRI, 2005, p. 59-60).

A linguagem, por conseguinte, cumpre funções sociais específicas, demonstrando que não existe neutralidade linguística; dessa forma, todo e qualquer uso da língua está permeado por visões de mundo, o que a constitui como um poderoso instrumento de poder, conforme assinala Bagno (2003, 2009) ao afirmar que a elite brasileira, desde o processo de colonização, sempre importou suas referências culturais, de modo que na linguagem não é diferente, pois os estudos demonstram que no campo linguístico o que acabou predominando foi o modelo do português europeu escrito literário em detrimento de uma gramática propriamente brasileira.

Bunzen (2011), amparado por Razzini (2000), destaca que a reforma de Couto Ferraz em 1854, responsável por regulamentar as formações primária e secundária no âmbito da corte, significou a ascensão do estudo da língua portuguesa tal como de sua literatura, servindo como modelo “do bem falar e do bem escrever/compor em vernáculo, predicados indispensáveis para aqueles que se destinavam às carreiras públicas e às profissões liberais” (RAZZINI, 2000, p. 43). Bunzen (2011) também ressalta que a disciplina Português passou por um processo de ampliação no fim do período imperial em decorrência de dois grandes fatores: a criação do cargo de professor, em 1871, e o ensino propedêutico, que levou à inclusão da disciplina Português nos exames preparatórios.

Nesse processo de afirmação e reafirmação da disciplina escolar Língua Portuguesa através dos tempos, Bunzen (2011, p. 895) aponta que, antes mesmo de as discussões de caráter nacionalista republicano surgirem no contexto brasileiro, já se observava a “ascensão do Português como disciplina escolar no currículo da escola secundária brasileira”.

Chegamos ao século XX com a promoção de uma nova política linguística introduzida pelas reformas do Estado Novo<sup>13</sup>, amparadas por um nacionalismo acentuado, contrapondo-se, explicitamente, às línguas trazidas pelos imigrantes que passaram a ocupar o território nacional em meados do século XX<sup>14</sup> (LORESENT, 2014). Nesse período, de acordo com Lorent (2014), nossa língua materna passou a ser denominada de Língua Nacional recuperando sua designação de Língua Portuguesa somente após o restabelecimento do regime democrático, em 1946.

---

<sup>13</sup> Período que compreende o governo ditatorial de Getúlio Vargas (1930-1945).

<sup>14</sup> “[...] o período que corresponde ao grande movimento imigratório no Brasil estendeu-se de 1887, ou seja, pouco antes do estabelecimento da República, até 1930. A imigração nesse período foi um fenômeno em massa de grandes proporções, decorrente de condições sócio-históricas propícias nos dois lados do Atlântico, intermediadas pelas Companhias de Navegação e de Imigração” (BOLOGNINI e PAYER, 1996, p. 43).



As discussões apresentadas apontam que houve uma perspectiva de linguagem/língua que despontou e se consolidou até aqui no campo de estudos da disciplina escolar Língua Portuguesa, embasando a construção do currículo e o seu processo de ensino-aprendizagem. Trata-se, portanto, da concepção de língua como sistema que privilegiava as normas cultas da língua, fortalecendo uma perspectiva conservadora de linguagem, centrando-se assim em uma única modalidade de gramática (SOARES, 2004).

A partir da década de 1950, conforme destacam os estudos de Soares (2004) e Pietri (2010), ocorreu o fortalecimento da reivindicação da escola pública pela classe trabalhadora. Esse processo resultou em modificações no conteúdo curricular da disciplina língua portuguesa em decorrência das transformações ocorridas no âmbito social e cultural, com impacto nas condições de acesso à escola, o que exigiu a reformulação das funções e objetivos da instituição escolar. Desse modo, de acordo com Soares (2004), o processo de democratização da escola pública ampliou o acesso à escola, permitindo que os/as filhos/as dos/as trabalhadores/as passassem a povoar as salas de aula. Em consequência, as instituições escolares precisaram ser reformuladas em seus objetivos e funções para que dessem conta dessa nova demanda, tendo ocasionado, dessa forma, mudanças significativas nas disciplinas escolares, em especial, na de Língua Portuguesa, como revela Soares (2014). Afinal, segundo Silva e Cyranka (2009, p. 5), essa “nova clientela trazia consigo uma variedade linguística não estudada na escola” assinalando para a necessidade de modificação no ensino-aprendizagem da língua materna.

Como resultado desse processo de democratização do acesso à escola<sup>15</sup>, a profissão docente foi sendo acentuadamente desvalorizada à medida que ocorreu um amplo processo de recrutamento de professores, reduzindo as exigências dessa seleção. Fato este que ocasionou “o rebaixamento salarial e, conseqüentemente, a precárias condições de trabalho”, obrigando “os professores a buscar estratégias de facilitação de sua atividade docente – uma delas é transferir ao livro didático a tarefa de preparar aulas e exercícios” (SOARES, 2004, p. 167). Nesse período, também se iniciam os estudos de gramática articulada ao texto e vice-versa. Assim, “ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para aprendizagem da gramática” (SOARES, 2004, p. 167). Contudo,

---

<sup>15</sup> Não querendo discutir aqui os aspectos ou condições em que se deu esse processo, mas, ressaltamos que este foi um período de promessas, conforme assinala Canário (2008), fincadas na teoria do capital humano resultando, então, de acordo com Galdi (1993), numa falsa democratização do acesso à escola.

[...] as modificações nas condições de ensino e de aprendizagem na disciplina Português, ocorridas a partir dos anos 50, não alteraram fundamentalmente o ensino dessa disciplina, que continuou a orientar-se por uma concepção da língua como sistema, continuou a ser ensino sobre a língua, quer como ensino de gramática normativa, quer como leitura de textos para conhecimento e apropriação da língua padrão (SOARES, 2001, p. 154).

Com base nas afirmações de Soares (2001, 2004), os estudos gramaticais continuaram a ter prioridade no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, mesmo após a chegada de novas variedades linguísticas à escola pública. Esta realidade, porém, começou a mudar a partir da década de 1960, com o advento das ciências linguísticas, que trouxe para o debate uma nova mentalidade e concepção de linguagem, afastando-se do mecanicismo fundamentado nos pressupostos teóricos da linguística estrutural que dominou por muito tempo o ensino-aprendizagem da disciplina escolar Língua Portuguesa.

Esse processo se intensificou, sobretudo, nas décadas de 1970 a 1980. Destaca-se, nesse percurso, a ditadura civil-militar de 1964, que passou a vincular o ensino de língua ao seu projeto desenvolvimentista. Assim, a educação no período ditatorial foi caracterizada pelo enfoque econômico em seu planejamento, conforme aponta Azevedo (2014).

Isso fica claro a partir da implementação dos programas e planos criados para consolidar esse novo projeto de educação, a saber: Programa de Ação Econômica do Governo (PAEG); Programa Estratégico de Desenvolvimento (PED), os Planos Setoriais de Educação e Cultura (I PSEC e II PSEC) e, especialmente, a Lei nº 5.692/1971 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) –, que promoveu mudanças radicais no sistema educativo ao reformular a educação primária e média. Compreendemos assim, com base nos estudos de Saviani (2008) e Azevedo (2014), que o caráter mercadológico da educação vai se delineando para fins de consolidação de uma educação pautada nos pressupostos de uma concepção pedagógica tecnicista para atender aos interesses de um Estado intervencionista e internacionalista, tal qual se caracterizou o Brasil durante a ditadura civil-militar.

Nessa conjuntura, o ensino da Língua Portuguesa foi determinado, segundo Loesent (2014, p. 159), pela “Teoria da Comunicação: língua é código e o sujeito não participa do processo de interação, excluindo as tensões em interações por meio da linguagem”. Assim, de acordo com Soares (2004), a disciplina Português passou a ser designada Comunicação e Expressão (séries iniciais), Comunicação em Língua Portuguesa (séries finais) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (2º grau).

Eis que se apresenta uma nova concepção de linguagem que vai nortear o ensino-aprendizagem no contexto ideológico da ditadura civil-militar pós-1964, a linguagem como instrumento de comunicação. Nessa perspectiva,

[...] os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais. Ou seja, já não se trata mais de estudo sobre a língua ou de estudo da língua, mas de desenvolvimento do uso da língua (SOARES, 2004, p. 169).

Essa concepção de linguagem caracterizou-se pela prevalência da modalidade oral nas práticas de ensino-aprendizagem da língua, visando, conforme Pietri (2010), ao desenvolvimento da competência comunicativa como aspecto indispensável para a inserção social do sujeito na sociedade com fins de prepará-lo para o mercado de trabalho. Desse modo, vemos aqui mais uma vez a língua sendo utilizada como instrumento ideológico para atingir propósitos determinados pelas conjunturas histórica, social e cultural, com objetivos claros e definidos que se filiam a uma concepção de mundo que adotou a orientação pedagógica tecnicista para organizar o ensino no Brasil.

Todavia, o processo de redemocratização do país pós-regime ditatorial civil-militar (1964-1985) pôs fim às mudanças implementadas no campo educacional e, assim, a disciplina Português foi restabelecida, mas com novo direcionamento dado pelas teorias linguísticas (Sociolinguística, Análise do Discurso, Psicolinguística, Linguística Teórica, Pragmática), que finalmente chegariam ao campo de ensino da língua portuguesa (SOARES, 2001, 2004; RAUPP, 2005; PIETRI, 2010).

Para consolidação desse projeto de língua, destacamos a importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que foram elaborados na década de 1990 e impulsionaram um debate curricular efervescente no Brasil. Contudo, convém ressaltar que esse documento norteador da política curricular brasileira nasceu em razão do projeto de educação estabelecido para o nosso país. Nesse aspecto, as políticas adotadas para a educação desde 1989 apontam para a estreita relação com as instituições financeiras que vêm determinando novas maneiras de conduzir a educação no país, ajustando-a aos interesses mercadológicos e ideológicos do sistema capitalista.

Estudiosos/as, como Tadeu e Gentili (1996), Gentili (1998), Frigoto (2011), Libâneo (2012), Taffarel (2015), por exemplo, evidenciam que as políticas educacionais e, conseqüentemente, as políticas curriculares da década de 1990 até os dias atuais trazem em

seu bojo as ideias de poder e dominação, que podem ser subentendidas a partir de análises dos documentos que prescrevem tais políticas.

Nesse contexto, conforme pontua Silva (2012, p. 104), “o governo brasileiro começou a tomar medidas internas para ajustar a vida econômica e social do país àquilo que tinha sido proposto e assinado no Consenso de Washington<sup>16</sup>”. As implicações advindas desse consenso se resumem a uma série de medidas que fortalece o capitalismo em sua nova fase, o neoliberalismo. Tais medidas contrapõem-se aos interesses daqueles que sempre levantaram a bandeira de uma educação pública de qualidade para todos/as, já que pela lógica neoliberal “a educação deve ser pensada como um bem submetido às regras diferenciais da competição” (GENTILI, 1998, p. 19). Confirma-se, assim, mais uma vez, a eterna luta entre explorados/as e exploradores – a divisão de classes<sup>17</sup> característica da sociedade capitalista.

A partir das discussões expostas, notamos que a política curricular brasileira vem se alinhando a esse macroprojeto de educação que vem sendo construído e se consolidando desde a década de 1990, configurando assim um período fortemente marcado por novas investidas da classe detentora do poder, que tem como função primordial adaptar-se “às requisições do capitalismo mundial”, conforme assinala Behring (2008, p.113). Nesse processo de adaptação

[...] a ideologia neoliberal impôs aos países, principalmente aqueles em desenvolvimento, valores baseados no mercado econômico, subjugando os valores humanos e nacionais, e influenciando diversas instituições sociais, dentre elas: a escola, com alterações significativas no processo educacional que concorresse para o fortalecimento deste sistema ideológico, ou seja, no contexto das demandas resultantes da reestruturação produtiva (PORTELA, 2013, p. 44).

O fortalecimento desse sistema – que é, sobretudo, ideológico – perpassa pela definição dos conhecimentos a serem ensinados nas escolas, isto é, pela implementação de uma política curricular que dialogue com esse projeto de Estado. Assim, no Brasil, vimos

---

<sup>16</sup> “Em 1989, em Washington, nos Estados Unidos, realizou-se um evento com os governos e ministros de vários países capitalistas desenvolvidos para decidirem o que fazer com aqueles cuja economia crescia num ritmo muito lento [...] assim, discutiram um conjunto de medidas que foram propostas e assinadas com o compromisso de aplicá-las em seus países. O evento ficou conhecido como **Consenso de Washington**. O Brasil esteve presente com os seus representantes e assinou o documento com as medidas a serem implementadas” (SILVA, 2012, p. 104).

<sup>17</sup> Cabe ressaltar, a célebre frase de Marx e Engels (2008, p. 10) no Manifesto Comunista que é tão atual: “a história de todas as sociedades, até agora, tem sido a história das lutas de classes”.

emergirem os PCN como resposta a essa exigência do mercado financeiro mundial, sendo concebidos no contexto das contrarreformas<sup>18</sup> neoliberais.

A primeira versão dos PCN foi publicada em 1995 e gerou muitos debates direcionados ao caráter dessa proposta de currículo, bem como sobre a política do conhecimento oficial no Brasil. Os críticos, a exemplo de Przylepa (2015, p. 8), apontaram que o processo de construção e elaboração dos PCN “privilegiou determinados sujeitos sociais” vinculados à mesma lógica vigente, ocasionando assim a predominância da ideologia dos organismos multilaterais na “reforma”<sup>19</sup> curricular brasileira.

Outros críticos, como Macedo (2006) e Nunes (2007), ressaltaram a ausência de um debate aprofundado sobre questões essenciais que deveriam fazer parte dessa política curricular, tendo em vista todo o contexto de conflitos relacionados às diversas formas de opressão que permeiam a vivência dos sujeitos. Isso acaba legitimando todo um processo histórico de opressão e exclusão e conformando o indivíduo a não questionar as causas históricas e estruturais dos problemas que circundam a sociedade brasileira.

Os PCN assumem como propósito a busca pela qualidade da educação, ressaltando que seu objetivo é “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres” (BRASIL, 1997a, p. 4). Todavia, autores como Gentili e Tadeu (1999) revelam que as metas de qualidade assumidas pelas políticas educacionais brasileira vão ao encontro do paradigma gerencial, fundamentado na teoria do capital humano, contribuindo dessa forma para a despublicização<sup>20</sup> da educação.

Apesar das críticas e resistências, os PCN fizeram parte da realidade escolar e curricular brasileira por meio da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e de outros programas e ações pensados para fortalecer essa política curricular. Assim, orientaram as disciplinas escolares por meio da reformulação dos materiais didáticos que auxiliam os/as professores em sala de aula. Especificamente, os PCN para a Língua Portuguesa também geraram intensos debates no campo da linguagem.

---

<sup>18</sup> Utiliza-se o termo contrarreforma, em concordância com Behring (2008), para designar as políticas de reestruturação do Estado Capitalista ocorridas, sobretudo, a partir da década de 1990, uma vez que observou-se um processo de regressão de direitos no Brasil.

<sup>19</sup> Behring (2008, p. 22) assinala que o termo reforma foi apropriado pela ideologia burguesa sofrendo um processo de ressignificação e que o mesmo só tem sentido “no debate do movimento operário socialista”. Concordando com a autora, toda vez que utilizarmos esse termo fora de seu sentido original, o faremos entre aspas.

<sup>20</sup> Transferir a educação para a esfera da competição privada reduzindo-a, assim, a condição de mercadoria (GENTILI, 1998).

Esse debate perpassou pelo campo da linguagem e esteve presente no momento de elaboração dos PCN de Língua Portuguesa, sendo marcados principalmente por uma nova forma de concepção da língua. Assim, os conhecimentos para esse componente curricular foram mais uma vez objeto de discussão, sobretudo, do campo das ciências da linguagem assinalando

[...] para a concepção da linguagem como forma de interação mediadora e constitutiva das relações sociais, para a percepção das diferenças dialetais, para a necessidade de se ensinar a partir da diversidade textual, para a adoção das práticas de leitura e produção e de análise linguística em suas condições de uso e de reflexão como conteúdo da disciplina (FERREIRA, 2001, p. 3).

A concepção de língua ora adotada afasta-se do paradigma linguístico formalista-estrutural de linguagem que predominou por muito tempo no campo de ensino de nossa língua materna. Nesse contexto, de acordo com Geraldi (2015, p. 384), os PCN assumem uma concepção de linguagem “tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de Linguística da Enunciação (atravessadas por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso)”. Essa concepção tomada pelos PCN representa um avanço, na medida em que, ao menos em seu aspecto de orientar a elaboração dos currículos, critica o ensino da língua baseado nos pressupostos tradicionais da língua e na teoria da comunicação. Nessa lógica, o ensino de Língua Portuguesa passou a ser norteado por uma

[...] concepção que vê a língua como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização (SOARES, 1998, p. 59).

Inaugura-se, portanto, uma nova concepção de língua, que privilegia o aspecto social da linguagem, dialogando assim com os pressupostos teóricos da perspectiva interacionista de linguagem/língua. Essa mudança de paradigma linguístico privilegiou o texto como objeto de ensino, concedendo-lhe centralidade para a elaboração do currículo de Língua Portuguesa, o que significou um salto qualitativo para o campo de ensino da língua, uma vez que redimensionou a prática de ensino-aprendizagem da linguagem ao superar uma longa tradição de ensino gramatical descontextualizado da situação de uso da língua e da relação de interação social que ocorre nesse processo. Desse modo,

Os currículos escolares de Língua Portuguesa atuais, ao considerar o texto como objeto do ensino da língua, ao agregar as recentes teorias do texto e do discurso somadas às contribuições da Sociolinguística, consideram o

processo de ensino e aprendizagem uma construção permanente de conhecimentos linguísticos (VENTURI; GATTI JÚNIOR, 2004, p. 72).

A proposta dos PCN de Língua Portuguesa, portanto, representa um avanço teórico e ao mesmo tempo estabelece uma contradição com os objetivos da política curricular construída no bojo de um projeto neoliberal para a educação. Essa incoerência também se apresenta na BNCC para o referido componente, ao menos na parte conceitual, na medida em que se assume uma concepção de língua de base interacionista, privilegiando o texto para a construção de seu currículo.

Por fim, o século XXI se apresenta ainda emblemático no campo das discussões que cercam o ensino de nossa língua materna, pois convivemos com distintas perspectivas de ensino-aprendizagem da língua a transitar nos espaços escolares e debates acalorados em torno de qual(is) concepção(ões) devem orientar a prática pedagógica dos/as professores/as de Língua Portuguesa. Além disso, apesar dos avanços relacionados à inserção dessas discussões no campo teórico e na formação dos/as novos/as profissionais da língua, coexistimos, no campo da prática, com os pressupostos tradicionais de linguagem que ainda predominam no ensino-aprendizagem da disciplina escolar Língua Portuguesa, conforme podemos inferir pelos estudos de Bagno (2003, 2005, 2009, 2012).

Em suma, o percurso histórico da disciplina escolar Língua Portuguesa não pode ser compreendido de forma acrítica, como se as escolhas envolvidas nesse processo fossem resultado de ordem natural. Desse modo, o breve histórico sobre o qual nos propusemos a discorrer evidencia, de acordo com Bunzen (2011, p. 908), que o processo de construção e consolidação dessa disciplina foi caracterizado por movimentos de “tensões, permanências e rupturas” que nos mostram que “fabricamos uma disciplina escolar” cujo foco seja “a língua portuguesa falada e escrita no Brasil com tempos, espaços, práticas e impressos específicos”. Paralelamente, demarcamos a linguagem em sua dimensão política e ideológica, ressaltando que a mesma é uma construção histórica e social entranhada por concepções de mundo e, portanto, a história de institucionalização de nossa língua materna enquanto objeto de ensino e de conhecimento é atravessada por relações de domínio que a constituem como um poderoso instrumento de poder.

Enfim, esse percurso foi necessário para servir de fundamento no momento em que formos discorrer especificamente sobre o nosso objeto de estudo, uma vez que compreender os aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o campo de discussão de uma disciplina escolar como a Língua Portuguesa é fundamental para entendermos as relações de poder que se entrecruzam no momento em que são selecionados os conhecimentos que devem

compor o currículo prescrito para esse componente pela ação política, tal como a proposta de uma base comum curricular (a BNCC) que será discutida posteriormente.

### **3.4 Perspectivas teóricas sobre o ensino da língua: concepções de linguagem e teorias linguísticas**

A linguagem é resultado de processos históricos, sociais, ideológicos e políticos, tal como assinalam Roio (2016) e Schlesener (2016). Por isso, a mesma deve ser tomada em sua dimensão política. Além disso, seu ensino é caracterizado por disputas sobre concepções de linguagem que devem orientar a prática de ensino-aprendizagem da língua. Nesse contexto, o objeto de ensino da língua, que por muito tempo considerou os aspectos normativos da linguagem como centrais para o processo de ensino-aprendizagem, vem sendo problematizado, sobretudo, pelo advento das ciências linguísticas de base interacionista, ocorrido a partir da década de 1960 no Brasil, conforme aponta Soares (2004).

O ensino tradicional da língua vinculado aos pressupostos teóricos da linguística formalista/estrutural passou a ser questionado, e assim uma nova concepção de linguagem foi se erigindo. Essa nova concepção de língua – a interacionista – influenciou o campo teórico das ciências linguísticas e, conseqüentemente, alterou o foco do objeto de ensino da linguagem, que antes centrava-se no estudo excessivo de regras e conceitos – a gramática tradicional –, para o texto compreendido como “a manifestação viva da linguagem” (FARACO; CASTRO, 1999, p. 2).

Essa mudança de concepção linguística significou um avanço qualitativo no campo teórico de discussão da linguagem. Entretanto, esse mesmo avanço ainda não pode ser observado na práxis pedagógica do ensino de língua materna no Brasil, pois o que se evidencia são tentativas de unificar dois campos teóricos totalmente distintos e antagônicos, isto é, a gramática tradicional com o texto, conforme destacam Faraco e Castro (1999), e Vianna *et al.* (2016). Isso ocorre porque ainda não conseguimos romper teoricamente com os fundamentos da linguística estrutural e, dessa forma, o “modo estruturalista de ver a linguagem” ainda está impregnado nas práticas de ensino da língua (FARACO; CASTRO, 1999, p. 3).

Na medida em que se ocupa em estudar as características internas da língua, a linguística estrutural/formalista deixa de entender a linguagem como parte constituinte de um contexto histórico-social que, ao mesmo tempo, influencia e é influenciada por este contexto. Nesse sentido, pensar a linguagem sob essa perspectiva teórica é não considerá-la como um



fenômeno social que se manifesta através da interlocução entre os sujeitos num processo de interação verbal. É desconsiderar, portanto, que a língua é viva e está em constante transformação, tal como aponta Bakhtin (2006), para quem

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p.125).

Bakhtin (2006) defende uma concepção de linguagem como processo de interação que se estabelece num ato enunciativo determinado pelas condições históricas e materiais de cada tempo, que por sua vez são interpeladas pelo contexto sócio-histórico, pelos aspectos ideológicos, sociais e pelas condições de produção inerentes ao discurso. Nessa lógica, o teórico desenvolve uma concepção materialista de linguagem fundamentada numa perspectiva marxista que toma a língua a partir de sua natureza ideológica e material.

A contribuição das discussões desenvolvidas por Bakhtin (2006) no campo da filosofia da linguagem, em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, traça uma linha divisória valorativa para o campo de estudos linguísticos, pois sua teoria de língua é fundante para a construção de novas teorias acerca do sujeito e da subjetividade que, por exemplo, cercam os estudos sobre a língua, redimensionando-a como objeto de estudo e, por consequência, reconfiguram o ensino de língua materna, tal como nos aponta Lenz (2016). Ao fazer esse movimento teórico tão importante, Bakhtin (2006) tece críticas às duas principais correntes linguísticas que predominavam em seu tempo – o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

A primeira corrente tem sua representação mais expoente em Humboldt e Vossler, e caracteriza-se por defender uma abordagem sobre a linguagem que enfatiza o caráter subjetivo do signo, privilegiando o interior do indivíduo. Essa tendência carrega consigo concepções de língua e sujeito que enfatizam, sobremaneira, o psiquismo individual como a fonte da língua, tal como assinala Bakhtin (2006). Nessa perspectiva, o subjetivismo idealista

[...] interessa-se pelo ato de fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade de linguagem sem exceção). O psiquismo individual constitui a fonte da língua. As leis da criação linguística – sendo a língua uma atividade ininterrupta, uma criação contínua – são as leis da psicologia individual, e são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem (BAKHTIN, 2006, p. 71).

Para essa corrente, a língua é compreendida como um processo de criação individual. Nas palavras de Silveira (1981, p. 16), é “o caráter psicológico do ato criativo da expressão” que “determina o enfoque que por esta corrente é dado ao signo linguístico”. Nesse aspecto, o subjetivismo idealista parte do entendimento de que o indivíduo é dono absoluto de seu discurso e assim “tem pleno poder de criar e recriar expressões linguísticas e, por isso, possui esse caráter autônomo e ilimitado no que se refere à linguagem situada no ato de fala” (SILVA; LEITE, 2013, p. 40). Aqui reside a crítica de Bakhtin (2006), embora ressalte que a principal característica dessa corrente seja a oposição a uma concepção positivista de língua; todavia, questiona a visão idealista que essa tendência desenvolve sobre as questões linguísticas. Como bom materialista, o teórico defende que a língua deve ser tomada a partir de uma perspectiva histórica e, como tal, deve ser pesquisada considerando sua materialidade, isto é, como um objeto material constituído por relações sociais e históricas, reafirmando assim a natureza social da linguagem.

Já o objetivismo abstrato situa-se no campo das ciências positivistas e tem como representante principal o linguista Ferdinand Saussure. Bakhtin (2006) argumenta que essa corrente de pensamento sobre a linguagem está assentada sob a ótica racionalista e mecanicista que, por sua vez, afasta-se de entender a língua como um fenômeno histórico, deixando de compreendê-la como procedente da interação entre os sujeitos reais estabelecidas em condições históricas reais, tal como afirma Vianna (2010). Obviamente que uma concepção materialista de linguagem, tal como defendida por Bakhtin (2006), não deixaria de considerar a língua em sua realidade concreta e, em consequência, sua natureza social. Nesse aspecto, não tomar a linguagem a partir da interação real e das condições históricas reais de sua produção constitui-se o cerne da crítica de Bakhtin (2006) às correntes linguísticas de *subjetivismo idealista e objetivismo abstrato*, uma vez que:

Ao considerar que só o sistema linguístico pode dar conta dos fatos da língua, o objetivismo abstrato rejeita a enunciação, o ato de fala, como sendo individual. Como dissemos, é esse o *proton pseudos*, a “primeira Mentira”, do objetivismo abstrato. O subjetivismo individualista, ao contrário, só leva em consideração a fala. Mas ele também considera o ato de fala como individual e é por isso que tenta explicá-lo a partir das condições da vida psíquica individual do sujeito falante. E esse é o seu *proton pseudos* (BAKHTIN, 2006, p. 111).

A partir do pensamento de Bakhtin (2006) sobre a linguagem, podemos inferir que, ao negarem a realidade concreta de manifestação da linguagem e, por conseguinte, a interação verbal entre sujeitos reais, tanto o objetivismo abstrato quanto o subjetivismo idealista

acabam por imprimir à língua/linguagem uma visão idealizada. Nesse sentido, Vianna (2010) nos esclarece que compreender o sistema linguístico como

[...] algo autônomo, desvinculado dos homens reais em condições históricas reais, ignorando as enunciações e atos de fala por serem absolutamente individuais, caracteriza esse sistema como um *sistema idealizado*, pois o considera como descolado dos homens que o produzem. Por outro lado, assumir a vida psíquica individual do falante como o núcleo gerador da linguagem, ignorando que ela é gerada, antes de tudo, pela interação ou intercâmbio entre indivíduos reais em condições históricas reais, acaba por postular, por sua vez, um *indivíduo idealizado*, pois ignora coerções de ordem social presentes na própria língua (VIANNA, 2010, p. 38).

A visão idealizada sobre o sistema linguístico que essas correntes acabam por desenvolver desconsidera não só a dinâmica social decorrente da interação viva das forças sociais, como também as condições de produção do discurso, constituindo-se, portanto, como objeto de crítica para Bakhtin (2006, p. 127), uma vez que para esse teórico “a língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*”. Assim, contrariamente ao que postulam as duas orientações do pensamento filosófico-linguístico, a interação verbal é o aspecto fundamental para se compreender a linguagem a partir de uma perspectiva discursiva, tal como defendida por Bakhtin (2006).

O projeto de linguagem assumido por Bakhtin (2006) dá ênfase ao aspecto interacional da língua. Assim, nessa lógica, *signo ideológico* e *enunciado concreto*, acompanhados do entendimento de que a *interação verbal* é a realidade principal da língua, são categorias teóricas fundamentais para toda a teoria bakhtiniana. A esse respeito, Yaguello (2006, p. 17) esclarece que

Bakhtin coloca igualmente em evidência a inadequação de todos os procedimentos de análise linguística (fonéticos, morfológicos e sintáticos) para dar conta da enunciação completa, seja ela uma palavra, uma frase ou uma seqüência de frases. A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua, trata-se de discurso interior (diálogo consigo mesmo) ou exterior. Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um “horizonte social”. Há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido. “A filosofia marxista da linguagem deve colocar como base de sua doutrina a enunciação, como realidade da língua e como estrutura sócio-ideológica”.

Como se pode notar, a compreensão materialista de linguagem coloca na ordem dos estudos linguísticos a questão da ideologia, destacando sobremaneira o valor ideológico do signo linguístico. Nesse aspecto, a teoria bakhtiniana representou um grande avanço em

relação às correntes de pensamento linguístico objetos de crítica para Bakhtin (2006) – o objetivismo abstrato e o subjetivismo idealista –, sobretudo, por desenvolver uma compreensão sobre a linguagem que a toma como um fenômeno histórico. Como tal, ela é reflexo de uma situação concreta, um projeto dialeticamente inacabado, inconcluso, que está sempre em construção e, assim, “a palavra, a frase, o texto, por se encontrarem dentro de um contexto, de uma situação, enfim, de uma experiência de vida, são sempre ideológicos, sociais e históricos” (ALVES, 2006, p. 249-250). A linguagem, portanto, é concebida como produto histórico-social, superando a lógica de uma pretensa visão neutra ou idealista das abordagens teóricas anteriores.

A proposta de um estudo histórico e social da linguagem apresenta uma abordagem dialética sobre o fenômeno linguístico, na qual a interação entre os sujeitos se dá dialogicamente, ou seja, num processo dialógico, numa constante interação com o *Outro*. A enunciação, por conseguinte, é de natureza social, como bem afirma Bakhtin (2006); nesse contexto, o diálogo se constitui como essencial para a materialização da linguagem. Assim, o aspecto interacional da língua é central para a filosofia marxista da linguagem, uma vez que redimensiona o campo de estudos sobre a linguagem, marcadamente, por imprimir uma nova forma de pensar a realidade linguística como indissociável de uma leitura integral, isto é, nas palavras de Faraco (1996, p. 117), “*uma abordagem mais globalizante das realidades humanas e não apenas teorias e modelos formais de fragmentos de coisas*”, o que constitui um amplo “processo de reconstrução epistemológica”.

Nesse processo, Bakhtin (2006) desenvolve uma visão de mundo radicalmente social que, obviamente, estende-se para a linguagem, compreendendo-se nessa perspectiva que o sujeito está envolto por uma rede complexa de relações sociointeracionais. Desse modo, constrói-se uma “antropologia filosófica [...] que muitos de seus comentadores têm dado o nome de dialogismo” (FARACO, 1996, p. 118).

Para Faraco (1996), o dialogismo deve ser entendido

[...] como uma *Weltanschauung*, como um olhar compreensivo e abrangente do ser do homem e de seu fazer cultural. Um olhar que não está mirando apenas aspectos desse real, mas pretende captá-lo numa perspectiva de globalidade; que pensa a cultura como um vasto e complexo universo semiótico de interações axiologicamente orientadas; e entende o homem como um ser de linguagem (e, portanto, impensável sob a égide do divórcio homem/linguagem), cuja consciência, ativa e responsiva (e não mero reflexo do exterior, nem origem absoluta da expressão, mas *locus* dinâmico do encontro dialógico do externo e do interno), se constrói e se desenvolve alimentando-se dos signos sociais, em meio às inúmeras relações

sociointeracionais, e opera internamente com a própria lógica da interação sóciossemiótica, donde emergem seus gestos singulares (p. 118).

Ainda, segundo Faraco (1996),

Para Bakhtin, o que constitui a realidade fundamental da linguagem é essa atividade sóciossemiótica – que se dá não entre indivíduos isolados que apenas atualizariam um sistema objetivo ou apenas expressariam uma subjetividade dada *a priori*, mas entre indivíduos socialmente organizados, isto é, constituídos e imersos nas relações sociais historicamente dadas e das quais participam de forma ativa e responsiva (p. 121).

O dialogismo é compreendido, conforme se observa, como um processo constante de interação entre os sujeitos reais em condições históricas reais, numa complexa atividade sociointeracional que permeia a vida em sociedade. Estabelece-se com isso uma relação dialógica que nos permite pensar a linguagem para além de um sistema estático, inerte e acabado; pelo contrário, a língua é viva, dinâmica, um produto social inacabado, motivo por que está em permanente construção.

Isso posto, cumpre enfatizar que somente uma concepção dialógica de linguagem, tal como desenvolvida por Bakhtin ao longo de suas obras, pode dar conta da complexa rede de significações que constitui os sujeitos nas suas múltiplas vivências. Nas palavras de Alves (2005, p. 199-200), uma rede de significações

[...] é composta de elementos de ordem pessoal, contextual, atravessada pela cultura, ideologia e relações de poder e se atualiza sucessivamente no aqui- agora da situação, ao nível dialógico das relações. Em outras palavras, a Rede de Significações integra elementos diversos, de forma dinâmica, propondo-se contemplar micro e macrodimensões numa perspectiva evolutiva e histórica.

Nessa perspectiva, ainda segundo Alves (2005, p. 200), “o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imerso em uma malha de elementos de natureza semiótica [...] inter-relacionando-se dialeticamente”. Assim, é possível compreender que o sujeito é por natureza um ser social que, por sua vez, desenvolve-se a partir das interações que constrói no decorrer de sua trajetória em práticas sociais concretas. Essa dinamicidade social é acentuada pela complexa rede de relações sociointeracionais, compreendida a partir de uma perspectiva sócio-histórica que pressupõe a existência de elementos de ordem econômica, política, social e cultural concorrendo para a formação discursiva do sujeito. Desse modo, o sujeito constitui-se em uma arena conflituosa permeada por discursos concorrentes que acabam formando a sua subjetividade. Para Alves (2005), essa subjetividade é resultado das múltiplas vozes sociais presentes no processo discursivo.

Essa multiplicidade de vozes que constitui um discurso é comumente chamada de polifonia. Dialogismo e polifonia estão intrinsecamente relacionados, na medida em que tanto o princípio dialógico quanto o conceito de polifonia são atravessados pela alteridade. Essa capacidade humana pressupõe a importância de se pensar e levar em consideração o *outro*, tendo em vista que o ser humano se constitui e se afirma em decorrência das relações que o conectam ao outro. Entretanto, faz-se oportuno distingui-los. Assim, o dialogismo é, antes de tudo, um princípio filosófico que emerge, conforme Alves (2006, p. 257), “a partir do processo de investigação filosófica que estabelece entre a *mente* e o *mundo*”. Nesse sentido, ainda de acordo com Alves (2006, p. 257), Bakhtin entrevê a “possibilidade de construir uma ciência das relações, em que a mente tem um lugar especial, uma função”. O dialogismo, desse modo, constitui-se como uma teoria fundamental para o projeto de linguagem pensado por Bakhtin, abrangendo no interior de sua composição duas acepções essenciais que convergem para a formação discursiva do sujeito numa perspectiva interacional, a saber: o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos (BARROS, 1996).

O dialogismo interacional concebido por Bakhtin no conjunto de suas obras é constituído, conforme se vê, por duas concepções de dialogismo que se complementam e reforçam o entendimento de que a linguagem é em sua essência dialógica e, por consequência, é ideologicamente marcada e, por isso, dotada de complexidade.

Barros (1996) esclarece com muita propriedade as particularidades de cada uma delas. Ao tratar sobre o **diálogo entre interlocutores**, a autora aponta que o mesmo é composto por quatro aspectos fundamentais: a) a interação entre interlocutores é tomada como princípio fundador da linguagem; b) o sentido e a significação dependem da relação que se estabelece entre os sujeitos no ato da enunciação; c) a intersubjetividade antecede a subjetividade; e d) a existência de dois tipos de sociabilidade – a primeira diz respeito à relação estabelecida entre sujeitos, e a segunda é a relação dos sujeitos com a sociedade. Por sua vez, o **diálogo entre discursos** refere-se à não individualidade do discurso, isto é, todo discurso mantém relações com outros discursos imersos numa trama social resultante das múltiplas vozes sociais, tendo em vista que os/as interlocutores/as são sujeitos sociais e, portanto, estabelecem diálogos com os diferentes discursos existentes na sociedade, visto que também falam sempre de um lugar que é determinado histórica, social e ideologicamente.

Como vimos, o dialogismo concebido como princípio filosófico se propõe a construir uma ciência das relações. Esta é constituída a partir de um horizonte social e ideológico que coloca na ordem da linguagem um sujeito social que mantém relações entre si e com a sociedade. Por isso, de acordo com Barros (1996, p. 28), “o dialogismo interacional de

Bakhtin desloca o conceito de sujeito, que perde o papel de centro ao ser substituído por diferentes vozes sociais que fazem dele um sujeito histórico e ideológico”. Feitas essas considerações, passemos agora a tratar de polifonia, de forma a estabelecer distinções com o dialogismo, conforme sinalizado em parágrafos anteriores.

Florêncio (2002, p. 242) assegura que

[...] o diálogo é condição da linguagem e do discurso, não existe linguagem sem que se dê o fenômeno do dialogismo; polifonia é um efeito de sentido produzido em um discurso que não esconde todas as vozes. É a luta entre as vozes sociais que aparece, ou não, mas que está presente em qualquer texto, seja ele considerado monofônico ou polifônico.

Barros (1996) também corrobora com a afirmação acima, pois a autora ressalta que o dialogismo é compreendido como o princípio dialógico sob o qual a linguagem e o discurso se constituem, ao passo que a polifonia é um termo empregado para “caracterizar um certo tipo de texto”, isto é,

[...] aquele em que o dialogismo se deixa ver, aquele em que são percebidas muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos que escondem os diálogos que os constituem. [...] pode-se dizer que o diálogo é condição da linguagem e do discurso, mas há textos polifônicos e monofônicos, conforme variem as estratégias discursivas empregadas. Nos textos polifônicos, os diálogos entre discursos mostram-se, deixam-se ver ou entrever; nos textos monofônicos eles se ocultam sob a aparência de um discurso único, de uma única voz. Monofonia e polifonia são, portanto, efeitos de sentido, decorrentes de procedimentos discursivos, de discursos por definição e constituição dialógicos. Nos textos polifônicos escutam-se várias vozes, nos monofônicos uma apenas, pois as demais são abafadas (BARROS, 1996, p. 36).

Florêncio (2002) e Barros (1996), conforme se nota, reconhecem a polifonia e, conseqüentemente, a monofonia, como efeitos de sentido que são compreendidos a partir de uma concepção dialógica de linguagem, isto é, no âmbito do dialogismo. Assim, segundo os/as autores/as, falar de dialogismo e polifonia significa tratar da questão do ocultamento ou não do dialogismo discursivo, o que nos permite identificar as diferentes vozes sociais que podem estar presentes num discurso de forma explícita ou implícita, mas que são próprias do processo discursivo. Nesse sentido, as relações que se estabelecem entre o eu e o outro são histórica e socialmente assinaladas e interpeladas pelo jogo de vozes que constitui o sujeito como ser social caracterizado pelas relações sociais entre os sujeitos, e destes com a sociedade, com destaque para o caráter polifônico dessa relação.

Dialogismo e polifonia, como se vê, são princípio e conceito fundamentais que sustentam uma concepção dialógica de linguagem somados a outros que são igualmente

imprescindíveis, como enunciação concreta, signo ideológico e interação verbal, que dão base a essa perspectiva linguística. Desse modo, essas categorias teóricas dão conta da dimensão dialógica e ideológica da linguagem e atravessam as correntes linguísticas de base interacionista sinalizando para uma nova forma de entendimento do fenômeno linguístico. Tornando, dessa forma, mais significativo os estudos sobre texto, discurso e gênero que fundamentam as propostas de ensino da língua materna de cada país, em especial, o campo de ensino da Língua Portuguesa no Brasil.

