

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Filosofia e Ciências

Campus de Marília

NATÁLIA DE OLIVEIRA LOZANO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

MARÍLIA/SP

2020

NATÁLIA DE OLIVEIRA LOZANO

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Teorias e Práticas Pedagógicas

Orientador: Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena

MARÍLIA/SP

2020

L925b Lozano, Natália de Oliveira
A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL / Natália de Oliveira Lozano.
-- Marília, 2020
150 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientador: Dagoberto Buim Arena

1. Educação. 2. BNCC. 3. Língua Portuguesa. 4. Bakhtin. 5.
Volóchinov. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

NATÁLIA DE OLIVEIRA LOZANO

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: _____

Prof. Dr. Dagoberto Buim Arena, vinculado ao Departamento de Didática do Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP.

2º Examinador: _____

Profa. Dra. Stela Miller, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília/SP.

3º Examinador: _____

Profa. Dra. Norma Sandra de Almeida Ferreira, vinculada ao Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

Marília, 11 de março de 2020.

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular foi homologada em dezembro de 2017 e em 2020 se encontra em sua fase de implementação, o que a torna objeto de inúmeros estudos, debates e pesquisas. É ela o tema da pesquisa que originou esta dissertação, especialmente em relação ao Componente de Língua Portuguesa, pois o problema que permeou a pesquisa realizada é referente a quais vertentes teóricas estariam presentes no documento da BNCC no texto de tal componente e se elas seriam convergentes ou divergentes com a fundamentação teórica claramente anunciada pelo documento: a perspectiva enunciativo-discursiva. Minha hipótese, que me empenhei em confirmar nesta dissertação é a de que a BNCC, no que tange o Componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, apresenta vertentes teóricas que já se encontram em outros documentos educacionais nacionais e por vertentes teóricas que estão em disputa e em discussão pelos últimos 30 anos em relação ao ensino de língua portuguesa. Tal hipótese se alicerçou em algumas contradições teóricas que já foram apontadas por alguns estudos voltados aos documentos provisórios da BNCC, inclusive uma monografia por mim já realizada, e nos inúmeros termos mencionados no texto da BNCC para o ensino de língua portuguesa. Indicar quais seriam essas vertentes teóricas que se encontram embasando o Componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental é necessário porque a BNCC não apresenta referência alguma sobre quais autores foram usados como fundamento por quem a elaborou, e saber quais vertentes teóricas que embasam o ensino de língua portuguesa proposto pela BNCC é essencial para que o professor, ao aplicar o que a Base propõe, possa, além de dominar os conteúdos específicos de sua área, ter clareza de como transpô-los em sala de aula ao conhecer as teorias que guiam suas práticas; nessas questões recai a justificativa da pesquisa realizada. Deste modo, o objetivo geral e orientador de minha pesquisa foi o de indicar as vertentes teóricas que se encontram no texto oficial da BNCC fundamentando o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, com maior relevância aos anos iniciais do Ensino Fundamental, já que é nesse período da educação básica que ao aluno é possibilitado adentrar ao mundo da escrita, leitura, ao mundo das diversas práticas de linguagem. Para alcançar esse objetivo, foi realizada uma vasta pesquisa bibliográfica e documental à luz dos conceitos de diálogo, heteroglossia dialogizada e de valorização desenvolvidos por Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) e por Valentin Volóchinov (1895-1936), autores estes que também fundamentam a perspectiva de linguagem adotada como fundamentação teórica central pela BNCC. A conclusão da pesquisa feita é que as vertentes teóricas indicadas são, em sua maioria, consoantes com a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, porém a área de alfabetização e os Objetos de Conhecimento e Habilidades para os anos iniciais do Ensino Fundamental trouxeram sérias dissonâncias, assim como o atual e obscuro contexto político também vem trazendo, o que se configura em novas possibilidades de pesquisa sobre a implementação da BNCC.

Palavras-chave: Educação. BNCC. Língua Portuguesa. Bakhtin/ Volóchinov.

ABSTRACT

The Curricular National Common Base (CNCB) was approved in December, 2017 and in 2020 has been in its implementation phase, which makes it into an object of many studies, debates and researches. That's the theme of the research that originated this present dissertation, especially regarding the Portuguese Language Component, because the problem that surrounded the performed research approaches which theoretical branches would be present in the CNCB document in the respective component's text and if they would be convergent or divergent with the theoretical grounding clearly announced by the document: discursive-enunciative perspective. My hypothesis, in which I put effort to confirm along this dissertation, is that the Base, towards the Portuguese Language Component for the elementary education, holds theoretical branches that have already been found in other national educational documents and it also holds theoretical branches that have been discussed for the last 30 years regarding Portuguese language teaching. Such hypothesis was founded in some theoretical contradictions that have already been spotted by some studies made about the preliminary Base documents, including a study of mine, and in the innumerable terms mentioned in the Base text towards Portuguese Language teaching. Indicating these theoretical branches which are grounding the Portuguese Language Component for the elementary education is necessary because the Base doesn't present any reference on which authors were used as grounding by those who elaborated its text, and knowing which theoretical branches ground the Portuguese Language teaching suggested by the Base is essential so that teachers, when applying what the Base proposes, can, besides dominating the specific content of their area, be clear on how to put this into class by knowing the theories that guide their praxis; upon those issues the justification of the research made rely. Before this, the general and leader objective of my research was indicating the theories that are in the official text of the Base grounding the Portuguese Language teaching for the elementary education focusing on its initial grades, since it's in this period of basic education that to the student is provided the entrance to the world of writing, reading and to the world of the diverse language practices. To reach this goal, a vast bibliographic and documentary research was performed enlightened by the concepts of dialogue, dialogized heteroglossy and valuation developed by Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975) and by Valentin Volóchinov (1895-1936), authors who also grounded the Discursive-enunciative perspective of language adopted by the Base. The conclusion of the research made is that the indicated theoretical branches are, mostly, consonant to the Discursive-enunciative perspective of language, although the alphabetization area and the Learning Goals and Abilities to the initial years of elementary education brought serious dissonances, so did the actual dark political context, fact that becomes a new possibility for future researches about the Base implementation.

Keywords: Education. The Curricular National Common Base. Portuguese Language. Bakhtin/ Volóchinov.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAlf	Associação Brasileira de Alfabetização
ACARA	<i>Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority</i>
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
ILIAZV	Instituto da História Comparada das Literaturas e Línguas do Ocidente e Oriente
ISD	Interacionismo Sócio-Discursivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TPE	Todos Pela Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIGE	<i>Université de Genève</i>
WBG	<i>The World Bank Group</i>

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 – Estrutura da BNCC.....	39
-----------------------------------	----

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Quadro de diferenças entre o ensino de gramática tradicional e a análise linguística	100
Tabela 1 – Solicitações de mudança da segunda versão para a versão final da BNCC.....	112

SUMÁRIO

1. Introdução.....	08
2. Metodologia da pesquisa e as contribuições de Bakhtin e Volóchinov.....	16
3. A Base Nacional Comum Curricular.....	28
3.1. A Pedagogia das Competências, Teorias do Currículo e o contexto neoliberal global.....	40
4. O ensino e Língua Portuguesa e a BNCC.....	50
4.1. Os princípios e pressupostos do Componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.....	54
4.1.1. O Eixo Leitura.....	79
4.1.2. O Eixo de Produção de Textos.....	85
4.1.3. O Eixo da Oralidade.....	94
4.1.4. O Eixo da Análise Linguística/Semiótica.....	96
4.1.5 Os Campos de Atuação e as Competências Específicas do Componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.....	101
4.2. Língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a alfabetização.....	104
4.3. Os Objetos de Conhecimento e as Habilidades do Componente de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental.....	115
5. A BNCC e seu contexto de implementação.....	119
6. Conclusão.....	124
Referências bibliográficas.....	126
ANEXO A – Dimensões do Eixo Leitura.....	134
ANEXO B – Dimensões do Eixo Produção de Textos.....	137
ANEXO C – Dimensões do Eixo Oralidade.....	138
ANEXO D – Dimensões do Eixo da Análise Linguística/Semiótica.....	139
ANEXO E – Programa Tempo de Aprender, Eixo 1: Formação continuada de profissionais da alfabetização.....	141
ANEXO F – Programa Tempo de Aprender, Eixo 2: Apoio pedagógico para a alfabetização.....	144
ANEXO G – Programa Tempo de Aprender, Eixo 3: Aprimoramento das avaliações da alfabetização.....	147
ANEXO H – Programa Tempo de Aprender, Eixo 4: Valorização dos profissionais de alfabetização.....	150

1. Introdução

Como professora de língua inglesa e portuguesa, como mestranda na área de educação e como qualquer outro ser humano, sou permeada, construída e movida por inquietações que ora são acalmadas rapidamente, ora se intensificam ao passar do tempo. Esta dissertação é fruto das inquietações que se intensificaram ao passar do tempo e que parecem estar longe de serem acalmadas assim como aquilo que as originou: a busca por tornar meus alunos proficientes em qualquer uma das duas línguas com as quais trabalho, a portuguesa e a inglesa

No decorrer de minha prática docente, que começou antes mesmo de eu me matricular em um curso de Letras, fui levada a seguir a abordagem presente nos livros didáticos que me eram disponibilizados pelas escolas de língua inglesa nas quais eu trabalhava porque os livros didáticos específicos dessas escolas eram os únicos suportes de ensino que me permitiam utilizar. Os alunos conseguiam assimilar as estruturas que eram almejadas, conseguiam emitir frases, entender as frases tantas vezes repetidas para serem decoradas, responder as mesmas frases com outras frases também memorizadas e saíam da aula satisfeitos, pois achavam que estavam se tornando proficientes em uma língua. Porém, a cada aula, eu enxergava meus alunos mais como robôs proferindo frases do que pessoas interagindo e usando o que estava ali nos livros didáticos.

Comecei minha graduação em Letras em 2008 buscando aprimorar minha prática docente. Nesse tempo a maioria das disciplinas era voltada ao estudo da norma padrão tanto da língua inglesa quanto da língua portuguesa e ao exclusivo estudo do livro *Curso de linguística geral* (2006) que continha as pioneiras ideias de Saussure (1857-1913), o qual, como melhor veremos no terceiro capítulo, valoriza as formas, as estruturas da língua (*langue*). Tudo o que fazíamos nas aulas era analisar as frases da norma padrão das línguas e seus componentes, o que não era diferente nem do que eu fazia como aluna do ensino regular básico e nem como professora de língua inglesa e portuguesa seguindo os mencionados livros didáticos.

Passei três anos da graduação em Letras inquieta, uma vez que tudo o que eu fazia em minha prática discente e docente estava sendo reafirmado no curso e ainda assim meus alunos estavam cada vez mais robotizados, além disso, depois de me graduar em Letras, observei que meus colegas de classe, que também passaram três anos imersos nas estruturas da norma padrão da língua, continuavam tendo dificuldades tanto em escrever quanto em falar utilizando o que memorizaram mesmo se tratando de sua própria língua materna. Será que estudar a *langue* e suas estruturas é suficiente para ser proficiente em uma língua? E a linguagem, da qual a língua “é somente uma parte determinada, essencial dela” (SAUSSURE, 2006, p.17), por englobar

tanto a língua quanto a fala (*parole*) e tantos outros domínios, não seria ainda mais importante que a língua? Estas foram as primeiras inquietações.

À procura de calma para as inquietações que iam surgindo, ingressei em um curso lato-sensu na área de formação de professor de línguas. Ali me vi entre duas disciplinas que eram conflitantes entre si: Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (estudando Saussure mais uma vez) e Discurso, Texto e Construção de Sentidos (estudando os conceitos que Bakhtin (1895-1975) e, ainda não sabendo, estudando os conceitos de Volóchinov (1895-1936), que tinham a linguagem e seu uso, e não a língua e suas estruturas, como centro de seus olhares.

Esse meu encontro com os conceitos de Bakhtin e Volóchinov, os quais serão abordados no segundo capítulo e retomados no terceiro capítulo, foi o primeiro e um pouco superficial, no entanto foi suficiente para que eu começasse a priorizar a linguagem e tudo que ela incorpora em seu uso e secundarizar as estruturas da língua inglesa e portuguesa em minha prática docente, o que foi transformando, pouco a pouco, meus alunos robôs em alunos humanizados com os horizontes linguísticos, sociais e culturais expandidos pelo uso real da linguagem.

As inquietações mencionadas pareciam estar se acalmando, mas ser professora implica ter novas inquietações; em cada aula uma barreira que impede qualquer processo de aprendizagem surgia. Assim sendo, decidi começar a cursar Pedagogia e meu encontro com Bakhtin e Volóchinov foi se aprofundando de tal modo que rejeitava todas as ideias advindas do Estruturalismo Linguístico de Saussure. A consequência disso foi um trabalho de conclusão de curso com o objetivo de identificar e refletir sobre a presença de conceitos tanto estruturalistas quanto bakhtinianos e volóchinovianos nos documentos provisórios da Base Nacional Comum Curricular (2015-2017) no tocante ao Componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. O objetivo da pesquisa foi alcançado, a presença de tais conceitos foi identificada e junto com ela foram encontradas óbvias contradições teóricas entre esses conceitos, fundamentando um mesmo componente de ensino da BNCC (cf. LOZANO, 2017).

No momento presente (janeiro de 2020) sou aluna regular de mestrado na área de educação e continuo a explorar a mesma temática que impulsionou a pesquisa base do meu TCC do curso de Pedagogia – o ensino de Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular – porém com inquietações e enfoques bem maiores, afinal, estamos tratando de um documento agora homologado, que já dita o que deve ser ensinado no país inteiro nas três etapas da Educação Básica e que, como mostrarei no decorrer desta dissertação, abarca muito mais do que duas vertentes teóricas sobre a língua no Componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

Outro fator que aumentou minhas inquietações se deve à assunção da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem como embasamento teórico que fundamenta todo o Componente de Língua Portuguesa do documento homologado da BNCC. Até a sua homologação em 20 de dezembro de 2017, data coincidente com a defesa do meu TCC, estava clara, entretanto não formalmente expressa, a presença de conceitos provenientes de Bakhtin (1895-1975) e de Volóchinov (1895-1936) – sendo este último autor de obras antigamente atribuídas a Bakhtin – na fundamentação teórica dos documentos da BNCC no que tange à Área de Linguagens o ensino de Língua Portuguesa. Isso inclusive dificultou um pouco a percepção da presença dos conceitos de Saussure, de Bakhtin e de Volóchinov durante a pesquisa para meu TCC, somando-se à falta de qualquer referência bibliográfica do que fora usado como fundamentação teórica pelos elaboradores das versões preliminares BNCC.

Agora, tendo um documento oficial e em vigor que assume claramente em seu texto a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem como embasamento, podemos afirmar que realmente os conceitos de Bakhtin e Volóchinov fundamentam o que ensinar em Língua Portuguesa, uma vez que são eles os principais precursores dessa perspectiva teórica cujos conceitos também fundamentaram os PCN

[...] para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20 *apud* BRASIL, 2018, p.65)

Seguindo com as inquietações, elas se tornaram maiores pelo fato de eu, agora professora e pesquisadora, ter percebido em minhas pesquisas e prática docente, fundamentadas por Bakhtin e Volóchinov, que o ensino de línguas, especialmente o ensino da língua materna, ultrapassa os limites impostos pelo trabalho com a estrutura linguística a ponto se tornar um privilégio. O ensino da Língua Portuguesa, minha, nossa língua materna, torna-se um privilégio, pois, segundo Almeida (2011, p. 16):

A língua é produzida socialmente. [...] Numa sociedade como a brasileira – que, por sua dinâmica econômica e política, divide e individualiza as pessoas, isola-as em grupos, distribui a miséria entre a maioria e concentra os privilégios nas mãos de poucos –, a língua não poderia deixar de ser, entre outras coisas, também a expressão dessa mesma situação.

Ao que parece, a BNCC, prevista na Constituição de 1988, nas Leis de Diretrizes e Bases de 1996 e no PNE (Plano Nacional de Educação) de 2014, ao trazer assumidamente ao ensino de Língua Portuguesa a perspectiva enunciativo-discursiva também traz ao Brasil uma

“nova era na educação” nacional (BRASIL, 2018, p.5) uma vez que ela, além de ser “um documento plural, contemporâneo” e de estabelecer “o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito” (Ibidem, p.17), adere a uma vertente teórica que ataca o tão criticado ensino tradicional de língua materna para o qual a língua é meramente um código regido por estruturas e regras gramaticais da norma culta. A perspectiva enunciativa-discursiva também é um fundamento teórico que encara a linguagem como privilégio que deve estar nas mãos de todos, visto que ela é produzida socialmente por todos grupos/classes sócio-econômico-culturais e é uma das principais formas de (inter)ação desses grupos em todas as práticas sociais existentes em uma sociedade e em todos os momentos da história.

Começar o parágrafo anterior com *ao que parece* foi proposital, pois tudo o que foi escrito depois são aparências, e sabemos que aparências podem retratar uma realidade enganosa, uma ficção, uma dissimulação. Foi o que apontaram educadamente McAskill e Reid (2016, p.7), ambos membros da ACARA (*Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority*) que foi convidada a assessorar a elaboração da versão agora homologada da BNCC. Eles constataram, ao analisarem os documentos provisórios da Base em relação ao Componente de Língua Portuguesa e seus objetivos de aprendizagem, que

[...] o foco em análise, avaliação e síntese é proporcionalmente baixo em todas as etapas de escolarização. Se equilibrados, os objetivos deveriam exigir mais do que compreensão e aplicação. Deveriam desafiar os alunos a realizarem análise, síntese e avaliação. [...] A falta de objetivos que exigem avaliação contradiz o texto introdutório, o qual alega que a BNCC se concentra na perspectiva discursiva da língua (MCASKILL; REID, 2016, p.7).

Minha hipótese, que me empenhei em confirmar através da pesquisa que originou esta dissertação, é a de que a BNCC, no que tange ao Componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, seja junção de vertentes teóricas que estão em disputa na área de ensino de Língua Portuguesa desde a década de 1980. O que me levou a chegar a essa hipótese foram as contradições por mim encontradas e apontadas em meu TCC, as contradições encontradas e apontadas pela ACARA e a quantidade de termos presentes no documento oficial da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa, tais como: “letramento”, “multiletramentos”, “hipertextualidade”, “análise linguística”, “metalinguística”, “estratégias de leitura”, “multissemiose”, “multimodalidade”, “conhecimento grafofônico”, “variação linguística”, “codificar e decodificar”, “consciência fonológica” e “transcodificação linguística” (BRASIL, 2018, p.62-91) dentre os quais alguns derivam de vertentes teóricas embasadas pela perspectiva

enunciativo-discursiva da linguagem e outros derivando de vertentes teóricas que se contrapõem a ela.

Todas essas informações e todas as inquietações mencionadas até aqui me levaram ao tema da pesquisa, o ensino de Língua Portuguesa dentro da Base Nacional Comum Curricular voltado ao Ensino Fundamental, e ao problema da pesquisa: quais são as vertentes teóricas presentes no documento oficial da Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino de Língua Portuguesa?

É problemático que um documento que já está norteando o que os professores devem ensinar em todo o Brasil não referencie devidamente todas as vozes teóricas que estão presentes nele. Que esteja claro que a pesquisa por mim desenvolvida não subestimou a prática docente, pois me é claro que

toda teoria, se se quer creditada, tem de ser testada praticamente. [...] O problema é que estamos muito acostumados, no sentido negativo do termo, a ver a prática de ensino de linguagem como algo que prescinde de teoria ou de preocupações epistemológicas mais profundas uma vez que, infelizmente, até para muitos linguistas, o ato de ensinar é muito mais resultado de inspiração e palpite do que um esforço no sentido de também iluminar aspectos relativos à linguagem (FARACO, 1999, p.3).

Sendo assim, o objetivo orientador de minha pesquisa foi o de indicar e esclarecer quais vertentes teóricas se encontram no texto oficial da BNCC fundamentando o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, com maior relevância aos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que é nesse período da educação básica que acontece o aprofundamento no uso da língua escrita por meio da alfabetização e que é nesse período que

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar games, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos. (BRASIL, 2018, p.87)

A justificativa de se ter tal o objetivo recai sobre a já mencionada falta das devidas referências às vertentes teóricas presentes na BNCC – um documento guia das práticas docentes e que afirma sua fundamentação na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, mas que se utiliza de vertentes teóricas derivadas ou não dessa fundamentação. Shulman (1986 *apud* OLIVEIRA, 2006, p. 105) já salientou que “é necessário que o professor domine os conteúdos específicos de sua área, além de ter a clareza de como esses conteúdos transformam-se em

objetos de ensino” o que nos leva à importância da “relação teoria e abordagem metodológica, o que em outras palavras significa discutir que teorias orientam tais ou quais práticas” (OLIVEIRA, 2006, p.105).

Zanini (1999, p.86) também salientou que “refletir, questionar, buscar, traçar caminhos, orientar, caminhar junto, discernir, motivar, fazer” dentro da escola “só se faz a partir de uma realidade, de um suporte teórico sério e de uma prática segura”. Como se espera que o professor de Língua Portuguesa possa transpor didaticamente o que se pede no próprio documento da BNCC, refletir sobre os caminhos a serem percorridos, questioná-los, motivar os alunos e os outros professores a fazer o que está prescrito, visto que as vertentes teóricas que estão no documento oficial e que guiarão a prática docente não estão tão claras?

Para conseguir cumprir com o que foi almejado, o referencial teórico de minha pesquisa foi evidentemente permeado pelos estudos feitos sobre a BNCC, pelo próprio documento oficial da BNCC com um maior enfoque no Ensino Fundamental e seus anos iniciais, tendo como foco o ensino de Língua Portuguesa e a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Também foram usados como fundamentação teórica para a metodologia de pesquisa conceitos de Bakhtin e Volóchinov, que, além de serem os principais representantes da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, adotada pela BNCC, serviram de respaldo para a análise documental e bibliográfica que foram realizadas na pesquisa que resultou nesta dissertação.

Os conceitos desses autores que foram usados para a construção da metodologia da pesquisa são os conceitos de diálogo, heteroglossia e o de valorização. Voltarei a eles e aprofundarei a reflexão sobre o processo metodológico da pesquisa utilizando esses conceitos no capítulo 2. Por enquanto, é suficiente dizer que quando se tem esses três conceitos como guias para realizar a pesquisa, o pesquisador toma consciência de que ele, sendo um ser humano desenvolvido socialmente constituído por uma multidão de vozes de autores, de pessoas com quem dialogou oralmente ou textualmente, traz para a sua análise de dados toda essa heteroglossia, esse mundo de vozes constituintes, e sabe que os documentos analisados foram produzidos por pessoas que também estão imersas nesse infindável diálogo social assim como o pesquisador, e que, junto com as múltiplas vozes que os constituíram, tanto o pesquisador quanto quem produziu um documento, trazem consigo os valores adquiridos nessa heteroglossia dialogizada.

Ter a elaboração dos métodos de pesquisa envolto por esses conceitos foi fundamental para que eu, pesquisadora, soubesse que minha relação com o objeto de pesquisa

não é neutra e nem pré-determinada, tendo em vista que o pesquisador, em todo o processo de pesquisa, também está permeado por seu horizonte valorativo, preponderante nas suas escolhas durante o processo de pesquisa, que vão desde a escolha desse objeto até o relato da análise dos dados (ROHLING, 2014, p.47).

Continuando a descrever introdutoriamente a metodologia de pesquisa e os conceitos que a consolidaram, faz-se necessário constar que o tipo de pesquisa pensada para alcançar o objetivo geral tem uma abordagem qualitativa e interpretativa – já que o que se queria era adentrar por baixo da superfície descritiva de um documento, chegando à sua essência.

Em relação aos procedimentos para a coleta e análise de dados, a pesquisa realizada foi bibliográfica e documental, sempre tendo o respaldo dos conceitos de Bakhtin e Volóchinov por todo o processo de leitura, análise e escrita.

O objetivo geral se desdobrou em outros pequenos objetivos, os específicos, que por sua vez originaram os capítulos desta dissertação. No capítulo 2, “Metodologia da pesquisa e as contribuições de Bakhtin e Volóchinov”, como o próprio título mostra, o objetivo é apresentar, detalhar e refletir sobre os conceitos de diálogo, heteroglossia, valoração de Bakhtin e Volóchinov bem como melhor apresentar tais pensadores e explicar as razões de seus conceitos terem sido e serem tão importantes para a construção da metodologia de pesquisa elaborada, cujos procedimentos também serão detalhados.

No capítulo 3, “A Base Nacional Comum Curricular”, o objetivo é fazer um delineamento histórico sobre a construção da BNCC, descrever seu documento oficial, refletir sobre o conceito de currículo e competências e sobre o impacto do contexto neoliberal global na elaboração da BNCC.

Já no capítulo 4, “O ensino de Língua Portuguesa e a BNCC”, o objetivo geral aparece, pois nele apresentarei os redatores do Componente de Língua Portuguesa do documento oficial da BNCC e as vertentes teóricas que esses redatores seguem e representam, indicarei quais são os princípios e pressupostos gerais que estão no documento da BNCC, assim como aqueles que estão em cada eixo do Componente (leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) e na etapa da alfabetização; analisarei os Objetos de Conhecimento e Habilidades elaborados para os anos iniciais do Ensino Fundamental frente às vertentes teóricas identificadas anteriormente, sempre apontando existentes convergências e divergências com a fundamentação teórica adotada pelo Componente.

No capítulo 5, após percorrer todo esse caminho de reflexão e análise, trarei brevemente acontecimentos do governo atual e seu contexto político que influenciam a implementação da BNCC. Finalmente, na conclusão, levando em consideração o que está acontecendo no contexto

político atual e o que será posto nos capítulos, lançarei novas inquietações ou aumentarei as minhas inquietações antigas abrindo espaço para futuras pesquisas.

2. Metodologia da pesquisa e as contribuições de Bakhtin e Volóchinov

Como mencionado na introdução desta dissertação, aqui no segundo capítulo apresentarei os pensadores Bakhtin e Volóchinov, seus conceitos de diálogo, heteroglossia e valoração, sua contribuição para a construção da metodologia e o processo da pesquisa e a descrição de como se deu a pesquisa realizada com base nesses conceitos e autores. Entretanto, antes que eu comece a apresentar os autores, é indispensável justificar a escolha destes como fundamentação teórica da metodologia de pesquisa.

Farei isso brevemente com uma premissa em relação ao campo científico e à área acadêmica: ora, em todo e qualquer tipo de pesquisa realizada, não importando qual a área de conhecimento, a linguagem está presente nos variados e numerosos processos de leitura e de escrita, o que a torna imprescindível para a produção científica. Bakhtin e Volóchinov se debruçaram sobre a questão da linguagem, deste modo, trazer reflexões destes dois pensadores para o campo da metodologia científica contribui para a elaboração e efetivação de cada etapa da pesquisa, começando com a escolha do tema pelo pesquisador, percorrendo a análise dos dados coletados e bibliografia lida até a elaboração dos textos acadêmicos resultantes da pesquisa.

A justificativa dada acima é breve, mas se sustentará a partir do que escreverei adiante. Iniciarei apresentando Bakhtin e Volóchinov e contando como os dois se relacionam tanto pessoalmente quanto conceitualmente, relação esta que fica clara pelo número de vezes que seus nomes foram e serão ainda mencionados nesta dissertação muitas vezes juntos e intencionalmente na mesma ordem.