Os estudos linguísticos sob o viés de uma concepção dialógica de linguagem têm fundamentado os currículos oficiais dos últimos anos para o campo de ensino da Língua Portuguesa em nosso país, especificamente a partir da década de 1990, com os PCN mantendo-se também nas propostas curriculares da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental, em suas três versões. Em que pesem as contradições internas e externas desses documentos e sua vinculação a um projeto neoliberal para a educação, o ensino tradicional de língua – que se caracteriza pela centralidade de uma gramática tradicional excessivamente normativa que prioriza apenas a transmissão de regras e conceitos – perde força na elaboração dos currículos, ao menos de forma oficial. Dessa forma, novos questionamentos são colocados para se repensar e reformular o ensino da disciplina de Língua Portuguesa advindo de novos pressupostos teóricos surgidos a partir dos estudos de Bakhtin nas suas diversas obras, conforme já discutidos no decorrer deste texto.

O que está em discussão, portanto, é uma mudança radical de paradigma linguístico. Trata-se de uma reformulação teórica para o campo de ensino da língua que, apesar de ter subsidiado e embasado o surgimento e a renovação de correntes linguísticas agrupadas, segundo Geraldi (2004), sob o título da Linguística da Enunciação, ou ainda, de acordo com Morato (2004), como Linguística Interacional, em relação à qual ainda não foi possível observar concretamente toda essa transformação no chão da escola. Talvez isso ocorra por várias razões que podem estar relacionadas às questões de formação inicial e continuada dos/as professores/as de Língua Portuguesa ou ainda ao currículo em ação que é implementado nas salas de aula e reforçado, sobretudo, por práticas de que já está impregnado o cotidiano escolar. Por isso, tem-se o desafio de romper com esse longo ciclo de uma tradição de ensino vinculado aos pressupostos tradicionais da língua. Isso pode ser explicado, por exemplo, pelo conceito de currículo oculto, isto é, um conjunto de valores e regras que está implicitamente inserido no ambiente escolar, reproduzindo aspectos da ideologia dominante, os quais se constituem hegemonicamente na medida em que são continuamente reforçados, reafirmados e confirmados, tal como Apple (2006) nos adverte.



É desse modo, por conseguinte, que vislumbramos como o projeto neoliberal de educação está posto no campo de ensino de nossa língua materna ao mesmo tempo em que convive com uma contradição teórica, pois, do ponto de vista de uma concepção crítica de currículo, as bases de sustentação definidoras dessa estrutura social precisam ser enfatizadas por um currículo que se proponha a questionar

[...] as afirmações hegemônicas, que ignoram o verdadeiro funcionamento do poder na vida cultural e social e que apontam para a naturalidade da aceitação, para os benefícios institucionais e para uma visão positivista, na qual o conhecimento está divorciado dos reais atores humanos que o criaram (APPLE, 2006, p. 126).

Apple (2003, 2006, 2011) é enfático em afirmar que existe um projeto de educação e, conseqüentemente, uma concepção de mundo que vêm sendo continuamente legitimados no espaço escolar, contudo, sem descartar a questão do conflito que se estabelece no currículo, configurando-o como espaço permanente de disputa; além disso, ressalta que, para uma teoria de discurso bakhtiniana, há sempre a possibilidade de transformação que pode ocorrer por meio de uma atitude ativa e responsiva do sujeito dentro de sua condição discursiva.

A modificação teórica é dada pela compreensão de linguagem que leva em consideração que a língua é histórica e social, construída a partir das relações entre os sujeitos e destes com a sociedade e, portanto, está em permanente transformação. Isso resulta num deslocamento do objeto de ensino da língua, tendo em vista que as reflexões postas pelas correntes linguísticas de base interacionista – Sociolinguística, Análise do Discurso, Linguística da Enunciação, Pragmática, Linguística Textual, dentre outras – apontam para uma nova vertente de trabalho, com a linguagem amparada não mais num estudo maçante de regras gramaticais por meio de frases e palavras descontextualizadas, e sim tomando o texto como unidade fundamental de ensino, compreendido a partir de um contexto sócio-histórico. A esse respeito, Faraco e Castro (1999, p. 2) advertem que:

[...] até mesmo o ensino dos aspectos normativos estaria subordinado ao trabalho com o texto, isto é, as regras gramaticais não seriam mais ensinadas por meio de frases soltas, abstraídas de contexto, e sim na perspectiva de sua funcionalidade textual. Em outras palavras, a proposta dos lingüistas reivindica o abandono da memorização exaustiva dos conceitos e normas gramaticais em frases descontextualizadas, em favor da percepção prático-intuitiva dos fatos gramaticais presentes no texto.

A questão colocada por Faraco e Castro (1999) é de ordem teórica. É evidente que essa mudança de orientação teórica pressupõe um novo olhar sobre a práxis pedagógica para o campo de ensino da língua. No entanto, não é tão simples quanto parece romper com uma

longa tradição de ensino vinculada aos pressupostos teóricos de uma concepção de linguagem estrutural/formalista, sobretudo, porque se requer uma visão ampliada da forma de se conceber a linguagem e, por consequência, de se entenderem as relações sociais estabelecidas entre sujeitos reais em condições históricas reais. Exige-se, portanto, uma mudança extremamente radical de método, de percepção da realidade e, por conseguinte, de compreensão da linguagem, em que o aprendizado da língua ocorre pelo uso que se faz dela no processo de interação com o outro.

Essa nova forma de compreensão da realidade advém dos pressupostos filosóficos do materialismo histórico-dialético, os quais, por sua vez, reformulam o trabalho com a linguagem. Especificamente no Brasil, temos Geraldi (2004) como precursor dessa nova proposta de ensino para o campo da Língua Portuguesa, reinterpretando os estudos de Bakhtin.

Ao incorporar os postulados da corrente pedagógica histórico-crítica, que também tem seu fundamento numa concepção dialética de sociedade e de sujeito, Geraldi (2004 [1984]) impõe a necessidade de uma reflexão teórica sobre a língua, sustentando um fazer pedagógico crítico e comprometido com a transformação social. É nessa direção que o autor, influenciado pelo pensamento do teórico russo, faz uma releitura das concepções de linguagem, distinguindo-as em três correntes: a linguagem como expressão do pensamento; instrumento de comunicação; e forma de interação. Esta última é a perspectiva de língua assumida pelo teórico brasileiro, de modo que passa a subsidiar os debates em torno de como a linguagem deve ser trabalhada em sala de aula, emergindo assim uma nova proposta teórico-metodológica que articula leitura, produção textual e análise linguística, passando a definir o currículo de Língua Portuguesa no Brasil.

É evidente que convivemos com distintas perspectivas teóricas que abarcam os estudos sobre texto, discurso e gênero, abrigando as propostas de trabalho com os eixos do conhecimento da língua (leitura, produção textual, oralidade, análise linguística/semiótica), os quais constituem o currículo prescrito de língua materna. Contudo, essas categorias teóricas ganham um novo significado à luz de uma concepção dialógica de linguagem. Nesse aspecto, ocorre um aprofundamento teórico que amplia o trabalho com essas categorias na medida em que texto, discurso e gênero são entendidos como “o lugar da interação entre sujeitos sociais, históricos e culturais” (SILVA, 2012, p. 217). Dentro dessa perspectiva, o conceito de texto perpassa pela compreensão que considera apenas os fatores internos da língua, isto é, que remete ao seu funcionamento sintático, morfológico e fonológico, deixando de compreendê-lo como uma unidade de sentido, tal como enfatiza Marcuschi (2008, p. 72) ao afirmar que:

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato socio-histórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. [...] podemos afirmar do texto que ele refrata o mundo na medida em que o reordena e reconstrói.

Em face do exposto, Marcuschi (2008) toma o texto como uma entidade significativa que ultrapassa uma tentativa de enquadramento formal dos estudos sobre texto. Nesse aspecto, as dimensões que constituem um texto não podem ser abordadas em função dos mesmos instrumentos conceituais empregados para se analisar fenômenos que são de ordem inferior ao texto, tal como assinala Mussalim (2012). Assim, a partir de uma perspectiva dialógica e sociointerativa, este estudioso da língua assume uma concepção de texto que o considera como um evento comunicativo claramente situado histórica e socialmente. Dessa forma, a categoria teórica texto encontra-se construída

[...] numa perspectiva da enunciação. E os processos enunciativos não são simples nem obedece a regras fixas. Na visão [...] sociointerativa, um dos aspectos centrais no processo interlocutivo é a relação dos indivíduos entre si e com a situação discursiva. Esses aspectos vão exigir dos falantes e escritores que se preocupem em articular conjuntamente seus textos ou então que tenham em mente seus interlocutores quando escrevem (MARCUSCHI, 2008, p. 77).

O texto compreendido como evento comunicativo se constrói, portanto, a partir das relações que são estabelecidas no processo interlocutivo entre os sujeitos. Esse processo, por sua vez, é caracterizado por uma relação dialógica e a qualidade dessa relação é que vai exprimir sentido ao texto, isto é, se os interlocutores não conseguirem interagir e dialogar com o texto, a produção de sentidos estará seriamente comprometida, pois a compreensão será afetada.

Com Marcuschi (2008), discutimos uma vertente teórica da Linguística do Texto (LT) de base interacionista, que compreende o texto como uma atividade sociointerativa. Nessa fase, de acordo com Bentes (2001), o conceito de texto leva em consideração a produção textual segundo três aspectos, a saber: como atividade verbal, isto é, os sujeitos ao produzirem um texto praticam, necessariamente, atos de fala; como atividade verbal consciente, aqui se considera a intencionalidade do falante; e como atividade interacional, pois os interlocutores se envolvem nos processos de compreensão e construção dos textos.

É importante frisar que a Linguística Textual ao longo de seu percurso histórico foi reformulando sua concepção de texto. De maneira resumida, num primeiro momento, embora a LT se colocasse como oposição a uma linguística estrutural, ainda assim conservava traços

dessa perspectiva na medida em que seus estudos partiam da frase para o texto e se propunham a explicá-lo a partir de relações sintático-semânticos; em seguida, amplia-se essa visão, propondo-se uma gramática do texto que o coloca como objeto principal da linguística tomando-o, de acordo com Koch (2015, p. 22), como “a unidade linguística hierarquicamente mais elevada”; por fim, a LT atual constrói uma teoria de texto que considera o fenômeno da interação, sendo influenciada tanto pela pragmática quanto pela enunciação.

Em Bakhtin, temos o texto compreendido em seu movimento dialógico. Para essa perspectiva, a categoria teórica que se destaca é a de enunciação concreta. Assim, o que chamamos de texto é na verdade um enunciado concreto. Posto isto, para uma melhor compreensão, recuperaremos algumas questões já discutidas quando tratamos da concepção dialógica de linguagem em contraposição a críticas às correntes linguísticas do objetivismo abstrato e subjetivismo idealista. Primeiramente, é preciso ter em mente as variações em torno do conceito de texto para as teorias de texto em discussão, pois

[...] o conceito de texto varia nas muitas teorias que o tem como objeto de estudo porque parte de lugares diferentes [...] Assim, o enunciado concreto proposto pela análise dialógica que emerge da obra de Bakhtin e seu Círculo não se confunde com o conceito de texto postulado pela Linguística Textual, embora o diálogo entre essas teorias seja produtivo, se levadas em consideração suas diferenças (SILVA, 2012, p. 209).

Nesse sentido, Silva (2012) acrescenta que

Historicamente, a Linguística textual parte da materialidade para, depois de décadas, levar em conta as condições concretas de realização dos textos. A teoria bakhtiniana, já na década de 1920, postulava uma jornada em direção oposta e, partindo das condições concretas para a materialidade, nem por um segundo é capaz de considerar a materialidade sem as condições concretas. [...] Essas diferenças, porém, não impedem que a análise das formas da língua de enunciado concreto se baseie em categorias propostas pela Linguística textual, mas já transformadas pelo olhar dialógico (SILVA, 2012, p. 222).

Como vimos, as teorias de texto advindas da LT e da teoria bakhtiniana, ao mesmo tempo em que se assemelham por fazerem parte de uma concepção de linguagem de base interacionista, também acabam por apresentar diferenças conceituais importantes, visto que a concepção de texto que surge do pensamento bakhtiniano é equivalente à de enunciado concreto, isto é, os sujeitos estão envolvidos num processo discursivo que, de acordo com Silva (2012, p. 219), materializa-se de diferentes formas e em distintos suportes (verbais, visuais, sonoros etc.), tendo como aspecto essencial as condições de produção, circulação e recepção estabelecidas “a cada novo evento discursivo”. Nessa perspectiva, ainda segundo

Silva (2012, p. 220), “o texto dialógico não só leva em conta aspectos da vida, da cultura, das ideologias em que se forma e circula: tais aspectos são constitutivos desse texto”, ou seja, cada enunciado está permeado pela existência de uma “ampla rede discursiva” constituída por uma complexa rede de relações sociointeracionais.

O enunciado, portanto, ao ser compreendido como “uma unidade real da comunicação discursiva”, conforme enfatiza Bakhtin (2003, p. 269), ressalta sua natureza dinâmica e viva, bem como sua complexa rede de significações, o que nos leva a entendê-lo como um todo concluído. Assim, como bem definiu Bakhtin (2003, p. 272), “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”. Nesse aspecto,

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (BAKHTIN, 2003, p. 271).

A linguagem concebida como fenômeno concreto aprofunda o entendimento sobre as relações que são estabelecidas num processo discursivo. Desse modo, conforme se vê, a comunicação discursiva é entrelaçada pela dialogicidade que ocorre por meio de enunciados concretos. O processo comunicativo do ponto de vista dialógico é, por consequência, constituído por uma atitude ativa e responsiva em que os sujeitos envolvidos na enunciação não só compreendem o dito, como também podem concordar ou discordar, gerando uma ação sobre o discurso produzido, o qual é reinterpretado ao longo “do processo de interação que se correlaciona com a compreensão das enunciações concretas – textos” (FREIRE; LIMA, 2012, p. 102). Desse modo, vemos que, numa perspectiva discursiva, o sujeito assume uma posição ativa na cadeia comunicativa. Esta posição está impregnada pelo lugar social, histórico e ideológico que os sujeitos do discurso ocupam nesse processo, levando-se em consideração a natureza polifônica da linguagem. Nesse sentido,

[...] os textos mantêm uma interação/dialogismo/interdiscursividade entre si. Visto que a produção de um texto/discurso não acontece no vazio do conhecimento; toda produção se relaciona, de alguma forma, com outras que já foram produzidas. Portanto, pode-se afirmar que todo texto é resultante da discursividade e de uma contínua relação de uns com os outros, ao que receberá o nome de intertextualidade (FREIRE; LIMA, 2012, p. 102).

Reconhece-se a natureza dialógica do texto concebido como um enunciado concreto, sendo a base da atividade comunicativa determinada por condições sociais, históricas, ideológicas. Portanto, a noção de texto/enunciado concreto numa perspectiva dialógica é dependente de outra noção igualmente importante para os estudos dialógicos: a noção de gêneros.

Os gêneros do discurso respondem a um determinado propósito comunicativo. De acordo com Bakhtin (2003), ao fazermos uso da linguagem nos conectamos a uma diversidade de campos da atividade humana que acaba determinando a produção de enunciados, quer orais, quer escritos, quer multissemióticos. Bakhtin (2003) denomina esses enunciados, que ocorrem em função do processo comunicativo, de gêneros do discurso. É na perspectiva de gêneros do discurso que movimentamos a cadeia discursiva. Assim, os gêneros são organizadores dos enunciados, constituindo-se nessa “engrenagem que movimenta o fluxo das relações dialógicas” e criando “redes de sentido que se renovam ao longo do tempo e delineiam visões de mundo que seguem o fluxo de mudança da língua em uso, numa determinada cultura, num determinado tempo” (PEREIRA, 2018, p. 214-215).

Finalizamos a discussão aqui empreendida assinalando que as bases teóricas advindas da concepção bakhtiniana de linguagem tem sido decisivas no tocante a uma teoria do conhecimento sobre a língua, por sua vez, redimensionando os estudos sobre enunciação, texto, discurso e gênero, com vistas a ressignificar a prática educativa.

#### 4 A LÍNGUA PORTUGUESA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

O objetivo desta seção é analisar o currículo prescrito para o componente Língua Portuguesa nas três versões da BNCC para os anos finais do ensino fundamental. Assim, através do levantamento bibliográfico, tal como recomendam Lakatos e Marconi (1992), buscamos artigos sobre o processo de elaboração e construção dessa política curricular e, em seguida, direcionamos nosso olhar para o componente curricular Língua Portuguesa, com foco nos conhecimentos que foram selecionados e, obviamente, nas dimensões linguísticas que embasam a seleção desses conhecimentos, momento no qual partimos para o documento oficial que prescreve o currículo para a Educação Básica no Brasil: a BNCC em suas três versões.

Dessa forma, tomamos também a pesquisa documental, fundamentada em Lüdke e André (2017), como procedimento metodológico desta seção, submetendo os achados da investigação à Análise de Conteúdo com base em Bardin (2016) e Franco (2018). Posteriormente, discutimos a respeito das dimensões da língua materna que foram valorizadas nesse processo de escolha. Destacamos, também, os objetivos e funções das políticas curriculares que atuam para consolidar um projeto de educação. Dessa forma, fundamentamos a abordagem de acordo com os debates teóricos de Bakhtin (2006), Geraldi (2004, 2015), Apple (2001, 2006, 2011) e Sacristán (2017), que versam sobre concepção de linguagem, teorias linguísticas e política curricular, respectivamente. Os/as teóricos selecionados dão a base necessária para o processo de análise do currículo prescrito para o componente Língua Portuguesa e, por sua vez, ajudam-nos a responder a questão central que move a presente pesquisa: Que avanços, retrocessos e permanências são identificados ao se analisar comparativamente as prescrições curriculares para a Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental contidas nas três versões da BNCC?

Dividimos esta seção em subseções que tratam tanto dos conhecimentos de estudo da língua selecionados para o componente Língua Portuguesa nas três versões do documento, quanto das dimensões linguísticas que ganharam ou perderam espaço nesse processo de seleção de conhecimentos que constitui o que chamamos de currículo. Assim, ressaltamos que a análise se desenvolve também a partir de uma teoria crítica de currículo, tendo em vista que os conteúdos expressos no currículo são reveladores de um projeto de educação comprometido com determinadas estruturas políticas, econômicas e sociais. Por isso, num processo de análise do currículo prescrito, como a BNCC, é indispensável que fiquemos atentos/as ao contexto de produção que configura a construção de uma política curricular;

nessa perspectiva, os questionamentos postos pela teoria crítica de currículo tornam visíveis as intencionalidades de determinados projetos societários constituídos pelas relações de poder que se estabelecem na sociedade e, por sua vez, atuam para forjar sujeitos de modo a posicionar-se de acordo com a lógica que pretende ser hegemônica nesse processo de correlação de forças. Os elementos constitutivos dessa análise, por conseguinte, serão expostos nas páginas a seguir.

#### **4.1 Base Nacional Comum Curricular: definição, finalidades e processo de elaboração**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a materialização de uma política curricular que tem como finalidade definir as aprendizagens essenciais que deverão ser desenvolvidas em todas as unidades federativas do Brasil para a Educação Básica. Dessa forma, é um documento normativo que seleciona os conhecimentos considerados válidos para serem ensinados em todas as redes públicas e privadas de nosso país; constitui-se, dessa maneira, como referência obrigatória para a elaboração dos currículos. Além de servir como base para construir os currículos, a BNCC vai direcionar e modificar a formação inicial e continuada dos/as professores/as, a avaliação da educação e o material didático, ou seja, conduzirá o ensino, o aprendizado, a formação docente e a produção de material didático, conforme afirmação expressa já na primeira versão do documento. Constitui-se, portanto, como um poderoso instrumento de controle, atendendo a interesses específicos e em consonância com a ordem estabelecida pelo capital.

A BNCC, por conseguinte, faz parte de um projeto educacional no qual se assumem fundamentos que dialogam com uma perspectiva de educação que vem sendo construída ao longo da década de 1990. Assim, destacamos que a base, sobretudo, a versão aprovada, está vinculada à Pedagogia do Consenso. Fato este que está em concordância com os estudos de Macedo (2017) e Peroni e Caetano (2015), os quais apontam que as três versões da BNCC sofreram influência de grupos privados que atuam no campo educacional, a exemplo do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)<sup>21</sup>.

Essa pedagogia fundamenta-se na sociologia do consenso, imbuída dos pressupostos teóricos do funcionalismo que, por sua vez, tem sua raiz no positivismo de Augusto Comte, tal como assinala Sander (1984). Nesse sentido, considera “a ordem, o equilíbrio e o controle

---

<sup>21</sup> O MBNC é formado por profissionais e pesquisadores/as da educação que atuam desde o ano de 2013 para “facilitar a construção de uma base de qualidade” (PERONI; CAETANO, 2015).



como fatos sociais centrais”, concebendo “a sociedade e suas organizações como totalidades a ser mantidas em ordem, em um estado de consenso e equilíbrio, único estado capaz de conduzi-las ao fim preestabelecido, ou seja, ao progresso” (SANDER, 1984, p. 17). Essa perspectiva, portanto, atua no sentido de manter a ordem vigente tal como está posta. Por isso, eficiência, racionalidade, controle, estabilidade, adaptação, integração, ordem, equilíbrio, harmonia, progresso, por exemplo, são características fundamentais para a Pedagogia do Consenso. Assim, a educação pensada sob essa lógica constitui-se como guardiã da ordem capitalista, pois preocupa-se com a transmissão do conhecimento e não com a construção do mesmo. Protege, desse modo, a estrutura social estabelecida pelo capital, atuando como legitimadora de uma educação não problematizadora, uma vez que não questiona a raiz de todos os problemas que são produzidos e reproduzidos pelo/no sistema capitalista. Portanto, não objetiva uma formação para a emancipação humana.

A versão aprovada da BNCC incorporou essa lógica de educação com muito mais força à medida que adotou explicitamente como fundamentação pedagógica a Pedagogia das Competências, que por sua vez vincula-se à Teoria das Competências, bastante discutida no campo de debates sobre a formação de trabalhadores/as. Além disso, o documento aprovado retirou debates importantes que haviam sido incorporados à segunda versão da base, como, por exemplo, os relacionados à questão de gênero; também suprimiu a busca por uma qualidade social de educação; deixou de sinalizar para a construção de um sistema nacional de educação; e não faz menção ao papel dos movimentos sociais na conquista dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Isso só para citar alguns exemplos.

Com isso, esse projeto de formação humana se alinha ao modelo neoliberal de educação. Dessa forma, as pedagogias do capital, sobretudo, as que se vinculam às teorias do capital humano, passam a fundamentar as políticas educacionais e de currículo. Nesse sentido, a lógica da eficiência subsidiada pelo racionalismo presente na BNCC se apresenta em dois conceitos adotados para o desenvolvimento de competências ao longo da Educação Básica, o saber e o saber-fazer. Esses conceitos se relacionam aos “conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” que devem ser mobilizados para “resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”, tal como descritos na BNCC (BRASIL, 2017a, p. 13). Desse modo, pauta-se uma formação do sujeito com base em aspectos meramente cognitivos, desconsiderando o meio em que o indivíduo se constitui enquanto sujeito e que faz parte de seu processo formativo, ou seja, que as questões sociais, econômicas, políticas e culturais exercem influência no processo de ensino-aprendizagem.

Assim sendo, concordamos com Ramos (2011, p. 31) quando afirma que a educação pensada pela lógica do capital é “fortemente marcada pela concepção de educação para as massas como fator de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do ritmo do corpo”, que em sua essência assume um projeto de educação subserviente à lógica capitalista, isto é, revela a dualidade do ensino no Brasil, conforme enfatiza Libâneo (2012). Nesse contexto, a formação ofertada para a classe trabalhadora não compreende os pressupostos e fundamentos de uma formação humana integral tal como defendida por muitos educadores/as.

Nesse processo de consolidação de um projeto privatista de educação que se fortalece, sobretudo, na atual conjuntura – dada à fragilidade democrática que se apresenta desde a destituição da presidenta Dilma Rousseff –, observamos o desenvolvimento no Brasil de uma lógica ainda mais perversa de educação que se fundamenta nas ideologias ultraliberais<sup>22</sup> e ultrarreacionárias<sup>23</sup>, conforme assinala Cara (2019).

A compreensão dessa política educacional perpassa por recuperarmos o contexto de influência das políticas educacionais e, conseqüentemente, das políticas curriculares no Brasil, que se originam em decorrência dos acordos internacionais assumidos a partir do Movimento Educação para Todos<sup>24</sup>, instituídos pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990. Esse evento representou o marco das políticas neoliberais para a educação, uma vez que os cento e cinquenta e cinco (155) países participantes – dentre eles, o Brasil – assinaram uma Declaração Mundial sobre Educação para Todos<sup>25</sup>, que estabeleceu um plano de ação para que os países signatários aplicassem à educação com propósitos de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Isso impulsionou “reformas socioeducacionais implantadas nos países periféricos [...] influenciando decisivamente” os rumos da educação em nosso país (MAIA FILHO et al., 2015, p. 89).

---

<sup>22</sup> A ideologia ultraliberal fundamenta-se na radicalização da agenda liberal, levando ao recrudescimento das políticas pautadas nos interesses do capital inviabilizando, assim, a educação como direito social (CARA, 2019).

<sup>23</sup> A ideologia ultrarreacionária está vinculada, em geral, aos interesses de grupos fundamentalistas religiosos que buscam a negação da ciência. Desse modo, defendem uma agenda de retrocessos para o país (CARA, 2019).

<sup>24</sup> “[...] um projeto do capital para a educação mundial, destinado, sobretudo, aos países mais pobres” (RABELO; JIMENEZ; SEGUNDO, 2015, p. 8).

<sup>25</sup> As necessidades básicas de aprendizagem compreendiam, entre outras coisas, a universalização da educação básica para crianças, jovens e adultos; a erradicação do analfabetismo e do analfabetismo funcional; a promoção da equidade; a melhoria na qualidade da educação; foco na aprendizagem; a universalização do ensino fundamental; a constituição de um sistema integrado para a promoção da educação básica; ambiente adequado à aprendizagem; o fortalecimento de alianças entre todos os setores, órgãos governamentais e não-governamentais, sociedade, setor privado e, a solidariedade internacional (UNICEF; UNESCO, 1990); enfim, ações que permitissem o desenvolvimento de competências para o novo sujeito que interessava (e interessa) ao sistema capitalista.

A regulação imposta à educação brasileira traz em seu bojo as ideias de poder e dominação subentendidas a partir de análises dos documentos que prescrevem as políticas educacionais, especialmente, as políticas curriculares desde a década de 1990 até os dias atuais. Nesse contexto, autores/as como Gentili (1998), Tadeu (1999), Lima (2006), Rocha (2010), Libâneo (2012), Silva (2012) e Hora (2018) assinalam o caráter neoliberal na educação brasileira, que tem configurado o projeto de educação que está posto para o Brasil.

Esse projeto neoliberal de âmbito global pressupõe criar e recriar novos elementos de dominação para consolidar o capitalismo, uma vez que esse sistema de produção se caracteriza por um processo cíclico de crises; portanto, para manter-se como projeto hegemônico, é indispensável que se lance mão de novos mecanismos de poder. “É nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado” (TADEU, 1999, p. 15). Assim, as reformas educacionais empreendidas ao longo desses anos “inserir-se em um processo cujas características permitem afirmar estar ocorrendo uma colonização da educação e, mais especificamente, do currículo, pelos imperativos da economia” (ROCHA, 2010, p. 15). Dessa forma, a educação está sob a égide de um projeto economicista e ideológico que tem como foco atender aos ditames do mercado, inviabilizando-a como direito social.

Nessa conjuntura, as políticas curriculares que vêm sendo construídas assumem funções específicas enquanto balizadoras de um projeto enviesado para a educação brasileira, o qual revela o caráter ideológico da política curricular nacional projetada para orientar e determinar o ensino público no Brasil. Assim, as propostas educativas materializam as intenções políticas, ideológicas, econômicas, culturais e sociais permeadas, conforme Sacristán (2017), por um conjunto de forças e interesses que gravitam em torno do sistema educacional. Desse modo, as políticas curriculares são a expressão do resultado dessas forças.

Essa materialização acontece de diferentes formas, por exemplo, pela escolha dos conteúdos a serem ensinados nas escolas, pelas práticas pedagógicas adotadas no espaço escolar, pelos instrumentos de avaliação estabelecidos pelos órgãos máximos que pensam as políticas educacionais. Essas “escolhas”<sup>26</sup> estão cada vez mais internalizadas nos sujeitos que fazem acontecer um projeto de educação pensado pela classe dominante.

Nessa lógica, a política curricular assume sua função de reguladora dos conhecimentos, constituindo-se como “campo ordenador decisivo [...] da realidade prática da educação [...] com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e a margem

---

<sup>26</sup> Aqui a palavra “escolha” está entre aspas, pois foi utilizada com ironia para reforçar que não está empregada em seu sentido original. Portanto, não se trata de uma citação direta.

de atuação que os professores e os alunos têm nela” (SACRISTÁN, 2017, p. 107). Portanto, há uma influência das relações de poder de ordem econômica, social, política, cultural e ideológica que se articulam no processo de ordenação do sistema educativo.

#### A política curricular como campo específico da política educativa

[...] seleciona, ordena e muda o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, dessa forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordena seus conteúdos e códigos de diferente tipo (SACRISTÁN, 2017, p. 109).

Sacristán (2017) evidencia que a política curricular determina qual conhecimento deve fazer parte do sistema escolar e, ao mesmo tempo, enfatiza que essa seleção ocorre no âmbito das instâncias de decisão política e administrativa. Nesse sentido, as políticas sobre o currículo são norteadas pelos “interesses sociais e econômicos” que fundamentam a maioria dos elaboradores das políticas curriculares e, desse modo, “incorporam compromissos para com determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais, as quais, quando postas em prática, contribuem para a desigualdade”, atuando como “mecanismos de controle social” (APPLE, 2006, p. 103). Verificamos, assim, que a função política é uma peculiaridade das políticas curriculares.

Outra função exercida pelas políticas de currículo que destacamos é a sua função ideológica. Entendemos que, para consolidar um projeto de nação que se pretenda hegemônico, é preciso criar mecanismos de aceitação para determinados discursos e práticas que estão imbricados às relações de poder estabelecidas na sociedade. É nesse aspecto que a política curricular assume sua função ideológica, ao produzir certas consciências sociais que privilegiam a classe que detém o poder econômico (APPLE, 2006; MOREIRA; TADEU, 2011).

Nessa perspectiva, “o conhecimento transmutado em currículo escolar atua para produzir identidades individuais e sociais no interior das instituições educacionais” e, desse modo, “falar de currículo”, sobretudo, de políticas curriculares, o que “implica necessariamente levantar a questão da ideologia” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 23). Logo, as políticas curriculares são histórica e ideologicamente construídas. Por esse motivo, precisam ser espaço de contestação por aqueles que defendem um novo projeto de educação.

Nesse processo de formulação das políticas sobre o currículo, a seleção dos conhecimentos considerados válidos, “as formas como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de

aprendizagem”, enfim, são questões relacionadas “à maneira como domínio e subordinação são reproduzidos e alterados” numa determinada sociedade (APPLE, 2011, p. 71-72). Deste modo,

[...] sempre existe, pois, uma política do conhecimento oficial [...] que exprime o conflito em torno daquilo que alguns veem simplesmente como descrições neutras do mundo e outros, como concepções de elite que privilegiam determinados grupos e marginalizam outros (APPLE, 2011, p. 72).

O currículo nacional é a política do conhecimento oficial que se manifesta em um contexto marcado por confluências e divergências em seu processo de construção, o qual é objeto de disputa de interesses diversos e, às vezes, difusos, mas que em geral acabam por consolidar o pensamento dos grupos dominantes. Assim, o Brasil foi empreendendo esforços para a construção de sua política do conhecimento oficial. Nesse aspecto, a construção de uma base comum curricular volta a ser objeto de interesse nos debates educacionais, sendo retomada, de acordo com Sousa e Aragão (2018), a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que resultou na Lei nº. 13.005 de 2014, sinalizando para um novo ciclo de discussões com a sociedade com vistas a elaborar uma proposta de um currículo nacional a ser implementada no país, nascendo efetivamente os primeiros movimentos para a concretização desse projeto.

A BNCC, ao menos nas suas primeira e segunda versões, foi “concebida como um ponto de partida e não um currículo mínimo”, que tencionava “apoiar os sistemas educacionais na calibragem das propostas existentes” e, desse modo, em sua “concepção inicial, a ideia era que o texto se tornasse um material de apoio para a elaboração de propostas estaduais, municipais, da rede privada e de cada unidade escolar” (NEIRA; ALVIANO JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 32). Nesse aspecto, no governo da Presidenta Dilma Rousseff, a primeira versão da BNCC, elaborada por Renato Janine e sua equipe, fora debatida de modo a resultar na segunda versão, com o propósito de orientar os sistemas educacionais a elaborarem suas próprias políticas curriculares.

Na gestão do Presidente Michel Temer, após a interrupção<sup>27</sup> do governo eleito democraticamente no mês de abril de 2016, a BNCC para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental foi aprovada em 2017. A versão aprovada desconsiderou parte das críticas que a comunidade científica e a sociedade brasileira haviam feito em relação às versões anteriores, uma vez que o discurso da pedagogia das competências, na mesma

---

<sup>27</sup> Por um processo chamado de *golpe*, de acordo com Jinkings; Doria; Cleto (2016).

perspectiva dos PCN, foi mantido e fortalecido (PERONI; CAETANO, 2015; SAVIANI, 2016; CAMARGO et al., 2018).

Nessa perspectiva, Saviani (2016, p. 81-82) assinala, por exemplo, que as primeiras propostas da BNCC conferem “competências para realização de tarefas [...] mecânicas demandadas pela estrutura ocupacional”, que acabam por concentrar-se nas questões de “qualificação profissional” ao secundarizar “o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania”. Do mesmo modo, Peroni e Caetano (2015, p. 348) destacam que as primeiras versões da BNCC estiveram inseridas em um campo de disputa entre o público e o privado, no qual o “Estado continua o responsável pelo acesso”, ampliando “as vagas públicas, mas o ‘conteúdo’ pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil”. Nesse sentido, contribuindo com as discussões, Camargo et al. (2018) afirmam que a versão aprovada representa um retrocesso para a educação no Brasil.

Desde o seu processo de construção até a sua consolidação com a terceira versão, concluída e aprovada em uma conjuntura de incertezas e retrocessos, a BNCC vem sendo objeto de ampla discussão. Nesse contexto, muitas análises têm sido empreendidas com propósitos de apreciações acerca dos conhecimentos selecionados para compor os sistemas educacionais e as instituições escolares no Brasil. Assim, as discussões conduzidas por Apple (2001), relacionadas às questões de um currículo nacional, são fundamentais para compreendermos o processo de construção da BNCC, sobretudo, pela conjuntura que se apresenta no Brasil em que tem avançado um projeto privatista de educação, agudizando ainda mais a luta de classes no Brasil ao colocar em evidência a ascensão de uma política marcada pelo recrudescimento do conservadorismo que impõe para o campo educacional políticas ultrarreacionárias e ultraliberais.

Isto posto e antes de nos dedicarmos à discussão específica do componente Língua Portuguesa na BNCC, é importante que façamos um recorte do movimento de construção e elaboração dessa ação da política curricular no Brasil<sup>28</sup>. Assim, não nos pautaremos aqui em pôr em debate a necessidade de existência (ou não) desse documento que norteará o ensino em todo o país, uma vez que a própria CF de 1988 em seu artigo 210<sup>29</sup> prevê a fixação de conteúdos mínimos para serem trabalhados no ensino fundamental. Além disso, a Lei de

---

<sup>28</sup> Esse recorte foi elaborado com base no portal Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, [2017]).

<sup>29</sup> 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, 2016b).

Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº. 9.394/1996), em seu artigo 26<sup>30</sup>, também estabelece a criação de uma base nacional comum para os currículos dos ensinos fundamental e médio.

Tendo como pressuposto a melhoria da qualidade<sup>31</sup> da educação básica e fundamentado nas legislações mencionadas, o Brasil desde os anos de 1997 vem formulando parâmetros e programas curriculares visando a contribuir com o desenvolvimento de um currículo para cada etapa da educação básica. Nessa perspectiva, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental<sup>32</sup> (PCNs – 1997/1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<sup>33</sup> (PCNEM – 2000), o Programa Currículo em Movimento<sup>34</sup> (2008), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica<sup>35</sup> (DCNs – 2010), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil<sup>36</sup> (DCNs – 2010), as Resoluções n. 7/2010<sup>37</sup> e n. 2/2012<sup>38</sup> que fixaram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, respectivamente, as Portarias n. 867/2012<sup>39</sup> e n. 1.140/2013<sup>40</sup> que instituíram o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), respectivamente (BRASIL, 2015a).

Nesse ínterim, ocorreram as duas Conferências Nacionais pela Educação – as CONAEs de 2010<sup>41</sup> e 2014<sup>42</sup>. Essas conferências resultaram em documentos que foram significativos para o processo de mobilização para a construção de uma base nacional comum, sendo a segunda conferência precedida pela Lei n. 13.005/2014<sup>43</sup>, que aprovou o II PNE (2014-2024), fortalecendo então a criação de uma Base Nacional Comum Curricular.

Esse processo de construção e formulação de diretrizes para o currículo foi inicialmente marcado por um seminário interinstitucional envolvendo assessores e

---

<sup>30</sup> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 2018).

<sup>31</sup> A qualidade aqui referida comunga com os princípios do gerencialismo.

<sup>32</sup> Disponível em Brasil (1997b, 1998).

<sup>33</sup> Disponível em Brasil (2000).

<sup>34</sup> Pareceres do Programa em Brasil (2017) no portal do MEC.

<sup>35</sup> Brasil (2010a).

<sup>36</sup> Brasil (2009).

<sup>37</sup> Brasil (2010b).

<sup>38</sup> Brasil (2012a).

<sup>39</sup> Brasil (2012b).

<sup>40</sup> Brasil (2013).

<sup>41</sup> Brasil (2010c).

<sup>42</sup> Brasil (2014a).

<sup>43</sup> Brasil (2014b).

especialistas, instituídos através da Portaria n. 592/2015<sup>44</sup>. Esses especialistas elaboraram a primeira proposta da BNCC, tornando-a disponível a partir do dia 16 de setembro de 2015. Em seguida, essa primeira versão foi disponibilizada para consulta pública por um período de seis meses (outubro de 2015 a março de 2016), recebendo contribuições de vários segmentos e entidades representativas do campo educacional. Dessa forma, o documento preliminar contou com mais de doze milhões de contribuições, segundo informações oficiais. Isso resultou em uma segunda versão, tornando-o público em três de maio de 2016 para um novo processo de debates organizados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), que contou com a participação de um número aproximado de nove mil professores/as.

O resultado dessas discussões foi a produção de um relatório que subsidiou a elaboração da versão final, tendo sido a principal referência para a construção da terceira versão, mas que também contou com a participação de especialistas e gestores do Ministério da Educação (MEC). Em seguida, esse terceiro documento foi colocado para consulta pública e recebeu mais de quarenta e quatro mil contribuições, sendo posteriormente entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em abril de 2017, para os procedimentos necessários a fim de se realizar a homologação do documento, que ocorreu no dia vinte de dezembro de 2017, por meio da portaria n. 1.570/2017<sup>45</sup>. Dois dias depois, o CNE apresentou a Resolução CNE/CEP n 2/2017<sup>46</sup>, instituindo e orientando a implementação da BNCC em toda a rede de educação básica do país.

Observamos, desse modo, que o discurso oficial sobre o processo de construção e elaboração de uma base nacional comum para o Brasil exalta o caráter democrático, caracterizado pela participação expressiva dos diferentes segmentos educacionais através dos mecanismos de participação disponibilizados via consulta pública, bem como dos seminários e audiências públicas que nortearam o processo de debates para elaboração da base comum curricular. Entretanto, destacamos que esse processo foi assinalado por conflitos e silenciamentos decorrentes de interesses antagônicos e contraditórios determinados por projetos societários distintos que fundamentam as políticas educacionais e, obviamente, as políticas de currículo.

Em que pesem as declarações oficiais, as manifestações públicas de entidades representativas do campo educacional vinculadas a instituições superiores de ensino revelam

---

<sup>44</sup> Brasil (2015).

<sup>45</sup> Brasil (2017b).

<sup>46</sup> Brasil (2017c).



que esse processo não foi tão democrático como se autoafirma. Esse fato é observável, por exemplo, na nota da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a qual insiste em dizer que o processo de construção da BNCC

[...] subalterniza o diálogo com as comunidades escolares quanto suas evidentes implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2017, on-line).

Paralelamente, a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), em um documento encaminhado ao CNE, adverte para o fato de a versão aprovada da BNCC omitir informações importantes concernentes à ruptura do processo de discussão e elaboração do documento curricular que vinha sendo construído anteriormente, e a conseqüente modificação da equipe responsável por formular esse novo documento, provocando, por exemplo, o abandono das doze milhões de contribuições que haviam sido endereçadas à Secretaria de Educação Básica (SEB) e destituindo-se, portanto, de uma “efetiva discussão democrática do que poderia ser uma base nacional curricular inclusiva, respeitosa e plural” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO, 2017).

Essa constatação é evidente dada a forte presença do setor privado na definição das políticas educacionais que vêm sendo implementadas no Brasil desde a década de 1990. Estas, por sua vez, são influenciadas pelas determinações do Banco Mundial, que se constitui como agente regulador das políticas públicas, especialmente nos países pobres, a fim de exercer o controle no âmbito das políticas internas desses países, de modo a promover e manter ajustes estruturais em acordo com um projeto de sociedade que se alinha aos pressupostos economicistas do capital, tal como apontam Rabelo et al. (2015).

Nessa lógica, o setor privado se organizou para direcionar a política oficial do conhecimento no Brasil, definindo conteúdos e aprendizagens essenciais que deveriam constar no processo de construção de currículo para a Educação Básica em todo o país, conforme assinalam Peroni e Caetano (2015). Nessa perspectiva, concordamos com Apple (2011, p. 71) quando afirma que:

[...] o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

Porquanto, o currículo é ideologicamente marcado por interesses classistas, revelando-se como algo que se constrói histórica, social e culturalmente resultante de um projeto de educação que se ambienta dentro de uma lógica específica, a qual opera a seleção de conhecimentos que ora podem se alinhar à ordem social estabelecida, ora servem como espaço de contestação dessa ordem, de modo a formar um “modelo de ser humano desejável para determinado tipo de sociedade” (TADEU, 2010, p. 15).

A história, por conseguinte, tem mostrado a prevalência de políticas conservadoras sobre o campo da educação. Nesse sentido, em suas incessantes e pertinentes análises sobre políticas educacionais e curriculares, Apple (2001, 2003, 2006, 2011) manifesta sua profunda preocupação com a educação que vem sendo tomada por um projeto político neoliberal e, ao mesmo tempo, neoconservador. Esse projeto agrava os problemas educacionais e reestrutura os sistemas de educação em consenso com a lógica do capital. Observa-se nesse processo uma hegemonia das políticas conservadoras no campo educacional, tal como assinala Apple (2003). Essa hegemonia das propostas conservadoras é fruto de um amplo processo de despoltização empreendido por grupos direitistas que descaracterizam a educação como ato político, tal como compreendida por Paulo Freire (1991).

As políticas direitistas encontram apoio nesses discursos em que são construídos consensos em torno dos diversos problemas vivenciados pelas escolas. Assim, parte da sociedade acaba adotando o discurso daqueles que detêm o poder econômico, passando inclusive a defender um projeto de educação que atende aos interesses do mercado financeiro, ou seja, a educação acaba sendo reduzida aos pressupostos economicistas. Nesse aspecto, a ideologia de direita, por meio de seus instrumentos cerceadores do poder de criticar, consegue ressignificar conceitos importantes do debate educacional.

Temos com isso uma política do conhecimento oficial construída em dois momentos distintos que refletem o período político caracterizado por um processo de ruptura com os governos populares do Partido dos Trabalhadores (PT). Nesse contexto, as duas primeiras versões da BNCC foram redigidas por especialistas com indicação do MEC e por um conjunto de professores/as e técnicos de secretarias recomendados pelo CONSED e pela UNDIME. Esse grupo foi constituído por cento e dezesseis pessoas que, por sua vez, foram divididas em vinte e nove comissões integradas por dois especialistas de cada área de conhecimento, um/a gestor/a de secretaria ou professor/a com experiência em currículo e um educador/a que atuasse em sala de aula. Assim, para a redação que resultou na segunda versão, formou-se um comitê gestor com a participação de diversos órgãos e entidades ligados ao MEC, o qual revisou os documentos elaborados durante a fase anterior a partir das

consultas públicas e dos pareceres, cabendo-lhe também a responsabilidade de indicar as diretrizes que comporiam a redação final do documento a ser encaminhado ao CNE, conforme informações disponibilizadas no sítio oficial da Base Nacional Comum Curricular.

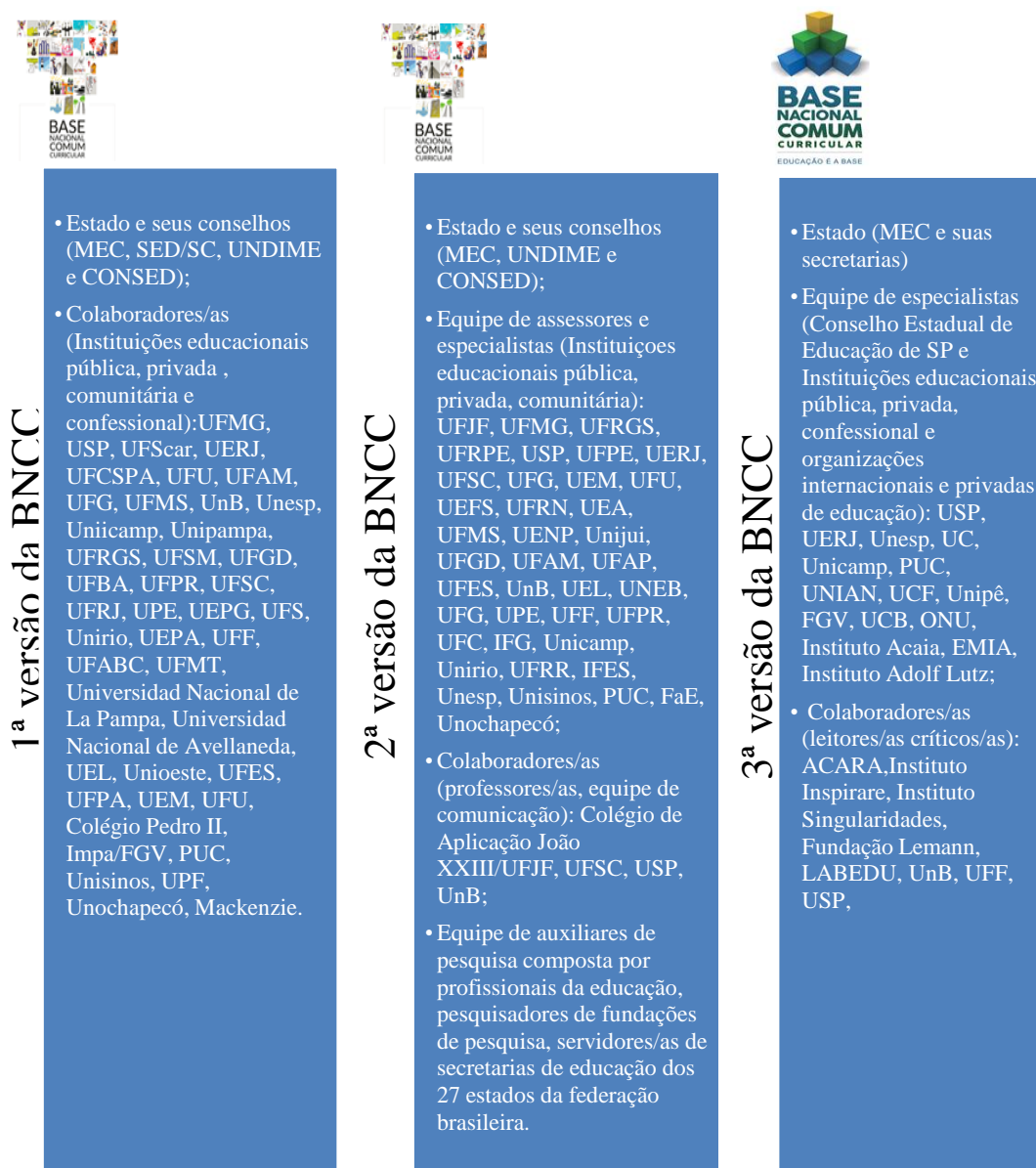
Ressaltamos, entretanto, que durante o processo de construção dessa política curricular, estava posto um cenário desfavorável para um debate tão importante como este, pois estávamos vivenciando um período de agravamento da crise política no Brasil. Isso influenciou e fragilizou o debate sobre uma base nacional comum à medida que essa política educacional estava sendo “conduzida num momento político no qual a (des)aprovação popular das ações do governo eleito foi frequentemente usada como argumento para questionar sua legitimidade” (MICARELLO, 2016, p. 68).

Nessa conjuntura, apesar de observamos a participação de entidades representativas dentro do debate educacional<sup>47</sup>, é possível constatar, após o golpe de 2016, que os processos de decisão envolvidos na construção da BNCC foram acelerados, ocasionando uma redução significativa da participação popular que vinha ocorrendo desde a última CONAE. Fato este também assinalado por Gonçalves et al. (2020) e, por sua vez, posto em evidência pelas mudanças empreendidas em relação à destituição das equipes que redigiram as versões anteriores, especialmente, pela redução da equipe de construção da BNCC no decorrer das três versões das etapas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, conforme observa-se na figura abaixo:

---

<sup>47</sup> Os estudos de Gonçalves et al. (2020) destacam a presença dos seguintes movimentos: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), União Nacional dos Estudantes (UNE), União Geral dos Trabalhadores (UGT), Central Única dos Trabalhadores (CUT). Essas entidades representativas de interesses da classe trabalhadora participaram efetivamente da segunda CONAE realizada em 2014.

**Figura 4** - Sujeitos do processo de construção da BNCC para as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental



Fonte: Elaborada pela autora com base na ficha técnica da BNCC (BRASIL, 2015a, 2016a, 2017a).

O processo de construção da terceira versão se deu numa conjuntura de golpe em meio a uma reformulação da equipe que elaborou as duas primeiras versões impondo mudanças conceituais importantes, como, por exemplo, modificando os fundamentos da base que antes balizavam os conhecimentos fundamentais na perspectiva dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para um currículo baseado em competências. Nesse contexto, o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) assumiu o protagonismo na definição das aprendizagens essenciais que anteriormente era ocupado pelas instituições de ensino superior públicas, conforme podemos observar na figura acima, tendo em vista que a mesma nos

auxilia na visualização dos sujeitos individuais e coletivos que construíram a Base Nacional Comum Curricular. Desse modo, observamos que os sujeitos da base na primeira versão do documento foram constituídos basicamente pelo Estado, tendo o MEC como principal agente nesse processo de construção da primeira versão, acompanhado pelas diretorias do CONSED e da UNDIME.

A segunda versão teve uma participação bem mais ampla das comunidades científica e acadêmica, pois se manteve a contribuição das diretorias executivas do CONSED e da UNDIME, e da equipe do governo, com poucas modificações. Assim, a equipe de assessores, especialistas, revisores e sistematizadores das contribuições foi composta pelas seguintes instituições: UFJF, UFMG, UFRGS, UFRPE, PUC/RIO, USP, UFPE, UERJ, UFC, UNISINOS, UFRN, UENP, IFG, UFSC, UFRR, UFF, PUC/RS, UFU, UEM, PUC/MG e UNB. Além de serem integradas por representantes da UNDIME e CONSED. Dessa forma, é evidente a prevalência das instituições de ensino no processo de construção da segunda versão da BNCC.

Todavia, na terceira versão do documento, verificamos que ocorreram mudanças significativas em todas as equipes de elaboração, revisão e sistematização da versão final. Nesse processo, ocorreu a instituição de um comitê gestor presidido pela professora Maria Helena Guimarães de Castro, que não compôs nenhuma das equipes anteriores de elaboração da Base Nacional Comum. Essa professora se destacou por ter assumido pastas importantes nos governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), por exemplo, presidiu o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais do MEC durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi titular da pasta de Assistência Social no governo de Geraldo Alckmin, secretária de Educação de Brasília na gestão de José Arruda, secretária de Educação de São Paulo no mandato de José Serra e, em 2008, passou a integrar um movimento empresarial educacional chamado Educar para Crescer. Portanto, é reconhecida por defender pautas que se alinham ao projeto de educação neoliberal.

Paralelamente, houve uma expressiva composição de pessoas ligadas ao setor privado em contraposição ao observado nas primeiras versões do documento. Houve participação de fundações e institutos empresariais, como a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Inspirare, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Instituto Singularidades, Instituto Natura, Centro de Excelência em Inovação e Políticas Educacionais (CEIPE/FGV), além de uma rede de apoiadores constituída por grupos e movimentos empresariais, institutos de pesquisas, como o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) e o Movimento Todos pela Educação.

Em suma, o processo de construção da BNCC foi caracterizado pelo entrelaçamento entre o público e o privado, privilegiando os interesses de mercado acima das questões sociais e educacionais em perfeita consonância com a ideologia do capital. Este fato se sobressaiu na versão aprovada em decorrência de uma conjuntura favorável propiciada pelo golpe de 2016. Nessa perspectiva, as ações do campo empresarial na educação não causam interferência nos “interesses econômicos”, tampouco “se opõem ao Estado, pelo contrário, atuam através e com o Estado, modificando a cultura organizacional”, para que “o Estado aprenda com as qualidades do setor privado”, quais sejam: “a flexibilidade, a inovação, a eficiência e a eficácia – ou seja, os valores do mercado” (PERONI; CAETANO, 2015). Destarte, concordamos com Gonçalves et al. (2020) quando entendem a BNCC como currículo oficial, que, como tal, assume uma concepção de currículo “travestida de direitos de aprendizagens que, sob a ótica tecnicista e meritocrática, constituem-se em deveres de aprendizagem” (CURY et al., 2018, p. 66). Portanto, a Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2017 para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental incorpora a lógica mercantil como política de Estado.

#### 4.2 As categorias de análise

Inicialmente, descrevemos as etapas de desenvolvimento da pesquisa com base na Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016; FRANCO, 2018) para composição das categorias de análise. Nesse processo, atentamo-nos para as fases assinaladas pelas autoras: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Ratificamos que fizemos esse procedimento com o auxílio da técnica de leitura analítica desenvolvida por Severino (2007).

A pré-análise envolve a leitura flutuante, escolha dos documentos, constituição do *corpus* de análise e a preparação do material com o objetivo de sistematizar e organizar as ideias iniciais que se apresentam nessa primeira etapa da pesquisa. Para esse procedimento, Bardin (2016) estabelece algumas regras que são indispensáveis para a categorização com o rigor que se pretende. Vejamos:

- Regra da exaustividade: “uma vez definido o campo do *corpus* [...], é preciso ter em conta todos os elementos desse *corpus*” (BARDIN, 2016, p. 126). Para atender a essa exigência, consideramos todos os parágrafos das seções que tratam sobre o componente Língua Portuguesa nas três versões da BNCC, compreendendo as páginas de 36-61 na 1ª versão; 87-98 e 327-367 na 2ª versão; e 61-189 na 3ª versão;

- Regra da representatividade: “A análise pode efetuar-se numa *amostra* desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (BARDIN, 2016, p. 127). Essa regra não se aplicou ao nosso estudo, pois o nosso *corpus* foi analisado em sua totalidade, sem a necessidade de recorreremos a uma amostragem do universo da pesquisa em tela;
- Regra da homogeneidade: “Os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios” (BARDIN, 2016, p. 128). No caso em estudo, as respostas à problemática desta pesquisa encontram-se, exclusivamente, nas prescrições curriculares para o componente Língua Portuguesa nas três versões da BNCC para os anos finais do ensino fundamental. Dessa forma, os documentos selecionados para análise atendem a essa regra, ainda que não existisse a necessidade de observá-la por tratar-se de uma análise monográfica, tal como ressalta Bardin (2016);
- Regra de pertinência: “Os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2016, p. 128). Concomitante à regra da homogeneidade, a de pertinência amarra o estudo aos objetivos que levaram à investigação. Nessa perspectiva, o filtro é sempre as questões de pesquisa; dessa forma, atendemos a essa regra em sua completude, pois, mesmo que outras categorias se apresentassem no decorrer do processo de codificação, levamos em consideração para este estudo somente as que mantiveram relação direta com as nossas questões de investigação;

Posteriormente, partimos para a exploração do material, constituída pela codificação dos dados, para que pudéssemos “atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão”, tal como indica Bardin (2016, p. 133). É nessa fase que definimos as unidades de análise divididas em unidades de registro e de contexto (BARDIN, 2016; FRANCO, 2018). Ainda segundo as autoras (BARDIN, 2016, p. 134-137; FRANCO, 2018, p. 43-49), a unidade de registro corresponde a uma unidade de significação que incorpora características próprias de suas especificidades, podendo ser de diferentes tipos, como, por exemplo, a palavra, o tema, o objeto ou referente, o personagem, o acontecimento, o item, o documento.

Considerando a caracterização, limitações e abrangência de cada uma dessas tipologias, tomamos o tema como unidade de registro por apresentar elementos que convergem para o objetivo desta pesquisa, pois a análise temática nós dá possibilidades de descortinar “os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”

(BARDIN, 2016, p. 135). Além disso, conforme afirma Franco (2018, p. 45), “uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade, [...] as conotações atribuídas a um conceito”, que não abrange elementos somente de ordem racional, “mas também ideológicos, afetivos e emocionais”. Desse modo, recortamos cada parágrafo dos documentos analisados para identificação das palavras-chave com vistas a se extrair uma primeira categorização que nos permitisse encontrar as unidades de significação a partir de temas.

Esse procedimento resultou no agrupamento de temas iniciais, os quais foram reagrupados em eixos temáticos para a construção das categorias iniciais, intermediárias e, por último, das categorias finais. Esse processo foi orientado pelas seguintes questões norteadoras: quais conhecimentos foram selecionados para o componente curricular Língua Portuguesa nas três versões da BNCC para os anos finais do ensino fundamental? Quais dimensões da Língua Portuguesa ganharam ou perderam importância no processo de seleção de conhecimentos prescritos nas três versões da BNCC?

No processo de exploração dos documentos considerando o tema como unidade de registro, encontramos inicialmente os eixos temáticos (E.T.) e seus respectivos temas iniciais (T.I.) explicitados da seguinte forma:

- **1ª versão: E.T.1** – Apropriação de conhecimentos da língua (T.I. – 1. Práticas sociais, 2. Ações da linguagem e desenvolvimento discursivo, 3. Conhecimentos relevantes para a vida, 4. Linguagem e conhecimento); **E.T. 2** - A organização dos conhecimentos no componente Língua Portuguesa (T.I. – 5. Os objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa consideram as práticas de linguagem e os campos de atuação, 6. Práticas e conhecimentos de linguagem, 7. Organização em cinco eixos: apropriação do sistema de escrita alfabético ortográfico e de tecnologias da escrita; oralidade; leitura; escrita; análise linguística; 8. Letramento); **E.T. 3** – Dimensões teóricas da linguagem (T.I. – 9. Dimensões discursivas da linguagem, 10. Dimensões linguísticas e discursivas da linguagem, 11. Dimensões linguístico-textual e discursiva da linguagem, 12. Conhecimentos linguísticos); **E.T. 4** – Concepção interacionista de linguagem (T.I. – 13. Concepção de língua como forma de interação entre os sujeitos); **E.T. 5** – Contextualização do conhecimento escolar (T.I. – 14. Campos de atuação: práticas da vida cotidiana; práticas artístico-literárias; práticas político-cidadãs; práticas investigativas; práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação; práticas do mundo do trabalho); **E.T. 6** – Conhecimentos fundamentais (T.I. – 15. Objetivos gerais da Língua Portuguesa);



- **2ª versão:** **E.T. 1** – Letramentos (**T.I.** – 1. Ações de linguagem, 2. Letramento, 3. Práticas culturais diferenciadas, 4. Práticas de leitura, de escrita e de oralidade; 5. Conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade); **E.T. 2** – Direitos aos letramentos digital e midiático (**T.I.** – 6. Multimodalidades de linguagem, 7. Direitos aos letramentos digital e midiático); **E.T. 3** – Temas especiais (**T.I.** – 8. Culturas digitais e computação, 9. Economia, educação financeira e sustentabilidade); **E.T. 4** – Concepção interacionista/discursiva da linguagem (**T.I.** – 10. Perspectiva discursiva da linguagem); **E.T. 5** – Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na segunda versão da BNCC (**T.I.** – 11. Discurso e gêneros textuais/discursivos, 12. Texto, 13. Gêneros textuais/discursivos, 14. Estudo dos usos da língua); **E.T. 6** – Projeto de educação para o ensino da língua (**T.I.** – 15. Desenvolvimento de capacidades do uso da língua, 16. Texto); **E.T. 7** – Práticas de letramento e a estrutura do componente Língua Portuguesa na BNCC (**T.I.** – 17. Gênero/Texto, 18. Campos de atuação social, 19. Contextualização do conhecimento escolar); **E.T. 8** – Contextualização do conhecimento escolar (**T.I.** – 20. Campos de atuação: campo da vida cotidiana; campo literário; campo político-cidadão; campo investigativo); **E.T. 9** – Organização do conhecimento na segunda versão da BNCC (**T.I.** – 21. Objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa, 22. Objetivos gerais do componente Língua Portuguesa na Educação Básica); **E.T. 10** – Atuação social (**T.I.** – 23. Práticas de linguagem/atuação social, 24. Discurso situado); **E.T. 11** – Dimensões teóricas da linguagem (**T.I.** – 25. Dimensões linguísticas da linguagem, 26. Dimensões discursivas da linguagem, 27. Conhecimento linguístico); **E.T. 12** – Concepção de leitura (**T.I.** – Concepção de leitura), **E.T. 13** – Letramento literário (**T.I.** – Formação literária); **E.T. 14** – Formação para a autonomia (**T.I.** – 30. Formação para a autonomia);
- **3ª versão:** **E.T. 1** – Concepção interacionista (enunciativo-discursiva) da linguagem (**T.I.** – 1. Perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem); **E.T. 2** – Conhecimentos de estudo da língua (**T.I.** – 2. Texto, 3. Práticas de linguagem, 4. Discurso e gêneros discursivos/textuais, 5. Esferas/campos de circulação dos discursos, 6. Conhecimentos sobre o gênero, 7. Conhecimentos sobre o texto, 8. Conhecimentos sobre a língua, 9. Conhecimentos sobre a norma-padrão, 10. Conhecimentos sobre as diferentes linguagens semioses); **E.T. 3** – Letramentos (**T.I.** – 11. Ampliação dos letramentos); **E.T. 4** – Práticas de linguagem contemporâneas (**T.I.** – 12. Práticas de linguagem contemporâneas, 13. Desenvolvimento de habilidades relacionadas às práticas de

linguagem contemporâneas); **E.T. 5** – Novos letramentos e a cultura digital (**T.I.** – 14. Novos letramentos/diferentes linguagens, 15. Novos e multiletramentos/Práticas da cultura digital no currículo); **E.T. 6** – Diversidade cultural e linguística (**T.I.** – 16. Diversidade cultural, 17. Diversidade linguística); **E.T. 7** – Direitos linguísticos (**T.I.** – Direitos linguísticos); **E.T. 8** – Dimensões teóricas da linguagem (**T.I.** – 19. Dimensões discursivas da linguagem, 20. Dimensões linguístico-textual e discursiva da linguagem, 21. Conhecimentos linguísticos); **E.T. 9** – Contextualização do conhecimento escolar (**T.I.** – 22. Campos de atuação, 23. Contextualização do conhecimento escolar); **E.T. 10** – Organização e estrutura do componente Língua Portuguesa na BNCC (**T.I.** – 24. Habilidades e objetos do conhecimento, 25. Competências específicas de Língua Portuguesa); **E.T. 11** – Formação para autonomia/Cidadania (**T.I.** – 26. Formação para autonomia/Cidadania); **E.T. 12** – Conhecimentos fundamentais (**T.I.** – 27. Conhecimentos fundamentais).

Os dados apresentados acima representam uma síntese do processo inicial de categorização que podem ser mais bem visualizados nos Apêndices C, D e E. Conforme observamos, a leitura dos parágrafos relacionados ao componente Língua Portuguesa nas primeira, segunda e terceira versões da BNCC retomou, respectivamente, seis, quinze e doze eixos temáticos constituídos por dezesseis, trinta e vinte sete temas iniciais. Essa composição foi extraída a partir da sistematização dos dados possibilitada por uma leitura atenta de cada parágrafo. Nesse primeiro momento, precisávamos ter em mãos todas as informações relevantes para a análise e que pudessem subsidiar o processo de formação das categorias iniciais, tendo em vista que é partir delas que vislumbramos as primeiras impressões sobre a realidade estudada. Assim, buscamos recortar os fragmentos do texto-base que contemplassem os fundamentos teóricos, os conhecimentos, as dimensões linguísticas, a estrutura e organização do componente Língua Portuguesa nas três versões do documento, tal como foram se apresentando nesse processo inicial. Desse modo, partimos para a unidade de contexto que, de acordo com Bardin (2016, p. 137),

[...] serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro. Esta pode ser, por exemplo, a frase para a palavra e o parágrafo para o tema.

Bardin (2016) e Franco (2018) também esclarecem que as unidades de contexto importam significado às unidades de análise e são determinadas por dois critérios, a saber: o

custo e a pertinência. Esses critérios dizem respeito às dimensões das unidades de contexto que não devem ser demasiadamente longas ou curtas, pois podem demandar mais tempo ou impossibilitar o processo de análise, respectivamente.

Em seguida, os eixos temáticos, seguidos dos temas iniciais, foram reagrupados e deram origem às categorias iniciais que, por sua vez, resultaram nas categorias intermediárias estabelecidas pelos conceitos norteadores (unidade de contexto). Como resultado desse procedimento, obtivemos cinco categorias iniciais na primeira versão da BNCC e seis categorias iniciais nas segunda e terceira versões do documento, agrupadas conforme as regras de exaustividade e pertinência assinaladas por Bardin (2016) e Franco (2018). Essas categorias estão expostas a seguir:

**Quadro 2 - Categorias iniciais**

<b>Componente Língua Portuguesa na BNCC</b>		
<b>Categorias iniciais</b>		
<b>1ª versão</b>	<b>2ª versão</b>	<b>3ª versão</b>
1 - Apropriação de conhecimentos da língua	1 – Letramentos	1 – Concepção interacionista (enunciativo-discursiva) da linguagem/Dimensões teóricas da linguagem
2 – A organização dos conhecimentos no componente Língua Portuguesa	2 - Temas especiais	2 – Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na terceira versão da BNCC
3 - Concepção interacionista de linguagem/Dimensões teóricas da linguagem	3 - Concepção interacionista/discursiva da linguagem/Dimensões teóricas da linguagem	3 – Multiletramentos/Práticas de linguagem contemporâneas
4 - Contextualização do conhecimento escolar	4 - Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na segunda versão da BNCC	4 – Contextualização do conhecimento escolar
5 - Conhecimentos fundamentais	5 - Projeto de educação para o ensino da língua	5 – Diretos linguísticos/Diversidade cultural
	6 - Práticas de letramento e a estrutura do componente Língua Portuguesa na BNCC/ Contextualização do conhecimento escolar	6 – Formação para o pleno exercício da cidadania

Fonte: Elaborado pela autora.

As categoriais iniciais passaram por um novo processo de associação no qual foram extraídas as categorias intermediárias. Elas emergiram a partir do reagrupamento das categorias iniciais descritas acima com base nos conceitos norteadores (unidades de contexto) que, em resumo, ressaltaram a dinâmica de organização e estrutura do componente Língua Portuguesa, os conhecimentos selecionados dispostos conforme a concepção de língua

adotada e as dimensões teóricas que fundamentam esses conhecimentos. Assim, obtivemos o seguinte resultado: **1ª versão** – as categorias iniciais *apropriação de conhecimentos da língua e organização dos conhecimentos no componente Língua Portuguesa* deram origem à primeira categoria intermediária, alcunhada de ***Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na primeira versão da BNCC***; a segunda categoria intermediária foi denominada de ***Concepção interacionista de linguagem/Dimensões teóricas da linguagem***, mantendo-se a categoria inicial tal como foi formulada; a última categoria intermediária foi constituída a partir da junção das categorias iniciais *Contextualização do conhecimento escolar* e *Conhecimentos fundamentais*, originando a terceira categoria ***A contextualização do conhecimento no espaço escolar***; **2ª versão** - as categorias iniciais *Letramentos, Temas especiais e Projeto de educação para o ensino da língua* foram reagrupadas em ***Letramentos/Uso social da linguagem***, estabelecendo-se assim a primeira categoria intermediária; a segunda categoria intermediária ***Concepção interacionista/discursiva da linguagem/Dimensões teóricas da linguagem***, tal como observou-se na primeira versão, permaneceu a mesma categoria apresentada inicialmente; a terceira categoria intermediária ***Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na segunda versão da BNCC*** formou-se a partir da reorganização das categorias iniciais *Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na segunda versão da BNCC* e *Práticas de letramento e a estrutura do componente Língua Portuguesa na BNCC/ Contextualização do conhecimento escolar*; **3ª versão** – as primeira e segunda categorias intermediárias ***Concepção interacionista (enunciativo-discursiva) da linguagem/Dimensões teóricas da linguagem*** e ***Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na terceira versão da BNCC*** mantiveram-se as mesmas das primeiras formulações; as categorias iniciais *Multiletramentos/Práticas de linguagem contemporâneas*, *Contextualização do conhecimento escolar*, *Direitos linguísticos/Diversidade cultural* e *Formação para o pleno exercício da cidadania* foram aglutinadas em ***Letramentos/Multiletramentos***, originando a terceira categoria intermediária.

As categorias iniciais e intermediárias dão forma às categorias finais, as quais são a representação sintética das unidades de análise com base nos conceitos norteadores que orientaram a construção das categorias de análise. Estas categorias são apresentadas no quadro abaixo:

**Quadro 3** - Definição das categorias finais das três versões da BNCC para o componente Língua Portuguesa

<b>Componente Língua Portuguesa na BNCC</b>	
<b>1ª versão</b>	
<b>Categorias finais</b>	<b>Subcategorias</b>
Concepção interacionista de linguagem/Dimensões teóricas da linguagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interacionismo;</li> <li>• Dimensão discursiva;</li> <li>• Dimensão linguístico-discursiva;</li> <li>• Dimensão linguístico-textual.</li> </ul>
Conhecimento de estudo da língua e sua organização na primeira versão da BNCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimentos sobre o texto;</li> <li>• Conhecimentos sobre o gênero;</li> <li>• Conhecimentos sobre a norma.</li> </ul>
<b>2ª versão</b>	
<b>Categorias finais</b>	<b>Subcategorias</b>
Concepção interacionista/discursiva da linguagem/Dimensões teóricas da linguagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectiva discursiva da linguagem;</li> <li>• Dimensão linguístico-discursiva.</li> </ul>
Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na segunda versão da BNCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimentos sobre o texto;</li> <li>• Conhecimentos sobre o gênero;</li> <li>• Conhecimentos sobre a norma.</li> </ul>
Letramentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cidadania.</li> </ul>
<b>3ª versão</b>	
<b>Categorias finais</b>	<b>Subcategorias</b>
Concepção interacionista (enunciativo-discursiva) da linguagem/Dimensões teóricas da linguagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem;</li> <li>• Dimensões discursivas da linguagem;</li> <li>• Dimensões linguístico-textual e discursiva da linguagem.</li> </ul>
Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na terceira versão da BNCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimentos sobre o texto;</li> <li>• Conhecimentos sobre o gênero;</li> <li>• Conhecimentos sobre a norma;</li> <li>• Conhecimentos sobre as diferentes linguagens semioses.</li> </ul>
Letramentos/Multiletramentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação cidadã.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 3 sintetiza as categorias finais manifestas nas três versões da BNCC para o componente Língua Portuguesa. Nesse processo, notamos que ocorreu a junção de duas categorias intermediárias na primeira versão da BNCC. Desse modo, a categoria *A contextualização do conhecimento no espaço escolar* foi integrada à *Conhecimentos de estudo da língua na primeira versão da BNCC*. As demais categorias intermediárias permaneceram inalteradas nas três versões da BNCC, figurando nas categorias finais tal como foram inicialmente elaboradas.

Por fim, destacamos as categorias de análise que resultaram desse processo de construção e reconstrução das categorias iniciais, intermediárias e finais que emergiram a partir da coleta de dados das três versões da BNCC para o componente Língua Portuguesa. As

categorias de análise foram construídas considerando as recorrências verificadas durante o processo exposto no decorrer desse texto e tendo como filtro as questões de investigação da presente pesquisa. Desse modo, obtivemos o seguinte resultado:

**Quadro 4 - Categorias de análise**

Componente Língua Portuguesa nas três versões da BNCC	
Categorias de análise	
Categorias finais	Subcategorias
Conhecimentos de estudo da língua e sua organização nas três versões da BNCC	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimentos sobre o texto;</li> <li>• Conhecimentos sobre o gênero;</li> <li>• Conhecimentos sobre a norma;</li> <li>• Conhecimentos sobre as diferentes linguagens semioses.</li> </ul>
Concepção interacionista de linguagem/Dimensões teóricas da linguagem	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectiva interacionista de linguagem;</li> <li>• Dimensões linguístico-textual e linguístico-discursiva da linguagem.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base no Quadro 4, evidenciamos as nossas categorias de análise e suas subcategorias conforme exposição acima. O próximo passo consistiu no tratamento, inferência e interpretação dos resultados manifestos durante esse processo de categorização. Ressaltamos ainda que, para a composição das categorias finais, procuramos seguir alguns princípios apresentados por Bardin (2016) e Franco (2018), os quais dizem respeito à:

- **Exclusão mútua:** esse princípio está relacionado à exclusividade dos elementos constituintes de uma categoria, ou seja, uma determinada categoria não deve abrigar em seu interior elementos similares que os tornem suscetíveis de classificação em mais de uma categoria analítica. No processo final de reagrupamento das categorias, atentamo-nos para esse princípio e, assim, organizamos nossos dados de modo que os conceitos norteadores foram essenciais para aplicação dessa regra;
- **Homogeneidade:** essa regra é intrínseca à anterior, pois a formação de categorias deve apresentar características que sejam comuns e regidas, de acordo com Bardin (2016, p. 150), por “um único princípio de classificação”. Desse modo, as categorias foram agrupadas segundo os eixos temáticos estabelecidos nas etapas de categorização dos dados, sempre em atenção às questões de pesquisa;
- **Pertinência:** “o sistema de categorias deve refletir as intenções da investigação, as questões do analista e/ou corresponder às características das mensagens” (BARDIN, 2016, p. 150). Entendemos que as categorias emergidas ao final de todo o processo atendem a esse princípio, tendo em vista que, durante a leitura analítica dos dados,

recorremos às perguntas norteadoras dessa pesquisa e, também, ao quadro teórico para poder validar nossas categorias de análise;

- **Produtividade:** compreendemos que nosso estudo se enquadra nessa regra à medida que as nossas categorias analíticas possibilitam resultados “férteis em índices de inferências [...] e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtiva e transformadora” (FRANCO, 2018, p. 72). Sem pretensão, ao menos é isso que almejamos.

Em síntese, discorremos sobre o processo de categorização para a construção das nossas categorias de análise considerando as etapas, regras e princípios estabelecidos por Bardin (2016) e Franco (2018) referentes à técnica analítica Análise de Conteúdo. Explicitar os passos constituintes para determinação das categorias finais, conforme expostas no decorrer desse texto, foi imprescindível para deixar claro como chegamos às nossas categorias de análise, posto que as definimos a posteriori. Além disso, confere rigor ao estudo. Finalmente, as subseções seguintes referem-se ao tratamento dos resultados, seguido das inferências e interpretações. Nelas descrevemos e analisamos os dados atinentes aos conhecimentos de estudo da língua e as dimensões teóricas da linguagem que perderam ou ganharam importância no processo de seleção de conhecimentos para o componente Língua Portuguesa nas três versões da BNCC, a seguir expostas.

#### **4.3 Os conhecimentos da Língua Portuguesa selecionados para a Base Nacional Comum Curricular: mudanças e permanências nas três versões da BNCC**

A presente subseção dedica-se a responder ao seguinte questionamento: quais conhecimentos foram selecionados para o componente curricular Língua Portuguesa nas três versões da BNCC para os anos finais do ensino fundamental?

Essa indagação nos trouxe como resposta a seguinte categoria de análise: *conhecimentos de estudo da língua e sua organização nas três versões da BNCC*, obtida por meio da exploração do material durante o processo de categorização da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016; FRANCO, 2018). Por sua vez, as subcategorias inerentes à categoria principal foram: *conhecimentos sobre o texto, conhecimentos sobre o gênero, conhecimentos sobre a norma e conhecimentos sobre as diferentes linguagens semioses*.

Inicialmente, destacamos como a BNCC em suas três versões está organizada, considerando a etapa do Ensino Fundamental a fim de posteriormente partirmos para o exame comparativo da estrutura e organização do componente Língua Portuguesa nas três versões do

documento, bem como suas finalidades a fim de compreendermos como esse componente se apresentou e se apresenta nessa política do conhecimento oficial.

Em seus aspectos gerais, a primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015a) define os conhecimentos fundamentais estruturados com base nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que constituem os princípios orientadores assumidos para a elaboração dos objetivos de aprendizagem estabelecidos a partir dos critérios de relevância e pertinência, tal como expressos nas DCN (BRASIL, 2010a), materializando-se ainda nos eixos de cada componente curricular e nos campos de atuação, mantendo articulação entre os componentes de uma mesma área do conhecimento e áreas diferentes através dos temas integradores (consumo e educação financeira; ética, direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais; culturas africanas e indígenas).

A segunda versão (BRASIL, 2016a) assegura os conhecimentos essenciais assentados nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, tal como observado na primeira versão, contudo, esses direitos são subdivididos em princípios éticos, políticos e estéticos. Esses direitos dão base para a formulação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que, por sua vez, foram construídos levando em consideração os campos de: atuação social, os eixos de formação para os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental (letramentos e capacidade de aprender; leitura do mundo natural e social; ética e pensamento crítico; solidariedade e sociabilidade) acompanhados dos objetivos gerais de formação estabelecidos para cada área do conhecimento e dos eixos específicos de cada componente curricular. Além disso, como articuladores entre os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e áreas diferentes, têm-se os temas especiais (economia, educação financeira e sustentabilidade; culturas indígenas e africanas; culturas digitais e computação; direitos humanos e cidadania; educação ambiental), os quais são de “natureza multidisciplinar” perpassando “os objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da Educação Básica” (BRASIL, 2016a, p. 48).

A versão final da BNCC aprovada (BRASIL, 2017a) para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental determina as aprendizagens essenciais fundamentadas na pedagogia das competências, rompendo com os princípios que orientaram a elaboração dos objetivos de aprendizagem e o desenvolvimento nas versões anteriores, os quais antes eram firmados nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Desse modo, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento passam a ser desenvolvidos a partir das competências gerais que embasam as competências específicas de cada área do conhecimento e seus componentes curriculares. Além disso, esses objetivos, distribuídos por objetos do conhecimento e



habilidades, são formulados de acordo com os eixos de integração de cada componente curricular e organizados através dos campos de atuação. Postula-se, portanto, uma dimensão prática do conhecimento, uma vez que as aprendizagens a serem mobilizadas devem contribuir para que o sujeito seja capaz de desenvolver um conjunto de habilidades que o permita atuar nos diferentes espaços sociais pelos quais transita.

Num exame comparativo da estrutura entre as três versões da base, a segunda versão do documento aponta elementos que nos permitem afirmar que a mesma avançou em relação àquela que a precedeu (BNCC – 2016) e à aprovada (BNCC – 2017), pois, no que diz respeito à estrutura, destacamos que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento expostos na primeira versão não se constituem em direitos de fato, mas em um conjunto de ações que os/as estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica; assemelham-se às competências gerais descritas na terceira versão do documento, que apresenta um conjunto de habilidades a serem desenvolvidas pelos sujeitos, conforme podemos notar nos fragmentos abaixo:

- desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social [...]
  - participar e se aprazer em entretenimentos de caráter social, afetivo, desportivo e cultural [...]
  - cuidar e se responsabilizar pela saúde e bem-estar próprios e daqueles com quem convive [...] (BRASIL, 2015a, p. 7).
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade [...]
  2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade [...]
  3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais [...] (BRASIL, 2017a, p. 9).