A ordem de menção dos nomes de Bakhtin e Volóchinov é intencional aqui, pois o que quero mostrar é que conhecer Volóchinov foi facilitado pela fama de Bakhtin, sem o conhecimento deste seria difícil saber sobre aquele. Isso se deve ao fato de que os estudos recentes em torno das autorias de livros famosos publicados no Brasil e em outros países sob o nome de Mikhail Mikhailovich Bakhtin revelam que, na verdade, eram de autoria de outras pessoas que participavam de um mesmo grupo de intelectuais, de um mesmo grupo de estudos. Um dos membros desse grupo de intelectuais era Valentin Volóchinov, o qual é o autor original de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, que por sua vez teve a autoria atribuída a Bakhtin (cf. BRONCKART; BOTA, 2012).

O primeiro encontro desses dois autores, intelectuais e pensadores da linguagem, segundo Bronckart & Bota (2012, p.29), ocorreu em Nevel, Rússia, em 1918, quando M.I Kagan, “que acabara de voltar da Alemanha, onde concluíra um doutorado em filosofia, seguira

os cursos de Cohen e de Cassirer e publicara escritos em alemão”, liderava um grupo de intelectuais na mesma época em que Bakhtin, um dos membros desse grupo, começara a ensinar na Escola Única dos Trabalhadores e fora eleito presidente do conselho de tal instituição. Na realidade, ainda segundo Bronckart & Bota (2012, p.29), esse grupo de intelectuais, também chamado de Círculo de Nevel, era “constituído por dois grupos de amigos, um composto por Bakhtin, L.V Pumpiânski e M.V Iudina, e o outro que reunia especialmente V.Z. Rugevich, V.N. Volóchinov e B.M. Zubakin”.

Mas, a partir de 1919, por diversas e individuais dificuldades, os membros do Círculo de Nevel começaram a se mudar para a cidade de Vitebsk. A dificuldade que Bakhtin enfrentou foi causada por uma osteomielite e Volóchinov, segundo Clark e Holquist (1984 *apud* BRONCKART; BOTA, 2012, p.30), “migrou para ajudar Bakhtin, que estava incapacitado” e o Círculo de Nevel, “que na opinião dos biógrafos americanos parecia estar se transformando no ‘Círculo de Bakhtin’, se reconstituiu nessa cidade e ganha diversos novos membros, sendo os dois mais importantes I. Solertínski e P. Medvedev” (BRONCKART; BOTA, 2012, p.30).

Clark e Holquist elevaram Bakhtin como líder do círculo, porém eram Volóchinov e Medvedev que tinham desenvolvido

uma carreira clássica de pesquisadores, principalmente no seio do Instituto de História Comparada das Línguas e Literaturas do Ocidente e do Oriente (ILIAZV) de Leningrado. [...] foi no quadro dos programas de pesquisa desse instituto que eles realizaram os trabalhos de ‘poética sociológica’, cujos principais resultados constituem a própria substância de suas duas obras principais, respectivamente, *O método formal* e *Marxismo e filosofia da linguagem* (BRONCKART; BOTA, 2012, p.260).

As pesquisadoras brasileiras Grillo e Américo (2017) analisaram alguns documentos do Instituto da História Comparada das Literaturas e Línguas do Ocidente e Oriente (ILIAZV) arquivados na Filial de São Petersburgo e descobriram algumas informações interessantes e relevantes sobre a carreira acadêmica de Volóchinov.

A primeira informação é sobre Volóchinov antes de ingressar no ILIAZV, que, segundo Grillo & Américo (2017, p.278-279), “foi músico, compositor bem como produziu poemas, resenhas e pequenos artigos sobre música”. A segunda informação confirma a influência da teoria marxista em suas obras, já que “em meados dos anos 1920, a teoria marxista tinha se tornado hegemônica e constava das leituras obrigatórias para ingresso no ILIAZV” (GRILLO; AMÉRICO, 2017, p.278-279). A terceira informação é sobre o modo como Volóchinov

trabalhava em suas publicações, publicando um “extenso artigo em uma revista, para depois expandi-lo em um livro com a mesma temática” (GRILLO; AMÉRICO, 2017, p.278-279).

As demais informações descobertas pelas mesmas autoras são sobre como o meio acadêmico em que Volóchinov se encontrava influenciou e até beneficiou Bakhtin, visto que deste nem existem documentos que o vinculam à universidades ou escolas, enquanto aquele tinha uma atuação intensa e muito elogiada na Seção de Metodologia da Literatura do ILIAZV, o único instituto de pesquisa da União Soviética da época

onde ocorriam pesquisas tanto da área de literatura, quanto de linguística. Consequentemente, os limites imprecisos entre teoria da literatura e linguística e a riqueza daí decorrente das obras de Valentín Volóchinov, Pável Medviédev e mesmo Mikhail Bakhtin podem ter se beneficiado desse contexto acadêmico, quando os três se encontravam em Leningrado. (GRILLO; AMÉRICO, 2017, p.278-279)

Além disso, as autoras também descobriram ao analisarem o plano geral da obra de Volóchinov, *Introdução à Poética Sociológica*, que o conteúdo abordado em seus capítulos eram os mesmos que mais tarde tanto Mikhail Bakhtin quanto Pável Medviédev iriam desenvolver, o que indica “a estreita colaboração acadêmica dos autores entre 1925 e 1929” (GRILLO; AMÉRICO, 2017, p.278,279) e o que explica a razão de Seriót (2015, p.59) ter afirmado que

[...] cada um dos autores tenha elaborado à sua maneira temas discutidos em numerosas ocasiões com interlocutores variados. É verossímil que o jurista Volosinov em Nevel e Vitebsk tenha aprendido muitíssimo com os filósofos Bakhtin e Kagan, mas que em Leningrado o sociólogo e o filósofo da linguagem Volosinov tenha servido bem mais a Bakhtin de introdutor à nova ciência que se instalava.

Volóchinov tanto influenciou Bakhtin com essa nova ciência e visão sobre a linguagem que se instalava que ambos dividem ideias parecidas, se não as mesmas, em relação aos conceitos abordados pelos dois em suas obras. Abordarei agora três desses conceitos, começando com um dos mais importantes: o conceito de diálogo.

Quando se pensa em diálogo, ou até mesmo quando se procura a palavra diálogo em um dicionário, o que se encontra é que diálogo é uma conversação entre duas pessoas, um conjunto de palavras ou ideias trocadas, vozes que se alternam; mas para Bakhtin e Volóchinov o diálogo é bem mais do que conversação face a face, trocas de ideias ou vozes que se alternam. Para ambos o diálogo é caracterizado “pela troca verbal, que materializa, nas interações

humanas, o enunciado” (ARENA, 2017, p.494) – sendo o enunciado a linguagem materializada – e entendido como “qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo” (VOLÓCHINOV, 2017, p.219).

Isso significa que diálogos não acontecem apenas durante uma conversa, diálogos são qualquer troca verbal, oral ou textual, o que não nos permite mais pensar em textos como discursos/ conjunto de enunciados monológicos, afinal:

Qualquer enunciado monológico, inclusive um monumento escrito, é um elemento indissolúvel da comunicação discursiva. Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais. Todo monumento continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc. (VOLÓCHINOV, 2017, p.184)

Embora os diálogos, formados por enunciados (linguagem materializada), possam ser tanto orais quanto escritos, eles ainda preservam para Bakhtin e Volóchinov sua característica interativa, de troca de ideias, de vozes que se alternam, ou seja, um diálogo ainda continua acontecendo entre dois ou mais indivíduos socialmente organizados. Contudo, essa troca de ideias, de vozes que se alternam oralmente ou por escrito e através dos enunciados não é tão simples quanto o senso comum ou o dicionário trazem. Ao interagirem, ao dialogarem, esses indivíduos socialmente organizados orientam sua palavra, seu enunciado para o outro e levam em consideração antes de enunciar quem esse outro é:

se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido etc.). (VOLÓCHINOV, 2017, p.204-205)

Em suma, o diálogo – troca de vozes, troca de palavras, troca de enunciados – em sua essência é bilateral, uma vez que as vozes, as palavras, os enunciados são também em sua essência bilaterais, são “produto das inter-relações do falante com o ouvinte [...] A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2017, p.205).

Essa ponte criada entre o enunciante e o interlocutor e entre o interlocutor de volta ao primeiro enunciante é construída alicerçada sobre alguns elementos importantes que eles sabem um do outro, por exemplo, como Bakhtin apontou (2016, p.63,64), até que ponto cada um “está a par da situação”, quais seus conhecimentos “de um dado campo cultural da comunicação”;

aliás, nós quando falamos/escrevemos ao outro, ao nosso destinatário, também levamos “em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos” (do nosso ponto de vista), “as suas simpatias e antipatias” (BAKHTIN, 2016, p.63,64) .Tudo isso está imbricado em um diálogo, que, lembremos nós:

pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo [...] um discurso verbal impresso também é um elemento da comunicação discursiva. Além disso, esse discurso verbal é inevitavelmente orientado para discursos anteriores tanto do próprio autor como de outros, realizados na mesma esfera [...] (VOLÓCHINOV, 2017, p.219).

Além de se orientar para discursos anteriores e posteriores, quem dialoga, oralmente ou textualmente, serve-se, consciente ou inconscientemente, de outros discursos no seu próprio discurso. Os enunciados aparentam estar sozinhos no papel ou no som de sua pronúncia, mas eles são e estão atravessados em sua essência por muitos outros enunciados, muitas outras vozes, enunciados que lemos e vozes que ouvimos durante toda nossa vida em sociedade e que nos constituíram como indivíduos sociais.

Segundo Faraco (2009, p.58), a esse conjunto de vozes e enunciados que atravessam e formam nossos próprios enunciados, Bakhtin deu o nome de heteroglossia dialogizada. O termo heteroglossia é uma junção entre o prefixo grego *hetero*, que significa *desigual, diferente*, e a palavra grega *glossa*, que significa *língua*; heteroglossia dialogizada, portanto, refere-se às diferentes línguas, vozes, discursos que dialogam entre si internamente e exteriormente a nós. É para Bakhtin (FARACO, 2009, p.58) “o encontro sociocultural dessas vozes e a dinâmica que aí se estabelece” de essas vozes poderem “se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante”.

Bakhtin explora mais o conceito de heteroglossia em sua obra *Teoria do Romance*, cuja versão mais atualizada que temos no Brasil é da Editora 34 que a dividiu em três volumes. No prefácio do volume 1, o tradutor Paulo Bezerra comenta sobre as traduções que já foram feitas do termo russo *raznoréchie*. O autor diz que a tradução mais consagrada nacionalmente foi a de heteroglossia, mas que a opção dele ao traduzir o termo russo foi *heterodiscurso*. Então, daqui para frente, quando mencionar heterodiscurso ainda estarei tratando de heteroglossia.

Bakhtin (2015, p.29-30) criou o termo *heterodiscurso* a partir de suas análises de romances, pois para ele “o romance é um heterodiscurso social artisticamente organizado” onde

se encontram nos discursos sempre dialogados do autor, do herói, do narrador e dos outros personagens,

os modos de falar de grupos, jargões profissionais, as linguagens dos gêneros, as linguagens das gerações e das faixas etárias, as linguagens das tendências e dos partidos, as linguagens das autoridades, as linguagens dos círculos e das modas passageiras, as linguagens dos dias sociopolíticos e até das horas (cada dia tem sua palavra de ordem, seu vocabulário, seus acentos), pois bem, a estratificação interna de cada língua em cada momento de sua existência histórica é a premissa indispensável do gênero romanesco. (BAKHTIN, 2015, p.29-30)

Mesmo inicialmente utilizando o termo *heterodiscurso* em relação ao gênero romanesco, Bakhtin o traz também para a vida, pois para ele a literatura é apenas um dos lugares onde o heterodiscurso se manifesta. Na verdade, o heterodiscurso se amplia e se aprofunda “enquanto a língua está viva e em desenvolvimento” e sendo ele “o autêntico meio da enunciação, no qual ela se forma e vive” (BAKHTIN, 2015, p.42), dando a entender que todos nós somos perpassados e constituídos por essas múltiplas vozes dialogizadas, pelos mesmos “modos de falar de grupos, jargões profissionais, as linguagens dos gêneros, as linguagens das gerações e das faixas etárias, as linguagens das tendências e dos partidos, as linguagens das autoridades” que realmente estão em nossa sociedade (BAKHTIN, 2015, p.29-30), que se inserem no romance através do discurso do autor e dos personagens e que se inserem em todos os outros gêneros discursivos da mesma forma.

Até agora vimos que diálogo para Bakhtin e Volóchinov é qualquer tipo de comunicação discursiva que se dá entre duas ou mais pessoas, podendo elas dialogarem em voz alta ou através de materiais impressos e trazendo elas consigo para esse diálogo todas as vozes, uma heteroglossia, daquilo que já ouviram ou que já leram e que agora as permeiam, as constituem.

Mas as vozes/enunciados/discursos que compõem essa heteroglossia, assim como o diálogo, não são simples, não estão vazias, não são meras vozes/enunciados/discursos; eles, por sua vez, estão envolvidos e penetrados “por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos” (BAKHTIN, 2015, p.48). Esses pontos de vista, avaliações alheias, acentos constituem o conceito de valoração, que, junto com os conceitos de diálogo e heteroglossia, fundamentaram a elaboração da metodologia de pesquisa que culminou nesta dissertação.

Volóchinov (2017) expõe o conceito de valoração abordando a questão do horizonte valorativo, que seria tudo aquilo que tem um valor, que recebe uma avaliação ou reavaliação dos membros dos grupos sociais dependendo de seu contexto histórico, cultural e econômico. Tudo que existe nesse horizonte valorativo tem sua significação atribuída devido à influência

dos valores, pontos de vista e avaliações de quem atribuiu essa determinada significação e do grupo social no qual essa pessoa se insere.