Os excertos acima dizem respeito aos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na primeira versão e às Competências Gerais na terceira versão da BNCC. Em sua totalidade, o primeiro documento apresenta doze direitos de aprendizagem, e a versão aprovada é constituída por dez competências gerais. Esses direitos e competências subsidiam a elaboração dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada componente curricular. Assim, conforme ressaltado, observamos que tanto os direitos quanto as competências nos recortes assinalados referem-se, na verdade, a um conjunto de ações e habilidades esperadas pelos sujeitos ao longo de seu processo formativo.

Em contrapartida, a segunda versão do documento<sup>48</sup> é a única que de fato apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento considerando os princípios éticos, políticos e estéticos que devem ser assegurados aos/às estudantes brasileiros. Nesse aspecto, vemos claramente nos direitos estabelecidos a manifestação de princípios basilares que fundamentam uma formação humana comprometida com o social, na medida em que são garantidos direitos essenciais para que os sujeitos sejam respeitados e acolhidos em suas diferenças, e saibam posicionar-se de forma crítica diante das diversas situações que lhes forem apresentadas dentro e fora do ambiente escolar, de maneira que possam combater todas as formas de violência que geram exclusão, preconceito e discriminação. A título de exemplificação, selecionamos três direitos de aprendizagem e desenvolvimento relativos aos princípios éticos, políticos e estéticos, a saber:

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito:

- ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação [...]
- às oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercitar o diálogo, analisar proposições divergentes, respeitar decisões comuns para a solução de conflitos [...]
- à participação em práticas e fruições de bens culturais diversificadas, valorizando-os e reconhecendo-se como parte da cultura universal e local (BRASIL, 2016a, p. 34-35).

Entendemos que estabelecer o que deve ser ensinado na educação básica tendo como parâmetro um conjunto de ações e habilidades esperadas, conforme explicitadas nas primeira e terceira versões da BNCC, é desconsiderar todo um debate crítico que ocorre em torno da educação, sobretudo, compreendendo-a como um direito social fundamental que deve ser garantido pelo Estado. Nesse sentido, a educação básica não pode assumir um papel reducionista, atrelado apenas ao saber-fazer como parece pretender a versão aprovada, tal como apresentada em seus fundamentos pedagógicos, posto que almeja formar um sujeito “colaborativo, resiliente, produtivo e responsável”, capaz de “resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções” (BRASIL, 2017a, p. 14). No entanto, apoiamo-nos no pressuposto de que a educação deve contribuir para uma práxis emancipatória de modo que o conhecimento a ser mobilizado na escola esteja comprometido com uma abordagem crítica dos conteúdos, assim como defende Libâneo (2014).

---

<sup>48</sup> Ao todo a segunda versão da BNCC define sete direitos de aprendizagem e desenvolvimento agrupados segundo os princípios éticos, políticos e estéticos.

Pensar a educação nessa perspectiva pressupõe ressignificar a prática escolar, uma vez que para se formar sujeitos críticos e pensantes de modo que possam tornar-se cidadãos/ãs dirigentes, tal como se defende nesta pesquisa, é fundamental oferecer as condições para que o/a estudante aproprie-se criticamente dos objetos de conhecimento. Assim, exercerá uma cidadania de fato, sendo capaz de atuar de forma crítica na sociedade a partir do momento que a compreende em sua totalidade, posicionando-se com propriedade diante da realidade que se apresenta, a fim de transformá-la. Infelizmente, a Base Comum Curricular apresenta indícios de que não assume essa perspectiva de formação.

Em relação à Língua Portuguesa, destacamos que é um dos quatro componentes que integra a área de Linguagens na BNCC (BRASIL, 2015a, 2016a, 2017a), assumindo como objetivo, em sua primeira versão, um ensino que garanta o direito à formação de sujeitos que desenvolvam capacidades de leitura e escrita em todas as práticas de linguagem pelas quais transitam.

A segunda versão da BNCC amplia essa finalidade, acrescentando que a área de Linguagens deve oportunizar aos sujeitos inúmeras possibilidades de uso das práticas de linguagens, as quais devem ser compreendidas como “produtos culturais” estruturantes das “relações humanas” (BRASIL, 2016a, p. 87). Por sua vez, o documento aprovado ressalta que o propósito da área é assegurar aos/às estudantes a participação nas diversas práticas de linguagens, de modo a proporcionar a ampliação de conhecimentos e “capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas” tomando as linguagens como “objetos de conhecimento escolar” (BRASIL, 2017a, p. 63).

A proposta curricular inicial subsumida na BNCC privilegiava as linguagens enquanto prática social. Nessa perspectiva, a área de Linguagens deveria constituir a formação de sujeitos para apropriação das diferentes modalidades de linguagens, para que delas fizesse uso nas distintas manifestações sociais pelas quais os sujeitos transitam, de maneira a possibilitar-lhes uma atuação crítica nos diversos contextos sociais. No entanto, observa-se na versão aprovada (BRASIL, 2017a) 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 – 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.

Isto posto, passemos então ao componente Língua Portuguesa na BNCC. Esse componente curricular nas primeiras versões do documento tem como fim contribuir para o desenvolvimento discursivo do sujeito na perspectiva do letramento. Para isso, o currículo da língua materna deve formar sujeitos letrados e assegurar – por meio da linguagem – a apropriação de conhecimentos que os permitam atuar em todas as suas vivências na sociedade. Desse modo, as alterações propostas na segunda fase de discussão do documento apontam para avanços na finalidade do componente, ao evidenciar o letramento como vertente teórica que deve nortear o trabalho com a linguagem. Embora essa concepção de formação já estivesse presente desde a primeira versão, foi sobremaneira reafirmada no segundo documento.

Essa perspectiva também foi mantida na versão aprovada, tendo em vista que a mesma assegura que o componente Língua Portuguesa precisa propiciar aos sujeitos “experiências” visando sempre à “ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar significativa crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017a, p. 67-68). A terceira versão, portanto, amplia as práticas de letramento, considerando também os novos letramentos oriundos da cultura digital e abrindo possibilidades para as práticas contemporâneas de linguagem. Assim, o componente Língua Portuguesa nas três versões da BNCC pressupõe a inter-relação entre a linguagem e o conhecimento para a formação de sujeitos letrados que possam atuar na sociedade de forma crítica.

É importante atentarmos para a disputa que ocorre nesse processo, pois as discussões sobre currículo dão conta de que quando se pensa num processo formativo, obviamente, almeja-se formar determinado tipo de sujeito para atender às demandas de formação que se apresentam numa sociedade. Estas, por sua vez, são influenciadas pelos aspectos econômicos, políticos, sociais, ideológicos que se articulam em torno de um projeto de formação. A BNCC, portanto, cumpre essa função, qual seja: formar o sujeito que atenda a especificidades dessa demanda de formação.

Entendemos que esse processo se caracteriza por disputas em seu interior, as quais estão relacionadas às concepções de sociedade, de currículo e perspectivas teórico-metodológicas que se confrontam no momento de elaboração de uma política educacional e curricular. Como vimos na subseção que trata do processo de construção da BNCC, ela foi forjada em uma conjuntura na qual o Brasil passava (e continua) por uma crise política profunda de ascensão de um projeto político ultraliberal, que culminou com o estado de golpe no qual nos encontramos atualmente.

Nesse contexto, tivemos um projeto de formação humana que foi vitorioso e reformulou as discussões iniciais que estavam postas na BNCC, uma vez que, nas primeiras versões (ainda que atendessem determinações de organismos internacionais, como a UNESCO, por exemplo), os conhecimentos fundamentais foram construídos em torno de direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Já a versão final, aprovada em 2017, consolidou a pedagogia das competências como projeto de formação de sujeitos. Um projeto comprometido com a formação de indivíduos capazes de desenvolver habilidades e competências específicas de acordo com a tendência mercadológica, tal como apontam os estudos de Camargo et al. (2018). Nesse sentido, o componente Língua Portuguesa apresenta nas duas primeiras versões os conhecimentos fundamentais definidos a partir de objetivos de aprendizagem embasados nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, enquanto a versão aprovada formula as aprendizagens essenciais para o componente fundamentadas na Pedagogia das Competências. Esses objetivos foram organizados nas três versões do seguinte modo:

**Quadro 5** - Organização dos conhecimentos nas três versões da BNCC

<b>1ª VERSÃO</b> <i>(16 de setembro de 2015)</i>	<b>2ª VERSÃO</b> <i>(03 de maio de 2016)</i>	<b>3ª VERSÃO</b> <i>(20 de dezembro de 2017)</i>
<b>ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>		
<b>EIXOS</b>	<b>EIXOS</b>	<b>EIXOS</b>
Oralidade	Oralidade/sinalização	Oralidade
Leitura	Leitura	Leitura/escuta
Escrita	Escrita	Produção de textos
Análise linguística	Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma	Análise linguística/semiótica
<b>CAMPOS DE ATUAÇÃO</b>	<b>CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</b>	<b>CAMPOS DE ATUAÇÃO</b>
Práticas da vida cotidiana	Campo da vida cotidiana	-
Práticas artístico-literárias	Campo literário	Campo artístico-literário
Práticas político-cidadãs	Campo político-cidadão	Campo de atuação na vida pública
Práticas investigativas	Campo investigativo	Campo jornalístico-midiático
Práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação	-	-
-	-	Campo de práticas de estudo e pesquisa

FONTE: Elaborado pela autora.

Os conhecimentos e aprendizagens essenciais que direcionam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nas três versões da BNCC foram organizados em eixos e campos de atuação, conforme demonstra o Quadro 5. Assim, os conhecimentos relacionados às dimensões linguístico-textual e discursiva da linguagem, constituídos pelos *eixos oralidade, leitura, produção textual/escrita e conhecimentos gramaticais*, estão presentes nas três versões do documento com pequenas variações. Como exemplo, a segunda versão acrescentou a modalidade **sinalização** ao *eixo oralidade* e optou por nomear os conhecimentos gramaticais dispostos na primeira versão sob **análise linguística** para **conhecimentos sobre a língua e sobre a norma**. No entanto, convém destacar que o termo “análise linguística” remete a uma nova perspectiva de trabalho sobre o sistema linguístico, decorrente de uma nova concepção de língua tributária dos estudos de Bakhtin (2006). A concepção interacionista de linguagem valoriza o aspecto social da língua e o seu caráter dialógico, constituindo-se, portanto, numa interação viva e permanente. Todavia, ressaltamos que essa mudança de nomes não implicou necessariamente uma variação de concepção linguística. Esse fato fica evidente na terceira versão, pois ela retomou o termo análise linguística acrescentando os conhecimentos semióticos.

Além disso, a versão aprovada retomou o *eixo oralidade* tal como proposto na primeira, adicionou a palavra **escuta** ao *eixo leitura* e elegeu o termo **produção de textos** ao invés de **escrita**. A utilização do vocábulo escrita manifesta a preocupação somente com uma modalidade de produção textual, isto é, o texto escrito, ainda que produzido nos diferentes gêneros decorrentes das distintas situações de produção. Essa constatação já fora realçada por Gontijo (2015, p. 185), ao enfatizar que tal proposição para o currículo de Língua Portuguesa nos anos iniciais – na primeira versão da BNCC – poderia contribuir para uma restrição dos objetivos de aprendizagem no que se refere à “apropriação da técnica de escrita”. Assim, a alteração do *eixo escrita* para *produção textual* presente na terceira versão do documento representou um progresso em comparação com as versões que a precederam.

As alternâncias nas nomenclaturas dos eixos sinalizam para alguns movimentos de exclusão e inserção de conhecimentos. Desse modo, os conhecimentos relacionados à comunidade linguística dos surdos foram inseridos na segunda versão da BNCC, o que significou um avanço em relação à primeira. A terceira versão, por sua vez, retirou a palavra **sinalização** do *eixo oralidade*, mantendo-o conforme apresentado na primeira versão. Entretanto, convém mencionar que, embora o documento aprovado tenha retirado o vocábulo sinalização desse eixo, não excluiu a língua de sinais de sua composição. Pelo contrário, ampliou a variedade linguística (ao menos na parte conceitual em que vai desenvolvendo seus

argumentos), reconhecendo todas as línguas, incluindo, as indígenas, como direitos linguísticos que devem ser considerados no processo de prescrição/seleção dos conhecimentos para o componente Língua Portuguesa, possibilitando o que a própria Base chama de uma educação intercultural.

Em relação aos conhecimentos gramaticais, a terceira versão acrescentou os **conhecimentos semióticos** que não havia nas versões anteriores do documento, ocorrendo, portanto, avanços. Contudo, conforme o campo conceitual descrito no *eixo da Análise Linguística/Semiótica* (BRASIL, 2017a, p. 78-81), não fica claro que as categorias gramaticais devam ser trabalhadas no espaço escolar na perspectiva do uso-reflexão-uso, apontando assim para tendências contrárias às discussões no campo da linguística atinentes ao ensino de gramática no Brasil, que deveria ser tomado em sua dimensão de uso-reflexão-uso, tal como assinalam as duas primeiras versões da BNCC:

[...] os aspectos linguísticos abordados em atividades de leitura, escrita e oralidade podem ampliar os conhecimentos dos/as estudantes em relação a variedades que eles/as **não dominam ainda, sem desqualificar as variedades de origem. Conforme o avanço na escolaridade**, é esperado um aumento gradativo do nível de sistematização e de utilização de categorias gramaticais, sempre na perspectiva do USO-REFLEXÃO-USO, e não, vale repetir, da acumulação de um rol de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem (BRASIL, 2015a, p. 39).

Em concordância com o que está estabelecido no *eixo Análise Linguística* da primeira versão assinalado acima, a segunda versão também aponta que o *eixo Conhecimento sobre a língua e sobre a norma* deve abordar “os conhecimentos gramaticais em uma perspectiva funcional”, de modo que

[...] a abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação) deve vir a serviço da atividade de produção escrita e leitura de textos. [...] faz-se referência à articulação recursiva entre “uso e reflexão”, uma formulação teórica cara aos debates sobre ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, presente desde a década de 80 do século passado. Foram selecionados, portanto, objetivos relacionados a conhecimentos linguísticos que possam favorecer a reflexão sobre os usos da língua, em uma perspectiva que considere as variações e a apropriação crítica da norma padrão (BRASIL, 2016a, p. 95).

Quando não se assume claramente a mesma perspectiva para o ensino gramatical, tal como avocadas pelas primeira e segunda versões da BNCC, observadas nos recortes apresentados, corre-se um risco de desconsiderar a língua como um fenômeno multifacetado, ocasionando a supervalorização de “transmissão de regras e conceitos presentes nas

gramáticas tradicionais como objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática”, tal como apontam Faraco e Castro (1999, p. 1-2).

A organização do currículo nas três versões da BNCC também ocorre por meio dos campos de atuação. Estes referem-se à contextualização do conhecimento escolar que organiza as práticas de linguagem no documento, as quais orientam a seleção dos conhecimentos definidos com base nos eixos, desdobrando-se na elaboração dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, os campos de atuação dizem respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/escrita de acordo com as especificidades de cada campo, de modo a oportunizar aos sujeitos a apropriação de conhecimentos necessários a uma participação efetiva na vida em sociedade.

Observando-se os campos de atuação dispostos nas três versões da BNCC, conforme apresentados no Quadro 5, verificamos que não há significativa diferença entre esses campos nas duas primeiras versões do documento. O que ocorre é a exclusão das **práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação** tanto na segunda quanto na terceira versão. Entretanto, os conhecimentos contextualizados dispostos nesse campo – os quais dizem respeito “à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/escrita de textos que possibilitem a comunicação a distância e a compreensão de características e modos de produzir, divulgar e conservar informação”, bem como a “experimentar e criar novas linguagens e formas de interação social” (BRASIL, 2015a, p. 40) – permeiam outros campos de atuação, tais como os de *atuação na vida pública* e o *jornalístico/midiático* e suas respectivas habilidades na terceira versão. Vejamos:

**Campo de atuação na vida pública** – [...] ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política social, por meio do(a): - compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas e canais de participação institucionalizados, **incluindo os digitais**, e das formas de participação não institucionalizadas, incluindo aqui manifestações artísticas e intervenções urbanas [...] (BRASIL, 2017a, p. 144 – grifo nosso);

**Habilidades** – 8º e 9º anos: (EF89LP18) Explorar e analisar instâncias e canais de participação disponíveis na escola [...], na comunidade [...], no município ou no país, **incluindo formas de participação digital**, como canais e plataformas de participação (**como portal e-cidadania**), **serviços, portais e ferramentas** de acompanhamento do trabalho de políticos e de tramitação de leis, **canais de educação política, bem como de propostas e proposições que circulam nesses canais** (BRASIL, 2017a, p. 181 – grifos nosso);

**Campo jornalístico/midiático** – [...] ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a



informação e a opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. [...] **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, 2017a, p. 138 – grifos nosso).

**Habilidades** - 6º ao 9º ano: (EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotorreportagens, reportagens, **reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts** noticiosos, entrevistas, cartas de leitor [...] – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como **vlogs, e podcasts culturais, gameplay, detonado** etc. – e cartazes, anúncios, propagandas, **spots, jingles** de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de [...] **booktuber, de vlogger** (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos [...] levando-se em consideração o contexto da **Web 2.0**, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor (BRASIL, 2017a, p. 141 – grifos nosso).

Os fragmentos sinalizados revelam a presença das práticas culturais das tecnologias da informação e comunicação na terceira versão da BNCC, uma vez que estabelecem habilidades que convergem para o uso dos diferentes gêneros específicos da cultura digital. Do mesmo modo, também podemos observar na segunda versão do documento alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento ligados aos *campos de atuação social da vida cotidiana e investigativo*, a exemplo de: **Campo da vida cotidiana** – 8º ano: “(EF08LP21) Escrever cartas, e-mails, posts para redes sociais ou blogs, em situações/interlocuções mais formais” (BRASIL, 2016a, p. 351) e **Campo investigativo** – 7º ano: “(EF07LP33) Apresentar oralmente resultados de estudos com apoio de quadros, tabelas ou gráficos, com ou sem o uso de recursos das novas tecnologias da informação ou comunicação” (BRASIL, 2016a, p. 364). Isso também se dá com o tema especial *Culturas digitais e computação*, o qual demonstra que é dispensável a existência do campo de atuação relacionado às práticas culturais de informação e comunicação, visto que o mesmo já contempla esses conhecimentos:

O **Tema especial Culturas digitais e computação** se relaciona à abordagem, nas diferentes etapas da Educação Básica e pelos diferentes componentes curriculares, do **uso pedagógico das novas tecnologias da comunicação e da exploração dessas novas tecnologias para a compreensão do mundo e atuação nele**. Numa perspectiva crítica, **as tecnologias da informação e comunicação são instrumentos de mediação da aprendizagem** e as escolas, especialmente os professores, devem contribuir para que o estudante aprenda **a obter, transmitir, analisar e selecionar informações** (BRASIL, 2016a, p. 50 – grifos nosso).

Os excertos das terceira e segunda versões da Base Comum Curricular apresentados ratificam e justificam a supressão do campo de atuação em discussão, porque não há necessidade de mantê-lo, posto que as dimensões formativas de uso da linguagem relacionadas às tecnologias de informação e comunicação, que contemplam as novas práticas da cultura digital, atravessam os demais campos de atuação, ocorrendo, inclusive, a ampliação das práticas de linguagens contemporâneas, sobretudo, na versão aprovada, tal como pôde ser exemplificado nesses fragmentos.

É na terceira versão, por conseguinte, que verificamos expressivas modificações em comparação com as anteriores, pois há: um aprofundamento dos conhecimentos em todos os campos de atuação. Além disso, há alterações nas nomenclaturas dos *campos político-cidadão* para *campo de atuação na vida pública e investigativo* para *jornalístico-midiático*; exclusão do *campo da vida cotidiana*; e a inserção do *campo de práticas de estudo e pesquisa* que abarca alguns conhecimentos do campo investigativo de maneira mais aprofundada. Nessa perspectiva, apontamos que houve permanências e avanços relacionados aos campos de atuação nas três versões do documento. Permanências no sentido de manutenção dos conhecimentos ressaltados nas primeiras versões e avanços no que concerne a uma abordagem mais acentuada das práticas de linguagem na versão aprovada.

Destacamos, por fim, os conhecimentos de estudo da língua e suas respectivas subcategorias manifestas no processo de Análise de Conteúdo, seguindo as recomendações de Bardin (2016) e Franco (2018), correspondendo ao segundo momento da análise dos dados coletados.

O componente Língua Portuguesa nas três versões da BNCC (2015a, 2016a, 2017a) assume uma concepção de linguagem articulada com o paradigma interacionista da língua. Tal como pontuou Geraldi (2015), essa escolha não representa uma novidade no campo da linguagem, pois oficialmente, desde os PCN, já assumimos essa concepção como norteadora para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. No entanto, o que diferencia as três versões em relação à perspectiva linguística são os recortes referentes a essa teoria, uma vez que a segunda e terceira versões do documento adotam, respectivamente, perspectivas discursiva e enunciativo-discursiva da linguagem, ao passo que a primeira versão da base manteve a concepção interacionista de forma abrangente.

Para essa concepção de língua, a linguagem é resultado de um processo interacional que ocorre em contextos histórico, social e ideologicamente situados. Nessa lógica, o ato enunciativo exprime uma natureza social que leva em conta os contextos histórico, social e ideológico no processo de constituição dos sujeitos. Nessa perspectiva, tem-se um sujeito que

não é de todo assujeitado ideologicamente, como formula Pêcheux (2011), mas um sujeito que possui uma ação responsiva do *eu* sobre a linguagem, do *outro* sobre o *eu* e do *eu* sobre o *outro*, concomitantemente. Configura-se assim o que Bakhtin (2006) denomina de compreensão ativa e responsiva, sendo importante recuperar o que nos diz o autor sobre esse processo:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN, 2006, p. 135).

Temos então uma concepção dialógica da linguagem que surgiu a partir dos estudos de Bakhtin, carregando consigo uma teoria de sujeito que se constitui na e pela linguagem. Assim, tem-se um sujeito que não é dono de seu dizer, pelo contrário, é sempre um discurso atravessado pelo discurso de outrem, isto é, uma construção polifônica que se estabelece no processo enunciativo. Entretanto, essa condição discursiva não anula a atitude de responsividade do sujeito, uma vez que o mesmo pode interpretar esse discurso numa ação de compreensão ativa e responsiva, conforme já assinalado. Existe, portanto, a possibilidade de transformação.

Em conformidade com a perspectiva discursiva de linguagem e a teoria de sujeito implicada nesse paradigma linguístico, destacamos que a BNCC, em suas três versões, aponta um projeto formativo para o campo de ensino da língua que estabelece esse diálogo entre a concepção de linguagem adotada e o sujeito que se propõe a formar. A esse respeito, Geraldini (2015, p. 384) enfatiza que há “uma concepção de sujeito como constituído pelas práticas de linguagem”, conforme exemplificado pelos fragmentos abaixo:

A área de Linguagens trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em **práticas de linguagem**, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Esses conhecimentos possibilitam mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação. Propiciam, ainda, compreender como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo social em interações mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos (BRASIL, 2015a, p. 29).

Do mesmo modo, a segunda versão da BNCC destaca que:

As relações pessoais e institucionais e a participação na vida em sociedade se dão pelas práticas de linguagem. É por meio dessas práticas que os sujeitos (inter)agem no mundo e constroem significados coletivos. As práticas de linguagem permitem a construção de referências e entendimentos

comuns para a vida em sociedade e abrem possibilidades de expandir o mundo em que se vive, ampliando os modos de atuação e de relacionar-se (BRASIL, 2016a, p. 86).

Por sua vez, a versão aprovada manteve a mesma proposta de formação, dialogando com a concepção enunciativo-discursiva da linguagem:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens [...]. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos [...]. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2017a, p. 61).

Os recortes apresentados revelam que a concepção de sujeito assumida nas três versões da BNCC converge para uma formação discursiva possibilitada pelas diferentes ações de linguagem constituídas no âmbito das interações sociais, uma vez que os conhecimentos a serem garantidos na Educação Básica devem ter como finalidade contribuir para que os/as estudantes participem das diferentes práticas sociais com “autonomia, responsabilidade, criticidade e criatividade” (BRASIL, 2015a, p. 36). Assim, o componente Língua Portuguesa tem a incumbência de propiciar experiências ao sujeito que amplie suas ações de linguagem na perspectiva de desenvolver o letramento (BRASIL, 2016a). Desse modo, concordamos com Geraldi (1993), quando afirma que os sujeitos atuam em suas práticas de linguagem através de ações com e sobre a linguagem, que se dão no processo de interações sociais mediadas pelas distintas manifestações de linguagem.

A BNCC assume, por conseguinte, o letramento como perspectiva teórica com mais ênfase a partir de sua segunda versão, ampliando, na versão aprovada, para os novos letramentos decorrentes das práticas da cultura digital, conforme observamos nos excertos abaixo:

O ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica deve proporcionar aos/às estudantes experiências que ampliem suas ações de linguagem, contribuindo para o desenvolvimento do letramento, entendido como uma condição que permite ler e escrever em diversas situações pessoais, sociais e escolares. O letramento, pensado na sua condição plural, envolve práticas culturais diferenciadas, conforme os contextos em que elas ocorrem. Dessa forma, o letramento escolar dialoga com um conjunto diversificado de práticas de leitura, de escrita e de oralidade (BRASIL, 2016a, p. 87).

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos,

de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017a, p. 65-66).

Pressupõe-se, dessa forma, que a Base Comum Curricular de Língua Portuguesa direciona um olhar atento aos debates que se estendem ao campo de ensino da língua materna quando avoca essa perspectiva para o seu currículo. Todavia, a ausência de referenciais teóricos e uma discussão mais aprofundada sobre esse conceito (que nos parece ser central para a construção dos conhecimentos dispostos nos eixos de integração) impossibilitam uma compreensão da concepção de letramento que se advoga na BNCC.

Além disso, esperava-se que um documento dessa natureza apresentasse elementos que exemplificassem a situação na qual nos encontramos com relação ao nível de letramento da sociedade brasileira, que tem sido objeto de estudos e discussões de pesquisas, as quais têm assinalado que, apesar dos avanços no campo teórico dos estudos linguísticos, ocorrido nos últimos trinta anos, ainda convivemos com uma prática de ensino deficiente, sobretudo, por confundir ensino de língua com o ensino de gramática, o que faz com que nossos/as professores/as de Língua Portuguesa estejam em débito com a nação brasileira, segundo apontam Faraco e Castro (1999).

Em que pese a coerência mantida com os PCN em relação às concepções de língua e de sujeito adotadas para o componente Língua Portuguesa nas três versões do documento, conforme ressaltadas por Geraldí (2015) e evidenciadas na discussão ora apresentada, enfatizamos que, diferentemente dos PCN, não há indicações da base teórica assumida para os conhecimentos selecionados no referido componente. O que ocorre são indícios, por meio de expressões próprias da perspectiva teórica selecionada, que nos permitem apontar para os campos conceituais mobilizados durante a construção argumentativa em torno do componente Língua Portuguesa. Tendência esta já observada pelos pareceristas Egon de Oliveira Rangel (2016), professor assistente e mestre do Departamento de Linguística da PUC-SP, e Jacqueline Peixoto Barbosa (2016), que analisaram alguns aspectos do componente em estudo. Nesse sentido, destacaram a ausência de clareza sobre a perspectiva teórica adotada e de fontes teóricas que fundamentam as propostas de trabalho com a língua no documento em questão, assinalando, por exemplo, que

O foco na definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas não desobriga um documento da natureza da BNCC a explicitar e a discutir os *conceitos-chave que fundamentam sua proposta curricular*. No entanto, termos como gênero, letramento e (multi)modalidade, entre outros, são utilizados como se seu sentido e seu alcance teórico-metodológico fossem

evidentes e indiscutíveis, por já constarem de outros documentos oficiais (RANGEL, 2016, p. 10).

Além dos apontamentos relacionados à omissão no campo teórico-metodológico, observamos também que existe um paradoxo em todos os sentidos no que se refere à presença de uma concepção de linguagem de base interacionista que mobiliza conceitos fundamentais em torno dos quais devem ser articulados os conhecimentos selecionados para o componente Língua Portuguesa desde os PCN – posto que, desde a década de 1990, o Brasil tem sido signatário das políticas educacionais e curriculares neoliberais. Essa contradição se acentua ainda mais na atual conjuntura, visto que ocorre a ascensão de um novo projeto educacional de cunho ultraliberal e ultrarreacionário, de acordo com Cara (2019), ou ainda, neoliberalismo regressivo, tal como discutido por Haddad (2019).

Estabelecidos os princípios teóricos que fundamentam os conhecimentos selecionados para o componente Língua Portuguesa nas três versões da BNCC, passemos então a discussão desses conhecimentos.

Os conhecimentos selecionados para o componente Língua Portuguesa nas três versões da BNCC (BRASIL, 2015a, 2016a, 2017a) foram organizados nos eixos integradores, conforme já apresentados no Quadro 5. Esses eixos dizem respeito aos conhecimentos e aprendizagens essenciais que precisam ser assegurados aos/às estudantes da escola básica durante o percurso nas etapas do Ensino Fundamental. Nesse aspecto, o texto torna-se central no processo de seleção dos conhecimentos para o componente em estudo, contemplando os eixos Leitura, Escrita/Produção de Textos e Oralidade. Tendência esta já observada desde os PCN, já que se assume desde então uma perspectiva interacionista de linguagem. Em síntese, esses eixos abarcam as seguintes dimensões:

**Quadro 6 - Eixos do conhecimento e suas dimensões para o componente Língua Portuguesa nas três versões da BNCC**

<b>Componente Língua Portuguesa</b>		
<b>Eixos do Conhecimento</b>		
<b>Leitura/Escuta</b>		
<b>1ª versão</b>	<b>2ª versão</b>	<b>3ª versão</b>
Compreensão de textos lidos e reflexões sobre as suas finalidades e os contextos em que foram produzidos; desenvolvimento das habilidades de estratégia de leitura necessárias à compreensão dos textos; compreensão de textos, considerando-se os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos; ampliação do vocabulário, a partir do contato com textos e obras de referência; reconhecimento de planos enunciativos e da polifonia; reflexões relativas às temáticas tratadas nos textos (BRASIL, 2015a, p. 37)	A compreensão dos gêneros lidos, com reflexões sobre os projetos de dizer implicados (leitor e leitura previstos) e os contextos de circulação (autoria, época, esferas, intertextualidade, interdiscurso, ideologias, dentre outros aspectos); o reconhecimento da polifonia, identificando-se as vozes presentes nos textos; as reflexões críticas relativas às temáticas tratadas nos textos; a compreensão de gêneros diversos, considerando-se os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos de linguagem verbal e multimodal; a ampliação do vocabulário, a partir da leitura de gêneros diversos e do contato com obras de referência (dicionários, por exemplo); o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão de um conjunto variado de gêneros (BRASIL, 2016a, p. 93).	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; dialogia e relação entre textos; reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto; reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações; compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; estratégias e procedimentos de leitura; adesão às práticas de leitura (BRASIL, 2017a, p., 70-72).
<b>Escrita/Produção Textual</b>		
<b>1ª versão</b>	<b>2ª versão</b>	<b>3ª versão</b>
Reflexões sobre as situações sociais em que se escrevem textos, para o desenvolvimento da valorização da escrita e a ampliação de conhecimentos sobre as práticas de linguagem nas quais a escrita está presente; desenvolvimento de estratégias de planejamento, reescrita, revisão e avaliação dos textos, considerando-se a sua adequação às variedades linguísticas; reflexões sobre os gêneros textuais adotados nas situações de escrita, considerando-se os aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos; reflexões sobre os recursos linguísticos empregados nos textos, considerando-	A reflexão sobre as situações sociais em que se escrevem textos, a valorização da escrita e a ampliação dos conhecimentos sobre as práticas de linguagem nas quais a escrita está presente; a análise de gêneros em termos das situações nas quais são produzidos e dos enunciadores envolvidos; a reflexão sobre aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros a serem produzidos; o desenvolvimento de estratégias de planejamento, revisão, reescrita e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos e o uso da variedade linguística apropriada a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera de circulação e a variedade linguística que se deva/queira acatar; a utilização da reescrita como uma prática	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; dialogia e relação entre textos; alimentação temática; construção da textualidade; aspectos notacionais gramaticais; estratégias de produção (BRASIL, 2017a, p., 74-76).

se as convenções da escrita e as estratégias discursivas planejadas em função das finalidades pretendidas (BRASIL, 2015a, p. 38).	indispensável ao desenvolvimento da produção textual escrita; a reflexão sobre os recursos linguísticos e multimodais empregados nos textos, considerando-se as convenções da escrita e as estratégias discursivas planejadas em função das finalidades pretendidas; o desenvolvimento da autoria, como um conhecimento proveniente da reflexão sobre a própria experiência de produção de textos, em variados gêneros e em diversas situações de produção (BRASIL, 2016a, p. 94).	
<b>Oralidade/Sinalização</b>		
<b>1ª versão</b>	<b>2ª versão</b>	<b>3ª versão</b>
Produção e compreensão de gêneros orais, em articulação com textos escritos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento e à avaliação das situações de interação; relações entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam nas práticas de linguagem, as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos; oralização do texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece e os aspectos multimodais dos textos; valorização dos textos de tradição oral, levando-se em consideração a importância das reflexões relativas aos sentidos e às práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam (BRASIL, 2015a, p. 37).	A produção de gêneros orais, considerando-se os aspectos relativos ao planejamento, à produção e à avaliação das práticas realizadas em situações de interação sociais específicas; a compreensão de gêneros orais, que envolve o exercício da escuta ativa, voltado tanto para questões relativas ao contexto de produção dos textos, quanto para a observação das estratégias discursivas e dos recursos linguísticos mobilizados; as relações entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam nas práticas de linguagem, as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos; a oralização do texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece e os aspectos envolvidos, como as entonações de voz, movimentos do corpo, dentre outros; 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, 2016a, p. 94).	Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; compreensão de textos orais; compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multisemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; relação entre fala e escrita (BRASIL, 2017a, p., 77-78).

FONTE: Elaborado pela autora com base nas três versões da BNCC (2015a, 2016a, 2017a).



No Quadro 6, apresentamos os eixos do conhecimento que orientam a elaboração dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o componente Língua Portuguesa na BNCC (BRASIL, 2015a, 2016a, 2017a). Esses eixos contemplam dimensões linguístico-textual e discursiva da linguagem que são perpassadas por teorias linguísticas de base interacionista. Essas correntes abarcam teorizações de texto, discurso e gênero, as quais atravessam o documento em suas três versões. É importante ressaltar ainda que, desde os PCN, ocorreu um deslocamento conceitual importante que tem reformulado o currículo prescrito de Língua Portuguesa. Essa mudança se mantém nos três documentos da Base Nacional Comum Curricular, qual seja: o objeto de ensino da língua deve ser o texto, compreendido a partir de um contexto sócio-histórico.

Como vimos, os eixos integradores são determinantes para a construção dos objetivos de aprendizagem e habilidades descritas ao final de cada documento da BNCC (BRASIL, 2015a, 2016a, 2017a) para o componente Língua Portuguesa. Esses eixos são constituídos pelos conhecimentos sobre o texto e sobre o gênero nos eixos Leitura/Escuta, Escrita/Produção Textual e Oralidade/Sinalização, e os conhecimentos sobre a norma e sobre as diferentes linguagens/semioses presentes no eixo Análise linguística/Semiose, os quais são transversais aos eixos dispostos no Quadro 7. Especificamente, este último apresenta as seguintes dimensões:

Quadro 7 - Eixo análise linguística nas três versões da BNCC

Componente Língua Portuguesa		
Conhecimento sobre a língua e sobre a norma/Análise linguística/semiose		
1ª versão	2ª versão	3ª versão
Reflexão acerca da materialidade do texto (seleção lexical, recursos morfosintáticos, sinais gráficos, diagramação, dentre outros aspectos) e a apropriação de estratégias de exploração dos elementos constitutivos da textualidade (unidade e progressão temática, articulação entre partes, modos de composição tipológica, intertextualidade e polifonia, argumentatividade, planos enunciativos, relações entre recursos de coesão e coerência, dentre outros) (BRASIL, 2015a, p. 38).	Conhecimentos gramaticais, em uma perspectiva funcional, regras e convenções de usos formais da língua que darão suporte aos eixos da leitura, escrita e oralidade. Os objetivos abarcam, entre outros aspectos: [...] conhecimentos sobre a “gramática” da língua, ou seja, sobre as regras que explicam o seu funcionamento, conhecimentos sobre a norma padrão e algumas de suas convenções. A abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfosintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação) deve vir a serviço da atividade de produção escrita e leitura de textos. [...] Foram selecionados, portanto, objetivos relacionados a conhecimentos linguísticos que possam favorecer a reflexão sobre os usos da língua, em uma perspectiva que considere as variações e a apropriação crítica da norma padrão (BRASIL, 2016a, p. 95).	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. [...] conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros: fono-ortografia, morfosintaxe, sintaxe, semântica, variação linguística, elementos notacionais da escrita (BRASIL, 2017a, p. 78, 80-81).

FONTE: Elaborado pela autora com base nas três versões da BNCC (2015a, 2016a, 2017a).

Em resumo, os eixos de integração apresentados nos Quadros 6 e 7 compreendem os conhecimentos sobre o texto (o texto é o objeto central para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na BNCC, estabelecendo diálogo com algumas concepções de texto, como, por exemplo, a Linguística Textual e a Análise Dialógica de Discurso), sobre o gênero (o ensino de Língua Portuguesa na BNCC é pensado a partir da perspectiva dos gêneros, compreendidos em sua dimensão dialógica e considerando o uso concreto da linguagem), sobre a norma (pauta-se um estudo sobre as categorias gramaticais considerando as situações de uso da língua) e sobre as diferentes linguagens e semioses (a BNCC em sua terceira versão considera todas as formas de linguagem; por isso, os conhecimentos semióticos também devem constituir o currículo de Língua Portuguesa). Dessa forma, esses conhecimentos são tomados como subcategorias pertencentes à categoria *Conhecimentos de estudo da língua e sua organização nas três versões da BNCC*. Assim, conforme já assinalado, apresentam características que trazem elementos das perspectivas linguístico-textual e discursiva da linguagem.

De modo específico, o eixo *leitura/escuta* apresenta aspectos de estudo das teorias Linguística Textual e Análise dialógica de Discurso (1ª versão), Análise Dialógica de Discurso e Linguística Textual (2ª versão) e Análise Dialógica de Discurso e Linguística Textual (3ª versão). O eixo *escrita/produção textual* contém elementos de estudo das teorias Linguística Textual, Sociolinguística e Gêneros do Discurso (1ª versão), Linguística Textual, Sociolinguística e Gêneros do Discurso (2ª versão), e Análise dialógica de Discurso, Linguística Textual, Sociolinguística, Gêneros do Discurso, Análise Linguística, Estilística e Semiótica (3ª versão). O eixo *oralidade/sinalização* apresenta noções de estudo concernentes às teorias Gêneros do Discurso (1ª versão), Linguística Textual, Gêneros do Discurso (2ª versão), e Linguística Textual, Análise dialógica de Discurso, Gêneros do Discurso, Sociolinguística, Análise linguística, estilística e semiótica (3ª versão). O eixo *conhecimentos sobre a língua e sobre a norma/análise linguística/semiótica* compreende o estudo das categorias gramaticais para além dos estudos desenvolvidos na perspectiva estrutural da língua, considerando, nesse caso, aspectos sociodiscursivos da linguagem e tomando a gramática na perspectiva do Uso-Reflexão-Uso (1ª versão), de modo que se desenvolve transversalmente aos três eixos – leitura, escrita e oralidade – e envolve análise textual, discursiva, gramatical e lexical (2ª versão), compreende os conhecimentos linguísticos, gramaticais, semióticos, textuais, discursivos e sociolinguísticos que atuam nos processos de análises linguísticas e semióticas fundamentais para a compreensão e produção de linguagens (3ª versão), sendo importante ressaltar que esse eixo é transversal aos demais em todas as versões do documento.