Com a palavra também funciona assim; em um determinado horizonte valorativo uma palavra recebe uma significação diferente do que se enunciada em outro horizonte valorativo. Ela pode ser “elevada a uma potência superior” ou ser “degradada a uma inferior” (VOLÓCHINOV, 2017, p.238) dependendo dos valores, dos pensamentos, do contexto histórico e da classe social de um determinado grupo; ou seja, dependendo da valoração que um grupo de pessoas tem em relação a essa palavra, ela assume sua significação.

Isso leva ao cerne da formação do sentido na linguagem que “está sempre relacionada com a formação do horizonte valorativo do grupo social”, que, por sua vez, é compreendido “como um conjunto de tudo que possui significação ou importância para o grupo” (VOLÓCHINOV, 2017, p.238). É por esse motivo que o conceito de valoração permeia os conceitos de diálogo e de heteroglossia. Quando estamos no processo de diálogo social, interagindo uns com os outros, respondendo, refutando, confirmando, concordando e discordando das vozes de outros, externas e internas a nós, o fazemos, consciente ou inconscientemente, avaliando e atribuindo sentido ao que foi enunciado, conduzidos por nossa “relação subjetiva emocionalmente valorativa [...] com o conteúdo” do enunciado desses outros (BAKHTIN, 2016, p.47).

Através dessa linha de raciocínio é possível entender que a linguagem ultrapassa a superficialidade das estruturas gramaticais configurando-se como uma multiplicidade de vozes dos outros que constituem as nossas próprias vozes quando interagimos em diálogos orais ou escritos carregados de inúmeros valores, pontos de vista e avaliações (valoração) que dependem, por sua vez, do contexto cultural, histórico e econômico do qual todos nós (o eu e os outros) fazemos parte. Assim, através do diálogo como concebido por Bakhtin e Volóchinov, trocamos vozes que se relacionam entre si e trocamos os valores, pontos de vista e avaliações que também se relacionam entre si.

Ao utilizar os conceitos de diálogo, heteroglossia e valoração, agora explicados, pude repensar a metodologia que iria usar e usei durante a pesquisa. De início, havia elaborado um roteiro de pesquisa bibliográfica e documental pautada pelo que mais comumente se encontrava na bibliografia sobre o assunto. Os passos desse roteiro eram os seguintes:

1. Levantamento Bibliográfico (já tendo sido realizado o levantamento bibliográfico prévio, que serviu de fundamentação para o projeto de pesquisa). Neste primeiro passo do processo serviriam de fontes de procura as bibliotecas dos campi da UNESP

- (Universidade Estadual Paulista) de Marília e Presidente Prudente, bases eletrônicas de dados e demais livros existentes disponíveis para compra.
2. Seleção Bibliográfica – nesta etapa os livros e obras seriam selecionados por meio de uma leitura seletiva que seguiria os parâmetros temáticos, linguísticos e cronológicos correspondentes ao objetivo geral da pesquisa.
 3. Leituras e documentação – aqui, para que eu conseguisse melhor responder ao problema de pesquisa, os documentos e bibliografia selecionados passariam por uma leitura exploratória, por uma leitura crítica e outra interpretativa a fim de que eu pudesse identificar os conceitos referentes à linguagem e à língua presentes no documento da BNCC, relacionar tais conceitos com seus prováveis fundamentos teóricos e analisá-los para poder apontar convergências e divergências existentes entre eles. A documentação seria feita através de fichamentos.
 4. Análise de dados – finalmente aqui uma análise interpretativa se faria necessária com a intenção de, além do que foi exposto na etapa acima, relacionar os possíveis fundamentos teóricos referentes à linguagem e à língua presentes na BNCC com os Objetos de Conhecimento e as Habilidades a serem desenvolvidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental todos voltados para o ensino de Língua Portuguesa bem como com o atual contexto político de implementação do documento.

Após eu estudar, refletir sobre e assumir os conceitos de Bakhtin e Volóchinov, entendi que o texto, “mesmo que possa parecer monológico ou objetivo”, é “um discurso a ser pesquisado [...] produzido socialmente, que, assim como os seres humanos” (ENDLICH, p.2017, p.57), parte de um grande diálogo social e é formado por uma multidão de vozes e valores que só poderiam ser identificados através do embasamento do pesquisador em conceitos de linguagem como os que foram adotados por mim. Compreender o texto de modo geral assim me fez compreender o texto da BNCC do mesmo modo, o que se encaixou com o objetivo geral da pesquisa que foi feita, ação que pode ser encarada como um identificar de vozes e valores, nessa situação, teóricos, que estão no texto de um documento oficial do Estado brasileiro.

Também entendi, a partir dos conceitos de Bakhtin e Volóchinov, que a relação entre pesquisador e objeto pesquisado é, inerentemente, valorativa, porque o pesquisador escolhe seu objeto de pesquisa partindo dos pontos de vista e avaliações daqueles que já o analisaram, dialogando com eles e sendo influenciado pelo seu próprio ponto de vista sobre o objeto escolhido. Isso faz parte da natureza humana; não há como sermos totalmente neutros frente a nenhuma situação, nem o pesquisador e nem o autor.

Isso me traz de volta à memória o conceito de diálogo e o que foi exposto sobre ele alguns parágrafos atrás. Quando dialogamos, por meio de discursos verbais orais e impressos, estamos criando uma ponte entre nós e o outro. O autor de um discurso verbal impresso, de um texto, ao escrever aquele texto, está construindo uma ponte com seus leitores, e, ao fazer isso, carrega consigo seus valores, as vozes que já leu e ouviu e considera quem é o seu leitor, quem é o outro do outro lado da ponte, quais são seus valores. Nunca se pode esquecer que “todo texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve)” (BAKHTIN, 2016, p.72), um sujeito constituído por valores e múltiplas vozes que dialogam conosco.

Trazar isso para a análise de políticas educacionais “mais do que nos ajudar a desvelar os seus sentidos, pode contribuir para a compreensão das práticas que materializam a política, que podem ou não (re)significá-la” (MARQUES; ANDRADE, AZEVEDO, 2017, p.57) porque sabemos que existem autores que dialogam conosco através das políticas educacionais e seus documentos, e sabemos (se ainda não sabemos, saberemos no segundo capítulo desta dissertação) que estes autores responsáveis pelos documentos das políticas educacionais representam e expressam “a multiplicidade e a diversidade da Política Educacional em dado momento histórico” e são porta-voz das “pretensões dos diversos grupos que constituem o Poder Público” (MARQUES; ANDRADE, AZEVEDO, 2017, p.58).

Entendendo esses pontos dessa maneira, refiz o roteiro de pesquisa já apresentado aqui. A pesquisa continuou sendo qualitativa, interpretativa, bibliográfica e documental, porém com um novo olhar lançado sobre ela, principalmente sobre a pesquisa documental, que por tanto tempo fora vista como uma análise de documentos “que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 45), cujas vantagens, de acordo com Cellard (2008, p.295) recaem sobre o fato de ela ser

um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência – a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida.

Depois de tudo o que foi visto até agora sobre diálogo, heteroglossia e valoração, não é possível que um documento continue sendo analisado como um mero objeto inanimado que só existe por acaso, que os autores do documento continuem sendo vistos como pessoas vazias e individuais e que ao pesquisador continue sendo requerida uma neutralidade, uma anulação de possibilidade de reação, uma passividade frente a um documento analisado; ao contrário, o

documento deve passar a ser visto, qualquer e todo documento, como um discurso verbal impresso impregnado de vozes e valores que foi escrito por alguém, um autor, que também está impregnado de vozes, valores e intenções para com o destinatário de seu discurso. Sendo assim, ao pesquisador, mesmo não sendo o destinatário original de um determinado documento, deve-se requerer que interaja com o documento, que dialogue com o autor, que traga suas vozes (adquiridas por tantas pesquisas e leituras) e seus valores (formados a partir de tantas pesquisas e leituras), aliás, nem se deve requerer tudo isso, pois o pesquisador o faz querendo ou não, como todo ser humano o faz querendo ou não. Ao pesquisador, então, apenas deve ser negada a neutralidade, sabido que ela nem sequer existe.

Começo agora a delinear todos os passos seguidos por mim durante a pesquisa e finalizo apresentando o roteiro de pesquisa bibliográfica e documental reformulado a partir dessa nova visão sobre a pesquisa documental, do pesquisador e de documentos.

A escolha do tema, que se configura no ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental dentro da BNCC, bem como o problema, o objetivo geral de pesquisa, e até mesmo esta dissertação, são consequência do meu horizonte valorativo, percebido por todas as inquietações apresentadas na introdução da dissertação, pela minha trajetória como professora de línguas e moldado durante a pesquisa por tantas vozes e valores consumidos e assimilados por mim através das leituras e análises sobre o tema principal e os temas adjacentes.

Para dar respostas ao problema que basicamente giram em torno de indicar as vertentes teóricas, derivadas ou não da perspectiva enunciativo-discursiva, que estão presentes sem a devida referência no documento oficial da BNCC com relação ao ensino de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, parti primeiro do conceito de diálogo buscando saber quem eram os redatores que estavam diretamente ligados ao e que escreveram o texto do Componente de Língua Portuguesa da BNCC, que necessitam ser previamente apresentados: Jacqueline Peixoto Barbosa, Roxane Helena Rodrigues Rojo, José Luís Marques López Landeira e Cristiane Mori (cf. BRASIL, 2018, p.460). Estes nomes serão novamente e melhor apresentados no capítulo 4.

Além de procurar saber quem eram os autores/redatores diretamente ligados à escrita do texto oficial, procurei saber quem eram os diversos grupos, internacionais e nacionais, que constituem ou são parceiros do Poder Público e que tiveram suas vozes e valores representados, expressos no texto da BNCC, como Marques et. al (2017, p.57,58), já mencionados, chamaram-nos a atenção. Isso será novamente e melhor apresentado no próximo capítulo.

Após e em conjunto com o conceito de diálogo, parti do conceito de heteroglossia para que eu, pesquisadora, pudesse mais assertivamente identificar os termos de teorias linguísticas

e de ensino de línguas presentes no texto da BNCC. Tendo esse conceito em mente, soube que precisava realizar inúmeras leituras prévias sobre o assunto para aumentar as vozes teóricas que me constituíam e assim fiz. Primeiro fiz uma leitura prévia do documento oficial da BNCC, depois foram lidos inúmeros artigos e livros que abordavam teorias linguísticas e de ensino de língua portuguesa em voga no Brasil, utilizei dos acervos das bibliotecas dos campi da Unesp de Marília e Presidente Prudente e de bases eletrônicas de dados para encontrar tanto os livros quanto os artigos e, quando necessário, comprei livros.

Ainda com o conceito de heteroglossia e de diálogo em mente, fiz uma segunda leitura do documento oficial da BNCC e identifiquei os termos teóricos em questão, elenquei-os em uma tabela juntamente com o que a BNCC os definia para facilitar os passos posteriores. Sabendo quem eram os redatores, realizei a seleção bibliográfica com a certeza de que encontraria os termos identificados em suas obras, portanto li obras, livros e artigos de Jacqueline Peixoto Barbosa, Roxane Helena Rodrigues Rojo, José Luís Marques López Landeira e Cristiane Mori e realmente consegui encontrar os termos durante a leitura. Ademais, li obras de autores e de teorias nos quais os redatores por sua vez se fundamentavam para buscar mais clareza e para poder relacionar os termos identificados com suas possíveis vertentes teóricas e para poder encontrar entre estas convergências e divergências.

Finalmente, voltei ao conceito de valoração para poder entender qual o papel que grupos e instituições privadas exerceram na elaboração de um documento do Poder Público, para visualizar os impactos que o novo contexto político exerce e exercerá na implementação da BNCC e para poder escrever esta dissertação após inúmeras leituras que muito ampliaram meu horizonte valorativo.

O roteiro de pesquisa seguido, embora apresentado acima, será reapresentado aqui para finalizar este capítulo, para que fiquem claras as mudanças que foram feitas, tomando os conceitos de Bakhtin e Volóchinov e para que fique claro que esses autores fundamentaram as leituras, análises e escrita feitas. O novo roteiro, que adere também às sugestões de Endlich (2017), ficou da seguinte forma:

1. Levantamento Bibliográfico – ciente de que a fundamentação teórica “perpassa os programas e suas relações com o contexto político” e que os programas educacionais não são elaborados “a partir de uma perspectiva neutra da Educação, mas representam uma concepção de educação, de ensino, de escola, de aluno, de professor, de cidadania etc.” (ENDLICH, 2017, p.61, 62), selecionei as obras mais pertinentes diante de toda essa valoração que estaria presente no documento objeto da pesquisa. Serviram-me de

fontes de procura as bibliotecas dos campi da UNESP (Universidade Estadual Paulista), bases eletrônicas de dados e demais livros existentes disponíveis para compra.

2. Seleção Bibliográfica – ciente sobre a “situação social imediata de produção: entidades e especialistas responsáveis” (ENDLICH, 2017, p.61, 62) pela produção da BNCC e levada pelos conceitos de valoração e de heteroglossia dialogizada, selecionei obras de autoria de tais especialistas responsáveis pela redação do texto do Componente de Língua Portuguesa e analisei as entidades participantes da elaboração do documento em geral.
3. Leituras e documentação – aqui, ainda realizei uma leitura exploratória, uma leitura crítica e outra interpretativa, porém em todas essas leituras eu estava ciente de que, para responder seguramente ao problema da pesquisa, eu deveria considerar quem eram/são os “possíveis destinatários, concepções de sujeito e intenções discursivas das autorias em relação aos destinatários” (ENDLICH, 2017, p.61, 62), já que a BNCC e os livros e obras lidos, sendo discursos verbais impressos, estão “sempre à espera de uma resposta do outro”, carregam as intenções de que quem o escreveu tem com o outro .
4. Análise de dados – finalmente aqui uma análise interpretativa foi feita, como descrito no primeiro roteiro, porém, levei em conta tanto o que estava escrito em todas as obras sobre o tema e o próprio documento da BNCC como a “situação social mais ampla, contexto histórico-político nacional e internacional da produção” (ENDLICH, 2017, p.61, 62) dos documentos da própria BNCC, pois, como vimos, um documento vai além de suas estruturas linguísticas e de sua inexistente monologia.