Como podemos notar, há movimentos de **avanços, retrocessos e permanências** nos eixos do conhecimento nas três versões da BNCC. As mudanças mais significativas ocorrem nos eixos *escrita/produção textual* e *oralidade/sinalização*, quando há na segunda versão a presença da perspectiva dialógica do discurso em concordância com os pressupostos teóricos assumidos, uma vez que se propõe a trabalhar a produção textual e a oralidade a partir da concepção dialógica de linguagem, enquanto nas outras versões do documento têm-se presentes também aspectos de outras correntes linguísticas de base interacionista, como a Sociolinguística e a Linguística do Texto, que convergem para diferentes pontos de vista acerca do estudo das práticas de linguagem aqui propostas (leitura, escrita e oralidade) – com acréscimos, na terceira versão, de elementos da estilística e da análise linguística e semiótica. Em relação ao eixo *conhecimentos sobre a língua e sobre a norma/análise linguística/semiótica*, questiona-se a falta de clareza quanto ao estudo dos conhecimentos gramaticais numa perspectiva funcional, tal como assinaladas nas primeira e segunda versões

da base, representando retrocesso em comparação com as anteriores. Todavia, enfatizamos que há avanços nesse eixo na terceira versão da BNCC, quando se considera a análise semiótica como parte integrante dos estudos linguísticos. Aliás, reconhecer a heterogeneidade das práticas de linguagem é um ganho significativo para o campo de ensino da língua, porquanto dialoga com a dinamicidade da sociedade atual cada vez mais permeada pelas múltiplas linguagens, possibilitando diferentes formas de ler e escrever. Desse modo, o componente Língua Portuguesa na BNCC reafirma seu compromisso com um projeto de educação para o ensino da língua comprometido com as capacidades de uso da linguagem.

A título de exemplificação, exporemos abaixo excertos extraídos dos eixos do conhecimento, com destaque para os elementos constituintes relacionados às teorias linguísticas destacadas acima:

Eixo *leitura* na primeira versão:

[...] 1) compreensão de textos lidos e reflexões sobre as suas finalidades e os **contextos em que foram produzidos** (autor, época, lugar, modos de circulação, dentre outros); 2) desenvolvimento das habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão dos textos (antecipar sentidos, **ativar conhecimentos prévios**, localizar informações explícitas, **elaborar inferências, apreender sentidos globais do texto**, reconhecer tema, **estabelecer relações de intertextualidade** etc.); 3) compreensão de textos, considerando-se os **efeitos de sentido** provocados pelo uso de recursos linguísticos; [...] 5) reconhecimento de **planos enunciativos** e da **polifonia**, identificando-se as diferentes vozes presentes nos textos (BRASIL, 2015a, p. 37 grifos nosso).

Eixo *leitura* na segunda versão:

[...] 1) a compreensão dos **gêneros** lidos, com reflexões sobre os **projetos de dizer** implicados (leitor e leitura previstos) e os contextos de circulação (autoria, época, esferas, **intertextualidade, interdiscurso, ideologias**, dentre outros aspectos); 2) o reconhecimento da **polifonia**, identificando-se as vozes presentes nos textos; [...] 4) a compreensão de **gêneros** diversos, considerando-se os **efeitos de sentido** provocados pelo uso de recursos de linguagem verbal e multimodal; [...] 6) desenvolvimento das habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão de um conjunto variado de **gêneros** (antecipar sentidos, **ativar conhecimentos prévios**, localizar informações explícitas, **elaborar inferências, apreender sentidos globais do texto**, reconhecer tema, **estabelecer relações de intertextualidade** etc (BRASIL, 2016a, p. 92-03, grifos nosso).

O eixo *leitura/escuta* na terceira versão apresenta uma discussão mais detalhada relacionada ao que se espera de uma formação leitora na perspectiva de se construir um sujeito letrado, que saiba ativar diferentes mecanismos que possibilitem uma compreensão crítica dos textos nas suas mais diversas modalidades e campos de atividade humana. Dessa

forma, expõe com mais especificidade as dimensões das práticas leitoras que devem ser consideradas no processo de elaboração das habilidades para os anos finais do Ensino Fundamental. Assim, temos:

Reconstrução e reflexão sobre as **condições de produção e recepção dos textos** - • Relacionar o texto com suas **condições de produção**, seu **contexto de sócio-histórico** de circulação e com os **projetos de dizer** [...] • Analisar a circulação dos **gêneros do discurso** nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a **construção composicional**, as **marcas linguísticas ligadas ao estilo** e o **conteúdo temático** dos gêneros. [...]; **Dialogia e relação entre textos** - • Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou **vozes presentes nos textos** e sobre **os efeitos de sentido** do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. • Estabelecer relações de **intertextualidade** e **interdiscursividade** que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo, do papel da paráfrase e de produções como as paródias e a estilizações; **Reconstrução da textualidade** - • Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os **elementos coesivos** que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática. • [...] Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as **condições de produção** e recepção dos textos; [...] Compreensão dos **efeitos de sentido** provocados pelos usos de **recursos linguísticos** e **multissemióticos** em textos pertencentes a gêneros diversos - • Identificar implícitos e os **efeitos de sentido** decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem [...], • Identificar e analisar **efeitos de sentido** decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição. Movimentos de câmera/remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, tilha sonora, sampleamento etc) que nela se relacionam; **Estratégias e procedimentos de leitura** - • [...] Estabelecer **relações entre o texto e conhecimentos prévios**, vivências, valores e crenças; • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos **sentidos**, da **forma** e da **função do texto**), apoiando-se em seus **conhecimentos prévios** sobre **gênero textual, suporte e universo temático**, bem como saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc), confirmando antecipações e **inferências** realizadas antes e durante a leitura dos textos; • [...] Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de **hipertextos** e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura (BRASIL, 2017a, p. 70-72, grifos nosso).

Os elementos em destaque no *eixo leitura/escuta* nas três versões da BNCC sinalizam para a presença da Linguística do Texto e da Análise Dialógica de Discurso. Nesse sentido, temos concepções de leitura presentes na Base Comum Curricular para o componente Língua Portuguesa que ultrapassam o interesse apenas na decodificação dos textos como um fim em si mesmo. Assim, observamos a ampliação da compreensão leitora que, obviamente, carrega consigo perspectivas teóricas de linguagem que consideram o sujeito, o contexto, as

condições de produção como elementos fundamentais para o processo de significação dos textos nas suas diversas modalidades. Por isso, nas perspectivas assinaladas identificamos a existência de um foco de leitura: foco no texto-autor/a-leitor/a.

O foco no texto-autor/a-leitor/a evoca a interação entre esses três elementos para o processo de leitura. Nesse sentido, ler um texto considerando essa perspectiva significa dizer que, no momento da leitura, são acionados conhecimentos de mundo inerentes ao universo do/a leitor/a que o ajudam a construir sentidos para o texto. De acordo com Koch (2004, p. 22), “o conhecimento enciclopédico, semântico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo”, isto é, no processo de leitura (interacional) entram em cena conhecimentos de ordem ilocucional (reconhecimento das intenções dos/as produtores/as de um texto, o que nos leva a fazer inferências a fim de se chegar às conclusões expostas no texto a partir de indícios presentes no próprio texto que podem estar de forma explícita ou implícita), metacomunicativo (relaciona-se às estratégias utilizadas no texto que permitem a sua compreensão) e superestrutural (através desse conhecimento o/a leitor/a é capaz de reconhecer os diferentes gêneros textuais envolvidos na produção de um texto) (ELIAS; KOCH, 2007). Logo, essa concepção de leitura envolve elementos da linguística do texto em sua terceira fase, pois os processos de leitura, compreensão e produção de textos são entendidos como uma atividade resultante da interação entre os interlocutores, considerando também o contexto para o processo de construção de sentidos, de modo que podem ser tomados a partir de uma perspectiva dialógica de discurso. Assim, quando a BNCC (2015a, 2016a, 2017a) destaca no *eixo leitura/escuta* a importância de uma formação leitora que leve o sujeito a compreender e refletir sobre os **contextos de produção**, os **sentidos globais** de um texto, os **elementos coesivos**, a ativar os seus **conhecimentos de mundo**, que seja capaz de **elaborar inferências** a partir dos argumentos presentes nos textos, tal como observamos nos fragmentos destacados, razão por que percebemos evidências da presença da linguística textual fundamentando esse eixo do conhecimento.

O processo de formação leitora presente na Base Comum Curricular, conforme já assinalado, também apresenta elementos de uma perspectiva dialógica de discurso que compreende o texto como enunciado concreto e, nesse aspecto, estabelece-se um processo enunciativo que é histórica, social e ideologicamente determinado pelas relações discursivas que caracterizam o dialogismo interacional, isto é, o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos. Nessa lógica, temos um sujeito histórico e social interpelado pelo jogo de vozes que o constitui, ainda que esteja imbricada a esse processo uma compreensão

responsiva do sujeito diante de uma enunciação, tal como enfatiza Bakhtin (2006). Desse modo, a leitura assim conduzida direciona um olhar especial para os **projetos de dizer** presentes num texto, que por sua vez estabelecem relações **interdiscursivas, ideológicas, intertextuais** que convergem para a constituição de sentidos de um texto, com destaque para o caráter **polifônico** dessas relações. Essas categorias conceituais, portanto, encontram-se mobilizadas no *eixo leitura/escuta* das segunda e terceira versões da BNCC, revelando que a análise dialógica de discurso é outra concepção teórica que fundamenta o trabalho com textos no documento. Nesse sentido, há permanências e avanços nas segunda e terceira versões da base para esse eixo em comparação com a primeira, uma vez que elementos de uma perspectiva dialógica de discurso tornam-se mais presentes nos últimos documentos.

Os mesmos elementos conceituais destacados no *eixo leitura/escuta* também estão presentes nos *eixos escrita/produção textual e oralidade/sinalização*, embora com acréscimos. Vejamos:

*Eixo escrita* na primeira versão:

[...] 1) reflexões sobre as **situações sociais em que se escrevem textos**, para o desenvolvimento da valorização e a ampliação de conhecimentos sobre as práticas de linguagem nas quais a escrita está presente; 2) desenvolvimento de estratégias de planejamento, reescrita, revisão, e avaliação dos textos, considerando-se a sua adequação às **variedades linguísticas**; 3) reflexões sobre os gêneros textuais adotados nas situações de escrita, considerando-se os **aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos** (BRASIL, 2015a, p. 38, grifos nosso).

*Eixo escrita* na segunda versão:

[...] 2) a análise de **gêneros** em termos das **situações nas quais são produzidos** e dos **enunciadores** envolvidos; 3) a reflexão sobre **aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos** dos **gêneros** a serem produzidos; 4) o desenvolvimento de estratégias de planejamento, revisão, reescrita e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos **contextos em que foram produzidos** e o uso da **variedade linguística** apropriada a esse contexto, os **enunciadores** envolvidos, o **gênero**, o suporte, a esfera de circulação e a **variedade linguística** que se deva/queira acatar; [...] 7) o desenvolvimento da autoria, como um conhecimento proveniente da reflexão sobre a própria experiência de produção de textos, em variados **gêneros** e em diversas **situações de produção** (BRASIL, 2016a, p. 93-94, grifos nosso).

*Eixo produção de textos* na terceira versão:

Consideração e reflexão sobre as **condições de produção de textos** que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana - • Refletir sobre diferentes **contextos e situações sociais em que se produzem textos** e sobre as diferenças em termos **formais**,

**estilísticos e linguísticos** que esses contextos determinam, incluindo-se aí a **multissemiose** e características de conectividade [...], • Analisar as **condições de produção** do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao **contexto** imediato e ao **contexto sócio-histórico** mais geral; ao **gênero do discurso/campo de atividade humana** em questão etc; • Analisar **aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos** dos **gêneros** propostos para a produção dos textos, estabelecendo relações entre eles; **Dialogia e relação entre textos** - • Orquestrar as **diferentes vozes** nos textos pertencentes aos **gêneros literários** [...], • Estabelecer relações de **intertextualidade** para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referenciar explicações e relato, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas para produzir paródias e estilizações; [...] **Construção da textualidade** - • Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção **composicional** e o **estilo do gênero**, evitando repetições e usando adequadamente **elementos coesivos** que contribuam para a **coerência**, a continuidade do texto e sua progressão **temática**, • Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as **condições de produção** e as relações lógico-discursivas em jogo [...], • Usar **recursos linguísticos e multissemióticos** de forma articulada e adequada, tendo em vista o **contexto de produção do texto**, a **construção composicional** e o **estilo do gênero** e **os efeitos de sentido** pretendidos; **Estratégias de produção** - • Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/*redesign* e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos **contextos em que foram produzidos**, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc), à **variedade linguística** e/ou **semioses** apropriadas a esse contexto, os **enunciadores** envolvidos, o **gênero**, o suporte, a **esfera/campo de circulação** [...] (BRASIL, 2017a, P. 75-76, grifos nosso).

O *eixo escrita/produção textual* traz elementos constituintes da linguística do texto (**contexto de produção, situações de produção, construção da textualidade, estratégias de produção, efeitos de sentido, elementos coesivos, coerência**), da sociolinguística (**variedade linguística**), dos gêneros do discurso (**aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais, gênero do discurso/campo de atividade humana**), com acréscimos da análise dialógica de discurso (**dialogia e relação entre textos, intertextualidade, contexto sócio-histórico, diferentes vozes, enunciadores, efeitos de sentido**), análise linguística, estilística e semiótica (**formais, estilísticos e linguísticos, multissemiose, estilística**), na terceira versão da BNCC. Assim, é importante salientar como os pressupostos teóricos que embasam o trabalho com a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática devem estar em acordo com a perspectiva de linguagem interacionista assumida para o campo de ensino da língua. Desse modo, novas concepções teórico-metodológicas sobre o estudo do texto também se apresentam no documento da Base Comum Curricular. A esse respeito, Albuquerque (2006, p. 21) esclarece que diferentes campos de estudo da área da linguagem têm sido modificados pelas teorias construtivistas e sociointeracionistas, reformulando o currículo prescrito do



componente Língua Portuguesa, a exemplo da “Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Pragmática, Análise do Discurso”, de modo que

Sob influência desses estudos, a língua passa a ser vista como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa concepção de língua altera, em sua essência, o ensino da leitura, agora vista como processo de interação autor/ texto/ leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita.

Diante disso, não se pode conceber a escrita como um processo puramente linguístico, isto é, como produto de codificação e decodificação realizadas por quem escreve e por quem lê, nesta ordem. Subjacente a essa concepção de escrita está uma perspectiva teórica de língua de base estruturalista, que considera a língua como um sistema pronto, estático e acabado, cabendo ao sujeito apropriar-se do sistema linguístico e de suas regras tanto para produzir um texto quanto para decodificá-lo. Todavia, as discussões trazidas pelas correntes linguísticas sociointeracionistas sinalizam para um novo foco de escrita, compreendida como um processo de interação entre sujeitos numa dada enunciação concreta. Assim, a escrita exige do/a produtor/a de textos um conjunto de elementos e estratégias sempre pensando no/a seu/sua interlocutor/a de tal forma que

[...] o escritor precisa conhecer o leitor, organizar as ideias e revisar a escrita ao longo do processo. Com isso, o sentido do texto resulta da interação entre os interlocutores, vistos como sujeitos ativos que são construídos dialogicamente no texto (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2018, p. 113).

Para isso, diferentes conhecimentos devem ser mobilizados no momento da produção textual (conhecimentos estes já mencionados quando discutimos sobre o *eixo leitura/escuta*), a fim de que o propósito comunicativo possa ser alcançado com fidedignidade, tendo em vista que, numa concepção dialógica de linguagem, o ato enunciativo é atravessado pela alteridade. Nesse aspecto, concordamos com Geraldi (1993, p. 98) quando afirma que “o texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém”. Desse modo, o/a produtor/a de textos e seu/sua interlocutor/a assumem uma posição ativa diante da construção do conhecimento, e é com essa formação que a BNCC, em suas três versões, tem-se comprometido ao assumir a perspectiva interacionista de linguagem como base fundante dos conhecimentos e aprendizagens essenciais norteadores dos eixos do conhecimento.

Além da linguística do texto e da análise dialógica do discurso presentes nas versões da BNCC desde o *eixo leitura/escuta*, encontramos também a forte presença dos gêneros do

discurso e acenos para a sociolinguística (ainda que merecesse aprofundamento no documento). Em relação aos Gêneros do Discurso, é importante assinalar que, no processo de formação do/a leitor/a e produtor/a de textos, o trabalho com gêneros do discurso é fundamental, tendo em vista que o uso da língua se conecta aos múltiplos campos da atividade humana responsáveis por determinar a produção de enunciados (orais ou escritos). Assim, segundo Bakhtin (2003, p. 261-262), esses enunciados são denominados de gêneros do discurso e, por sua vez, são instituídos pelas “condições específicas” e pelas “finalidades de cada campo”, considerando “o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional”, os quais “estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação”. Esses elementos, portanto, são sinalizados nas três versões da BNCC.

Por fim, o *eixo oralidade/sinalização* nas três versões da BNCC apresenta os seguintes conhecimentos.

*Eixo oralidade* na primeira versão da BNCC:

[...] 1) produção e compreensão de **gêneros** orais, em articulação com textos escritos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento e à avaliação das **situações de interação**; 2) **relações entre fala e escrita**, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam nas práticas de linguagem, [...] os aspectos **sociodiscursivos, composicionais e linguísticos** [...] (BRASIL, 2015a, p. 37, grifos nosso).

*Eixo oralidade/sinalização* na segunda versão:

[...] 1) a produção de **gêneros** orais, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção e à avaliação das práticas realizadas em **situações de interação sociais** específicas; 2) a compreensão de **gêneros** orais, que envolve o exercício da escuta ativa, voltado tanto para questões relativas ao **contexto de produção dos textos**, quanto para a observação das **estratégias discursivas** e dos **recursos linguísticos** mobilizados; 3) as **relações entre fala e escrita**, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam nas práticas de linguagem [...] e os aspectos **sociodiscursivos, composicionais e linguísticos**; [...] 5) 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, 2016a, p. 94, grifos nosso).

*Eixo oralidade* na terceira versão:

Consideração e reflexão sobre as **condições de produção dos textos orais** que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana - · Refletir sobre diferentes **contextos e situações sociais** em que produzem textos orais e sobre as diferenças em termos **formais, estilísticos e linguísticos** que esses **contextos** determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a **multissemiose**; **Compreensão de**

**textos orais** - · Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao **contexto de produção dos textos** [...] para a observação de **estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos** mobilizados [...]; **Produção de textos orais** - · 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; Compreensão dos **efeitos de sentidos** provocados pelos usos de **recursos linguísticos e multissemióticos** em textos pertencentes a gêneros diversos - · Identificar e analisar **efeitos de sentido** decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis; **Relação entre fala e escrita** - · 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** [...], as semelhanças e as diferenças entre os **modos de falar e de registrar o escrito** e os aspectos **sociodiscursivos, composicionais e linguísticos** [...]; · Oralizar o texto escrito, considerando-se as **situações sociais** em que tal tipo de atividade acontece [...]; · Refletir sobre as **variedades linguísticas**, adequando sua produção a esse **contexto** (BRASIL, 2017a, p. 77-78, grifos nosso).

Em comparação aos eixos anteriores, o *eixo oralidade/sinalização* contém em sua composição aspectos relacionados às teorias Gêneros do Discurso, Linguística Textual, Análise Dialógica de Discurso, Sociolinguística, Análise Linguística, Estilística e Semiótica. Convém destacar, no entanto, que a presença dessas correntes não é tão marcante como nos demais eixos discutidos aqui.

O *eixo oralidade/sinalização* é constituído por práticas de linguagem que abarcam a oralização dos discursos, das práticas de leitura e de escrita em atenção ao contexto de produção em que essas práticas ocorrem. Enfatiza-se também o ensino da oralidade por meio de gêneros orais, através dos quais o/a aluno/a deverá ser instigado a refletir, compreender e produzir textos considerando a diversidade de gêneros orais compreendidos nos mais diversos suportes decorrentes da dinamicidade da sociedade atual. Assim, além dos gêneros primários que são próprios ao campo de ensino da escola, deparamo-nos com os gêneros secundários específicos do novo contexto tecnológico como, por exemplo, as *webconferências*, *vlogs*, *podcasts* etc., os quais passaram a ser incorporados ao currículo de Língua Portuguesa. Nesse sentido, quando a Base Comum Curricular advoga o ensino da oralidade por meio de gêneros orais, está em concordância com os estudos de pesquisadores/as que enfatizam o trabalho com gêneros orais nas escolas (COSTA-HUBES; SWIDERSKI, 2015; DOLZ; SCHNEUWLY, 2010). Entretanto, as discussões atinentes ao campo da sociolinguística deveriam ser mais presentes no documento, especialmente, por assumir uma concepção de linguagem dialógica que considera a língua em movimento, que está em permanente transformação e se constrói e reconstrói no processo de interação dos sujeitos entre si e destes com a sociedade.

Por fim, convém ressaltar que os conhecimentos dispostos nos eixos *leitura, produção textual, oralidade e análise linguística e semiótica* nas três versões da BNCC estão fundamentados no arcabouço teórico da Linguística da Enunciação. Assim, envolvem aspectos das teorias linguísticas de base interacionista – Linguística do Texto, Análise Dialógica do Discurso, Gêneros do Discurso, Sociolinguística –, o que representa um avanço qualitativo. Esse avanço se dá mesmo diante de uma conjuntura nada favorável, em que vivenciamos ataques conservadores no campo educacional – a exemplo dos cortes nas políticas de financiamento que comprometem a execução de políticas públicas educacionais, como os Planos Municipais, Estaduais e Nacional de Educação, a reforma do Ensino Médio, o Projeto de Lei Escola Sem Partido, veto à Escola sem Homofobia e às discussões de gênero que foram suprimidas da BNCC (2017), ocasionando a retirada e o silenciamento desse debate tão importante numa política curricular de âmbito nacional. Ainda assim, os fundamentos pedagógicos da base que acenam para uma perspectiva tradicional do currículo, desconsiderando todo um debate bastante avançado que ocorre nesse campo de estudo. Enfim, a terceira versão da BNCC representa um retrocesso político e pedagógico no que concerne aos seus fundamentos pedagógicos. Entretanto, em que pesem algumas críticas relacionadas à ausência explícita da base teórica que se assume para o componente Língua Portuguesa, o excesso de conteúdos dispostos nos objetivos e habilidades que dão forma ao campo de ensino-aprendizagem para o chão da escola e a organização do conhecimento por meio de situações-problemas como característica da pedagogia das competências, observa-se um avanço em relação ao componente Língua Portuguesa, uma vez que se mantém a perspectiva interacionista de língua como fundante dos conhecimentos e aprendizagens essenciais que devem embasar a formação de sujeitos leitores/as e produtores/as de texto.

#### **4.4 Os conhecimentos da Língua Portuguesa que interessam: a dimensão da língua portuguesa que foi valorizada nas três versões da BNCC**

A categoria de análise *Concepção interacionista de linguagem/Dimensões teóricas da linguagem* obtida através da exploração do documento curricular proposto para o componente Língua Portuguesa nas três versões da BNCC (2015a, 2016a, 2017a), seguindo os procedimentos estabelecidos pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016; FRANCO, 2018), responde aos seguintes questionamentos: qual dimensão da Língua Portuguesa ganhou maior destaque nas três versões da BNCC? Qual dimensão da Língua Portuguesa perdeu importância no processo de seleção de conhecimentos prescrito na nova BNCC?

As subcategorias identificadas nesse processo foram: *Perspectiva interacionista de linguagem e dimensões linguístico-textual e discursiva da linguagem*. Igualmente, ressaltamos que essas subcategorias também dizem respeito à segunda questão colocada para o desenvolvimento desta pesquisa, a qual será discutida posteriormente. Assim, destacamos que esta subseção de análise está relacionada ao primeiro questionamento proposto.

Inicialmente é interessante assinalar que, a partir do entendimento de Bortolotto e Guimarães (2016), compreendemos como dimensão as áreas de conhecimento relacionadas às dimensões discursivas, linguísticas, gramaticais, dialógica da linguagem etc. que embasam o trabalho com a linguagem. A esse respeito, as autoras enfatizam que há disputas entre dois polos de conhecimento, o discursivo e o linguístico, que tem atravessado o campo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, embora os documentos oficiais, tal como o PCN e a BNCC, tenham postulado o trabalho com a língua sob a influência de uma concepção sócio-histórica e dialógica que considera, sobretudo, o aspecto social e interacional da linguagem. Nesse sentido, pressupõe a existência de um sujeito ativo no processo de construção do conhecimento que se constitui a partir das relações estabelecidas entre si e a sociedade, num processo permanentemente dialógico e reflexivo.

Em razão dos estudos de linguagem fundamentados nas teorias enunciativas, com recorte especial para as discussões trazidas pelo teórico russo Bakhtin em suas obras, o currículo oficial de Língua Portuguesa tem redimensionado o trabalho com a língua ao promover um deslocamento conceitual para o campo de ensino da língua, que coloca o texto como unidade de ensino que, por consequência, enfatiza as práticas de linguagem (leitura, escrita e oralidade) em sua dimensão discursiva; com isso, busca-se ultrapassar uma concepção de ensino fundamentada numa perspectiva estrutural da língua, que privilegiava, sobremaneira, os aspectos gramaticais como propulsores do ensino de Língua Portuguesa, tal como ressaltado por Bortolotto e Guimarães (2016) e Faraco e Castro (1999).

No conjunto dessas novas teorizações para o campo de estudos da língua, questões que remetem ao funcionamento da língua em uso em oposição à sua estrutura linguística são mais importantes para a formação de sujeitos numa perspectiva discursiva. Nesse aspecto, a dimensão linguística deve estar a serviço das práticas de linguagem e não o contrário. Assim, cabe ressaltar que a BNCC, em suas três versões, destaca que os conhecimentos gramaticais são transversais aos eixos do conhecimento que envolvem as práticas de linguagem (leitura, escrita e oralidade) – colocando-se a favor das atividades de compreensão, reflexão, produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), dos processos de leitura e práticas da oralidade, com destaque para as estratégias discursivas, o contexto de produção e os efeitos de sentido,

tal como podem ser observados no *eixo conhecimentos sobre a língua e sobre a norma/ análise linguística/semiótica*. Isso significa dizer que ela faz uma escolha teórica em consonância com os pressupostos de língua adotados, isto é, a concepção dialógica de linguagem, especificamente, uma perspectiva enunciativo-discursiva; por isso, os aspectos gramaticais da língua são tomados em uma dimensão de uso-reflexão-uso, conforme demonstram os fragmentos abaixo:

[...] utilização de categorias gramaticais, sempre na perspectiva do USO-REFLEXÃO-USO, e não, vale repetir, da acumulação de um rol de conteúdos desconectados das práticas sociodiscursivas da linguagem (BRASIL, 2015a, p. 39).

[...] Foram selecionados, portanto, objetivos relacionados a conhecimentos linguísticos que possam favorecer a reflexão sobre os usos da língua, em uma perspectiva que considere as variações e a apropriação crítica da norma padrão (BRASIL, 2016a, p. 95).

[...] no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização etc. -, assim como os elementos paralinguísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. Já no que diz respeito aos textos multissemióticos, a análise levará em conta as formas de composição e estilo de cada uma das linguagens que os integram, tais como plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade nas imagens visuais estáticas, crescendo, nas imagens dinâmicas e performances, as características de montagem, ritmo, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferência etc. ou tais como ritmo, andamento, melodia, harmonia, timbres, instrumentos, sampleamento, na música (BRASIL, 2017a, p. 78-79)

A proposta de trabalho com os conhecimentos gramaticais sob a insígnia da Análise Linguística remete a uma nova forma de concepção de língua articulada ao paradigma interacionista de linguagem. Assim, segundo Geraldini (2004), a análise linguística compreende tanto o trabalho com as categorias gramaticais tradicionais quanto com questões relacionadas à compreensão e produção de textos. Dessa forma, deve-se mobilizar, além dos conhecimentos convencionais referentes a normas e acordos de usos formais da língua, os conhecimentos que possibilitem a construção de sentidos para o texto, a exemplo de elementos coesivos e de coerência, formas composicional e estilística dos textos adequadas

aos campos de atividade humana, observância dos propósitos enunciativos e contextos de produção envolvidos no processo de produção textual, enfim, os recursos linguísticos e extralinguísticos que são empregados nos textos.

A perspectiva da análise linguística implica, necessariamente, a busca pela compreensão dos sentidos e significação dos textos (orais, escritos e multissemióticos), que devem ser explorados, de acordo com Gomes e Souza (2017, p. 61), “em variados ângulos e perspectivas, podendo-se discutir fenômenos relacionados ao sistema da língua [...], à composição discursiva-textual [...] e aos elementos não-linguísticos”. O trabalho com a gramática nessa perspectiva ganha um novo significado porquanto contribui para a formação de sujeitos letrados, isto é, que tenham o pleno domínio da escrita e leitura nas suas diversas multimodalidades e esferas de atuação, uma vez que passam a compreender o conjunto de elementos que dão significado ao texto.

Diante do exposto, entendemos que, no que se refere aos eixos integradores do conhecimento, a BNCC (2015a, 2016a, 2017a) valoriza a dimensão discursiva em detrimento da dimensão linguística, estando esta última presente no documento ao assumir uma perspectiva funcional de uso da língua nos diferentes campos de atividade humana em decorrência das práticas de linguagem. Nesse sentido, conforme observamos na discussão anterior, os eixos do conhecimento (leitura/escuta, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica) apresentam elementos das teorias enunciativas, com destaque para a linguística do texto, a análise dialógica de discurso, gêneros do discurso e sociolinguística, o que remete às subcategorias estabelecidas no início desse texto, ou seja, as *dimensões linguístico-textual e discursiva da linguagem* estão contempladas nos eixos assinalados. Desse modo, torna-se evidente a valorização da dimensão discursiva nas três versões da BNCC, especialmente, nas duas últimas versões do documento.

É nessa perspectiva que os eixos do conhecimento nas três versões da BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental vão constituindo as dimensões formativas que orientam a elaboração dos objetivos de aprendizagem e das habilidades presentes no documento. Assim, cabe ressaltar que os setenta e dois (72) objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na primeira versão foram elaborados com base nas práticas da vida cotidiana, artístico-literárias, político-cidadãs, investigativas e culturais das tecnologias de informação e comunicação, contemplando os eixos do conhecimento Leitura, Oralidade, Escrita e Análise Linguística. Na segunda versão, os cento e sessenta e três (163) objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram formulados a partir dos eixos Leitura, Escrita, Oralidade/Sinalização e Conhecimentos sobre a língua e sobre a norma em acordo com os campos de atuação da vida cotidiana,

literário, político-cidadão e investigativo. A terceira versão constitui as cento e oitenta e cinco (185) habilidades em torno das práticas de linguagem (eixos Leitura/escuta, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística/semiótica) e dos objetos do conhecimento, conforme subsidiadas pelos campos de atuação artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública.

A partir dos gêneros do discurso são mobilizados os conhecimentos e aprendizagens essenciais nas três versões da BNCC, contemplando as dimensões linguístico-textual e discursiva da linguagem, ou seja, as teorias enunciativas, no processo de constituição dos objetivos de aprendizagem e habilidades. Por exemplo:

Práticas político-cidadãs - LILP8FOA012 – Analisar **recursos persuasivos**, como a ambiguidade e a polissemia, em **anúncios publicitários**, avaliando criticamente as **escolhas linguístico-discursivas** em função das **condições de produção** (BRASIL, 2015a, p. 59, grifos nosso).

Eixo Leitura – Campo literário (EF08LP10) – Analisar, em textos **literários** narrativos e poéticos, a ocorrência da **intertextualidade** em aspectos da estrutura **composicional** e do **estilo** (BRASIL, 2016a, p. 339, grifos nosso).

Eixo Análise linguística/semiótica. Objetos do conhecimento – **Construção composicional**: Habilidades (EF69LP16) – Analisar e utilizar **formas de composição** dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias [...], da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial [...] e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc; **Estilo**: Habilidades (EF69LP17) – Perceber e analisar **recursos estilísticos e semióticos** dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito da imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais [...] o uso de **recursos persuasivos** em textos argumentativos diversos [...] e as **estratégias de persuasão** e apelo ao consumo com **recursos linguístico-discursivos** utilizados [...]; (EF69LP18) – Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos **recursos linguísticos que marquem as relações de sentido** entre parágrafos e enunciados do texto e **operadores de conexão** adequados aos tipos de argumento e à forma de **composição de textos argumentativos**, de maneira a garantir a **coesão**, a **coerência** e a **progressão temática** nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc); **Efeitos de sentido**: Habilidades (EF69LP19) – Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os **efeitos de sentido** de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc (BRASIL, 2017a, p. 142-143, grifos nosso).

Os excertos acima exemplificam que, a partir de gêneros do discurso (texto publicitário e seus gêneros afins; gênero literário), devem ser trabalhados no âmbito do 8º



Ano/EF conhecimentos que remetem à presença da análise linguística, linguística do texto, análise dialógica do discurso e gêneros do discurso dentro dos eixos Análise linguística e Leitura, conforme termos em destaque, relacionando-se à reflexão e compreensão de textos lidos em observância aos contextos e condições de produção.

Em relação ao *eixo análise linguística/semiótica* na terceira versão, o recorte refere-se às habilidades linguístico-discursivas comuns que devem ser articuladas, as quais concernem ao campo jornalístico/midiático dos 6º ao 9º Ano/EF. Assim, identificamos que os conhecimentos gramaticais envolvidos são mobilizados no sentido de levar o sujeito a compreender e refletir sobre as estratégias discursivas empregadas no processo de construção dos gêneros do discurso assinalados da ordem do argumentar e do relatar, estando aí presentes dimensões discursiva (estratégias de persuasão e apelo ao consumo com recursos linguístico-discursivos), da textualidade (operadores de conexão, coesão, coerência, progressão temática), da multimodalidade (blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos, imagens, vídeos, gravações de áudio) e da gramática (escolhas lexicais, morfologia do verbo, marcas de pessoa, número, tempo, modo). Desse modo, é evidente a presença das dimensões discursivas, linguístico-textuais e multimodais na composição das aprendizagens essenciais no recorte apresentado, convergindo para uma compreensão de uso da dimensão linguística em relação às práticas de linguagem (leitura, escrita e oralidade) em concordância com a abordagem proposta no documento, isto é, a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Reforça-se, portanto, que a dimensão discursiva foi valorizada no processo de seleção de conhecimentos prescrito nas três versões da BNCC.

É relevante considerar a coerência mantida com os fundamentos teóricos assumidos para o componente Língua Portuguesa, dada a valorização da dimensão discursiva no processo de seleção de conhecimentos para o componente nas três versões da BNCC, e em decorrência disso, a opção teórico-metodológica alicerçada nos gêneros do discurso à luz da Análise Dialógica de Discurso e a influência da linguística do texto na configuração das propostas curriculares no documento. Apesar disso, cabe ressaltar que há excessos de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e das habilidades que dão existência aos conhecimentos dispostos nas três versões da Base Comum Curricular, bem como dos gêneros discursivos através dos quais os conhecimentos linguístico-discursivos são mobilizados. Assim, o trabalho na perspectiva defendida no documento fica comprometido, tendo em vista que é humanamente impossível desenvolver um trabalho com a língua e a diversidade de gêneros que permeiam o documento, bem como com a quantidade exagerada de objetivos de aprendizagem. Trata-se de algo que compromete também o trabalho com a parte diversificada

destinada aos currículos localizados. Nesse sentido, concordamos com Geraldi (2015, p. 392) quando 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.

Ademais, a realidade das escolas públicas brasileiras, somada à precarização do trabalho docente e à força das avaliações externas em determinar o rumo das atividades e dos conteúdos curriculares, pode incorrer também em práticas pedagógicas no campo de ensino-aprendizagem da língua que destoam de uma perspectiva interacionista de linguagem, haja vista que “o currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real.” (SACRISTÁN, 2017, p. 21).

Em síntese, a discussão empreendida sobre a dimensão do conhecimento da Língua Portuguesa valorizada nas três versões da BNCC sinaliza para a dimensão discursiva da linguagem em acordo com a concepção dialógica de linguagem, contudo, sem desconsiderar a dimensão linguística. Como ressaltado, os conhecimentos gramaticais estão a serviço das práticas de linguagem, isto é, da leitura, escrita, oralidade nas suas diversas modalidades numa perspectiva de uso-reflexão-uso, tal como pôde ser observado nos recortes do documento que foram apresentados. Enfatizamos também que, apesar da escolha coerente com o paradigma linguístico assumido, ocorre um exagero relacionado à quantidade de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como das habilidades a serem desenvolvidas em sala de aula e da diversidade de gêneros que permeia o documento; dificulta-se, portanto, a exploração de aspectos importantes de trabalho com a língua em diálogo com a perspectiva de linguagem adotada.

#### **4.5 Os conhecimentos que não serão salvos do esquecimento: as dimensões da língua portuguesa que perderam importância na nova BNCC**

Esta subseção objetiva responder ao seguinte questionamento: qual dimensão da Língua Portuguesa perdeu importância no processo de seleção de conhecimentos prescrito na nova BNCC?

Conforme assinalado anteriormente, a questão acima nos trouxe como resposta a categoria de análise *Concepção interacionista de linguagem/Dimensões teóricas da*

*linguagem*, com sua respectiva subcategoria, *Perspectiva interacionista de linguagem e dimensões linguístico-textual e discursiva da linguagem*.

Exaustivamente já foi assinalado que a BNCC, em suas três versões, mantém diálogo com o PCN de Língua Portuguesa ao assumir a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem como fundante dos conhecimentos e aprendizagens essenciais que materializam as propostas curriculares para o componente em estudo. Nesse aspecto, também já ressaltamos que as teorias enunciativas (linguística do texto, análise dialógica do discurso, gêneros do discurso) dão base para a elaboração dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, também, das habilidades presentes no documento curricular para o componente Língua Portuguesa. Em acordo com essa composição teórica, a dimensão discursiva da linguagem foi valorizada nesse processo de seleção de conhecimento, o que não exclui a presença da dimensão linguística no documento. Aliás, essa dimensão encontra-se a serviço das práticas de linguagem (leitura, escrita e oralidade), desenvolvendo-se transversalmente a essas práticas.

Esse avanço teórico no que concerne às propostas curriculares para o campo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa que têm permeado os documentos oficiais desde a década de 1990 é resultado dos avanços científicos na área da Linguística e de áreas afins de base construtivista e sociointeracionista (Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Pragmática, Análise do Discurso etc.), tal como ressaltado por Suzart et al. (2015) e Albuquerque (2006). Assim, tem-se exigido da escola e dos/as educadores novas práticas pedagógicas que acompanhem essas mudanças, as quais representam um grande salto qualitativo para o ensino de nossa língua materna.

Suzart et al. (2015) elaboraram uma proposta curricular para o ensino da Língua Portuguesa fundamentada na dimensão discursiva da linguagem, de modo que considere a formação integral do sujeito em acompanhamento com as discussões teóricas no campo da Linguística. Tal proposta será exposta a seguir com adaptações:

Quadro 8 - Estrutura teórica da proposta de Língua Portuguesa

Disciplina Língua Portuguesa (Suzart <i>et al.</i> , 2015)		BNCC (2017) (Adaptações da autora)
OBJETO DE ESTUDO	Nas aulas de Língua Portuguesa, deve-se ter como objeto de estudo o texto, enquanto unidade de sentido. Para tanto, necessário se faz que sejam trabalhados textos de qualidade e reais.	Assume-se a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem dos conteúdos (p. 65).
TEXTO	Nessa perspectiva, concebe-se o texto como: um produto da capacidade textual do educando, a materialização do discurso e um lugar de interação autor-texto-leitor.	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 de forma a relacionar-se com os contextos de produção e ao desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (p. 65).
DISCURSO	O discurso é compreendido como parte ideológica materializada no texto, a qual representa cada discurso e perspectiva de mundo de determinada classe social.	Assume-se uma perspectiva de discurso que leva em consideração os projetos de dizer implicados nas manifestações linguístico-discursivas.
LÍNGUA	Numa concepção interacional-dialógica-sociodiscursiva, a língua é vista como sistema linguístico composto de léxico e de uma gramática inter-relacionados.	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.
LINGUAGEM	Numa concepção interacional-dialógica-sociodiscursiva, a linguagem é considerada um instrumento de interação social, desenvolvimento humano, funcional e contextualizado.	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.
SENTIDO	No processo de leitura e compreensão de um dado texto, defende-se que o(s) sentido(s) é(são) construído(s) na interação texto-leitor, por meio dos elementos linguísticos-discursivos e da estrutura do texto.	Nos processos de leitura e produção de textos atenta-se para os sentidos dos textos decorrentes da reflexão e compreensão de aspectos que dizem respeito aos contextos de produção, ao reconhecimento dos sentidos globais de um texto e da ativação de conhecimentos linguísticos e extralinguísticos.