Traçado o caminho metodológico percorrido durante a pesquisa realizada e apresentados alguns conceitos que o próprio leitor desta dissertação pode usar para lê-la, adentrarei às reflexões, às análises e às conclusões.

3. A Base Nacional Comum Curricular

Como apresentado na introdução desta dissertação, este terceiro capítulo trará um delineamento histórico sobre a elaboração da BNCC, uma descrição de seu documento oficial, uma reflexão sobre os conceitos de currículo e competências e uma contextualização política acerca do momento de sua elaboração (2014-2018).

Começo pelo delinear histórico sobre a elaboração e pela descrição de seu documento oficial, e, embora esta primeira parte do capítulo se atenha a esses dois aspectos, farei, quando pertinente, algumas análises e trarei algumas reflexões tanto sobre o processo e os agentes da construção, quanto sobre o texto escrito em seu documento oficial, o que faz jus aos conceitos de diálogo, heteroglossia e valoração anteriormente abordados e à própria metodologia de pesquisa por mim adotada e também anteriormente abordada.

No momento presente (janeiro de 2020), a BNCC para todas as etapas da educação básica está em processo de implementação nas escolas de todo o país. É um projeto recente que começou a ser pensado desde a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 no Art. 210: “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, 2016, p.124).

Entretanto, Gontijo (2015, p.176) escreve que, na verdade, a primeira tentativa “de estabelecer bases gerais para o ensino ocorreu em 1949 com a proposição do documento denominado Leitura e linguagem do curso primário”. Mesmo assim, a própria linha do tempo disponível no site da BNCC (basenacionalcomum.mec.gov.br/historico) e o próprio texto do documento oficial (BRASIL, 2018) apontam a Constituição de 1988 como o início da preocupação com a criação de uma base nacional comum curricular, e, a partir desse ponto, fundamentando-se em e tentando cumprir o que traz o Art. 210 da Constituição de 1988, alguns documentos chegaram a propor uma base de conteúdos comuns à educação básica.

O primeiro deles foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que, através do Art. 26, estabeleceu que

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

O segundo foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, voltados aos anos iniciais do Ensino Fundamental, de 1998, voltados aos anos finais do Ensino Fundamental e os de 2000, voltados ao Ensino Médio, já com a indicação que não pretendiam “ser o currículo da escola, mas apenas fornecer, num primeiro momento, subsídios para organização dos currículos escolares e, num segundo momento [...] metas para a construção da qualidade da educação básica” (GONTIJO, 2015, p.178).

Além disso, o acesso à educação básica vinha crescendo bruscamente devido ao aumento de vagas provenientes do Ensino Fundamental, que passara a englobar nove anos de estudo, e devido à obrigatoriedade do ensino gratuito desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Com mais alunos na escola, há mais diferenças sociais, econômicas e culturais que se tornam bem visíveis nas salas de aula. Por isso e por algumas outras questões como a busca interminável pela definição do que ensinar tentando cumprir a CF e a LDB, em 2013 foram criadas as novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, justificadas e pautadas “pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 2013, p.10).

Outra questão que contribuiu para criações de mais documentos curriculares, como a criação das Diretrizes Curriculares da Educação Básica mencionadas acima, foi a realização da primeira CONAE (Conferência Nacional de Educação) que, segundo seus organizadores (BRASIL, 2010, p.9), constituiu-se

num espaço democrático de construção de acordos entre atores sociais, que, expressando valores e posições diferenciadas sobre os aspectos culturais, políticos, econômicos, apontam renovadas perspectivas para a organização da educação nacional e para a formulação do Plano Nacional de Educação.

Essas perspectivas que esses diferentes atores sociais trouxeram na CONAE enfatizaram a necessidade da consolidação de políticas educacionais que garantissem “padrões de qualidade social e de gestão democrática” (BRASIL, 2010, p.36) através de algumas diretrizes, dentre elas, a “indicação das bases epistemológicas que garantam a configuração de um currículo que contemple, ao mesmo tempo, uma base nacional demandada pelo sistema nacional de educação e as especificidades regionais e locais” (BRASIL, 2020, p.38).

Aqui cabe uma pausa para uma rápida e importante reflexão sobre o foco que começa a ser dado para reformulações curriculares e de políticas públicas voltadas à educação. De acordo com Bendoricich e Gomes (2010, p.157),

Refletir sobre o processo educacional que vivemos na atualidade, as diversas formas e modelos implantados na escola pública brasileira e os objetivos a serem atingidos com uma proposta de educação para todos, exige antes de tudo, uma análise tomando como princípio a articulação entre os interesses do Estado e a sociedade. As definições das políticas públicas seguem quais modelos e influências? Qual o papel da educação frente às propostas provenientes de modelos internacionais de gestão?

Os mesmos autores respondem suas perguntas primeiramente definindo o Estado, mundialmente, como um Estado essencialmente capitalista guiado pela visão política neoliberal, cuja característica principal é interferir na política macroeconômica ditando “as diretrizes das políticas públicas em seus mais diversos setores, tendo como parâmetro o acesso ao mercado, os índices de produção, taxas cambiais, metas inflacionais, e o desenvolvimento social como aporte ao desenvolvimento econômico” (BENDRATH; GOMES, 2010, p.158). É essa a influência que as políticas públicas, especialmente dos países subdesenvolvidos, têm recebido em suas elaborações.

Essa influência de um Estado capitalista com viés neoliberal é exercida globalmente através da atividade dos organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas e o Banco Mundial, fundados após a Segunda Guerra Mundial com o intuito de zelar pelo bem-estar e desenvolvimento econômico de todas as nações no pós-guerra por meio de ações e acordos com seus países-membro. Bendrath e Gomes (2010, p.161) enfatizam duas propostas de ações provenientes desses organismos internacionais: “assistir aos países na formulação de políticas públicas” e “intermediar parcerias entre atores públicos, privados e não governamentais para garantir uma melhor coordenação de esforços e para sustentar o momento político favorável”.

Sendo assim, as políticas públicas voltadas à educação, quando frutos da intervenção dos organismos internacionais em um país, são diretamente influenciadas pelos valores de tais organismos e do Estado capitalista-neoliberal que representam. Em relação à segunda pergunta feita por Bendrath e Gomes na citação recuada acima, em relação a como a educação é vista por esses organismos internacionais, sua resposta é a seguinte: “é notório que os movimentos internacionais fluem no sentido de dar à educação apenas o valor da formação do capital humano” (BENDRATH; GOMES, 2010, p.163).

Farei uma análise mais aprofundada sobre essas duas questões levantadas por esses dois autores na seção seguinte sobre a Pedagogia das Competências, Teorias do Currículo e o contexto neoliberal global. Por enquanto, esses apontamentos aqui rapidamente levantados servem para guiar o olhar frente aos movimentos das políticas públicas que culminaram com a

elaboração da BNCC, já que o Brasil, como será visto na próxima seção, é país membro da ONU e teve/tem parcerias ativas com o Banco Mundial em vários setores nacionais, inclusive no setor educacional.

Voltando à questão da CONAE, o documento proveniente de tal conferência é um dos primeiros documentos que afirmam ser e ter tido um espaço democrático com a participação de diversos atores sociais, cujos valores e posições também são diversos.

Chamo a atenção que a realização da CONAE já conta com a influência dos organismos internacionais e suas intenções mostradas acima, deste modo, pode-se afirmar que foi por seu incentivo de que houvesse uma maior parceria entre atores públicos, privados e não governamentais na elaboração de políticas públicas nacionais que os grupos hegemônicos representados pelos empresários (alguns dos atores sociais participantes da CONAE e de todos os movimentos pela educação básica nacional que aconteceriam depois) passassem a ter uma relevante importância no processo político pelos rumos da educação nacional, como podemos ver com a fundação do Movimento Todos pela Educação.

O Movimento Todos pela Educação – TPE – nasceu em 2006, antes da realização da primeira CONAE, e se definiu como uma organização sem fins lucrativos em 2014, embora seus membros tivessem sido convocados pelo Banco Itaú Unibanco Participações S.A. e fossem vinculados a empresas como a Fundação Lemann, a Fundação Jacobs e o Grupo Gerda, entre muitas outras. Desde sua criação até os momentos atuais, agora ramificado no Movimento Todos pela Base Nacional Comum, o movimento começou a intervir e a tomar iniciativas na educação pública e passou a atuar em parcerias junto ao governo na elaboração de leis e de políticas públicas para a educação nacional.

Sabendo que “através do ‘direito’, o Estado torna ‘homogêneo’ o grupo dominante e tende a criar um conformismo social que seja útil à linha de desenvolvimento do grupo dirigente” (GRAMSCI, 2002, p. 240), a CONAE passa a não soar tão democrática assim, visto que a maioria de seus participantes pertencem a instituições hegemônicas do país, que, incentivadas pelos organismos internacionais, passaram a enxergar na luta pela melhoria da educação um espaço pertinente para implementar seus ideais.

Retornando ao delineamento histórico da elaboração de uma base nacional comum curricular, após a realização da CONAE de 2010, temos em 2014, a Lei n. 13.005, de 25 de junho, que regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE) e suas 20 metas a serem alcançadas até 2024 por meio de estratégias, dentre elas a “implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do

ensino fundamental” (BRASIL, 2014), que almejam a melhoria do sistema de educação básica nacional.

Neste mesmo ano, com o PNE confirmando a necessidade da BNCC, o Ministério da Educação reforçou as discussões para que começassem o planejamento e a elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, o MEC não estava sozinho, mesmo antes de o Ministério da Educação tomar as providências, o Movimento pela Base Nacional Comum já existia e mobilizava vários setores empresariais juntamente com os organismos internacionais.

O MBNC foi constituído em 2013, um ano antes do início do planejamento da BNCC, e, segundo seu site (movimentopelabase.org.br/quem-somos/), ele é “um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade” por meio de debates, de produção de “estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos” e da investigação dos “casos de sucesso em vários países” (MBNC, 2017). Em seu site, o MBNC disponibiliza para *download* um documento intitulado de *Necessidade de construção de uma base nacional comum* no qual se encontram cinco justificativas para, como o nome do documento já explicita, a construção da BNCC.

A primeira justificativa dada pelo MBNC (2015) gira em torno da crítica de seus membros ao sistema educacional brasileiro quando afirmam que o sistema de ensino básico brasileiro tem dificuldades nas dimensões de infraestrutura, pessoal e pedagógica e que a solução para “as dificuldades relativas aos professores, seja pela sua falta, pela insatisfação gerada pelos salários e desprestígio da carreira, ou por sua formação inadequada”, a solução para “as dificuldades em relação aos gestores escolares que também têm pouca formação para a função e, principalmente, não dispõem de autonomia e recursos para garantir o funcionamento regular da escola sob sua responsabilidade” e a solução para as “limitações significativas na infraestrutura das escolas em muitos lugares do Brasil” está na elaboração de um documento nacional que sirva de fundamento para a formulação dos projetos pedagógicos das escolas, uma vez que são eles que “contém as intenções, princípios e orientações que devem reger o ensino e as muitas interações que ocorrem no seu âmbito” (MBNC, 2015, p.1).

A segunda justificativa dada pelo MBNC (2015) é acerca da consequência que a falta de uma base nacional comum curricular traz sobre nossos alunos, pois para os seus membros as desigualdades educacionais existentes no Brasil se devem à inexistência de um documento que deixe claro quais são os “conhecimentos e habilidades que todo brasileiro tem direito a adquirir” (MBNC, 2015, p.2).

A terceira justificativa se pauta na “orientação do artigo 205 da Constituição Brasileira que estabelece como objetivo da educação ‘o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo

para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’[...]” (MBNC, 2015, p.3). Isso nos leva à quarta justificativa, a de que o Movimento apresenta para a criação de uma base, porque para os membros do MBNC a educação é bem mais que um direito humano, ela é “o fundamento de um projeto maior, qual seja, de desenvolvimento do país” o qual deve ser apoiado “por amplo espectro de agentes públicos e privados” (MBNC, 2015, p.3,4).

Finalmente, a quinta justificativa dada pelo Movimento é que a criação de uma base nacional comum não somente padronizará os currículos das escolas, como também padronizará

o currículo dos cursos de formação inicial e continuada dos professores de educação básica, da preparação de estratégias pedagógicas, de materiais de apoio ao ensino, da organização de atividades didáticas, livros e até da organização de sítios na Internet, onde o desenvolvimento de tecnologias de ensino possa ser compartilhado. Finalmente, da Base Nacional Comum emanará a matriz de especificação das avaliações nacionais. (MBNC, 2015, p.4)

Ora, essas primeiras assunções da MBNC parecem não considerar que o principal problema do sistema educacional nacional é consequência das diferenças de classes sociais, idade, gênero, geografia, cultura, da discrepância entre a concentração e a distribuição de renda, e creem que a criação de um documento curricular basilar é capaz de sanar tais situações. Esse pensamento advém, segundo Oliveira (2003, p.49-51), do aumento da interferência, influência e parceria público-privada na área da educação e é consequência do pensamento neoliberal de que a crise que vivemos na educação não só no Brasil como na América Latina é decorrente da má administração escolar que não segue um regulamento guiado “por uma lógica interinstitucional, flexível e meritocrática” (GENTILLI, 1998, p.18 *apud* OLIVEIRA, 2003, p. 49). Os neoliberais ainda argumentam que essa crise educacional só seria solucionada pela melhoria da gerência das escolas ou do sistema educacional e por uma padronização curricular, avaliativa e formativa docente, tudo isso fomentado pelos incentivos financeiros dos recursos de empresas no sistema público de ensino (OLIVEIRA, 2003, p.49-51). Esse assunto será aprofundado na segunda parte deste capítulo, mas já nos abriu os olhos para as reais influências exercidas na elaboração da BNCC desde o começo das discussões e debates em 2014.

Apontando ligeiramente a influência de valores homogeneizantes das vozes neoliberais globais sobre a elaboração do documento da BNCC, continuo o delineamento de sua construção, e agora, finalmente no que diretamente tange ao documento em questão.

Em meados do ano seguinte à regulamentação do PNE e dois anos após a criação do MBNC, em 17 de junho de 2015 por meio da portaria nº 592, o então ministro da Educação

Renato Janine Ribeiro instituiu a Comissão de Especialistas para a elaboração de uma proposta preliminar da Base Nacional Comum Curricular. O Art. 1º da portaria nº 592 de 17 de junho de 2015 e seus parágrafos declaram que a Comissão de Especialistas seria composta por 116 membros, dentre eles professores pesquisadores de universidades “com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores”, professores das redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, “bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação” (BRASIL, 2015), todos indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

No Art. 2º desta mesma portaria, fica claro que era atribuição da Comissão de Especialistas produzir um documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular e um relatório que consolidasse os resultados das inúmeras discussões públicas, ambos para entrega ao Conselho Nacional de Educação (CNE) até final de fevereiro de 2016.

A Comissão de Especialistas cumpriu com seu prazo e no dia dezesseis de setembro de 2015 foi divulgada a primeira versão da BNC (então chamada de Base Nacional Comum) que deveria ser analisada pela opinião pública, estando disponível por seis meses no próprio site criado para a divulgação da BNC. Enfim, chegamos a ela: a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. Renato Janine Ribeiro, então Ministro da Educação, definiu a Base como sendo

a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo. E, como se tornou mais ou menos consensual que sem um forte investimento na educação básica o País não atenderá aos desafios de formação pessoal, profissional e cidadã de seus jovens, a Base Nacional Comum assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil (BRASIL, 2015, p.2).

Mesmo sendo tida como um instrumento de renovação do sistema educacional nacional, o primeiro documento preliminar da BNCC, consequência de uma heteroglossia dialogizada, lugar onde horizontes valorativos de 116 especialistas se encontraram, só podia ter tido problemas, como alguns que foram apontados por Mortatti (2015, p.198, 199): vagueza, imprecisão e oscilação de terminologias e conceitos; ausência da devida referência bibliográfica sobre o que fundamentou as propostas do texto e, o que mais preocupa, “uma tentativa de imposição de falso consenso, por meio da homogeneização de pluralidade de pontos de vista e posições teóricas e políticas, sabidamente em disputa” (MORTATTI, 2015, p.198, 199).

Haja vista a relevância do tema que estava em pauta, o Governo Federal, o MBNC, CONSED e Undime convidaram a sociedade civil para participar, opinando sobre o texto

preliminar da BNC. Este processo somou cerca de 12 milhões de contribuições colhidas através de debates e seminários nos estados do Brasil. Porém, apesar da referida consulta pública ser colocada como bastante democrática, é de fundamental importância destacar que apenas alguns setores foram de fato ativos, “[...] as entidades e pesquisadores ouvidos foram aqueles que de alguma forma estavam ligados/interessados nas alterações de orientação curricular do país” (MARSIGLIA; et al., 2017, p. 114).

As análises feitas a partir desses 12 milhões de contribuições dos membros de vários setores da sociedade – trabalhadores, membros de organizações, membros de redes de educação, especialistas, representantes de associações científicas e pesquisadores da comunidade acadêmica de todo o país – passaram para a Universidade de Brasília (UnB) e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) para serem estudadas e para servirem de subsídio à elaboração da segunda versão.

A segunda versão da BNCC foi disponibilizada para apreciação pública em maio de 2016 e, comparando-a com sua primeira versão, pode-se notar algumas mudanças. Os nomes dos especialistas que contribuíram na elaboração do documento, não mencionados na primeira versão da BNCC, estão mencionados na segunda. Também pode ser observada uma maior preocupação em embasar em leis a criação da BNCC, como se pode ver em sua segunda apresentação:

Apresenta-se, aqui, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. A Base Nacional Comum Curricular é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996; 2013), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Brasil, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), e deve se constituir como um avanço na construção da qualidade da educação. [...] A BNCC, cuja finalidade é orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tem como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) (BRASIL, 2016, p.24).

Da mesma forma, há uma preocupação em mostrar que os textos que compõem a segunda versão não têm caráter normativo e servem apenas para orientar a formulação dos currículos escolares, tendo seus pressupostos e objetivos de aprendizagem “ressignificados à luz dos interesses e necessidades de cada sistema educacional e de cada escola” (BRASIL, 2016, p.85).

Mesmo com essas mudanças, continua faltando a devida indicação das referências bibliográficas e de bibliografia consultada, cuja fundamentação teórica foi utilizada para a

elaboração de todas as suas partes, falha que perpassa todos os três documentos, do preliminar ao oficial, falha essa também que me levou a fazer a pesquisa que culminou nesta dissertação.

Acatando as críticas e análises feitas à segunda versão, a terceira versão da BNCC reforça os marcos legais que levaram à elaboração de uma base nacional comum curricular, os quais já foram mencionados no delinear histórico feito na introdução deste capítulo e traz o argumento da equidade para rebater às críticas em relação à tentativa de padronização do ensino em um país tão diverso quanto o Brasil, por um lado, reconhecendo que “nesse contexto, não cabe a proposição de um currículo nacional”, por outro lado, afirmando que a criação de uma base decorre do fato da própria equidade supor a igualdade “de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito” (BRASIL, 2017, p.10).

Igualmente rebatendo às críticas sobre a falta de explicação de alguns termos adotados pela BNCC como o de *competências*, a terceira versão define o que entende por competência, que seria o uso, aplicação e ativação dos conhecimentos escolares (conceitos, procedimentos, valores e atitudes) na resolução de problemas do cotidiano do aluno competente (BRASIL, 2017, p.16). Voltarei a falar sobre esse termo na segunda parte deste capítulo.

Essa terceira versão da BNCC, mesmo consertando algumas falhas apontadas nos dois documentos que a antecederam, foi discutida em comitês de debates criados por professores, gestores e técnicos e homologada em dezembro de 2017 pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho como

o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros. (BRASIL, 2018, p.5)

A descrição acima, feita pelo ministro acerca do que a BNCC representa, mostra esse instrumento normativo como um documento valioso, responsável por diminuir as desigualdades educacionais, assim como os membros da MBNC defenderam. Em contrapartida, vários pesquisadores, docentes e profissionais da educação a veem como um “campo de disputas, prescrição curricular, equívoco, colcha de retalhos [...], uniformização do ensino, política neoliberal, documento escriturístico, arma social, proposição curricular, [...] pretensão

centralizadora, currículo único” (TRICHES; ARANDA, 2016, p.92). Em 14 de dezembro de 2018, dá-se o passo final para a completa padronização do sistema básico de educação: o então ministro da Educação, Rossieli Soares, no final do governo Temer, homologa o documento da Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio.

É este documento, criado entre críticas, disputas e fortes influências internacionais, que está em vigor como normativo e que deve ser implantado nacionalmente até 2020, fixando os conteúdos e competências essenciais que as escolas de todo Brasil têm que desenvolver em todos os seus alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Delineado o histórico completo, agora descrevo o documento oficial da BNCC. Logo na introdução do documento, temos as 10 competências que devem reger todas as outras competências, objetivos de aprendizagem e habilidades dos componentes disciplinares. São elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
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, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.
- (BRASIL, 2018, p. 9,10).

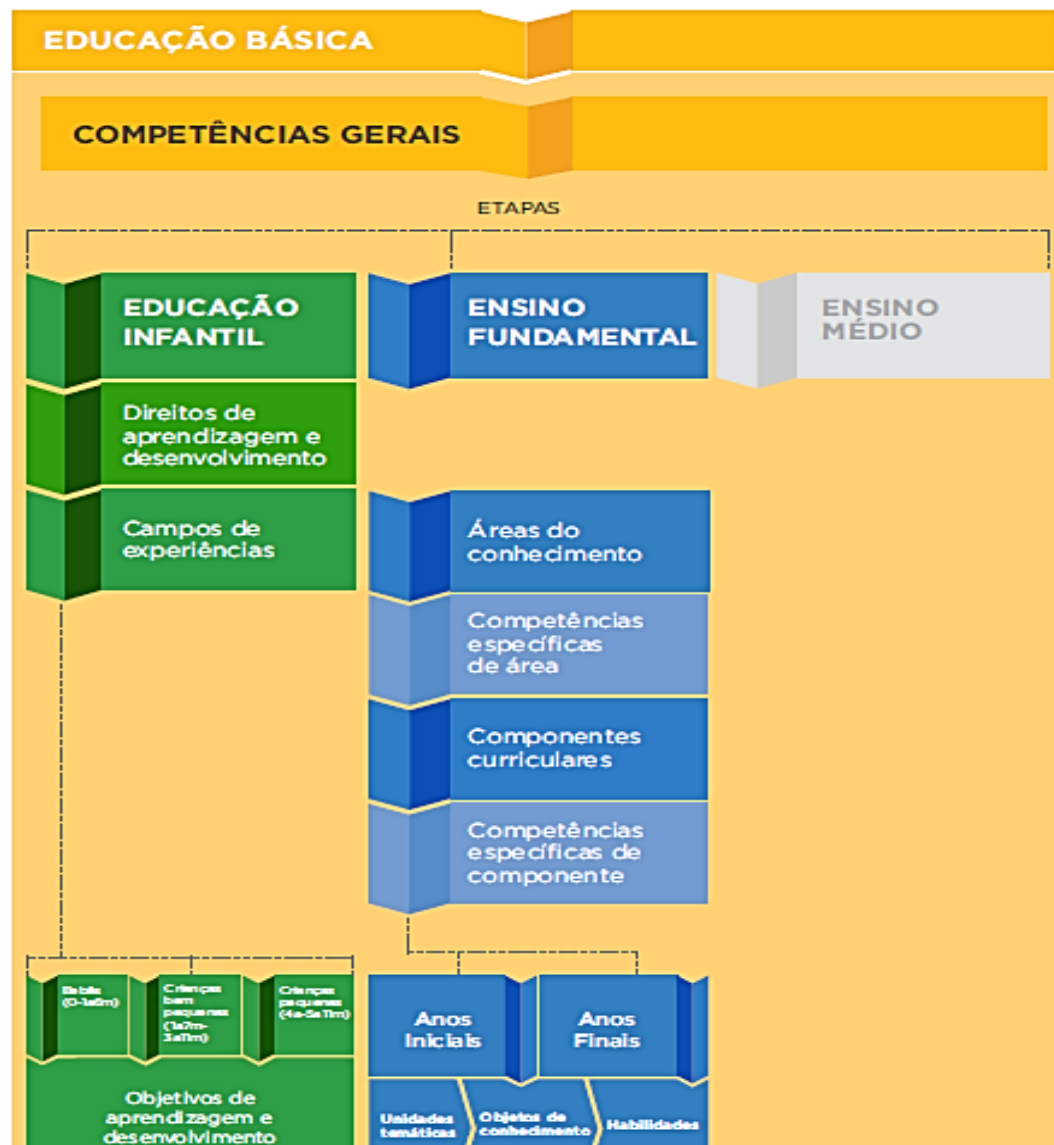
Logo depois, o texto introdutório traz os marcos legais que já previam uma base nacional comum curricular, já mencionados aqui, e traz também os fundamentos pedagógicos, os quais defendem que:

a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. (BRASIL, 2018, p.14)

Finalizando a introdução, o texto da BNCC apela para os conceitos de igualdade e equidade para justificar sua implementação, visto que há no Brasil uma “acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais” que devem ser levadas em conta na construção dos currículos escolares pautados na BNCC junto às “necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2018, p.15). Isso, para a BNCC, se caracteriza como uma “igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2018, p.15). Vejo aqui uma confusão de terminologia, pois atender às singularidades não equivale a falar de igualdade, mas de equidade. Igualdade é quando, correspondendo à sua origem do latim *aequalitas*, nos referimos à condição de coisas iguais, idênticas, uniformes e homogêneas. Após essa confusão de terminologia, o texto da BNCC segue agora com o conceito de equidade para afirmar que a superação das desigualdades educacionais é possível quando os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares se planejarem “com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2018, p.15).

Em seguida, no texto do documento oficial da BNCC, é colocado o assunto dos currículos e sua relação com a Base, assunto sobre o qual tratarei na segunda parte deste capítulo. Antes da BNCC apresentar sua estrutura, que segue na imagem abaixo, seu texto faz um último apelo aos estados, municípios e federação para que trabalhem em conjunto ao MEC, ao CONSED e à UNDIME para que sua implementação aconteça.

Figura 1 - Estrutura da BNCC



Fonte: Brasil (2018, p.24)

Descrição da BNCC feita, a próxima seção deste capítulo trará um aprofundamento sobre as questões brevemente levantadas aqui sobre a influência do neoliberalismo, sob a forma dos organismos internacionais, na elaboração de reformas de políticas educacionais e no incentivo da parceria público-privada em nível global.

3.1. A Pedagogia das Competências, Teorias do Currículo e o contexto neoliberal global

Começo esta seção constatando o óbvio: a educação é um setor essencial, importante e basilar de construção, transformação e desenvolvimento da sociedade. Além disso, a educação exerce um tremendo impacto sobre a cultura e sobre o horizonte valorativo, ou seja, sobre os pontos de vista, concepções e valores da população em geral.