GRAMÁTICA	Há várias opções de gramática, cabendo ao educador conhecê-las e utilizá-las, de acordo com o conteúdo e o grau de aprofundamento a ser alcançado pelos educandos.	As categorias gramaticais são transversais às práticas de linguagem (leitura, escrita e oralidade) colocando-se à serviço dessas práticas numa perspectiva de uso-reflexão-uso.
REFLEXÃO LINGUÍSTICA	Estudo e reflexão de aspectos linguísticos, considerando uma dada situação comunicativa e contextos reais (como os próprios textos dos educandos), com a finalidade de promover a compreensão do uso de certos recursos linguísticos.	São abordados conhecimentos linguísticos considerando sempre a perspectiva do uso da linguagem.
LEITURA	Prática de produção de sentidos, em que o leitor mobiliza diversos saberes (conhecimento extralinguístico), com determinado objetivo (manter-se informado, elaborar trabalho, ler por prazer etc.). Deve ser trabalhada em todas as disciplinas.	O eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação mobilizando dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão considerando reflexão sobre as condições de produção e recepção do textos, dialogia e a relação entre textos, reconstrução da textualidade, reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações, a compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos, estratégias e procedimentos de leitura, adesão às práticas de leitura (p. 71-72).
LEITOR/A COMPETENTE	Extrapolando o texto, é ativo e dialógico, assim como produz sentidos, construindo-se e construindo/desvelando o texto, por meio de várias estratégias de leitura.	No eixo leitura são mobilizadas diversas estratégias de leitura em acordo com as teorias enunciativas contribuindo, portanto, para uma formação leitora competente.
VARIÉDADES LINGUÍSTICAS	Consideradas como manifestações da heterogeneidade linguística existente no Brasil, incluindo-se a variedade padrão, devem ser trabalhadas de forma a mostrar aos educandos os valores sociais e humanos que são atribuídos a cada uma delas e o porquê, bem como suas características e particularidades.	É relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos.
VARIÉDADE PADRÃO	Variante linguística de prestígio que deve ser trabalhada na escola, inclusive tendo em vista as noções de “norma culta ideal” e “norma culta real”.	-
FALA	Modalidade da linguagem que deve ser tão valorizada quanto a escrita e trabalhada com vistas à adequação linguística nas diversas situações comunicativas.	As relações entre a fala e a escrita são consideradas na nova BNCC levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam nos diferentes gêneros do discurso e nas situações comunicativas.

ESCRITA	Modalidade de linguagem que deve ser tão valorizada quanto a fala e trabalhada com vistas à adequação linguística nas diversas situações comunicativas.	As relações entre a fala e a escrita são consideradas na nova BNCC levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam nos diferentes gêneros do discurso e nas situações comunicativas.
ERRO	Concebido apenas na perspectiva ortográfica (como “caza”. Em vez de “casa”) ou em uma construção linguística não existente em Língua Portuguesa (como “Menina a vai casa para”, em vez de “A menina vai para casa”). Deve ser visto como oportunidade do educador investigar o tipo de reflexão dos educandos quando escrevem/falam dessa forma.	-
PRODUÇÃO DE TEXTOS	Momento privilegiado de produção da escrita, tomando como base um dado contexto real e as condições sociais da produção e da circulação desses textos.	Eixo da produção de textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos. O tratamento das práticas de produção de textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como: 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; dialogia e relação entre os textos; alimentação temática; construção da textualidade; aspectos notacionais e gramaticais; estratégias de produção. (p. 75-77).
PROGRAMA DE LÍNGUA PORTUGUESA	Trabalhar o gramatical na perspectiva discursiva, promovendo, de maneira interdisciplinar, os conteúdos de Língua Portuguesa, Redação e Literatura.	Pauta-se um estudo sobre as categorias gramaticais considerando as situações de uso da língua. Desse modo, considera-se o trabalho com a dimensão linguística numa perspectiva discursiva.

Fonte: Elaborado por Suzart, Rocha e Passos (2015) com adaptações da autora da dissertação.

O quadro acima expõe a proposta curricular estabelecida por Suzart et al. (2015), apresentando elementos conceituais e teóricos oriundos de uma perspectiva dialógica de linguagem. Por isso, toma-se o texto como unidade de ensino, compreendendo-o como um produto da interação humana alicerçado em princípios enunciativos concretos. Nesse sentido, as práticas de linguagem são privilegiadas no processo de ensino-aprendizagem, mobilizando categorias linguístico-textuais e discursivas para a construção dos conhecimentos linguísticos que são fundamentais para a formação de leitores/as e produtores/as de texto nas suas mais distintas modalidades, considerando também os mais diversos suportes sob os quais os gêneros do discurso são materializados. Esses elementos podem ser observados na nova BNCC, conforme demonstram a guia sobre a BNCC adaptada ao Quadro 8 e os fragmentos relacionados às competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa:

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: 1. **Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso [...]** 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de **interação** nos diferentes **campos de atuação da vida social [...]** 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídia, com **compreensão, autonomia, fluência e criticidade [...]** 4. **Compreender o fenômeno da variação linguística**, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. 5. Empregar nas **interações sociais**, a **variedade e o estilo de linguagem** adequados à situação comunicativa, aos(s) **interlocutor(es)** e ao **gênero do discurso/gênero textual**. [...] 7. **Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias**. [...] (BRASIL, 2017a, p. 85, grifos nosso).

Entendemos, por consequência, que a nova BNCC contempla conhecimentos de Língua Portuguesa, valorizando as dimensões linguístico-textual e discursiva da linguagem. Dessa forma, esses conhecimentos estão presentes nos eixos Leitura/Escuta, Produção de Textos, Oralidade e Análise linguística/semiótica materializados nas cento e oitenta e cinco (185) habilidades relacionadas aos seus respectivos objetos do conhecimento em acordo com os campos de atuação que agrupam as práticas de linguagem. Assim, a nova BNCC também compreende a dinâmica da cultura digital, expressa nas inúmeras possibilidades de trabalhos com os gêneros do discurso advindos dessa nova dinâmica social que tem permeado o universo dos/as crianças, adolescentes e jovens. Em decorrência de tudo isso, destacamos que não há uma dimensão da Língua Portuguesa que tenha perdido importância no processo de seleção de conhecimentos prescrito na versão aprovada da BNCC, haja vista que as dimensões linguísticas, dialógicas e discursivas se fazem presentes no documento. No

entanto, é importante refletirmos sobre alguns aspectos essenciais para que uma proposta dessa natureza possa de fato redimensionar o trabalho com a língua.

Como observamos, em diálogo com os pressupostos teóricos de uma concepção dialógica de linguagem, defende-se uma proposta de ensino para o componente Língua Portuguesa que considere princípios indispensáveis advindos de uma compreensão sócio-histórica de língua. De acordo com alguns estudiosos da língua, a exemplo de Faraco e Castro (1999) e Bagno (2005, 2006), alguns desses princípios estabelecidos são: **língua não é gramática; reflexão linguística com ciência.**

Em relação ao primeiro princípio, Faraco e Castro (1999) assinalam que não se pode confundir o ensino da língua com o ensino de gramática. Esse é um grande equívoco que se observa nas práticas educativas de Língua Portuguesa no chão da escola. A língua, no entanto, é constituída por elementos complexos advindos tanto do universo linguístico quanto do extralinguístico, sendo, segundo Suzart *et al.* (2015, p. 5), “parte da realidade histórica, cultural, social e [portanto] sujeita às circunstâncias históricas, às instabilidades psicológicas, às possibilidades de sentido”. Assim, devem ser mobilizados conhecimentos linguístico-textuais e discursivos que permitam ao sujeito compreender e refletir sobre os processos que envolvem o uso da língua nas diferentes práticas de linguagem, atentando-se para os propósitos enunciativos, as condições e contextos de produção dos diversos gêneros do discurso e os recursos linguísticos utilizados na produção de textos (orais, escritos e multissemióticos).

O princípio acima discutido leva-nos, necessariamente, ao segundo: reflexão linguística com ciência. O foco de trabalho com a língua não deve ser dissociado de uma teorização sobre a língua/linguagem, isto é, das bases teóricas que sustentam determinado fazer pedagógico no campo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. As discussões no campo da ciência linguística estão tão avançadas que não é possível desconsiderar todo o debate e a sustentação teórica que este campo tem produzido, especialmente, após a disseminação dos estudos pautados numa concepção interacional-dialógica-sociodiscursiva da linguagem. A esse respeito, Bagno (2006, p. 7) enfatiza que:

Para realizar essa tarefa, o docente precisa se apoderar do instrumental que a ciência linguística, e mais especificamente a Sociolingüística, oferece para a análise criteriosa dos fenômenos de variação e mudança lingüística. O profissional da educação tem que saber reconhecer os fenômenos lingüísticos que ocorrem em sala de aula, reconhecer o perfil sociolingüístico de seus alunos para, junto com eles, empreender uma educação em língua materna que leve em conta o grande saber lingüístico prévio dos aprendizes e que possibilite a ampliação incessante do seu repertório verbal e de sua



competência comunicativa, na construção de relações sociais permeadas pela linguagem cada vez mais democráticas e não-discriminadoras.

Entretanto, algumas questões devem ser colocadas – como, por exemplo, que tipo de formação está sendo ofertada aos profissionais da língua materna para que possam desenvolver uma consciência linguística que supere a fragmentação observada nas aulas de Língua Portuguesa?

O próprio Bagno (2005, p. 64-65) responde. Vejamos:

Do outro lado, todo esse esforço político oficial de atender às demandas de educação linguística da sociedade é acompanhado num ritmo muitíssimo mais lento (e com impacto social muito menor) pelas instituições de ensino superior, ou seja, pelos cursos de Letras, mesmo os das universidades mais conceituadas. Nas universidades públicas, dadas as condições de produção do trabalho acadêmico e do próprio conhecimento, a pesquisa desenvolvida não interfere, ou pouco interfere, nas áreas sociais mais amplas, incluída aí a escola (fundamental e média), que dela poderia se beneficiar de forma muito mais intensa e extensa. Nas próprias universidades, os debates e mesmo os resultados da pesquisa científica praticamente não ultrapassam o círculo restrito dos centros de investigação e das publicações especializadas, pouco numerosas e de distribuição deficiente. Muito frequentemente, nem sequer a graduação em Letras dessas mesmas universidades sofre a influência saudável que se poderia esperar dessas investigações: os mesmos professores que realizam pesquisa de ponta se limitam, em seus cursos de graduação, a transmitir aos estudantes os postulados canônicos das diferentes disciplinas, sem renová-las com dados mais recentes, sem submetê-las a crítica, sem propor conceituações renovadas. Muito freqüente, também, é um certo desprezo pela formação de futuros docentes da escola fundamental e média, como se não fosse essa a vocação quase natural dos cursos de Letras. Há universidades, por exemplo, em que todas as disciplinas de sintaxe são ministradas sob a perspectiva da gramática gerativa, que, por não visar qualquer compromisso com o uso da linguagem, pouco ou nada pode subsidiar a escola na perspectiva da “virada pragmática” que hoje caracteriza a educação em língua materna. Por outro lado, os cursos universitários de gramática restringem-se, em geral, à gramática da frase, deixando de lado as regularidades da enunciação e do texto. Assim, nossos jovens professores tampouco têm acesso a alternativas eficientes de ensino da própria gramática que aprendem. Desse modo, provavelmente acabarão recorrendo às velhas práticas pedagógicas de ensino mecânico da tradição normativa – no que são incentivados, muitas vezes, nas chamadas “disciplinas pedagógicas” ou “de licenciatura”. Nessas, com raras exceções, a chamada “didática específica”, assim como a “prática de ensino”, permanecem solidárias da tradicional concepção da educação em língua materna como um ensino sobre a língua (calcado na gramática tradicional) e a sua literatura. Num cenário como esse, o desenvolvimento da proficiência oral e escrita do aluno não é o objetivo primordial, razão pela qual a leitura, a produção de textos e a reflexão sobre a língua e a linguagem não são efetivamente encarados como objetos de ensino, ainda que apareçam como práticas escolares típicas da área.

Continua, denunciando:

No caso dos cursos de Letras das faculdades privadas, a situação é ainda mais precária: com poucas exceções, ali não se pratica nenhuma investigação, e o que se encontra nas graduações são currículos enrijecidos, impregnados em grande parte de um discurso normativo prescritivo acerca da língua, como se o destino do estudante de Letras fosse tornar-se um mero repetidor da doutrina gramatical tradicional. Reflexões de cunho científico sobre a língua e a linguagem ficam limitadas, em geral, a uma disciplina introdutória à Lingüística, de simples historiografia dessa ciência, historiografia que se detém (muitas vezes) onde deveria começar, isto é, no surgimento da Lingüística moderna, com a obra de Saussure e seus conceitos fundadores. Muitos são os estudantes que se graduam em Letras sem jamais terem ouvido falar, em sua formação, de pragmática lingüística, de análise do discurso, de lingüística textual, de análise da conversação, de letramento, de gramaticalização, de gêneros textuais e de outras áreas de investigação que, paradoxalmente, se encontram em plena ebulição nos centros de pesquisa das grandes universidades brasileiras. Outros campos de estudo, como a sociolingüística e a semântica, que chegam a constituir, em alguns casos, disciplinas com esses mesmos nomes, são abordados de forma esquemática e pouco instigadora. Todas essas áreas de estudo, no entanto, são de fundamental importância para a formação de docentes capazes de promover a plena educação lingüística de seus alunos (BAGNO, 2005, p. 65-66).

A denúncia feita por Bagno (2005) é bastante pertinente, pois é reveladora da existência de uma grande lacuna entre a formação de profissionais da língua nas instituições de ensino superior, as propostas curriculares oficiais concernentes ao ensino de Língua Portuguesa e as demandas por uma educação lingüística que garanta uma formação humana integral do sujeito para a construção de sua cidadania de fato, o que acaba por distanciar o ensino da língua de uma reflexão com ciência.

Diante das dificuldades ressaltadas por Bagno (2005), é fácil entender o porquê de ainda enfrentarmos problemas relacionados ao nível de letramento da sociedade brasileira, mesmo com todo avanço no campo teórico e no currículo oficial de Língua Portuguesa, tal como observados nos PCN e na BNCC. É preciso, portanto, estabelecer um diálogo permanente e construtivo com todos os atores sociais e as instâncias de decisão envolvidas com esse campo de ensino, para que assim possa emergir uma agenda estratégica a fim de minimizar os impactos relativos a esse conjunto de fatores que tem comprometido a oferta de uma educação lingüística com qualidade social.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua, tal como o currículo e a educação, é determinada por processos históricos, políticos e ideológicos. Este fato nos levou a entender a complexidade existente em torno do debate sobre a linguagem e a necessidade de refletirmos teoricamente acerca dos elementos que permeiam as diferentes teorias linguísticas. Essas teorias estão conectadas por concepções de linguagem que fundamentam a prática de ensino da língua, que por sua vez se interligam às visões de mundo discordantes em muitos aspectos.

Paralelamente, o campo do currículo também apresenta sua especificidade e abriga em seu interior um conjunto de concepções teóricas permeadas por perspectivas de sociedade igualmente distintas. Todavia, nem sempre as correntes teóricas que circundam os campos da linguagem e do currículo estão explícitas. Especialmente quando se trata da linguagem, significando que devemos estar atentos/as aos detalhes que possam tornar visíveis os elementos constituintes de cada teoria e seu entrelaçamento com determinadas concepções.

Nessa mesma direção, ainda temos os projetos educacionais que são pensados a partir de determinados paradigmas relacionados às concepções também distintas da forma como se concebe a educação. Desse modo, três elementos apresentaram-se como fundamentais nesse processo da pesquisa, a saber: a linguagem, o currículo e a educação. Todos eles encharcados por visões de mundo e correntes teóricas que estão em constante disputa por projetos emancipatórios ou conservadores que (re)configuram toda a dinâmica da sociedade.

Esses elementos se tornam ainda mais complexos quando compreendidos no âmbito das redes de influência estruturadas a partir de condicionantes políticos, ideológicos e sociais, articuladas em torno de projetos de sociedade que têm fundamentado as políticas educacionais e curriculares. Nessa lógica, a educação pública tem sido objeto de disputa entre o público e o privado e está permeada por interesses antagônicos e contraditórios, assentados nesses distintos projetos societários para os quais a Educação é estratégica, seja para manter a lógica excludente do capital seja para construir as bases de uma nova sociedade pautada pelo fim das opressões.

Tendo em mente essa complexa dinâmica social, tornou-se mais compreensível o contexto de influência em torno do processo de construção de uma política do conhecimento oficial no Brasil. É importante frisar que esse processo se fortaleceu efetivamente com as discussões estabelecidas nas conferências nacionais pela Educação (CONAEs de 2010 e 2014). Essas conferências geraram documentos que deram início às mobilizações em torno de uma base nacional comum. Especificamente, a aprovação do II Plano Nacional de Educação

(PNE 2014-2024) foi a base para a concretização dos primeiros movimentos em direção à construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que passou por dois momentos distintos caracterizados pela disputa no campo político. Como resultado, ocorreu um rompimento no processo democrático, dada à ruptura política iniciada em abril de 2016, que destituiu a presidenta Dilma Rousseff e abriu possibilidades para o fortalecimento de políticas ultraliberais e ultrarreacionárias que se estenderam para o campo educacional.

O contexto de produção da BNCC revelou a forte presença do empresariado educacional determinando as políticas públicas para a educação, o que privilegiou os interesses mercadológicos em detrimento das questões sociais e educacionais, acentuando-se, sobretudo, na versão aprovada em 2017 para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Assim, no que se refere aos seus fundamentos pedagógicos, reforçamos que a base, especialmente, a nova BNCC, vincula-se à Pedagogia do Consenso, que por sua vez está atrelada ao projeto de educação neoliberal.

O recorte apresentado revelou a dimensão do debate existente nos campos educacional e curricular, e o alinhamento aos pressupostos políticos e ideológicos do neoliberalismo, com maior ou menor força, a depender das redes de influência que têm fundamentado a elaboração das políticas curriculares no Brasil. Aliado a isso, existe também outro debate igualmente importante no campo da língua, conforme já ressaltado, que a coloca num território de disputa por concepções de linguagem que articulam os conhecimentos que devem ser ensinados no espaço escolar. Assim, tanto o processo de construção do currículo quanto a linguagem materializam as relações de poder existentes numa dada sociedade.

Considerando os pressupostos assinalados, a complexidade que o debate exige e, sobretudo, por entendermos a linguagem em sua dimensão política, tal como o currículo e a educação, é que desenvolvemos este estudo, cujo relatório se constituiu nesta dissertação. Assim, analisamos comparativamente as prescrições curriculares para o componente Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental contidas nas três versões da BNCC, o que nos permitiu identificar avanços, retrocessos e permanências nesse processo de seleção de conhecimentos. Os achados da pesquisa revelaram a existência de um paradoxo em relação aos fundamentos pedagógicos da BNCC, em seus aspectos gerais, e à concepção de língua de base interacionista que orienta a seleção de conhecimentos para o componente em questão nas três versões do documento, sendo esta a primeira conclusão a que chegamos durante o processo de categorização.

Essa contradição foi acentuando-se à medida que avançávamos no processo de análise. Fato este que nos fez rever nossa seção teórica e, assim, acrescentar discussões sobre as

perspectivas teóricas de linguagem tecendo considerações atinentes às concepções de linguagem com base em Bakhtin (2006). Nesse processo, enfatizamos a concepção dialógica e algumas categorias teóricas fundamentais para essa corrente linguística, por exemplo, dialogismo, polifonia e enunciação concreta.

Estabelecidas as bases teóricas necessárias, retomamos a análise. Momento no qual direcionamos nosso olhar para as questões de investigação. A primeira delas nos interrogou sobre quais conhecimentos foram selecionados para o componente curricular Língua Portuguesa nas três versões da BNCC para os anos finais do ensino fundamental. Em resposta, obtivemos a seguinte categoria de análise: *conhecimentos de estudo da língua e sua organização nas três versões da BNCC*.

No que se refere à organização do conhecimento nas três versões do documento enfatizamos que os conhecimentos foram dispostos nos eixos de integração (oralidade/sinalização, leitura/escuta, escrita/produção de textos e conhecimentos sobre a língua e sobre a norma/análise linguística/semiótica), de acordo com os campos de atuação (práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação, vida cotidiana, artístico-literário, político-cidadão/atuação na vida pública, investigativo/jornalístico-midiático). Esses eixos contemplam os conhecimentos sobre o texto, sobre o gênero, sobre a norma e sobre as diferentes linguagens semióticas, os quais articulam concepções de texto, de escrita e de leitura fundamentados nas correntes teóricas Linguística Textual, Análise Dialógica do Discurso, Gêneros do Discurso, Sociolinguística e, também, da Análise linguística/semiótica, conforme evidenciamos pela presença de elementos característicos dessas correntes linguísticas. Desse modo, as três versões da BNCC assumem a centralidade do texto para a definição dos conhecimentos para o componente em estudo.

Destacamos também nesse processo de análise dos dados coletados que todo trabalho com a língua deverá ser formulado a partir dos gêneros do discurso, isto é, todo conhecimento selecionado para o campo de ensino de Língua Portuguesa ganhará materialidade nos diferentes gêneros primários e secundários, posição esta que está em consonância com os estudos de Bakhtin (2006). Assim, chegamos à segunda constatação deste trabalho: a BNCC (2015a, 2016a, 2017a) para o componente em estudo mantém diálogo com os PCN de Língua Portuguesa, trazendo como novidade a diversidade dos novos gêneros da cultura digital e os conhecimentos semióticos que passam a constituir o currículo de nossa língua materna.

As segunda e terceira questões de investigação nos levaram para a seguinte categoria de análise: *Concepção interacionista de linguagem/Dimensões teóricas da linguagem*. Em resposta ao segundo questionamento sobre qual dimensão da Língua Portuguesa ganhou

maior destaque nas três versões da BNCC, percebemos que o documento valorizou a dimensão discursiva em vez da dimensão linguística no processo de seleção de conhecimentos. Contudo, esta última se faz presente no documento a serviço das práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade), assumindo uma perspectiva funcional de uso da língua nos diferentes campos de atividade humana. Isto significa dizer que a BNCC de Língua Portuguesa dialoga com os pressupostos teóricos das teorias enunciativas. Por isso, questões que remetem ao funcionamento da língua em uso em oposição aos padrões normativos da língua são mais importantes para o processo de formação de sujeitos numa perspectiva discursiva. Assim, os aspectos de ordem gramatical são tomados em uma dimensão de uso-reflexão-uso desenvolvendo-se transversalmente aos eixos do conhecimento.

Essa discussão nos leva necessariamente à terceira questão de investigação, que versa sobre qual dimensão da Língua Portuguesa perdeu importância no processo de seleção de conhecimentos prescrito na nova versão da BNCC. Nesse sentido, desenvolvemos o argumento de que não houve uma dimensão de nossa língua materna que tenha perdido importância nesse processo de seleção, pois os dados revelaram elementos que nos permitiram inferir que as dimensões linguísticas, dialógicas e discursivas estão contempladas no documento aprovado. Dessa forma, as dimensões linguístico-textual e discursiva da linguagem estão presentes nos eixos do conhecimento materializados nas habilidades de acordo com os objetos do conhecimento selecionados. Além disso, a nova versão da BNCC contempla a dinâmica da cultura digital e a variedade de textos (orais, escritos e multissemióticos).

Por fim, as questões elencadas serviram de base para respondermos a nossa questão central de investigação: *Que avanços, retrocessos e permanências são identificados ao se analisar comparativamente as prescrições curriculares para a Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental contidas nas três versões da BNCC?*

Os resultados da pesquisa apontaram para movimentos de avanços, retrocessos e permanências nas três versões da BNCC que se alternaram no decorrer da análise. Assim, no que se refere aos fundamentos pedagógicos e à estrutura do documento, afirmamos que a segunda versão representou um avanço em comparação com a primeira e a terceira, uma vez que se fundamentou em direitos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando princípios éticos, estéticos e políticos, sendo a única versão da BNCC que de fato apresentou direitos de aprendizagem e não apenas um conjunto de ações ou habilidades esperadas pelo sujeito ao longo de seu processo formativo, tal como se observou nas primeira e terceira versões. Além disso, a versão de 2016 incorporou os debates advindos do processo de construção da Base

Comum Curricular como, por exemplo, questões de gênero, qualidade social de educação, a sinalização para a construção de um sistema nacional de educação, o reconhecimento dos movimentos sociais na conquista dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, ao passo que a versão aprovada retirou esses debates, adotou a Pedagogia das Competências como fundamentação pedagógica, vinculando-se à Teoria das Competências e incorporando a lógica neoliberal de educação com muito mais força. Fato este que nos permitiu afirmar que a versão aprovada em 2017 representou um retrocesso político e pedagógico.

Em relação aos conhecimentos selecionados para o componente Língua Portuguesa dispostos nos eixos do conhecimento, observamos movimentos de avanços e permanências nas três versões da BNCC. Nesse aspecto, a versão aprovada aprofundou os conhecimentos em todos os campos de atuação, renomeou o eixo escrita, que passou a ser denominado de produção de textos, tornando-se mais alinhado aos pressupostos de linguagem assumidos, e retomou o termo análise linguística, acrescentando os conhecimentos semióticos; em vista disso, a terceira versão foi assinalada por movimentos de permanências e avanços em comparação às versões que a precederam.

No conjunto das abordagens de ordem teórico-conceitual, foi possível constatar que as três versões da BNCC para o componente Língua Portuguesa apresentaram elementos comuns, a exemplo da escolha teórica por um paradigma linguístico de base interacionista, de uma concepção de sujeito constituído pelas práticas de linguagem, da perspectiva do letramento e da centralidade do texto como unidade de trabalho com a língua, ocorrendo, portanto, permanências nos três documentos.

Em que pesem os avanços observados em relação à escolha teórico-metodológica, os quais articulam os conhecimentos de Língua Portuguesa na BNCC (2015a, 2016a, 2017a), a valorização da dimensão discursiva, a predominância dos gêneros do discurso à luz da Análise Dialógica de Discurso e a forte influência da linguística textual na configuração das propostas curriculares no documento, há excessos de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, principalmente, de habilidades nas duas últimas versões. Em paralelo, propõe-se também um trabalho com uma diversidade de gêneros que acaba comprometendo um trabalho efetivo com a linguagem na perspectiva assumida. Desse modo, pode-se incorrer em práticas pedagógicas que acabam por anular “o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem”, tal como nos advertiu Geraldí (2015, p. 392).

Enfim, os objetivos propostos para esta pesquisa foram alcançados, embora alguns pontos mereçam aprofundamento. Ressaltamos que há possibilidades de novas pesquisas, sobretudo, no que se refere às lacunas observadas entre o currículo prescrito, o currículo em

ação e a formação (inicial e continuada) de professores/as de Língua Portuguesa na tentativa de se entender o porquê de existir uma discrepância tão significativa. Isso se dá porque, apesar de todo avanço teórico no campo das ciências linguísticas, ainda observamos uma deficiência na formação básica, que não tem conseguido promover uma educação linguística que acompanhe todas essas mudanças.



## REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF):** Resultados preliminares. São Paulo: Ação Educativa, 2018.
- AGOSTINI, Camila Chiodi. **As artes de governar o currículo da Educação Infantil:** a Base Nacional Comum Curricular em discussão. 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas) - Universidade Federal da Fronteira do Sul, Erechim, 2017.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa:** apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ALENCAR, Chico. Educar é humanizar. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** Petrópolis: Vozes, 2002. p. 97-117.
- ALMEIDA, Déberson Ferreira de. **Base Nacional Comum Curricular:** concepção do componente Educação Física para o Ensino Fundamental. 2018. 111 f. Dissertação. (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A rede de significações na constituição do sujeito para Bakhtin. **Revista Margens Interdisciplinar**, Abaetetuba, v. 2, n. 3, p. 199-212, jun. 2005.
- ALVES, Laura Maria Silva Araújo. Linguagem, dialogismo e polifonia: as vozes bakhtinianas. In: CORRÊA, Paulo Sérgio Almeida (Org.). **A educação, o currículo e a formação de professores.** Belém: EDUFPA, 2006. p. 245-264.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita:** mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação.** São Paulo: Moderna, 2007.
- ARROYO, Miguel G. **Pobreza e currículo:** uma complexa articulação. Brasília: SECADI/MEC, 2014.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO - ABDC. Documento produzido pela ABdC encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC/2017. **Anped**, [on-line], 2018. Disponível em: <tinyurl.com/y2xbrjnm>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE). **Anped**, [on-line], 2017. Disponível em: <tinyurl.com/yxdps6p7>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento – A questão da qualidade da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 265-280, jul./dez. 2014.

- BAGNO, Marcos. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum na educação em língua materna. **Revista Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, não paginado, set. 2006.
- BAGNO, Marcos. Norma linguística e preconceito social: questões de terminologia. **Veredas**, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 71-83, 2009.
- BAGNO, Marcos. Norma Linguística, hibridismo & tradução. **Traduzires**, Brasília, v. 1, n. 1, p.19-32, maio 2012.
- BAGNO, Marcos. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Dialogismo e a construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Ed.Unicamp, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Parecer – BNCC: Área de Linguagem – Disciplina Língua Portuguesa, versão 3. **Base Nacional Comum Curricular**, [on-line], 2016. Disponível em: <tinyurl.com/y5cq6hgm>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed.UFPR, 1996. p. 21-42.
- BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BENTES, Anna Christina. Linguística textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 245-285.
- BEZERRA, Renato Gabriel; LUNA, Tatiana Simões e. Concepções de linguagem: uma análise preliminar do discurso docente e das práticas em sala de aula. **Revista Encontro de Vistas**, Recife, v. 16, n. 1, p. 31-50, jan./jun. 2016.
- BOGNINI, Carmen Zink; PAYER, Maria Onice. Línguas de imigrantes. In: VOGT, Carlos; FRY, Peter. **Cafundó – a África no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 42-46.
- BORTOLOTTI, Nelita; GUIMARÃES, Joice Eloi. Dimensões discursivas e linguísticas no campo do ensino da língua portuguesa – notas de uma prática docente. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 16, n. 2, p. 353-368, maio/ago. 2016.
- BRANCO, Emerson Pereira. **A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais**. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar) – Universidade Estadual do Paraná, Paranavaí, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997a. 2. v.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997b. 1. v.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: CNE, [2009]. Disponível em: <[tinyurl.com/y3strnrv](http://tinyurl.com/y3strnrv)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 3 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE, [2010a]. Disponível em: <[tinyurl.com/rnjxf28](http://tinyurl.com/rnjxf28)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CNE, [2010b]. Disponível em: <[tinyurl.com/rh3uo45](http://tinyurl.com/rh3uo45)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação - 2010: documento final.** Brasília: MEC, 2010c. Disponível em: <[tinyurl.com/4nqvagz](http://tinyurl.com/4nqvagz)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, [2012a]. Disponível em: <[tinyurl.com/y6l3v5eo](http://tinyurl.com/y6l3v5eo)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 129, p. 22-23, 5 jul. 2012b. Disponível em: <[tinyurl.com/y34a8qlx](http://tinyurl.com/y34a8qlx)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 228, p. 24, 25 nov. 2013. Disponível em: <[tinyurl.com/y4zfjsf5](http://tinyurl.com/y4zfjsf5)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação - 2014: documento - final.** Brasília: MEC, 2014a. Disponível em: <[tinyurl.com/y5ovetna](http://tinyurl.com/y5ovetna)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2014b]. Disponível em: <[tinyurl.com/ljbm39t](http://tinyurl.com/ljbm39t)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2015a. Disponível em: <[tinyurl.com/yyv44bc9](http://tinyurl.com/yyv44bc9)>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 114, p. 16, 18 jun. 2015b. Disponível em: <[tinyurl.com/yy9v4zfq](http://tinyurl.com/yy9v4zfq)>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** 2. v. rev. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2016a. Disponível em: <[tinyurl.com/y2e9oc92](http://tinyurl.com/y2e9oc92)>. Acesso em: 9 ago. 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017a. Disponível em: <tinyurl.com/y4lqrr4s>. Acesso em: 9 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017**. Brasília: CNE, [2017b]. Disponível em: <tinyurl.com/y6bpwydg>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: CNE, [2017c]. Disponível em: <tinyurl.com/yxm5ybgz>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996)**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

BRASIL. Histórico da BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**, [on-line], [201-]a. Disponível em: <tinyurl.com/yckskjg4>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Currículo em Movimento - Legislação. Pareceres do Conselho Nacional de Educação. Resoluções do Conselho Nacional de Educação. **Ministério da Educação**, [on-line], [201-]b. Disponível em: <tinyurl.com/yx8mrxtz>. Acesso em: 20 abr. 2020.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

CAMARGO, Flora Ferreira et al. Currículo e avaliação: novos territórios de aprendizagem. In: ANTUNES, Ângela; ABREU, Janaina; PADILHA, Paulo Roberto (Org.). **A escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018. p. 78-89.

CANÁRIO, Rui. A escola: “das promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, v. 12, n. 2, p. 73-81, maio/agosto, 2008.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CASSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-32.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada**: língua, história, poder e luta de classes. 3. ed. São Paulo: Ed. Expressão popular, 2005.

CARDOSO, Valdeira Aparecida. **A Base Curricular Nacional Comum e as implicações para a construção do currículo crítico comunicativo**. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2018.

CARGNELUTTI, Joceli. Considerações sobre a história do ensino da língua portuguesa no Brasil: um livro didático da década de 1960. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 123-133, maio/ago. 2009

CAZUMBA, Elson Correia. **Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Física presentes na BNCC do Ensino Médio**. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2018.

- CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean et al. (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.
- COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição; SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva. Gêneros orais e ensino: uma experiência didática com notícia televisiva. In: BUENO, Luiza; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 139-168.
- CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- DALLARI, Dalmo. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.
- DESSBESELL, Giliane. **Exercícios físicos na Base Nacional Comum Curricular: um fio solto na trama discursiva da cultura corporal de movimento**. 2018. 156 f. Tese. (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004 e 2010.
- ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba, Editora da UFPR, 1996. p. 113-126.
- FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educ. rev.**, Curitiba, n.15, p.1-9, jan./dez. 1999.
- FERNANDES, N. M. Concepções de Linguagem e o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. **Interletras**, Dourados, n. 1, não paginado, 2004.
- FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. Ainda uma leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. **Revista IBEP**, São Paulo, p. 1-11, jul. 2001.
- FLORENCIO, Ana Maria Gama. O enunciado e a polifonia em Bakhtin. **Revista Leitura**, Maceió, n. 5, p. 237-253, jul./dez. 2002.
- FONSECA, Carlos Alberto. **O lazer na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma análise documental**. 2018. 139 f. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.
- FREIRE, José Adailton Cortez; LIMA, Rosicleide Santos de. Texto e linguagem: uma perspectiva dialógica e sociointerativa. **Revista Científica do IFAL**, Maceió, v. 1, n. 4, jan./jul. 2012.
- FREIRE, Paulo. "A educação é um ato político". **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991.

- FREITAS, João Paulo Cardoso de. **Narrativas acerca da educação científica e articulações com a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.
- FUZA, Ângela Francino; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.
- GENTILI, Pablo A. A. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GENTILI, Pablo A. A.; TADEU, Tomaz (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na Sala de Aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 39-46.
- GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz (Org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- GERALDI, João Wanderley. O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GOMES, Andréa Rutiquewiski; SOUZA, Sueder. O ensino de gramática e as articulações teórico-metodológicas da prática de análise linguística. **Work. Pap. Linguíst.**, Florianópolis, v. 18, n. 2, p. 50-68, ago./dez. 2017.
- GOMES, Rosivaldo. As concepções de linguagem e o ensino de língua materna: um percurso. **Letras Escreve**, Macapá, v. 3, n. 1, p. 41-47, 1º semestre 2013.
- GONÇALVES, Rafael Marques; MACHADO, Tânia Mara Rezende; CORREIA, Maria José Nascimento. A BNCC na contramão das demandas sociais: planejamento com e planejamento para. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 38, p. 338-351, jan./mar. 2020.
- GONTIJO, Claudia Maria Mendes. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 1-21, jun./dez. 2015.
- GUIMARÃES, Eduardo. A Língua Portuguesa no Brasil. **Revista Língua e Cultura**, São Paulo. v. 57, n. 2, p. 24-28, abr./jun. 2005.
- HADDAD, Fernando. Prólogo. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 11-14.
- HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.
- HORA, Dinair Leal da. **Política educacional e modernização falaciosa no Brasil**. Curitiba: Appris, 2018.

HUBER, Mineia Carine. **A leitura e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** uma abordagem pela perspectiva dos estudos culturais. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2017.

IÓRIO, Patrícia Leite Di. Histórias da profissionalização do professor no Brasil. In: SPARANO, Magalí; IÓRIO, Patrícia Leite Di; LOMBARDI, Roseli F. (Org.). **A formação do professor de língua(s):** interação entre o saber e o fazer. São Paulo: Andross, 2006. p. 15-34.

JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. **Por que gritamos golpe?** para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual:** trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual:** trajetórias e grandes temas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KREUGER, Sarah Berrios; RAMOS, Paula. Concepções de cidadania na educação em Ciências: o que dizem os projetos político-pedagógicos e os professores de escolas municipais de Petrópolis – RJ. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.**, Belo Horizonte, v. 19, e2960, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico:** procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LAVILLE, Christian; Dionne, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMQ 1999.

LENZ, Cristiane. A crítica ao subjetivismo idealista em Marxismo e filosofia da linguagem. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 11, n. 16, p. 183-194, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Rosângela Novaes Lima. Políticas educacionais e a lógica neoliberal para a educação básica. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes (Org.). **Políticas públicas educacionais:** o governo Lula em questão. Belém: CEJUP, 2006. p. 29-47.

LORENSET, Rossaly Beatriz Chioquetta. A historicidade do Ensino de Língua Portuguesa no Brasil: trilhando (entre)caminhos. **Unoesc & Ciência**, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 155-162, jun./dez. 2014.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa Qualitativa em Educação:** Abordagem Qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U, 2017.

MACEDO, Elizabeth. A diferença nos PCN do ensino fundamental. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Comum Curricular. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017.

- MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, p. 45-68, jun. 2016.
- MAIA FILHO, Osterne et al. O empresariamento da educação: uma análise da reforma educacional da década de 1990. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Ed.UFC, 2015. p. 87-102.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MARTINS, Kézia Siméia Barbosa da Silva. **Identidades amazônicas, saberes e currículo das escolas de Ensino Fundamental em Parintins-AM**. 2016. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.
- MARTINS, Marcos Antonio Pereira. **Currículo e cultura: uma proposta de (re) desenho curricular de geografia no ensino médio**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **O Manifesto Comunista (1848)**. 1ª Ed.: São Paulo: Expressão Popular, 2008. 67p.
- MELLO, Ana Paula Barbieri de. **Políticas para a educação infantil: o lugar da consciência fonológica na Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2018.
- MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **EcoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 61-75, set./dez. 2016.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-30.
- MONDAINI, Marco. O respeito aos direitos dos indivíduos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bressanezi (Org.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2013. p. 115-134.
- MORAIS, Ingrid Agrassar. A construção histórica do conceito de cidadania: o que significa ser cidadão na sociedade contemporânea? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-PR, 2013.
- MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. V. 3, São Paulo: Cortez, 2004. p. 311-352.
- MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 13-47.
- MOVIMENTO PELA BASE. A construção da BNCC. **Movimento Pela Base**, [on-line], [201-]. Disponível em: <[tinyurl.com/y6qj2by7](http://tinyurl.com/y6qj2by7)>. Acesso em: 20 abr. 2020.
- MUSSALIM, Fernanda. Tendências em Análise do Discurso: objetos e conceitos. **Estudos linguísticos**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 948-958, set./dez. 2012.



NASCIMENTO, Maria Célia do; ARAÚJO, Denise Lino de. De que escrita estamos falando? Concepção de escrita na BNCC. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, jan./jun. 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; ALVIANO JÚNIOR, Wilson; ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016.

NETTO, Roberto Magno Reis; CHAGAS, Clay Anderson Nunes. O método Hermenêutico-Dialético aplicado às Ciências Sociais: uma análise sobre sua utilização para o estudo do tráfico de drogas. **Textos & Contextos: Porto Alegre**, v. 18, n. 2, p. 1-13, jul./dez. 2019.

NUNES, Cássia Olinda. **Análise discursiva dos PCNs de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série: a relação documento e o projeto de governo.** 2007. 305 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OZÓRIO, Augusto Monteiro. **O ensino da geografia e sua especificidade na Base Nacional Comum Curricular brasileira: uma cartografia das ausências.** 2018. 127 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares: referenciais para análise.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

PÊCHEUX, Michel. Especificidade de uma disciplina de interpretação (A Análise de Discurso na França). In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados.** Campinas: Pontes, 2011.

PEREIRA, Acacia Regina. **Percursos do ensino de História da África e dos Afro-brasileiros na 1ª versão do Componente Curricular História da BNCC.** 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

PEREIRA, Sônia Virgínia Martins. O lugar do texto e do discurso em teorias enunciativas e discursivas. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 22, n. 44, p. 203-208, 1º quadrimestre 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PERTUZATTI, Ieda. **Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC.** 2017. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2017.

PESSOA, Felipe de Marco. **A Educação Física na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): avanços, limites e implicações políticas e pedagógicas.** 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

PIETRI, Emerson de. Sobre a constituição da disciplina curricular Língua Portuguesa. **Revista de Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, p. 70-83, jan./abr. 2010.

PIOVESAN, Leandro José. **A Educação Física segundo a Base Nacional Comum Curricular e o discurso dos organismos multilaterais no documento “Metas educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários”: emancipação ou regulação?** 2018. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2018.

- PORTELA, Yeda. M. A. Os Parâmetros Curriculares Nacionais no cenário das Políticas Públicas Educacionais Brasileiras. **Ciência Atual**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 42-97, 2013.
- PRZYLEPA, Mariclei. Políticas curriculares no Brasil nos governos FHC e Lula: continuidade? **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 1, n. 2, p. 119-131, maio/ago. 2015.
- RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Ed.UFC, 2015.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2011.
- RANGEL, Egon de Oliveira. Parecer sobre o documento de Língua Portuguesa – Área de Linguagens. **Base Nacional Comum Curricular**, [on-line], 2016. Disponível em: <tinyurl.com/y5j2wrul>. Acesso em: 10 ago. 2018.
- RAUPP, Eliane Santos. Ensino de Língua Portuguesa: uma perspectiva linguística. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 49-58, dez. 2005.
- RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura**. 2000. 442 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- ROCHA, Genylton Odilon Rego. O ensino de geografia no Brasil: as prescrições oficiais em tempos neoliberais. **Revista Contrapontos**, v. 10, n. 1, p. 01-28, 2010.
- ROCHA, Nathalia da Silva. **Base Nacional Comum Curricular e micropolítica: analisando os fios condutores**. 2016. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.
- RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2017. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- ROIO, Marcos Del. Prefácio. In: SCHLESENER, Anita Helena. **Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci**. Ponta Grossa: Ed.UEPG, 2016. p. 6 -10.
- ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE; CENP, 2004.
- RUBENS, Luiz Rodrigues et al. Uma crítica à cidadania liberal no contexto da formação de jovens na educação escolar. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 20, n. 3, p. 108-122, set./dez. 2015.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.
- SANDER, Benner. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas na Pedagogia e na Administração da Educação**. São Paulo: Pioneira; Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 1984.
- SANTANA, Adriana Pereira; MÜLLER, Luciene Cristina Paredes. A Língua Portuguesa no Brasil: percurso histórico-linguístico. **Web-Revista SOCIODIALETO**, Campo Grande, v. 5, n. 15, p. 1-28, maio 2015.

- SANTOS, Ana Maria dos. **Ensino Religioso: uma abordagem das versões da Base Nacional Comum Curricular**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências das Religiões) – Faculdade Unida de Vitória, Vitória, 2018.
- SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Movimento**, Niterói, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção educação contemporânea).
- SCHLESNER, Anita Helena. **Grilhões invisíveis: as dimensões da ideologia, as condições de subalternidade e a educação em Gramsci**. Ponta Grossa: Ed.UEPG, 2016.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. Diretrizes para a leitura, análise e interpretação de textos. In: **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 49-62.
- SILVA, Adriana Pucci Penteadó de Faria. Texto e enunciado concreto: chegadas e partidas. **Eutomia: Revista de Literatura e Linguística**, Recife, v. 1, n. 9, p. 207-223, 2012.
- SILVA, Danielle Sousa; LEITE, Francisco de Freitas. O subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato no círculo de Bakhtin. **Migulim: Revista Eletrônica do Netlli**, v. 2, n. 2, p. 38-45, ago. 2013.
- SILVA, Maria Abádia da. Políticas para a educação pública: direito e gestão. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Educadores e educandos: tempos históricos**. 4. ed. Cuiabá: UFMT, Rede e-Tec Brasil, 2012, p.103-110.
- SILVA, Mônica Ribeiro da. Educação e a formação do cidadão. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 11, p. 129-134, jan./dez. 1995.
- SILVA, Vanessa Souza da; CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. A Língua Portuguesa na escola ontem e hoje. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 27, p. 271-287, jul./dez. 2009.
- SILVEIRA, Lauro Frederico Barbosa da. A produção social da linguagem: uma leitura do texto de Mikhail Bakhtin (V. N. Volochinov), **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, n. 4, p. 15-39, 1981.
- SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: Educ, 1998. p. 53-60.
- SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004. p. 155-177.
- SOARES, Magda. Que professores de português queremos formar? **Movimento**, Niterói, n. 3, p. 149-155, 2001.
- SOUSA, Joana Dark Andrade de; ARAGÃO, Wilson Honorato. A concepção de currículo nacional comum no PNE: problematizações a partir do paradigma neoliberal. **Rev. Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 3-13, jan./abr. 2018.
- SOUZA, Daiane Lanes de. **Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de educação infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SOUZA, Paulo Crispim Alves de. **A questão étnico-racial no campo curricular: uma análise da Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal do ABC, Santo André, 2017.

STEIN, Ernildo. *Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre o método em filosofia*. **Síntese**, [s.l.], v. 1, n. 29, p. 21-48, 1983.

SUZART, Renaielma Queiroz; ROCHA, Nívea Maria Fraga; PASSOS, Elizete Silva. Dimensão discursiva da Língua Portuguesa no Ensino Fundamental I. **INTERLETRAS**, Dourados, v. 3, n. 20, p. 1-16, out. 2014/mar. 2015.

TADEU, Tomaz. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 09-29.

TADEU, Tomaz. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TADEU, Tomaz; GENTILI, Pablo A. A. (Org.). **Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. CNTE, Brasília, 1996.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Entrevista. *Pedagogia Histórico-Crítica*. **Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 253-282, jun. 2015.

TAROZZI, Massimiliano; RAPANÁ, Francesca; GHIROTTI, Luca. Ambiguities of Citizenship. Reframing the Notion of Citizenship Education. **Ricerche di Pedagogia e Didattica: Journal of Theories and Research in Education**, v. 8, n. 1, p. 201-218, 2013.

TRICHES, Eliane de Fátima. **A formulação da Base nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNICEF; UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência de Jomtien – Tailândia. Genebra: UNESCO, 1998.

VENTURI, Ioná Vieira Guimarães; GATTI JÚNIOR, Décio. A construção histórica da disciplina escolar Língua Portuguesa no Brasil. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 3, p. 65-76, jan./dez. 2004.

VIANNA, Carolina Assis Dias et al. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (Org.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

VIANNA, Rodolfo. Marxismo e filosofia da linguagem à luz d'A ideologia alemã. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 29-41, 1º sem. 2010.

YAGUELLO, Marina. Introdução. In: BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p. 12-20.

**APÊNDICE A - QUADRO DE PESQUISAS ELIMINADAS NO PROCESSO DE SELEÇÃO (2017-2018)**

<b>Nº</b>	<b>TIPO</b>	<b>TEMA/TÍTULO</b>	<b>AUTOR/A OU AUTORES/AS</b>	<b>FILIAÇÃO DOS/AS AUTORES/AS</b>
<b>2017</b>				
01	Dissertação	Letramento estatístico nos livros dos anos finais do Ensino Fundamental e a Base Nacional Comum Curricular	Jorge dos Santos Júnior	Programa de Pós-Graduação Matemática em Rede Nacional da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – PROFMAT/UNIRIO
02	Dissertação	O conto em livros didáticos do Ensino Médio: para uma perspectiva do letramento literário	Cláudia Fernanda Freitas Maia	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – PPGED/UFVJM
03	Dissertação	Letramento Estatístico nos Livros de Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular	Wagner Dias Santos	Programa de Pós-Graduação em Matemática em Rede Nacional da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – PROFMAT/UNIRIO
04	Tese	Práticas corporais de aventura: construção coletiva de um material didático	Alexander Klein Tahara	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias da Universidade Estadual Paulista – PPG
05	Dissertação	“To be or not to be”: a produção da docência de Língua Inglesa em documentos legais	Soraia Tomasel	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – PPGE/UNISINOS
<b>2018</b>				
06	Dissertação	A Matemática Elementar e o exercício da cidadania	Luiz Augusto de Souza Azevedo	Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional da Universidade Federal de Viçosa
07	Dissertação	O currículo referência da rede de educação estadual de Goiás: implicações nas atividades de professores de Ciências	Ana Paula Gomes Vieira Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás – UFG
08	Tese	Estudo sobre as concepções de professores do ensino básico em relação à aleatoriedade e probabilidade	Marcelo Rivelino Rodrigues	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP
09	Dissertação	Entre textos e imagens: representações femininas em livros didáticos de História	Cristiane da Silva Lima Martins	Mestrado Acadêmico em História da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS
10	Dissertação	Cidadania: da reflexão à prática. Contribuições do ensino de História	Fábio Rosa Faturi	Mestrado Profissional de Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
11	Dissertação	Uma proposta de letramento literário nas séries finais do Ensino Fundamental a partir	Eliete Alves dos Santos	Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal da Paraíba –

		de contos dos Cadernos Negros		PROFLETRAS/UEPB
12	Dissertação	O gênero discursivo anúncio publicitário nas aulas de Língua Portuguesa no 9º Ano do Ensino Fundamental: aperfeiçoando a compreensão e produção de textos	Jaqueline da Silva Borges	Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS
13	Dissertação	A natureza dos objetos educacionais digitais em obras didáticas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e sua relação com os multiletramentos	Raquel Soares Pedonni Silva	Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco – PPGL/UFPE
14	Dissertação	Ciclo de ensino e aprendizagem baseado no gênero conto: um estudo das circunstâncias sob a perspectiva da linguística sistêmico funcional	Eliane Maria Pimentel Lima Lira	Mestrado Profissional em Letras da Universidade de Pernambuco
15	Dissertação	Educação Física na área das linguagens	Dainan Lanes de Souza	Mestrado em Educação Física da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
16	Dissertação	A leitura e a escrita na infância: as políticas públicas no Brasil e a teoria histórico-cultural	Mirna Almeida Motta Soares	Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense – UFF

Fonte: Mota (2018), elaborado a partir das pesquisas realizadas em base de dados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

**APÊNDICE B - QUADRO DE DISSERTAÇÕES DE MESTRADO SOBRE A BNCC  
(2017-2018)**

<b>Nº</b>	<b>TIPO</b>	<b>TEMA/TÍTULO</b>	<b>AUTOR/A OU AUTORES/AS</b>	<b>FILIAÇÃO DOS/AS AUTORES/AS</b>
<b>2017</b>				
01	Dissertação	As artes de governar o currículo da Educação Infantil: a Base Nacional Comum Curricular em discussão	Camila Chiodi Agostini	Programa de Pós-Graduação em Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira do Sul – PPGICH/UFFS
02	Dissertação	A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais.	Emerson Pereira Branco	Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar da Universidade Estadual do Paraná – PPifor/UNESPAR
03	Dissertação	Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial	Carolina Ramos Heleno	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana – PPGE/UEFS
04	Dissertação	A leitura e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma abordagem pela perspectiva dos Estudos Culturais	Minéia Carine Huber	Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – PPGL – URI/FW
05	Dissertação	Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC	Ieda Pertuzatti	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – PPGE/UNOCHAPECÓ
06	Dissertação	A Base Nacional Comum Curricular em questão	Vivian Aparecida da Cruz Rodrigues	Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica – PPGE/PUC-SP
07	Dissertação	A questão étnico-racial no campo curricular: uma análise da Base Nacional Comum Curricular	Paulo Crispim Alves de Souza	Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do ABC – PPG-CHS/UFABC
<b>2018</b>				
08	Dissertação	Base Nacional Comum Curricular e produção de sentidos de educação infantil: entre contextos, disputas e esquecimentos	Daiane Lanes de Souza	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
09	Dissertação	A Educação Física na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): avanços, limites e implicações políticas e pedagógicas	Felipe de Marco Pessoa	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC
10	Dissertação	Ensino Religioso: uma abordagem das versões da Base Nacional Comum Curricular	Ana Maria dos Santos	Mestrado Profissional em Ciências das Religiões da Faculdade Unida de Vitória
11	Dissertação	O lazer na Base Nacional	Carlos Alberto Fonseca	Programa de Pós-Graduação

		Comum Curricular (BNCC): uma análise documental		Interdisciplinar em Estudos do Lazer da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG
12	Tese	Exercícios físicos na Base Nacional Comum Curricular: um fio solto na trama discursiva da cultura corporal de movimento	Giliane Dessbesell	Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRS
13	Dissertação	A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo alfabetizador da criança (2015-2017)	Eliane de Fátima Triches	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD
14	Dissertação	Políticas para a educação infantil: o lugar da consciência fonológica na Base Nacional Comum Curricular	Ana Paula Barbieri Mello	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
15	Dissertação	A Educação Física segundo a Base Nacional Comum Curricular e o discurso dos organismos multilaterais no documento “Metas educativas 2021: a educação que queremos para a geração dos bicentenários”: emancipação ou regulação?	Leandro José Piovesan	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
16	Dissertação	Percurso do ensino de história da África e dos Afro-brasileiros na 1ª versão do componente curricular História da BNCC	Acacia Regina Pereira	Programa de Pós-Graduação de História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro –UERJ
17	Dissertação	Fundamentos teóricos metodológicos da Educação Física presentes na BNCC do Ensino Médio	Elson Correia Cazumba	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana
18	Dissertação	A Base Curricular Nacional Comum e as implicações para a construção do currículo crítico comunicativo	Valdeira Aparecida Cardoso	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso – PPGedu/UFMT
19	Tese	O ensino da Geografia e sua especificidade na Base Nacional Comum Curricular brasileira: uma cartografia das ausências	Augusto Monteiro Ozório	Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP
20	Dissertação	Base Nacional Comum Curricular: concepção do componente Educação Física para o Ensino Fundamental	Déberson Ferreira de Almeida	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP
21	Dissertação	Narrativas acerca da educação científica e articulações com a Base Nacional Comum Curricular	João Paulo Cardoso de Freitas	Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp



22	Dissertação	Currículo e cultura: uma proposta de (re) desenho curricular de geografia no ensino médio	Marcos Antônio Pereira Martins	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG
----	-------------	---	--------------------------------	--

Fonte: Mota (2018), elaborado a partir das pesquisas realizadas em base de dados no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

## APÊNDICE C - PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DA 1ª VERSÃO DA BNCC

UNIDADES DE REGISTRO –TEMAS INICIAIS			
TEMAS INICIAIS	CONCEITO NORTEADOR	EIXOS TEMÁTICOS	CONCEITO NORTEADOR
1	Práticas sociais	Apropriação de conhecimentos da língua	Apropriação de conhecimentos por meio da língua que possibilitem a formação de um sujeito letrado para atuar de forma efetiva nas diferentes práticas de linguagem.
2	Ações da linguagem e desenvolvimento discursivo		
3	Conhecimentos relevantes para a vida		
4	Linguagem e conhecimento		
5	Objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa	A organização dos conhecimentos no componente Língua Portuguesa	O componente Língua Portuguesa na primeira versão da BNCC está organizado em objetivos de aprendizagem definidos dentro dos campos de atuação e com base nos eixos de conhecimento estabelecidos para o componente
6	Práticas e conhecimentos de linguagem		
7	Organização em cinco eixos (apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e		

	análise linguística			
8	Letramento	A centralidade do letramento como concepção pedagógica que deve nortear a formação do sujeito		
9	Eixo oralidade (produção e compreensão de gêneros orais em articulação com textos escritos, relações entre fala e escrita considerando as práticas de linguagem, oralização do texto escrito considerando as situações sociais e os aspectos multimodais dos textos, valorização dos textos de tradição oral)	Uso da oralidade nas diferentes práticas sociais	Dimensões discursivas da linguagem	Aspectos de estudo da Teoria Linguística Textual
10	Eixo leitura (compreensão de textos lidos e reflexões sobre suas finalidades, desenvolvimento das habilidades e estratégias de leitura, compreensão de textos considerando os recursos linguísticos, ampliação do vocabulário, reconhecimento de planos enunciativos e da polifonia, reflexões sobre as temáticas tratadas nos textos; letramento literário)	Desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura com vista à formação do/a leitor/a, inclusive, do/a leitor/a literário	Dimensões linguísticas e discursivas da linguagem	Aspectos de estudo das teorias Linguística Textual e Linguística da Enunciação
11	Apropriação da literatura como linguagem	Adota-se a perspectiva do letramento literário para formar o/a leitor/a literário		
12	Eixo escrita (reflexões sobre as situações sociais em que se escrevem textos, desenvolvimento de estratégias de planejamento, reescrita, revisão e avaliação dos textos considerando-se a sua adequação às variedades linguísticas, reflexões sobre os gêneros textuais adotados nas situações de escrita, reflexões sobre os recursos linguísticos empregados nos textos, considerando-se as convenções da escrita e as estratégias discursivas)	Apropriação das convenções de escrita articulando leitura, produção de textos e oralidade para o desenvolvimento de práticas de escrita nos diferentes campos de atuação	Dimensões linguístico-textual e discursiva da linguagem	Aspectos de estudo da Linguística Textual, da Sociolinguística e do Gênero discursivo
13	Eixo análise linguística (perpassa todos os eixos, reflexão acerca da materialidade do texto, apropriação de estratégias de exploração dos elementos constitutivos da textualidade)	Aspectos e reflexões sobre conhecimentos linguísticos abordados em atividades de leitura, escrita e oralidade considerando a situação social de uso da língua e a importância dos estudos sociolinguísticos	Conhecimentos linguísticos	Compreende o estudo das categorias gramaticais para além dos estudos desenvolvidos na perspectiva estrutural da língua

				considerando, nesse caso, aspectos sociodiscursivos da linguagem tomando a gramática na perspectiva do Uso-Reflexão-Uso
14	Concepção de língua como forma de interação entre os sujeitos	Apresenta-se uma concepção de linguagem e com base nela são definidos os conhecimentos selecionados para o componente Língua Portuguesa	Concepção interacionista de linguagem	A BNCC assume uma concepção de linguagem fundamentada nos estudos desenvolvidos por Bakhtin
15	Os objetivos de aprendizagem do componente Língua Portuguesa consideram as práticas de linguagem e os campos de atuação	Os conhecimentos fundamentais são definidos a partir de objetivos de aprendizagem em todos os componentes curriculares com base nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento	A organização dos conhecimentos no componente Língua Portuguesa	O componente Língua Portuguesa na primeira versão da BNCC está organizado em objetivos de aprendizagem definidos dentro dos campos de atuação e com base nos eixos de conhecimento estabelecidos para o componente
16	Campos de atuação (práticas da vida cotidiana, práticas artístico-literárias, práticas políticos-cidadãs, práticas investigativas, práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação, práticas do mundo do trabalho)	Dizem respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/escrita de acordo com as especificidades de cada campo de atuação de modo a possibilitar ao sujeito a apropriação dos conhecimentos necessários à atuação na vida em sociedade	Contextualização do conhecimento escolar	Os campos de atuação orientam a seleção dos gêneros textuais, sugerem atividades que tornem mais significativas as práticas de linguagem e podem indicar temas a serem abordados em projetos interdisciplinares
17	Objetivos gerais da Língua Portuguesa	São apresentados sete objetivos gerais para o componente Língua Portuguesa relacionados ao uso social da linguagem nas diferentes práticas de linguagem que se alinham às correntes teóricas adotadas na formulação dos conhecimentos fundamentais definidos na	Conhecimentos fundamentais	Os conhecimentos fundamentais para o componente Língua Portuguesa são definidos com base nos objetivos gerais da Língua Portuguesa

primeira versão da BNCC	
<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	
<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	<b>TEMAS INICIAIS</b>
1 - Apropriação de conhecimentos da língua	1 - Práticas sociais
	2- Ações da linguagem e desenvolvimento discursivo
	3 - Conhecimentos relevantes para a vida
	4 - Linguagem e conhecimento
2 - A organização dos conhecimentos no componente Língua Portuguesa	5 - Objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa
	6 - Práticas e conhecimentos de linguagem
	7 - Organização em cinco eixos (apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística
	8 – Letramento
3 - Dimensões discursivas da linguagem	9 - Eixo oralidade (produção e compreensão de gêneros orais em articulação com textos escritos, relações entre fala e escrita considerando as práticas de linguagem, oralização do texto escrito considerando as situações sociais e os aspectos multimodais dos textos, valorização dos textos de tradição oral)
4 - Dimensões linguísticas e discursivas da linguagem	10 - Eixo leitura (compreensão de textos lidos e reflexões sobre suas finalidades, desenvolvimento das habilidades e estratégias de leitura, compreensão de textos considerando os recursos linguísticos, ampliação do vocabulário, reconhecimento de planos enunciativos e da polifonia, reflexões sobre as temáticas tratadas nos textos; letramento literário)
	11 - Apropriação da literatura como linguagem
5 - Dimensões linguístico-textual e discursiva da linguagem	12 - Eixo escrita (reflexões sobre as situações sociais em que se escrevem textos, desenvolvimento de estratégias de planejamento, reescrita, revisão e avaliação dos textos considerando-se a sua adequação às variedades linguísticas, reflexões sobre os gêneros textuais adotados nas situações de escrita, reflexões sobre os recursos linguísticos empregados nos textos, considerando-se as convenções da escrita e as estratégias discursivas)
6 - Conhecimentos linguísticos	13 - Eixo análise linguística (perpassa todos os eixos, reflexão acerca da materialidade do texto, apropriação de estratégias de exploração dos elementos constitutivos da textualidade)
7 - Concepção interacionista de linguagem	14 - Concepção de língua como forma de interação entre os sujeitos
8 - A organização dos conhecimentos no componente Língua Portuguesa	15 - Os objetivos de aprendizagem do componente Língua Portuguesa consideram as práticas de linguagem e os campos de atuação
9 - Contextualização do conhecimento escolar	16 - Campos de atuação (práticas da vida cotidiana, práticas artístico-literárias, práticas políticos-cidadãs, práticas investigativas, práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação, práticas do mundo do trabalho)
10 - Conhecimentos fundamentais	17 - Objetivos gerais da Língua Portuguesa
<b>REAGRUPAMENTO DOS EIXOS TEMÁTICOS PARA CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS INICIAIS</b>	
<b>CATEGORIAS INICIAIS</b>	<b>CONCEITO NORTEADOR</b>
<b>TEMAS INICIAIS</b>	<b>CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS</b>

1 - Apropriação de conhecimentos da língua	Apropriação de conhecimentos por meio da língua que possibilitem a formação de um sujeito letrado para atuar de forma efetiva nas diferentes práticas de linguagem.	1 - Práticas sociais	1 – Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na primeira versão da BNCC
		2- Ações da linguagem e desenvolvimento discursivo	
		3 - Conhecimentos relevantes para a vida	
		4 - Linguagem e conhecimento	
2 - A organização dos conhecimentos no componente Língua Portuguesa	O componente Língua Portuguesa na primeira versão da BNCC está organizado em objetivos de aprendizagem definidos dentro dos campos de atuação e com base nos eixos de conhecimento estabelecidos para o componente	5 - Objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa	
		6 - Práticas e conhecimentos de linguagem	
		7 - Organização em cinco eixos (apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística)	
		8 - Os objetivos de aprendizagem do componente Língua Portuguesa consideram as práticas de linguagem e os campos de atuação	
3 – Concepção interacionista de linguagem/Dimensões teóricas da linguagem	A BNCC assume uma concepção de linguagem fundamentada nos estudos desenvolvidos por Bakhtin. Desse modo, articula-se com aspectos de estudo das teorias linguísticas (Linguística Textual, Linguística da Enunciação), da Sociolinguística e do Gênero do discursivo. Além disso, compreende o estudo das categorias gramaticais para além dos estudos desenvolvidos na perspectiva estrutural da língua considerando, nesse caso, aspectos sociodiscursivos da linguagem tomando a gramática na perspectiva do Uso-Reflexão-Uso	9 – Letramento	2 - Concepção interacionista de linguagem/Dimensões teóricas da linguagem
		10 – Concepção de língua como forma de interação entre os sujeitos	
		11 - Dimensões discursivas da linguagem	
		12 – Dimensões linguísticas e discursivas da linguagem	
4 - Contextualização do	Os campos de atuação	13 - Dimensões linguístico-textual e discursiva da linguagem	3 – A contextualização do
		14 – Conhecimentos linguísticos	
		15 - Campos de atuação	

conhecimento escolar	orientam a seleção dos gêneros textuais, sugerem atividades que tornem mais significativas as práticas de linguagem e podem indicar temas a serem abordados em projetos interdisciplinares	(práticas da vida cotidiana, práticas artístico-literárias, práticas políticos-cidadãs, práticas investigativas, práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação, práticas do mundo do trabalho)	conhecimento no espaço escolar
5 - Conhecimentos fundamentais	Os conhecimentos fundamentais para o componente Língua Portuguesa são definidos com base nos objetivos gerais da Língua Portuguesa	16 - Objetivos gerais da Língua Portuguesa	
<b>DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS</b>			
<b>CATEGORIAS INICIAIS</b>	<b>CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS</b>	<b>CONCEITO NORTEADOR</b>	<b>CATEGORIAS FINAIS</b>
Apropriação de conhecimentos da língua	Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na primeira versão da BNCC	Diz respeito aos conhecimentos fundamentais definidos na primeira versão da BNCC para o componente Língua Portuguesa e como esses conhecimentos estão organizados na BNCC	Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na primeira versão da BNCC
A organização dos conhecimentos no componente Língua Portuguesa			
Contextualização do conhecimento escolar	A contextualização do conhecimento no espaço escolar	Remete à organização dos conhecimentos na primeira versão da BNCC de forma contextualizada por meio dos campos de atuação considerando os objetivos gerais da Língua Portuguesa	
Conhecimentos fundamentais			
Concepção interacionista de linguagem/Dimensões teóricas da linguagem	Concepção interacionista de linguagem/Dimensões teóricas da linguagem	A BNCC assume a concepção interacionista de linguagem como fundamento para a definição dos conhecimentos na primeira versão da BNCC. Desse modo, articula-se com aspectos de estudo das teorias linguísticas (Linguística Textual, Linguística da Enunciação), da Sociolinguística e do Gênero do discursivo. Além disso, compreende o estudo das categorias	Concepção interacionista de linguagem/Dimensões teóricas da linguagem

		gramaticais para além dos estudos desenvolvidos na perspectiva estrutural da língua considerando, nesse caso, aspectos sociodiscursivos da linguagem tomando a gramática na perspectiva do Uso-Reflexão-Uso	
<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE DA 1ª VERSÃO DA BNCC</b>			
<b>CATEGORIAS INICIAIS</b>	<b>CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS</b>		<b>CATEGORIAS FINAIS</b>
Apropriação de conhecimentos da língua	Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na primeira versão da BNCC		Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na primeira versão da BNCC
A organização dos conhecimentos no componente Língua Portuguesa			
Contextualização do conhecimento escolar			
Conhecimentos fundamentais	A contextualização do conhecimento no espaço escolar		
Concepção interacionista de linguagem/Dimensões teóricas da linguagem	Concepção interacionista de linguagem/Dimensões teóricas da linguagem		Concepção interacionista de linguagem/Dimensões teóricas da linguagem
<b>CATEGORIAS FINAIS</b>		<b>SUBCATEGORIAS</b>	
Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na primeira versão da BNCC		Conhecimentos sobre o texto Conhecimentos sobre o gênero Conhecimentos sobre a norma	
Concepção interacionista de linguagem/Dimensões teóricas da linguagem		Interacionismo Dimensão linguístico-discursiva Dimensão linguístico-textual	

Fonte: Mota (2019), elaborado a partir do Componente Língua Portuguesa na 1ª versão da BNCC (2015).



## APÊNDICE D - PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DA 2ª VERSÃO DA BNCC

UNIDADES DE REGISTRO – TEMAS INICIAIS			
TEMAS INICIAIS	CONCEITO NORTEADOR	EIXOS TEMÁTICOS	CONCEITO NORTEADOR
1	Ações de linguagem	Letramento	A 2ª versão da BNCC assume o letramento como perspectiva teórica que deve orientar o ensino do componente Língua Portuguesa na base de modo a formar sujeitos conscientes dos usos e das manifestações de linguagem e que saibam situar-se nas diferentes práticas sociais e de linguagens que são parte do contexto de cada indivíduo e, portanto, o mesmo posicionar-se sobre essas práticas apropriando-se de conhecimentos linguísticos fundamentais para a vivência em sociedade.
2	Letramento		
3	Práticas culturais diferenciadas		
4	Práticas de leitura, de escrita e de oralidade		
5	Conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade		
6	Multimodalidades de linguagem	Direito aos Letramentos digital e midiático	As tecnologias da informação e comunicação são compreendidas como direito social que devem ser assegurados aos/à estudantes de forma a possibilitar o pleno exercício da cidadania.
7	Direito aos Letramentos digital e midiático		

		todos os componentes curriculares. Desse modo, a BNCC julga esses letramentos como fundamentais para que o sujeito exerça sua condição de cidadania e atue de forma crítica na vida em sociedade.		
8	Culturas digitais e computação	<i>Os temas especiais integram os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas que organizam a Educação Básica, no contexto da BNCC.</i>	Temas especiais	<i>Os temas especiais dizem respeito a questões que atravessam experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo.</i>
9	Perspectiva discursiva da linguagem	A BNCC em sua segunda versão dialoga com a perspectiva discursiva da linguagem proveniente dos estudos de Bakhtin	Concepção interacionista/discursiva da linguagem	A BNCC assume uma concepção de linguagem fundamentada nos estudos desenvolvidos por Bakhtin
10	Enunciados/textos	Os enunciados ou textos são produzidos em situações de enunciação determinadas por condições históricas e sociais, por meio de discursos que instauram relações de poder	Enunciados/textos	Os/as estudantes devem compreender as condições de produção dos enunciados/textos para que assim possam atuar criticamente na sociedade.
11	Economia, educação financeira e sustentabilidade	Os temas especiais integram os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e entre as diferentes áreas que organizam a Educação Básica, no contexto da BNCC	Temas especiais	<i>Os temas especiais dizem respeito a questões que atravessam experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no</i>

				<i>modo como interagem com outros sujeitos e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo.</i>
12	Discurso e gêneros textuais/discursivos	Esses conceitos fundamentam a organização dos conhecimentos na BNCC	Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na segunda versão da BNCC	Diz respeito aos conhecimentos essenciais definidos na segunda versão da BNCC para o componente Língua Portuguesa e como esses conhecimentos estão organizados na base
13	Texto	O texto é central na organização dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o componente Língua Portuguesa		
14	Gêneros textuais discursivos	Compreende-se a esfera social no uso desses gêneros e o reconhecimento da natureza dinâmica, múltipla e variável da Língua Portuguesa		
15	Estudo dos usos da língua	Estudo dos usos da língua em situações de leitura, escrita, oralidade e, também, relacionado ao conhecimento da norma objetivando-se que o sujeito seja capaz de perceber como a língua se estrutura, varia e atende a múltiplas intenções e propósitos de modo a desenvolver uma atitude criativa em relação a essa língua.		
16	Desenvolvimento de capacidades de uso da língua	Fundamentos da Língua Portuguesa comprometidos com o desenvolvimento de capacidades de uso da língua.		
17	Texto	Centralidade do texto nas práticas de linguagem contribuindo para o avanço do conhecimento relacionado ao desenvolvimento de capacidades de leitura, escrita e oralidade na escola	Projeto de educação para o ensino da língua	Um projeto comprometido com o desenvolvimento de capacidades de uso da língua.
18	Gênero/texto	O gênero/texto ganha centralidade e se vincula aos campos de atuação social	Práticas de letramento e a estrutura do componente Língua Portuguesa na BNCC	Os conhecimentos essenciais para o componente Língua Portuguesa se estruturam a partir dos campos de atuação que orientam a seleção dos gêneros textuais, sugerem atividades que tornem mais
19	Campos de atuação social	Cotidiano, literário, político-cidadão, investigativo contemplam dimensões formativas importantes de uso da escrita na escola para a garantia dos direitos de aprendizagem		
20	Contextualização do conhecimento escolar	Essa contextualização se dá por meio dos campos de atuação que organizam as práticas de linguagem (leitura,		

		escrita e oralidade)		significativas as práticas de linguagem compreendidas num conjunto maior de práticas de letramento.
21	Dimensões formativas	Formação para atuar nas práticas cotidianas e nos espaços em que o sujeito está inserido; formação para o saber científico (produção do conhecimento e pesquisa); formação cidadã e formação estética	Dimensões formativas	<i>Os campos de atuação contemplam dimensões formativas importantes de uso da escrita na escola para a garantia dos direitos de aprendizagem que fundamentam a BNCC.</i>
22	Campos de atuação (campo da vida cotidiana, campo literário, campo político-cidadão, campo investigativo)	Dizem respeito à participação em situações de leitura/sinalizada/escuta, produção oral/escrita de acordo com as especificidades de cada campo de atuação de modo a possibilitar ao sujeito a apropriação dos conhecimentos necessários à atuação na vida em sociedade cumprindo a função de ampliar as esferas de atuação do sujeito através das práticas de leitura, escrita e oralidade/sinalização que, por sua, dialogam com os eixos de formação propostos para o Ensino Fundamental (letramentos e capacidade de aprender, leitura do mundo natural e social, ética e pensamento crítico, solidariedade e sociabilidade)	Contextualização do conhecimento escolar	Os campos de atuação assumem diferentes papéis no currículo, a depender do nível de escolaridade. Desse modo, cumprem a função de ampliar as esferas de atuação dos estudantes por meio das práticas de leitura, escrita e oralidade/sinalização dialogando com os quatro eixos de formação (letramentos e capacidades de aprender; leitura do mundo natural e social; ética e pensamento crítico; solidariedade e sociabilidade).
23	Objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa	Esses objetivos de aprendizagem estão organizados nos seguintes eixos: <i>leitura, escrita, oralidade/sinalização, conhecimento sobre a língua e sobre a norma, que contribuem para desenvolver o letramento em todas as áreas do conhecimento.</i>	Organização do conhecimento na BNCC	O componente Língua Portuguesa na segunda versão da BNCC está organizado em objetivos de aprendizagem definidos dentro dos eixos de formação e de

				acordo com os campos de atuação.
24	Práticas de linguagem/atuação social	<i>As práticas de linguagem são formas de atuação social, por meio das quais os sujeitos interagem entre si e convivem no mundo social.</i>	Atuação social	<i>A atuação social pode ocorrer tanto de forma transformadora quanto de forma reprodutora por isso é fundamental que os conhecimentos de Língua Portuguesa garantam uma formação que possibilite a apropriação de conhecimentos que leve aos sujeitos à compreender que os discursos/textos não são elementos constituídos a-historicamente.</i>
25	Discurso situado	<i>Situar os discursos, evidenciando a não neutralidade das nossas escolhas, quando escrevemos ou falamos.</i>		
26	<i>Eixo Leitura (compreende as práticas de linguagem que decorrem do encontro do leitor com o texto escrito e de sua interpretação)</i>	<i>O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões interligadas nas práticas de uso e reflexão, tais como: compreensão dos gêneros lidos, com reflexões sobre os projetos de dizer implicados [...] e os contextos de circulação [...]; o reconhecimento da polifonia [...]; reflexões críticas relativas às temáticas tratadas nos textos; a compreensão de gêneros diversos [...]; a ampliação do vocabulário [...]; o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão de um conjunto variado de gêneros [...].</i>	Dimensões linguísticas e discursivas da linguagem	Aspectos de estudo das teorias Análise do discurso e Linguística da enunciação
27	Concepção de leitura	<i>A leitura é uma prática social (p. 92).</i>	Concepção de leitura	A 2ª versão da BNCC assume uma concepção de leitura compreendida como prática social.
28	<i>Eixo Escrita (compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação)</i>	<i>O tratamento das práticas de escrita compreende dimensões interligadas nas práticas de uso e reflexão,</i>	Dimensões discursivas da linguagem	Aspectos de estudo da teoria Análise do discurso

	<p><i>e à autoria do texto escrito com finalidades específicas)</i></p>	<p><i>tais como: a reflexão sobre situações sociais em que se escrevem textos [...]; a análise de gêneros em termos das situações nas quais são produzidos e dos enunciadores envolvidos; a reflexão sobre aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros a serem produzidos; o desenvolvimento de estratégias de planejamento, revisão, reescrita e avaliação de textos [...]; a utilização da reescrita como uma prática indispensável ao desenvolvimento da produção textual escrita; a reflexão sobre os recursos linguísticos e multimodais empregados nos textos [...]; o desenvolvimento da autoria [...].</i></p>		
29	<p><i>Eixo da oralidade/sinalização (compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral ou de sinalização)</i></p>	<p><i>O tratamento das práticas orais compreende: a produção de gêneros orais [...]; a compreensão de gêneros orais [...]; as relações entre fala e escrita [...]; a oralização do texto escrito [...]; as tradições orais e seus gêneros [...].</i></p>	<p><b>Dimensões discursivas da linguagem</b></p>	<p>Aspectos de estudo da teoria Análise do discurso</p>
30	<p><i>Eixo Conhecimento sobre a língua e sobre a norma (reúne objetivos de aprendizagem sobre conhecimentos gramaticais em uma perspectiva funcional, regras e convenções de usos formais da língua que darão suporte aos eixos da leitura, escrita e oralidade)</i></p>	<p><i>Esse eixo se desenvolve transversalmente aos três eixos – leitura, escrita e oralidade – e envolve análise textual, discursiva, gramatical e lexical. Foram selecionados objetivos relacionados a conhecimentos linguísticos que possam favorecer a reflexão sobre os usos da língua, em uma perspectiva que considere as variações e a apropriação crítica da norma padrão.</i></p>	<p><b>Conhecimentos linguísticos</b></p>	<p><i>Nos Anos Finais do Ensino Fundamental esses conhecimentos se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. As abordagens linguística, metalinguística e reflexiva, ocorrem, desta forma, sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade.</i></p>

31	Formação literária	<p><i>A literatura se apresenta como um campo de atuação composto por gêneros narrativos e poéticos que circulam socialmente.</i></p>	Letramento literário	<p>O letramento literário é entendido como o processo de apropriação da literatura como linguagem que oferece uma experiência estética, bem como ampliação gradativa das referências culturais compartilhadas nas comunidades de leitores que se constituem na escola.</p>
32	Objetivos gerais do componente Língua Portuguesa na Educação Básica	<p><i>Dominar, progressivamente, a norma padrão [...]; planejar e realizar intervenções orais em situações públicas e analisar práticas envolvendo gêneros orais [...] assim como desenvolver escuta atenta crítica em situações variadas; planejar, produzir, reescrever, revisar, editar e avaliar textos variados, considerando o contexto de produção e circulação [...] e os aspectos discursivos, composicionais e linguísticos; desenvolver estratégias e habilidades de leitura [...]; ler e apreciar textos literários de diferentes culturas e povos [...]; compreender que a variação linguística é um fenômeno que constitui a linguagem [...]; apropriar-se, progressivamente, de um vocabulário que permita ler/escutar e produzir textos orais e escritos [...]</i></p>	A organização dos conhecimentos no componente Língua Portuguesa	<p>Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão organizados a partir da conjugação dos seguintes aspectos: o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e oralidade [...]; o desenvolvimento de atitudes e valores [...]; o domínio de conhecimentos sobre gêneros/típos textuais e seus determinantes sociais; o domínio de conhecimentos sobre o sistema linguístico, sua estrutura, seus recursos e as funções desses recursos.</p>
33	Formação para a autonomia	<p><i>Continuidade ao processo de apropriação da leitura, da escrita e da oralidade/sinalização</i></p>	Formação para a autonomia	<p>Os conhecimentos mobilizados na segunda versão da BNCC devem formar um sujeito autônomo, capaz de se localizar e se posicionar diante dos diferentes contextos pelos quais perpassa na vida em</p>

			sociedade.
<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>			
<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>		<b>TEMAS INICIAIS</b>	
1 – Letramentos	1 – Ações de linguagem		
	2 – Letramento		
	3 – Práticas culturais diferenciadas		
	4 – Práticas de leitura, de escrita e de oralidade		
	5 – Conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade		
2 – Direito aos letramentos digital e midiático	6 – Multimodalidades de linguagem		
	7 – Direito aos letramentos digital e midiático		
3 – Temas especiais	8 – Culturas digitais e computação		
4 – Concepção interacionista/discursiva da linguagem	9 – Perspectiva discursiva da linguagem		
5 – Enunciados/textos	10 – Enunciados/textos		
6 – Temas especiais	11 – Economia, educação financeira e sustentabilidade		
7 – Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na segunda versão da BNCC	12 – Discurso e gêneros textuais/discursivos		
	13 – Texto		
	14 – Gêneros textuais/discursivos		
	15 – Estudo dos usos da língua		
8 – Projeto de educação para o ensino da língua	16 – Desenvolvimento de capacidades de uso da língua		
	17 – Texto		
9 – Práticas de letramento e a estrutura do componente Língua Portuguesa na BNCC	18 – Gênero/texto		
	19 – Campos de atuação social		
	20 – Contextualização do conhecimento escolar		
10 – Dimensões formativas	21 – Dimensões formativas		
11 – Contextualização do conhecimento escolar	22 – Campos de atuação (campo da vida cotidiana, campo literário, campo político-cidadão, campo investigativo)		
12 – Organização do conhecimento na BNCC	23 – Objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa		
13 – Atuação social	24 – Práticas de linguagem/atuação social		