Devido a esse poder que a educação possui de moldar culturas e sociedades e devido às características controladoras e normativas da BNCC, um instrumento educacional, não é difícil entender as razões pelas quais tanto a educação quanto a elaboração de documentos educacionais têm “sido campo de disputa entre governos, instituições particulares e organizações multilaterais como um meio de dominação e defesa de interesses, sobretudo os ligados à manutenção do poder e do Capital” (BRANCO, p.11, 2018). É por meio da educação e de suas políticas e documentos públicos que é possível garantir, perpetuar e sobrepor ideologias e interesses que guiam um país e o mundo globalizado.

O neoliberalismo entra nesse contexto como um dos meios mais eficazes que o setor privado, cada vez mais empoderado mundialmente, encontrou para minimizar a atuação e regulação do governo em setores tão importantes como o da educação. Através de seu frequente ataque à capacidade do governo de gerir os serviços básicos, a política neoliberal propõe a parceria público-privada como solução para essa incapacidade de gestão do Estado, “incentivando a privatização e a terceirização de serviços públicos” (BRANCO, 2018, p.11) e abrindo um caminho para a supremacia da classe dominante.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012 *apud* BRANCO, 2018, p.12) “o termo neoliberalismo surgiu entre as décadas de 30 e 40, num contexto de recessão devido à quebra da Bolsa de Nova York, em 1929, e da Segunda Guerra Mundial (1939-1945)” e foi reforçado nas décadas de 70 e 80 pelos governos de Thatcher, Inglaterra, e de Reagan, Estados Unidos. O neoliberalismo se tornou uma vertente teórica política e econômica que sustenta o capitalismo de livre mercado e uma intervenção do Estado que ocorra somente “para reestabelecer a livre concorrência econômica e fomentar a iniciativa individual” (NOMA, 2017, p.102), o que garante e prioriza a qualidade e o desenvolvimento econômico sobre as outras questões de bem-estar social.

Junto a isso, existe a necessidade do capital por uma nova leva de trabalhadores que possuam uma formação condizente com as atuais demandas da sociedade e do mercado. O século XXI, palco de avanços tecnológicos, científicos e comunicacionais, trouxe uma maior complexidade nas relações humanas e uma voraz competitividade empregatícia. Para participar

dessa competição por um lugar no mercado de trabalho, o qual alterou suas demandas frente às mudanças do século XXI, os cidadãos precisam ser organizados, ter um senso crítico, saber lidar com informações e se comunicar claramente, trabalhar em conjunto e interagir proativamente e eticamente com as pessoas em sua volta, respeitar o próximo, saber aplicar todo seu conhecimento na resolução de problemas e em inovações e ser flexíveis.

Quando a sociedade e suas demandas mudam, sendo a educação a base para a construção, transformação e desenvolvimento da sociedade, ela também acaba mudando, sofrendo ajustes para atender a essas novas demandas, que, como podemos ver acima, não são mais automatizadas e robotizadas como se exigia do proletariado do século XIX, mas se configuram em normas de conduta, modos de pensar, de agir e valores que são construídos através da formação desses novos cidadãos/trabalhadores.

Há quem defenda que uma educação com viés neoliberal possa cessar a queda de qualidade da educação pública, consequência da má administração do Estado, trazendo para as escolas uma pedagogia regida pelas leis de mercado que contribua

para a formação de um cidadão mais solidário e emancipado, preparado para os desafios da vida, e que também tenha acesso aos conhecimentos científicos produzidos historicamente, de forma a compreender melhor o mundo e as realidades nas quais se encontra inserido, sendo, assim, um ser culto, atuante e transformador. (BRANCO, 2018, p. 23).

Entretanto, o que busco mostrar neste capítulo é que o discurso neoliberal é de natureza fundamentalmente política e econômica, tendo pouco interesse nessa formação de cidadão com um objetivo emancipador no que se trata de alienação, quebras das relações sociais de poder e consciência de classe. E, quanto a isso, Gentili (1999, p.158) afirma que

Com relação a se a educação e o mercado devem encontrar pontos de interseção e cooperação, é uma evidência que [...] não aspiramos a pôr em dúvida. Contudo, uma coisa é isto e outra coisa muito diferente é a pretensão política que orienta uma nova retórica a qualidade no campo educacional. Ou seja, subordinar a educação ao mercado, convertendo-a em mais um instrumento da complexa maquinaria de dualização e polarização social que caracteriza o projeto neoconservador.

Em relação a isso, as instituições internacionais, como já visto, têm sua participação na organização do sistema educacional de um país, sua legislação, formulação de políticas públicas, ao colocar em seus relatórios vindo de acordos internacionais o que espera da formação dos cidadãos globais. Seu interesse, segundo Branco (2018, p.32) “não é meramente

filantrópico” como muitas pessoas pensavam ser, “mas sim um meio de adquirir poder de decisão”.

Não se pode esquecer que por trás dos discursos sempre há intenções, valores e vozes dos autores, e os autores desses relatórios do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas (ONU), da Organização Mundial do Comércio (OMC), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), entre outros, são autores que representam órgãos sustentados e financiados pelos países-potência, cuja vertente política também é neoliberal e visa a beneficiar o capital transnacional.

Pode-se observar as características neoliberais mencionadas até então em um relatório da Unesco sobre a educação para o século XXI. Nesse relatório são instituídos quatro pilares da educação, que são:

- Aprender a conhecer [...] ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. [...]
- Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. [...] (UNESCO, 2010, p.31)

Os quatro pilares para a educação do século XXI atendem a todas as características das novas demandas do mercado de trabalho do século XXI e são essas características que são sugeridas ou até mesmo impostas por meio de ajuda financeira dessas organizações internacionais, como a UNESCO, aos países que acatarem seus relatórios e recomendações. Uma das recomendações feitas por tais organizações é justamente voltada à implementação de bases curriculares nacionais. Isso pode ser visto pela propagação, desde a década de 90, das propostas de bases curriculares nacionais em várias partes do mundo. Isso também pode ser visto, inclusive, no documento resultante da parceria de bilhões de reais estabelecida entre o Banco Mundial e o Brasil, vigente de 2018 a 2023.

Nesse documento é explicado que tal parceria dá suporte ao país na superação da extrema pobreza e no aumento da prosperidade “através de um programa que foca na criação de condições para um crescimento empregatício mais rápido” (The World Bank Group, 2017,

p.5, tradução minha¹), sendo as áreas de ênfase: “(i) consolidação fiscal e eficácia governamental; (ii) produtividade e investimento do setor privado, e (iii) desenvolvimento sustentável e de equidade” (THE WORLD BANK GROUP, 2017, p.5, tradução minha²).

Observando essas primeiras condições da parceria do Banco Mundial-Brasil, fica claro e se aprofunda o que foi afirmado na primeira parte deste capítulo sobre as influências dos organismos internacionais. Para que se constate mais firmemente essa influência, trago ainda um trecho que explicita o incentivo da participação do setor privado na elaboração de políticas públicas. No tópico 48 do documento do Banco Mundial é apresentado que “investidores privados confirmaram que eles estão prontos para se envolver em projetos sociais – tais como moradia ou educação – se o governo oferecer as condições presentes no documento de parceria do Banco Mundial”, além disso, eles

ênfatizaram o papel potencial das tecnologias de informação e comunicação para ajudar a conectar comunidades remotas e grupos em desvantagens com novas ideias e oportunidades econômicas, e a necessidade de políticas educacionais para focar na aprendizagem vitalícia e na melhoria de habilidades relevantes para o mercado de trabalho. (THE WORLD BANK GROUP, 2017, p.16, tradução minha³)

Tanto o governo quanto o setor privado se beneficiam com esta parceria e em acatar o que ela sugere, já que o empréstimo do Banco Mundial ao Estado e às instituições privadas envolvidas passa de um bilhão de dólares. O que já aconteceu na parceria antiga, cuja vigência se deu de 2012 à 2015, período em que as discussões por melhorias das políticas públicas voltadas à educação chegaram ao seu auge. Em relação à educação, o Banco Mundial afirma querer “dar suporte ao Ministro da Educação na implementação da reforma educacional para a educação básica”, no caso, na implementação da BNCC, “dar continuidade ao suporte aos governos subnacionais na introdução de novos métodos de gestão para melhorar os resultados educacionais que são esperados para a melhoria das pontuações para matemática e português”, promover “debates públicos relacionados com a melhoria da eficiência, eficácia e equidade da entrega de serviços educacionais” ao mesmo tempo que “dará suporte à provisão privada de

¹ [...] through a program that focuses on creating the conditions for faster job growth.

² [...] (i) fiscal consolidation and government effectiveness; (ii) private sector investment and productivity; and (iii) equitable and sustainable development.

³ Private investors confirmed they are ready to get engaged in social projects—such as social housing or education—if the government provides the framework conditions. [...] emphasized the potential role of Information and Communication Technologies to help connect remote communities and disadvantages groups with new ideas and economic opportunities, and the need for education policies to focus on life-long learning and the improvement of job relevant skills.

serviços educacionais com o objetivo de aumentar habilidades e empregos para os segmentos das classes média e baixa” (THE WORLD BANK GROUP, 2017, p.41, tradução minha⁴).

A maioria das reformas educacionais mundiais se dá pela elaboração de novas propostas curriculares, como observado acima pelo apoio do Banco Mundial à implementação da BNCC. Por isso, começarei, a partir deste ponto, a escrever sobre o papel do currículo educacional, seu vínculo com tudo o que foi exposto sobre a política neoliberal, sua interferência nas políticas educacionais e a criação da BNCC.

Afirmar acima que por meio da educação se constrói sociedades propaga-se cultura e hegemonizam-se ideologias. Afirmo agora que o que permite grande parte disso é a implementação de currículos educacionais. Ao se pensar em currículos educacionais se pensa apenas em conteúdo, esquecendo-se de “que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade” (SILVA, 2007, p.15).

Assim sendo, o currículo é a ferramenta que confere à educação a maior parte do poder que ela tem, tornando-se alvo das lutas de interesses políticos e econômicos. A simples escolha de quais conteúdos, dentre os infinitos conteúdos existentes, devem ser ensinados em todas as escolas de um país para todas as diversas e diferentes pessoas deste país é um ato de poder, pois é através desses conteúdos que se mostra que tipo de pessoa, sociedade, cultura e valores se almeja criar.

O currículo é um documento, é um discurso feito de alguém para um outro alguém carregado de valores (relembrando o conceito de valoração), contendo as vozes as quais representa (relembrando o conceito de heteroglossia) e escrito de uma forma que tenta antecipar possíveis reações e respostas contrárias a ele feitas pelo destinatário (relembrando o conceito de diálogo). Isto quer dizer que o currículo, como qualquer outro documento, “não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (SILVA, 2007, p.46).

⁴ [...] the Bank will support the Ministry of Education in the implementation of the reform of secondary education [...] the Bank will continue to support selected subnational governments in the introduction of new methods of public sector management to improve education outcomes which are expected to improve average learning scores for math and Portuguese [...] In addition, the Bank will carry out ASA to inform the public debate related to improving the efficiency, effectiveness and equity of delivery of education services. In parallel, IFC will support the private provision of education services, specifically by supporting institutions that expand access to quality tertiary education with the goal of increasing skills and employment among middle and lower-middle class segments of society

Mesmo que a BNCC deixe claro que ela não é um currículo, ela é referência nacional obrigatória “para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares” (BRASIL, 2018, p.8) e, complementando-os, assegura “as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2018, p.16).

Isso deixa claro o motivo do interesse dos organismos internacionais e nacionais, como o MBNC, na construção de um documento que já fundamenta os currículos de todas as escolas nacionais em um contexto neoliberal e também deixa clara a escolha das Competências Gerais elencadas na BNCC, que, recordo, são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e **colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.**
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, para investigar causas, **elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas)** com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. **Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais**, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para **se expressar e partilhar informações**, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao **entendimento mútuo.**
5. **Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica**, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e **apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho** e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para **formular, negociar e defender ideias**, pontos de vista e decisões comuns que **respeitem e promovam os direitos humanos**, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e **reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.**

9. Exercitar a **empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação**, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. **Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação**, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 9-10, grifos meus).

Ao se comparar todas as partes destacadas e até as não destacadas por mim com as características requeridas dos cidadãos que farão parte do atual mercado de trabalho e na sociedade deste século, é possível observar que elas são compatíveis. Se ainda restam dúvidas, comparo as Competências Gerais que a BNCC elenca com o que *The Future of Jobs Report* (2018b), um relatório resultante do Fórum Mundial Econômico e dos dados e informações levantados por ele sobre o futuro do mercado de trabalho, apresenta como os requisitos que as pessoas devem ter para servirem ao desenvolvimento do capital mundial e de seu país.

A análise feita pelos especialistas do Fórum Mundial Econômico indica que os esforços dos empresários estão direcionados em treinar e capacitar altamente seus funcionários e chama a atenção que até 2022 não menos de 54% de todos os funcionários precisarão de treinamento e capacitação para se adequar às demandas do mercado de trabalho. Esses treinamentos e capacitações deverão desenvolver nos indivíduos habilidades como pensamento analítico e inovação, assim como aprendizagem ativa e estratégias de aprendizagem. Além disso, a análise aponta que as demandas do mercado de trabalho atual recaem sobre as transformações tecnológicas, o que requer da nova leva de trabalhadores habilidades como *design* de tecnologia e programação.

Tal análise continua elencando outras habilidades necessárias para os trabalhadores do século XXI apontando que

[...] as habilidades ‘humanas’ tais como criatividade, originalidade e iniciativa, pensamento crítico, persuasão e negociação irão, do mesmo modo, manter e aumentar seu valor, assim como atenção aos detalhes, resiliência, flexibilidade e resolução de problemas complexos. Inteligência emocional, liderança e influência social bem como orientação de serviço também veem um aumento na demanda em relação a sua atual proeminência. (*THE FUTURE OF JOBS REPORT*, 2018b, p.9, tradução minha)⁵

⁵ [Proficiency in new technologies is only one part of the 2022 skills equation, however, as] ‘human’ skills such as creativity, originality and initiative, critical thinking, persuasion and negotiation will likewise retain or increase their value, as will attention to detail, resilience, flexibility and complex problem-solving. Emotional intelligence, leadership and social influence as well as service orientation also see an outsized increase in demand relative to their current prominence.