	25 – Discurso situado
14 – Dimensões linguísticas e discursivas da linguagem	26 – Eixo Leitura (compreende as práticas de linguagem que decorrem do encontro do leitor com o texto escrito e de sua interpretação)
15 – Concepção de leitura	27 – Concepção de leitura
16 – Dimensões discursivas da linguagem	28 - Eixo Escrita (compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria do texto escrito com finalidades específicas)
17 – Dimensões discursivas da linguagem	29 – Eixo da oralidade/sinalização (compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral ou de sinalização)
18 – Conhecimentos linguísticos	30 – Eixo conhecimento sobre a língua e sobre a norma (reúne objetivos de aprendizagem sobre conhecimentos gramaticais em uma perspectiva funcional, regras e convenções de usos formais da língua que darão suporte aos eixos da leitura, escrita e oralidade)
19 – Letramento literário	31 – Formação literária
20 – A organização dos conhecimentos no componente Língua Portuguesa	32 – Objetivos gerais do componente Língua Portuguesa na Educação Básica
21 – Formação para a autonomia	33 – Formação para a autonomia

**REAGRUPAMENTO DOS EIXOS TEMÁTICOS PARA CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS INICIAIS**

<b>CATEGORIAS INICIAIS</b>	<b>CONCEITO NORTEADOR</b>	<b>TEMAS INICIAIS</b>	<b>CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS</b>
1 – Letramentos	A 2ª versão da BNCC assume o letramento como perspectiva teórica que deve orientar o ensino do componente Língua Portuguesa na base de modo a formar sujeitos conscientes dos usos e das manifestações de linguagem e que saibam situar-se nas diferentes práticas sociais e de linguagens que são parte do contexto de cada indivíduo e, portanto, o mesmo posicionar-se sobre essas práticas apropriando-se de conhecimentos linguísticos fundamentais para a vivência em sociedade.	1 – Ações de linguagem	1 - Práticas de letramento/Práticas sociais
		2 – Letramento	
		3 – Práticas culturais diferenciadas	
		4 – Práticas de leitura, de escrita e de oralidade	
		5 – Conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade	

		6 – Multimodalidades de linguagem	
		7 – Direito aos letramentos digital e midiático	
		8 – Formação literária	
2 – Temas especiais	Os temas especiais dizem respeito a questões que atravessam experiências dos sujeitos em seus contextos de vida e atuação e que, portanto, intervêm em seus processos de construção de identidade e no modo como interagem com outros sujeitos e com o ambiente, posicionando-se ética e criticamente sobre e no mundo.	9 – Culturas digitais e computação	
		10 – Economia, educação financeira e sustentabilidade	
3 - Concepção interacionista/discursiva da linguagem e dimensões teóricas da linguagem	A BNCC assume uma concepção de linguagem fundamentada nos estudos desenvolvidos por Bakhtin. Desse modo, articula-se com aspectos de estudo das teorias Linguística da Enunciação e Análise do Discurso, da Sociolinguística e do Gênero do discursivo. Além disso, compreende o estudo das categorias gramaticais para além dos estudos desenvolvidos na perspectiva estrutural da língua considerando, nesse caso, aspectos sociodiscursivos da linguagem tomando a gramática na perspectiva do Uso-Reflexão-Uso.	11 – Perspectiva discursiva da linguagem	2 - Concepção interacionista/discursiva da linguagem e dimensões teóricas da linguagem
		12 – Dimensões linguísticas e discursivas da linguagem	

		13 – Dimensões discursivas da linguagem	
		14 – Dimensões discursivas da linguagem	
		15 – Conhecimentos linguísticos	
4 - Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na segunda versão da BNCC	Remete à organização dos conhecimentos na segunda versão da BNCC de forma contextualizada por meio dos campos de atuação considerando os objetivos gerais da Língua Portuguesa. O referido componente está organizado em objetivos de aprendizagem definidos dentro dos eixos de formação e de acordo com os campos de atuação social. Esses objetivos <i>estão organizados a partir da conjugação dos seguintes aspectos: o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e oralidade [...]; o desenvolvimento de atitudes e valores [...]; o domínio de conhecimentos sobre gêneros/textos textuais e seus determinantes sociais; o domínio de conhecimentos sobre o sistema linguístico, sua estrutura, seus recursos e as funções desses recursos.</i>	16 – Discurso e gêneros textuais/discursivos 17 – Texto 18 – Gêneros textuais/discursivos 19 – Estudo dos usos da língua 20 – Objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa 21 – Objetivos gerais do componente Língua Portuguesa na Educação Básica	3 - Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na segunda versão da BNCC
5 – Projeto de educação para o ensino da língua	Um projeto comprometido com o desenvolvimento de capacidades de uso da língua e que possibilite aos sujeitos uma formação que garanta a apropriação de conhecimentos que os/as leve a compreender que os discursos/textos não	22 – Desenvolvimento de capacidades de uso da língua 23 – Texto 24 – Enunciados/textos 25 – Práticas de	4 - Projeto de educação para o ensino da língua

	são elementos constituídos historicamente.	linguagem/atuação social	
		26 – Discurso situado	
		27 – Conceção de leitura	
6 – Práticas de letramento e a estrutura do componente Língua Portuguesa na BNCC/ Contextualização do conhecimento escolar	Os conhecimentos essenciais para o componente Língua Portuguesa se estruturam a partir dos campos de atuação que orientam a seleção dos gêneros textuais, sugerem atividades que tornem mais significativas as práticas de linguagem compreendidas num conjunto maior de práticas de letramento. Os campos de atuação assumem diferentes papéis no currículo, a depender do nível de escolaridade. Desse modo, cumprem a função de ampliar as esferas de atuação dos estudantes por meio das práticas de leitura, escrita e oralidade/sinalização dialogando com os quatros eixos de formação (letramentos e capacidades de aprender; leitura do mundo natural e social; ética e pensamento crítico; solidariedade e sociabilidade).	28 – Campos de atuação (campo da vida cotidiana, campo literário, campo político-cidadão, campo investigativo)	5 - Estrutura do componente Língua Portuguesa na BNCC/Contextualização do conhecimento escolar
		29 – Gênero/texto	
		30 – Campos de atuação social	
		31 – Contextualização do conhecimento escolar	
		32 – Dimensões formativas	
		33 – Formação para a autonomia	

### DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CONCEITO NORTEADOR	NOVAS CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS
1 – Letramentos		A 2ª versão da BNCC assume o letramento como perspectiva teórica que deve orientar o ensino do componente Língua Portuguesa na base de modo a formar sujeitos conscientes dos usos e das manifestações de linguagem e que saibam situar-se nas diferentes práticas sociais e de linguagens que são	
2 – Temas especiais	Práticas de letramento/Práticas sociais		Letramentos/uso social da linguagem

		parte do contexto de cada indivíduo e, portanto, o mesmo posicionar-se sobre essas práticas apropriando-se de conhecimentos linguísticos fundamentais para a vivência em sociedade.	
3 – Conceção interacionista/discursiva da linguagem e Dimensões teóricas da linguagem	Conceção interacionista/discursiva da linguagem e dimensões teóricas da linguagem	A BNCC assume uma concepção de linguagem fundamentada nos estudos desenvolvidos por Bakhtin. Desse modo, articula-se com aspectos de estudo das teorias Linguística da Enunciação e Análise do Discurso, da Sociolinguística e do Gênero do discursivo. Além disso, compreende o estudo das categorias gramaticais para além dos estudos desenvolvidos na perspectiva estrutural da língua considerando, nesse caso, aspectos sociodiscursivos da linguagem tomando a gramática na perspectiva do Uso-Reflexão-Uso.	Concepção interacionista/discursiva da linguagem e dimensões teóricas da linguagem
4 – Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na segunda versão da BNCC	Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na segunda versão da BNCC	Remete à organização dos conhecimentos na segunda versão da BNCC de forma contextualizada por meio dos campos de atuação considerando os objetivos gerais da Língua Portuguesa. O referido componente está organizado em objetivos de aprendizagem definidos dentro dos eixos de formação e de acordo com os campos de atuação social. Esses objetivos <i>estão organizados a partir da conjugação dos seguintes aspectos: o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e oralidade [...]; o desenvolvimento de atitudes e valores [...]; o domínio de conhecimentos sobre gêneros/textuais e seus determinantes</i>	Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na segunda versão da BNCC

		<i>sociais; o domínio de conhecimentos sobre o sistema linguístico, sua estrutura, seus recursos e as funções desses recursos.</i>	
5 – Projeto de educação para o ensino da língua	Projeto de educação para o ensino da língua	Um projeto comprometido com o desenvolvimento de capacidades de uso da língua e que possibilite aos sujeitos uma formação que garanta a apropriação de conhecimentos que os/as leve a compreender que os discursos/textos não são elementos constituídos a-historicamente.	Projeto de educação para o ensino da língua
6 - Práticas de letramento e a estrutura do componente Língua Portuguesa na BNCC/ Contextualização do conhecimento escolar	Estrutura do componente Língua Portuguesa na BNCC/Contextualização do conhecimento escolar	Os conhecimentos essenciais para o componente Língua Portuguesa se estruturam a partir dos campos de atuação que orientam a seleção dos gêneros textuais, sugerem atividades que tornem mais significativas as práticas de linguagem compreendidas num conjunto maior de práticas de letramento. Os campos de atuação assumem diferentes papéis no currículo, a depender do nível de escolaridade. Desse modo, cumprem a função de ampliar as esferas de atuação dos estudantes por meio das práticas de leitura, escrita e oralidade/sinalização dialogando com os quatro eixos de formação (letramentos e capacidades de aprender; leitura do mundo natural e social; ética e pensamento crítico; solidariedade e sociabilidade).	Estrutura do componente Língua Portuguesa na BNCC/Contextualização do conhecimento escolar
<b>DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS</b>			
<b>CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS</b>	<b>CONCEITO NORTEADOR</b>		<b>CATEGORIAS FINAIS</b>
Letramentos/Use social da linguagem	A 2ª versão da BNCC assume o letramento como perspectiva teórica que deve orientar o ensino do componente Língua Portuguesa na base de modo a		Letramentos/Use social da linguagem

	formar sujeitos conscientes dos usos e das manifestações de linguagem e que saibam situar-se nas diferentes práticas sociais e de linguagens que são parte do contexto de cada indivíduo e, portanto, o mesmo deve posicionar-se sobre essas práticas apropriando-se de conhecimentos linguísticos fundamentais para a vivência em sociedade.		
Projeto de educação para o ensino da língua	Um projeto <i>comprometido com o desenvolvimento de capacidades de uso da língua</i> e que possibilite aos sujeitos uma formação que garanta a apropriação de conhecimentos que os/as leve a compreender que os discursos/textos não são elementos constituídos a-historicamente.		
Concepção interacionista/discursiva da linguagem e Dimensões teóricas da linguagem	A BNCC assume uma concepção de linguagem fundamentada nos estudos desenvolvidos por Bakhtin. Desse modo, articula-se com aspectos de estudo das teorias Linguística da Enunciação e Análise do Discurso, da Sociolinguística e do Gênero do discursivo. Além disso, compreende o estudo das categorias gramaticais para além dos estudos desenvolvidos na perspectiva estrutural da língua considerando, nesse caso, aspectos sociodiscursivos da linguagem tomando a gramática na perspectiva do Uso-Reflexão-Uso.	Concepção interacionista/discursiva da linguagem e Dimensões teóricas da linguagem	
Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na segunda versão da BNCC	Remete à organização dos conhecimentos na segunda versão da BNCC de forma contextualizada por meio dos campos de atuação considerando os objetivos gerais da Língua Portuguesa. O referido componente está organizado em objetivos de aprendizagem definidos dentro dos eixos de formação e de acordo com os campos de atuação social. Esses objetivos <i>estão organizados a partir da conjugação dos seguintes aspectos: o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e oralidade [...]; o desenvolvimento de atitudes e valores [...]; o domínio de conhecimentos sobre gêneros/típos textuais e seus determinantes sociais; o domínio de conhecimentos sobre o sistema linguístico, sua estrutura, seus recursos e as funções desses recursos.</i>	Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na segunda versão da BNCC	
Estrutura do componente Língua Portuguesa na BNCC/Contextualização do conhecimento escolar	Os conhecimentos essenciais para o componente Língua Portuguesa se estruturam a partir dos campos de atuação que orientam a seleção dos gêneros textuais, sugerem atividades que tornem mais significativas as práticas de linguagem compreendidas num <i>conjunto maior de práticas de letramento</i> . Os campos de atuação assumem <i>diferentes papéis no currículo, a depender do nível de escolaridade</i> . Desse modo, <i>cumprem a função de ampliar as esferas de atuação dos estudantes por meio das práticas de leitura, escrita e oralidade/sinalização dialogando com os quatro eixos de formação (letramentos e capacidades de aprender; leitura do mundo natural e social; ética e pensamento crítico; solidariedade e sociabilidade).</i>		
<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE DA 2ª VERSÃO DA BNCC</b>			
<b>CATEGORIAS INICIAIS</b>		<b>CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS</b>	<b>CATEGORIAS FINAIS</b>
Letramentos		Práticas de letramento/Práticas sociais	Uso social da linguagem
Temas especiais			
Projeto de educação para o ensino		Letramentos/Uso social da linguagem	
Projeto de educação para o ensino da			

da língua	língua	
Concepção interacionista/discursiva da linguagem e Dimensões teóricas da linguagem	Concepção interacionista/discursiva da linguagem e dimensões teóricas da linguagem	Concepção interacionista/discursiva da linguagem e dimensões teóricas da linguagem
Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na segunda versão da BNCC	Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na segunda versão da BNCC	Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na segunda versão da BNCC
Práticas de letramento e a estrutura do componente Língua Portuguesa na BNCC/ Contextualização do conhecimento escolar	Estrutura do componente Língua Portuguesa na BNCC/Contextualização do conhecimento escolar	
<b>CATEGORIAS FINAIS</b>		<b>SUBCATEGORIAS</b>
Letramentos		Cidadania de fato
Concepção interacionista/discursiva da linguagem e dimensões teóricas da linguagem		Perspectiva discursiva da linguagem Dimensão linguístico-discursiva
Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na segunda versão da BNCC		Conhecimentos sobre o texto Conhecimentos sobre o gênero Conhecimentos sobre a norma

Fonte: Mota (2019), elaborado a partir do Componente Língua Portuguesa na 2ª versão da BNCC (2016).



## APÊNDICE E - PROCESSO DE CATEGORIZAÇÃO DA 3ª VERSÃO DA BNCC

<b>UNIDADES DE REGISTRO – TEMAS INICIAIS</b>				
<b>TEMAS INICIAIS</b>	<b>CONCEITO NORTEADOR</b>	<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>	<b>CONCEITO NORTEADOR</b>	
1	Perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem	<i>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.</i>	Concepção interacionista (enunciativo-discursiva) da linguagem	A BNCC assume uma concepção de linguagem fundamentada nos estudos desenvolvidos por Bakhtin.
2	Texto	<i>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.</i>	Conhecimentos de estudo da língua	Esses conhecimentos estão dispostos nos eixos integradores que, por sua vez, estão articulados aos campos de atuação. Os mesmos <i>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.</i>
3	Práticas de linguagem	<i>As práticas de linguagem são formas de atuação social, por meio das quais os sujeitos interagem entre si e convivem no mundo social.</i>		
4	Discurso e gêneros discursivos/textuais	<i>As aprendizagens essenciais para o componente Língua Portuguesa se fundamentam em concepções e conceitos que orientam o trabalho com a linguagem em diálogo com a perspectiva interacionista de linguagem. Assim, os campos de atuação que orientam a seleção dos gêneros textuais, sugerem atividades que tornem mais significativas as práticas de linguagem compreendidas num conjunto maior de práticas de letramento.</i>		
5	Esferas/campos de circulação dos discursos	<i>As aprendizagens essenciais para o</i>		

		componente Língua Portuguesa se fundamentam em concepções e conceitos que orientam o trabalho com a linguagem em diálogo com a perspectiva interacionista de linguagem. Assim, os campos de atuação que orientam a seleção dos gêneros textuais, sugerem atividades que tornem mais significativas as práticas de linguagem compreendidas num conjunto maior de práticas de letramento.		
6	Conhecimentos sobre o gênero	O ensino de Língua Portuguesa na BNCC é pensado a partir da perspectiva dos gêneros compreendidos em sua dimensão dialógica considerando o uso concreto da linguagem.		
7	Conhecimentos sobre o texto	O texto é o objeto central para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na BNCC estabelecendo diálogo com algumas concepções de texto como, por exemplo, a Linguística Textual, a Análise do Discurso e Teoria Enunciativa.		
8	Conhecimentos sobre a língua	São abordados conhecimentos linguísticos considerando sempre a perspectiva do uso da linguagem.		
9	Conhecimentos sobre a norma-padrão	Pauta-se um estudo sobre as categorias gramaticais considerando as situações de uso da língua.		
10	Conhecimentos sobre as diferentes linguagens semioses	A BNCC em sua terceira versão considera todas as formas de linguagem. Por isso, os conhecimentos semióticos também devem constituir o currículo de Língua Portuguesa.		
11	Ampliação dos letramentos	As aprendizagens essenciais na BNCC devem possibilitar aos	Letramento	O componente Língua Portuguesa deve propiciar um

		sujeitos uma participação efetiva na sociedade.		conhecimento que tenha como base o letramento como perspectiva teórica de modo a formar sujeitos conscientes dos usos e das manifestações de linguagem e que saibam situar-se nas diferentes práticas sociais e de linguagens que são parte do contexto de cada indivíduo e, portanto, o mesmo posicionar-se sobre essas práticas apropriando-se de conhecimentos linguísticos fundamentais para a vivência em sociedade.
12	Práticas de linguagens contemporâneas	<i>As práticas contemporâneas de linguagem não só envolvem os novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.</i>	Práticas de linguagem contemporâneas	Os conhecimentos selecionados para o componente Língua Portuguesa na 3ª versão da BNCC deve assegurar aos sujeitos uma formação que contemple as novas práticas de linguagem de modo que os/as estudantes desenvolvam habilidades que os permitam atuar sobre elas.
13	Desenvolvimento de habilidades relacionadas às práticas de linguagem contemporâneas	Deve ser garantido aos sujeitos conhecimentos que os permitam saber como se portar diante de situações que envolvam <i>novas práticas de linguagem.</i>		
14	Novos letramentos/diferentes linguagens	Os novos letramentos são incorporados ao processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, pois são parte do cotidiano dos/as estudantes e, portanto, esses sujeitos precisam desenvolver habilidades para saber atuar diante dessas novas linguagens.	Novos letramentos e a cultura digital	A BNCC em sua terceira versão <i>procurar contemplar a cultura digital, diferentes e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia.</i>
15	Novos e multiletramentos/Práticas da cultura digital no currículo	<i>Os novos e multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas</i>		

		<i>práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processos que alguns autores associam à criatividade.</i>		
16	Diversidade cultural	A diversidade cultural também é considerada na BNCC de modo a <i>contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultural digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente.</i>	Diversidade cultural e linguística	A BNCC em sua terceira versão contempla conhecimentos que assegurem uma formação atenta à diversidade cultural e linguística.
17	Diversidade linguística	<i>É relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos.</i>		
18	Direitos linguísticos	A BNCC reconhece as diferentes línguas que coexistem com a Língua Portuguesa no Brasil. Desse modo, estimula a valorização dessa diversidade linguística.	Direitos linguísticos	A BNCC reconhece as diferentes línguas que coexistem com a Língua Portuguesa no Brasil. Desse modo, estimula a valorização dessa diversidade linguística.
19	Eixos de integração	Os eixos de integração correspondem às práticas de linguagem e organizam as aprendizagens essenciais na BNCC: <i>oralidade, leitura/escuta, produção</i>	Eixos de integração	As aprendizagens essenciais na BNCC foram definidas de acordo com os eixos de integração que, por sua vez,

		<p>(escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão -, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Esses conhecimentos contribuem para ampliar as capacidades de uso da língua/linguagem em práticas situadas de linguagem.</p>		estabeleceram os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento definidos a partir das práticas de linguagem e dos objetos de conhecimentos considerando os campos de atuação.
20	<p>Eixo leitura (compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação)</p>	<p>O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como: 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; dialogia e relação entre os textos; reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre partes do texto; reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações; compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; estratégias e procedimentos de leitura; adesão às práticas de leitura.</p>	Dimensões discursivas da linguagem	Aspectos de estudo das teorias Análise do discurso e Linguística Textual
21	<p>Eixo da produção de textos (compreende as</p>	<p>O tratamento das práticas de produção de</p>	Dimensões linguístico-textual e discursiva da	Aspectos de estudo da Análise do

	<i>práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos).</i>	<i>textos compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, tais como: 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; dialogia e relação entre os textos; alimentação temática; construção da textualidade; aspectos notacionais e gramaticais; estratégias de produção.</i>	linguagem	Discurso, Linguística da Enunciação, da Sociolinguística, da Análise Linguística e Estilística
22	Eixo da oralidade ( <i>compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face</i> ).	<i>O tratamento das práticas orais compreende: consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; compreensão de textos orais; produção de textos orais; compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; relação entre fala e escrita.</i>	Dimensões linguístico-textual e discursiva da linguagem	Aspectos de estudo da Análise do Discurso, da Sociolinguística e Estilística
23	Eixo da análise linguística/semiótica ( <i>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</i> ).	Esse eixo compreende os conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros: fono-ortografia; morfossintaxe; sintaxe; semântica; variação linguística; elementos notacionais da escrita.	Conhecimentos linguísticos	<i>Os conhecimentos grafônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos</i>

				<i>durante o Ensino Fundamental.</i>
24	Campos de atuação	<p>Campo da vida cotidiana; campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico/midiático; campo de atuação na vida pública.</p>	Contextualização do conhecimento escolar	<p>Os campos de atuação funcionam como organizadores do conhecimento na BNCC que consideram as <i>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.</i></p>
25	Contextualização do conhecimento escolar	<p>Essa contextualização se dá por meio dos campos de atuação que organizam as práticas de linguagem e os objetos do conhecimento.</p>		
26	Dimensões formativas de uso da linguagem	<p>Formação para atuar <i>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 a compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos.</i></p>	Dimensões formativas de uso da linguagem	<p><i>Os campos de atuação contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela de modo a garantir o desenvolvimento de habilidades necessárias para atuação na sociedade.</i></p>
27	Direitos humanos	<i>Os direitos humanos perpassam todos os</i>	Direitos humanos	<i>Os direitos humanos</i>

		<i>campos de diferentes formas: seja no debate de ideias e organização de formas de defesa dos direitos humanos (campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública), seja no exercício desses direitos – direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis.</i>		<i>perpassam todos os campos de diferentes formas: seja no debate de ideias e organização de formas de defesa dos direitos humanos (campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública), seja no exercício desses direitos – direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis.</i>
28	Habilidades e objetos de conhecimento	<i>Para cada campo de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades estão organizados a partir das práticas de linguagem e distribuídos pelos nove anos em dois segmentos (EF – Anos Iniciais e Anos Finais), dadas as especificidades de cada segmento.</i>	Organização e estrutura do componente Língua Portuguesa na BNCC	<i>Para cada campo de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades estão organizados a partir das práticas de linguagem e distribuídos pelos nove anos em dois segmentos (EF – Anos Iniciais e Anos Finais), dadas as especificidades de cada segmento.</i>
29	Competências específicas de Língua Portuguesa	<i>São dez competências específicas para o componente Língua Portuguesa, a saber: compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso [...]; apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos [...] e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social; ler, escutar e</i>	Competências específicas de Língua Portuguesa	<i>Ao fim do Ensino Fundamental espera-se que os/as estudantes tenham adquirido conhecimentos e as habilidades contidas nas dez competências específicas para o componente de Língua Portuguesa de forma a desenvolver uma atuação plena na vida em sociedade. Dessa forma, as competências são essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos</i>



		<p><i>produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade [...]; compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos; empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual; analisar informações, argumentos e opiniões manifestadas em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais; reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias; selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais [...]; envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição [...]; mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos [...], aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.</i></p>		<p><i>de atividades humanas e de pleno exercício da cidadania.</i></p>
30	Formação para autonomia/Cidadania	Os conhecimentos mobilizados na terceira	Formação para autonomia/Cidadania	Os conhecimentos mobilizados na

		versão da BNCC devem formar um sujeito autônomo, capaz de se localizar e se posicionar diante dos diferentes contextos pelos quais transita na vida em sociedade.		terceira versão da BNCC devem formar um sujeito autônomo, capaz de se localizar e se posicionar diante dos diferentes contextos pelos quais transita na vida em sociedade.
31	Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	Esses objetivos de aprendizagem estão organizados nos seguintes eixos: leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/semiótica que contribuem para desenvolver o letramento em todas as áreas do conhecimento.	Organização do conhecimento na BNCC	O componente Língua Portuguesa na terceira versão da BNCC está organizado em objetivos de aprendizagem definidos dentro dos eixos de formação e de acordo com os campos de atuação.
32	Conhecimentos fundamentais	Contemplam os conhecimentos sobre a língua, semioses, normas e as dimensões linguísticas.	Conhecimentos fundamentais	<i>Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro.</i>
<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>				
<b>EIXOS TEMÁTICOS</b>			<b>TEMAS INICIAIS</b>	
1 - Concepção interacionista (enunciativo-discursiva) da linguagem			1 – Perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem	
2 - Conhecimentos de estudo da língua			2 - Texto	

		3 – Práticas de linguagem	
		4 – Discurso e gêneros discursivos/textuais	
		5 - Esferas/campos de circulação dos discursos	
		6 – Conhecimentos sobre o gênero	
		7 – Conhecimentos sobre o texto	
		8 – Conhecimentos sobre a língua	
		9 - Conhecimentos sobre a norma-padrão	
		10 – Conhecimentos sobre as diferentes linguagens semioses	
	3 – Letramentos	11 – Ampliação dos letramentos	
	4 – Práticas de linguagem contemporâneas	12 – Práticas de linguagem contemporâneas	
		13 - Desenvolvimento de habilidades relacionadas às práticas de linguagem contemporâneas	
	5 – Novos letramentos e a cultura digital	14 – Novos letramentos/diferentes linguagens	
		15 – Novos e multiletramentos/Práticas da cultura digital no currículo	
	6 – Diversidade cultural e linguística	16 – Diversidade cultural	
		17 – Diversidade linguística	
	7 – Direitos linguísticos	18 – Direitos linguísticos	
	8 – Eixos de integração	19 – Eixos de integração	
	9 – Dimensões discursivas da linguagem	20 – Eixo leitura ( <i>compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação</i> )	
	10 – Dimensões linguístico-textual e discursiva da linguagem	21 - Eixo da produção de textos ( <i>compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos</i> ).	
	11 – Dimensões linguístico-textual e discursiva da linguagem	22 - Eixo da oralidade ( <i>compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face</i> ).	
	12 – Conhecimentos linguísticos	23 - Eixo da análise linguística/semiótica ( <i>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</i> ).	
	13 – Contextualização do conhecimento escolar	24 – Campos de atuação	
		25 - Contextualização do conhecimento escolar	
	14 - Dimensões formativas de uso da linguagem	26 - Dimensões formativas de uso da linguagem	
	15 – Direitos humanos	27 – Direitos humanos	
	16 – Organização e estrutura do componente Língua Portuguesa na BNCC	28 - Habilidades e objetos de conhecimento	
	17 - Competências específicas de Língua Portuguesa	29 - Competências específicas de Língua Portuguesa	
	18 - Formação para autonomia/Cidadania	30 - Formação para autonomia/Cidadania	
	19 – Organização do conhecimento na BNCC	31 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento	
	20 – Conhecimentos fundamentais	32 – Conhecimentos fundamentais	
<b>REAGRUPAMENTO DOS EIXOS TEMÁTICOS PARA CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS INICIAIS</b>			
<b>CATEGORIAS INICIAIS</b>	<b>CONCEITO NORTEADOR</b>	<b>TEMAS INICIAIS</b>	<b>CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS</b>
1 - Concepção interacionista (enunciativo-discursiva) da	A BNCC assume uma concepção de linguagem	1 – Perspectiva enunciativo-discursiva de	1 - Concepção interacionista

<p>linguagem e dimensões teóricas da linguagem</p>	<p>fundamentada nos estudos desenvolvidos por Bakhtin. Desse modo, articula-se com aspectos de estudo das teorias Linguística da Enunciação, Linguística Textual, Análise do Discurso, da Sociolinguística. Além disso, compreende o estudo das categorias gramaticais de forma a desenvolver habilidades <i>relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos</i>. Considera, também, conhecimentos relacionados à Estilística.</p>	<p>linguagem</p> <p>2 – Dimensões discursivas da linguagem</p> <p>3 – Dimensões linguístico-textual e discursiva da linguagem</p> <p>4 – Dimensões linguístico-textual e discursiva da linguagem</p> <p>5 – Conhecimentos linguísticos</p>	<p>(enunciativo-discursiva) da linguagem e dimensões teóricas da linguagem</p>
<p>2 - Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na terceira versão da BNCC</p>	<p>Remete à organização dos conhecimentos na terceira versão da BNCC de forma contextualizada por meio dos campos de atuação considerando os objetivos gerais da Língua Portuguesa. O referido componente está organizado em objetivos de aprendizagem definidos dentro dos eixos integradores e de acordo com os campos de atuação.</p> <p><i>Para cada campo de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades estão organizados a partir das práticas de linguagem e distribuídos pelos nove anos em dois segmentos (EF – Anos Iniciais e Anos Finais), dadas as especificidades de cada segmento.</i></p> <p>Esses objetivos <i>estão organizados a partir da conjugação dos seguintes aspectos: o desenvolvimento de habilidades de leitura, produção de textos e oralidade e análise linguística/semiótica envolvendo os</i></p>	<p>6 - Texto</p> <p>7 – Práticas de linguagem</p> <p>8 – Discurso e gêneros discursivos/textuais</p> <p>9 - Esferas/campos de circulação dos discursos</p> <p>10 – Conhecimentos sobre o gênero</p> <p>11 – Conhecimentos sobre o texto</p> <p>12 – Conhecimentos sobre a língua</p> <p>13 - Conhecimentos sobre a norma-padrão</p> <p>14 – Conhecimentos sobre as diferentes linguagens semioses</p> <p>15 – Eixos de integração</p> <p>16 - Habilidades e objetos de conhecimento</p> <p>17 - Competências específicas de Língua Portuguesa</p> <p>18 – Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento</p>	<p>2 - Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na terceira versão da BNCC</p>

	conhecimentos sobre o texto, o gênero, a língua, a norma, as diferentes semioses e conhecimentos linguísticos.		
3 – Multiletramentos/Práticas de linguagem contemporâneas	As aprendizagens essenciais para o componente Língua Portuguesa se estruturam a partir dos campos de atuação que orientam a seleção dos gêneros textuais, sugerem atividades que tornem mais significativas as práticas de linguagem compreendidas num conjunto maior de práticas de letramento incluindo, também, os novos letramentos oriundos da cultura digital implicando no surgimento de práticas contemporâneas de linguagem que, por sua vez, devem ser consideradas nesse processo de seleção de conhecimentos. Os campos de atuação assumem diferentes papéis no currículo, a depender do nível de escolaridade. Desse modo, cumprem a função de ampliar as esferas de atuação dos estudantes por meio das práticas de linguagem.	19 – Ampliação dos letramentos	3 - Práticas de letramento/Contextualização do conhecimento escolar
		20 – Práticas de linguagem contemporâneas	
		21 - Desenvolvimento de habilidades relacionadas às práticas de linguagem contemporâneas	
		22 – Novos letramentos/diferentes linguagens	
		23 – Novos e multiletramentos/Práticas da cultura digital no currículo	
4 – Contextualização do conhecimento escolar	Os campos de atuação funcionam como organizadores do conhecimento na BNCC que consideram 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	24 – Campos de atuação	
		25 – Contextualização do conhecimento escolar	

	<i>os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso.</i>		
5 – Direitos linguísticos/Diversidade cultural	A BNCC em sua terceira versão contempla conhecimentos que assegurem uma formação atenta à diversidade cultural e linguística. Assim, reconhece as diferentes línguas que coexistem com a Língua Portuguesa no Brasil, bem como as diferentes culturas estimulando a valorização dessa diversidade.	26 – Diversidade cultural 27 – Diversidade linguística 28 – Direitos linguísticos	4 - Formação cidadã
6 – Formação para o pleno exercício da cidadania	Os conhecimentos mobilizados na terceira versão da BNCC devem formar um sujeito autônomo, capaz de se localizar e se posicionar diante dos diferentes contextos pelos quais transita na vida em sociedade.	29 - Dimensões formativas de uso da linguagem 30 – Direitos humanos 31 - Formação para autonomia/Cidadania 32 – Conhecimentos fundamentais	

### DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS

CATEGORIAS /INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CONCEITO NORTEADOR	NOVAS CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS
1 - Concepção interacionista (enunciativo-discursiva) da linguagem e dimensões teóricas da linguagem	Concepção interacionista (enunciativo-discursiva) da linguagem e dimensões teóricas da linguagem	A BNCC assume uma concepção de linguagem fundamentada nos estudos desenvolvidos por Bakhtin. Desse modo, articula-se com aspectos de estudo das teorias Linguística da Enunciação, Linguística Textual, Análise do Discurso, da Sociolinguística. Além disso, compreende o estudo das categorias gramaticais de forma a desenvolver habilidades <i>relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos</i> . Considera, também, conhecimentos relacionados à Estilística.	Concepção interacionista (enunciativo-discursiva) da linguagem e dimensões teóricas da linguagem
2 - Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na terceira versão da BNCC	Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na terceira versão da BNCC	Remete à organização dos conhecimentos na terceira versão da BNCC de forma contextualizada por meio dos	Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na terceira versão

		<p>campos de atuação considerando os objetivos gerais da Língua Portuguesa. O referido componente está organizado em objetivos de aprendizagem definidos dentro dos eixos integradores e de acordo com os campos de atuação.</p> <p><i>Para cada campo de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades estão organizados a partir das práticas de linguagem e distribuídos pelos nove anos em dois segmentos (EF – Anos Iniciais e Anos Finais), dadas as especificidades de cada segmento.</i></p> <p>Esses objetivos estão organizados a partir da conjugação dos seguintes aspectos: o desenvolvimento de habilidades de leitura, produção de textos e oralidade e análise linguística/semiótica envolvendo os conhecimentos sobre o texto, o gênero, a língua, a norma, as diferentes semioses e conhecimentos linguísticos.</p>	da BNCC
3 – Multiletramentos/Práticas de linguagem contemporâneas		<p>As aprendizagens essenciais para o componente Língua Portuguesa se estruturam a partir dos campos de atuação que orientam a seleção dos gêneros textuais, sugerem atividades que tornem mais significativas as práticas de linguagem compreendidas num conjunto maior de práticas de letramento incluindo, também, os novos letramentos oriundos da cultura digital implicando no surgimento de práticas contemporâneas de linguagem que, por sua vez, devem ser consideradas nesse processo de seleção de conhecimentos. Os campos de atuação assumem diferentes papéis no currículo, a depender do nível de escolaridade. Desse modo, cumprem a função de ampliar as esferas de atuação dos estudantes por meio das práticas de linguagem.</p>	Letramentos/Multiletramentos
4 – Contextualização do conhecimento escolar	Práticas de letramento/Contextualização do conhecimento escolar		
5 – Direitos linguísticos/Diversidade cultural	4 - Formação cidadã	A BNCC em sua terceira versão contempla conhecimentos que assegurem uma formação atenta	

6 – Formação para o pleno exercício da cidadania		à diversidade cultural e linguística. Assim, reconhece as diferentes línguas que coexistem com a Língua Portuguesa no Brasil, bem como as diferentes culturas estimulando a valorização dessa diversidade. Desse modo, os conhecimentos mobilizados na terceira versão da BNCC devem formar um sujeito autônomo, capaz de se localizar e se posicionar diante dos diferentes contextos pelos quais transita na vida em sociedade.	
<b>DEFINIÇÃO DAS CATEGORIAS</b>			
<b>CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS</b>	<b>CONCEITO NORTEADOR</b>		<b>CATEGORIAS FINAIS</b>
Concepção interacionista (enunciativo-discursiva) da linguagem e dimensões teóricas da linguagem	A BNCC assume uma concepção de linguagem fundamentada nos estudos desenvolvidos por Bakhtin. Desse modo, articula-se com aspectos de estudo das teorias Linguística da Enunciação, Linguística Textual, Análise do Discurso, da Sociolinguística. Além disso, compreende o estudo das categorias gramaticais de forma a desenvolver habilidades <i>relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos</i> . Considera, também, conhecimentos relacionados à Estilística.		Concepção interacionista (enunciativo-discursiva) da linguagem e dimensões teóricas da linguagem
Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na terceira versão da BNCC	Remete à organização dos conhecimentos na terceira versão da BNCC de forma contextualizada por meio dos campos de atuação considerando os objetivos gerais da Língua Portuguesa. O referido componente está organizado em objetivos de aprendizagem definidos dentro dos eixos integradores e de acordo com os campos de atuação. <i>Para cada campo de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades estão organizados a partir das práticas de linguagem e distribuídos pelos nove anos em dois segmentos (EF – Anos Iniciais e Anos Finais), dadas as especificidades de cada segmento.</i> Esses objetivos <i>estão organizados a partir da conjugação dos seguintes aspectos: o desenvolvimento de habilidades de leitura, produção de textos e oralidade e análise linguística/semiótica envolvendo os conhecimentos sobre o texto, o gênero, a língua, a norma, as diferentes semioses e conhecimentos linguísticos.</i>		Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na terceira versão da BNCC
Letramentos/Multiletramentos	A 3ª versão da BNCC considera as práticas contemporâneas de linguagem para o processo formativo dos/as estudantes de modo a formar sujeitos conscientes dos usos e das manifestações de linguagem e que saibam situar-se nas diferentes práticas sociais e de linguagens que são parte do contexto de cada indivíduo e, portanto, o mesmo deve posicionar-se sobre essas práticas apropriando-se de conhecimentos linguísticos fundamentais para a vivência em sociedade.		Letramentos/Multiletramentos
<b>CATEGORIAS DE ANÁLISE DA 3ª VERSÃO DA BNCC</b>			
<b>CATEGORIAS INICIAIS</b>	<b>CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS</b>	<b>CATEGORIAS</b>	



		<b>FINAIS</b>
Concepção interacionista (enunciativo-discursiva) da linguagem e dimensões teóricas da linguagem	Concepção interacionista (enunciativo-discursiva) da linguagem e dimensões teóricas da linguagem	Concepção interacionista (enunciativo-discursiva) da linguagem e dimensões teóricas da linguagem
Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na terceira versão da BNCC	Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na terceira versão da BNCC	Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na terceira versão da BNCC
Multiletramentos/Práticas de linguagem contemporâneas	Práticas de letramento/Contextualização do conhecimento escolar	Letramentos/Multiletramentos
Contextualização do conhecimento escolar		
Direitos linguísticos/Diversidade cultural	Formação cidadã	
Formação para o pleno exercício da cidadania		
<b>CATEGORIAS FINAIS</b>		<b>SUBCATEGORIAS</b>
Concepção interacionista (enunciativo-discursiva) da linguagem e dimensões teóricas da linguagem		Perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem Dimensões discursivas da linguagem Dimensões linguístico-textual e discursiva da linguagem
Conhecimentos de estudo da língua e sua organização na terceira versão da BNCC		Conhecimentos sobre o gênero Conhecimentos sobre o texto Conhecimentos sobre a norma Conhecimentos sobre as diferentes linguagens semioses
Letramentos/Multiletramentos		Formação cidadã

Fonte: Mota (2019), elaborado a partir do Componente Língua Portuguesa na 3ª versão da BNCC (2017).