Isso mostra uma semelhança entre as Competências Gerais que a BNCC elenca e as expectativas do Fórum Mundial Econômico para atender ao mercado de trabalho e suas novas demandas. O que não é surpresa, pois até mesmo o termo *competência* teve sua origem no campo do mercado de trabalho “com as transformações produtivas que ocorrem a partir da década de 80, constituindo a base das políticas de formação e capacitação de trabalhadores” (RAMOS, 2001).

Há autores que afirmam que o termo *competência* se originou na década de 60 na Inglaterra. Hyland (1994, *apud* RAMOS, 200, p.223) é um desses autores, ele

localiza as origens da noção de competência nos anos 60, assinalando que o modelo de educação e treinamento baseado na competência surgido nos anos 80 estava dominado por uma tendência industrial mais do que educacional. O autor fala da Inglaterra e afirma que as origens da educação e do treinamento baseados na competência – *Competence Based Education and Training* (CBET) – estão no movimento americano dos anos 60, da pedagogia baseada no desempenho – *performance-based teacher education* – ou pedagogia de domínio, como também foi chamada.

Mesmo com esse vínculo da pedagogia das competências com o mercado de trabalho, há autores como Perrenoud (1999 *apud* RAMOS, 2001, p.230) que defendem que a educação deve desenvolver competências nos alunos, visto que para ele “as competências [...] seriam aquisições, aprendizados construídos e não virtualidades da espécie”. Seu pensamento é plausível, mas o problema se encontra na escolha de quais competências serão desenvolvidas nos alunos e nas intenções de se escolher tais competências.

Quando são feitas escolhas de competências que atendem exclusivamente às demandas do mercado de trabalho, deixa-se de lado a formação integral do ser humano para se dedicar apenas à formação de trabalhadores. A formação integral do ser humano abrange todas as suas dimensões (estética, física, cognitiva, ética, social, cultural, afetiva, psíquica e emocional) e forma um cidadão capaz de atuar em várias áreas de sua vida e de lidar com todos os aspectos dessas áreas.

Mesmo que se acredite que tornar o aluno competente para o mercado de trabalho “redundaria em bem-estar dos indivíduos e dos grupos sociais, à medida que teriam autonomia e liberdade para realizarem suas escolhas de acordo com suas competências” (RAMOS, 2001, p.292), não se pode esquecer que a escola é um dos únicos lugares que podem tornar alunos em

cidadãos conscientes sobre as questões sociais, desigualdades de classes, sobre seu próprio lugar nesse sistema social e formá-los integralmente.

A partir do momento que a educação se subordina às demandas e aos interesses do mercado, cedendo à pressão neoliberal, a preocupação com questões como as mencionadas acima e em formar um cidadão integral e socialmente consciente e responsável se torna mínima. Não há desigualdades sociais na lógica do capital, já que ela é a lógica da liberdade de escolhas baseada na meritocracia, afinal todos podemos conseguir um lugar no mercado de trabalho se aprendemos os mesmos conteúdos, se estudamos na escola da periferia que tem o mesmo currículo de uma escola de elite, se tivermos as mesmas competências, se existir uma Base Nacional Comum Curricular.

Ainda em relação à crítica de pautar a educação básica aos interesses do mercado, mesmo que se defenda seus benefícios, Saviani (2017) traz reflexões pertinentes ao assumir que, no contexto atual,

Diante da pergunta que escola queremos, respondemos que queremos uma escola que forme para o exercício consciente da cidadania, encontramos diante de expectativas contraditórias: queremos, pela ação educativa, contar com cidadãos ativos, críticos e transformadores, mas no fundo desejamos que esses mesmos cidadãos sejam dóceis, colaboradores, compreensivos das diferenças e desigualdades, respeitosos da ordem social e conformados à situação vigente; submissos, portanto, às normas e valores próprios da sociedade tal como se encontra constituída. (SAVIANI, 2017, p.655)

E a sociedade se encontra constituída de uma maneira que escraviza os cidadãos, visto que “se o trabalhador não vender sua força de trabalho ao capitalista, não terá como sobreviver” já que “ele na verdade não tem escolha” (2017, p.659). A escola e as políticas educacionais precisam urgentemente “inverter essa lógica para que sejam demonstradas suas consequências e suas promessas que nunca se realizam” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p.130), promessas como as feitas pelo Banco Mundial de erradicar a pobreza, de habilitar todos os alunos da educação básica para o mercado de trabalho, que por sua vez não possui vagas para todos esses alunos, habilitados, competentes ou não. Assim sendo, mostrar o que levou à construção da BNCC se constitui em um dever, uma obrigação de pesquisadores, educadores e demais profissionais da educação para que sejam mostradas as influências do discurso neoliberal e para que se compreenda os reais motivos de nosso sistema público de ensino estar na situação em que está.

E que fique claro que a solução para essa questão não é a homogeneização curricular, não é o desenvolvimento de competências voltadas à formação de trabalhadores alienados, que,

mesmo que tenhamos os mesmos conteúdos e competências sendo desenvolvidas em todas as escolas, ainda temos uma diferença enorme na qualidade da educação oferecida nessas escolas, diferenças na equipe docente e sua formação, diferenças no acesso e na permanência em escolas de periferia e nas escolas da elite, diferenças culturais, sociais, de distribuição de renda e de dificuldades e escassez de oportunidades de emprego que nem a ilusória meritocracia pode resolver.

Apontadas as influências que impactaram a elaboração da BNCC, agora vou aos esclarecimentos principais, esclarecimentos estes que configuram o objeto geral da pesquisa por mim realizada: o que a BNCC apresenta para o ensino de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, quais as vertentes teóricas que estão em tal componente e suas convergências e divergências com a perspectiva enunciativo-discursiva, seguindo com as reflexões sobre o contexto neoliberal na elaboração da BNCC, o que está proposto nos Objetos de Conhecimento e Habilidades para essa etapa do Ensino Fundamental.

4. O ensino e Língua Portuguesa e a BNCC

Na introdução desta dissertação a importância do ensino da Língua Portuguesa foi sucintamente apresentada, mas é este capítulo que deve aprofundar o tema. Deste modo, começo trazendo algumas definições e temas que servirão tanto para uma melhor percepção da importância do ensino de Língua Portuguesa quanto para o acompanhamento das discussões e indicações que serão feitas nas outras seções deste capítulo.

A primeira definição que se faz necessária, visto o tema da pesquisa, refere-se às concepções que circulam nas escolas e meios acadêmicos sobre língua e linguagem, pois

A concepção de linguagem pela qual decidimos optar será determinante na hora de definir noções e processos metodológicos frente ao objeto de ensino na didática das línguas, está aí a necessidade de se ter claro o que entendemos por linguagem e sua relação com as línguas, visto que os efeitos serão muito importantes na hora de elaborar uma proposta didática para o ensino em qualquer um dos níveis de formação. (RIESTRA, 2010, p.1, tradução minha)⁶

Abordar a diferença existente entre língua e linguagem é de suma relevância quando se considera o impacto exercido pelas concepções assumidas por professores e demais membros que compõem todo o sistema educacional na definição de noções, processos metodológicos e na elaboração de propostas didáticas e até de um currículo nacional. Entretanto, definir língua e linguagem separadamente não é uma ação fácil de ser feita, já que, antes de Saussure tentar tal feito, língua e linguagem eram concebidas como um único objeto da linguística e até hoje estão imbricadas uma na outra.

Em *O Curso de Linguística Geral* (2006), que na realidade se trata de uma compilação de anotações de seus alunos do que o próprio Saussure ministrava em suas aulas, temos uma definição de língua e outra para linguagem, estas não se confundindo uma com a outra. Segundo Saussure (2006, p.17), a língua é um “objeto linguístico concreto”, “suscetível duma definição autônoma”, “um conjunto de convenções necessárias”, “um princípio de classificação” e a linguagem é “multiforme e heteróclita; o cavaleiro de diferentes domínios, ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica”, pertencente “ao domínio individual e ao domínio social” e, ao contrário da língua, não se deixa “classificar em nenhuma categoria de fatos humanos, pois não se sabe como inferir sua unidade”.

⁶ La concepción de lenguaje por la que decidamos optar será determinante a la hora de definir nociones y procesos metodológicos frente al objeto de enseñanza en la didáctica de las lenguas, de allí la necesidad de precisar qué entendemos por lenguaje y su relación con las lenguas, puesto que los efectos serán muy importantes a la hora de elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza en cualquiera de los niveles de formación.

Ao delimitar a língua e separá-la da linguagem, Saussure fez uma tentativa de a transformar em um objeto que pudesse ser estudado e trouxe à tona relevantes discussões sobre as diferenças existentes entre a fala, língua e linguagem, sendo a diferença entre língua e linguagem o foco das atenções. Trago novamente aqui Bakhtin e Volóchinov, dessa vez para sustentar a exposição sobre o ensino de língua portuguesa e sua importância e para continuarmos a definição de língua e linguagem.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, obra de Volóchinov atribuída por algum tempo a Bakhtin, encontramos duras críticas contra a linguística estruturalista de Saussure e à separação da língua e da linguagem. De acordo com Sériot (2015, p.78) *Marxismo e Filosofia da Linguagem* “traz a marca da recusa: recusa de Saussure (o corte, a arbitrariedade, a definição negativa das entidades, a abstração, a noção mesma de língua)”.

Volóchinov, e possivelmente Bakhtin, lembrando que os dois participavam de um mesmo grupo de intelectuais e compartilhavam das mesmas opiniões, recusa Saussure ao afirmar que “nenhum dos representantes do objetivismo abstrato chegou a uma compreensão clara e definida do tipo da atividade que a língua possui enquanto sistema objetivo [...] Aliás, Saussure também procede desse modo, isto é, não apresenta uma solução clara para a questão” (2017, p.176). Ou seja, mesmo o *Curso de Linguística Geral* de Saussure trazendo a língua como um objeto que tem que ser separado da linguagem para possibilitar seu estudo, Volóchinov ainda (2017, p.218) defende que

a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.

A língua e a linguagem voltam a ser um mesmo elemento que se materializa por meio da interação social, através do diálogo, conceito já abordado aqui. Embora sendo contrastantes entre si, são essas ideias de Saussure, Volóchinov e Bakhtin que fundamentam as concepções de linguagem que atualmente permeiam o ensino de línguas, que são, segundo Geraldi (2011, p.35), a Gramática Tradicional, concepção para a qual a linguagem é a expressão do pensamento; o Estruturalismo, para a qual a linguagem é um código estruturado em determinadas regras utilizadas para nos comunicarmos; e a concepção da Linguística da Enunciação, para a qual a linguagem é mais que estruturas usadas para comunicação ou para a expressão do pensamento, é, antes de tudo, uma forma de interação humana.

A primeira concepção citada é problemática, uma vez que, “se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” (GERALDI, 2011, p.35). A segunda concepção também é problemática, pois foca a língua como se essa fosse separada da linguagem e de seu uso por meio das interações sociais. A terceira concepção, por sua vez, fundamentada em Volóchinov e Bakhtin, é a mais completa, pois por meio da linguagem (estando nela a língua) “o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2011, p.35).

Nesse ínterim, aconteceu uma reviravolta sobre o pensamento de Saussure, reviravolta tão grande que, para Seriót (2015, p.120), *Marxismo e Filosofia da Linguagem* se torna “fundamentalmente, um empreendimento de refutação da linguística saussuriana fundado num mal-entendido epistemológico”. Essa reviravolta foi causada pela descoberta, em 1996, de manuscritos escritos pelo próprio Saussure em 1891, e não por seus alunos como ocorreu com *O Curso de Linguística Geral*. Esses manuscritos, descobertos em sua antiga residência em Genebra foram publicados com o nome de *Escritos de Linguística Geral*.

O resultado dessa descoberta se configura como uma reviravolta, pois deu início a uma revisão dos conceitos trazidos pelos alunos de Saussure na compilação do *Curso de Linguística Geral* e trouxe um novo Saussure e ideias que complementam as ideias do antigo Saussure retratadas por seus alunos em suas anotações. O Saussure estruturalista que separa a língua da linguagem dá lugar a um Saussure que se preocupa com a linguagem em sua totalidade e que não foi lido por Volóchinov nem por Bakhtin visto as datas de suas mortes.

Riestra (2010, p.8), ao estudar esses manuscritos descobertos, vai além e faz uma tentativa ousada de estabelecer relações entre Volóchinov e Saussure, observando que este, assim como Volóchinov, mostra que

A descrição da linguagem por uma ciência chamada linguística pode ser concebida articulando os domínios de maneira inseparável, o da língua e o da palavra – o do discurso (“Semiologia = morfologia, gramática, sintaxe, sinonímia, retórica, estilística, lexicologia etc., pois tudo é inseparável”). (SAUSSURE, 2004, p. 48 *apud* RIESTRA, 2010, p.9, tradução minha)⁷

⁷ la descripción del lenguaje por una ciencia llamada lingüística puede concebirse articulando dos dominios de manera inseparable, el de la lengua y el de la palabra - o del discurso (“Semiología = morfología, gramática, sintaxis, sinonimia, retórica, estilística, lexicología etc., pues todo esto es inseparable”).

Isso reforça a inseparabilidade da língua e da linguagem e derruba as duas primeiras concepções de ensino de língua portuguesa mencionados por Geraldí, sabido agora que estas se fundamentaram em conceitos incompletos de Saussure.

O que resta é a terceira concepção de linguagem também mencionada por Geraldí, a qual envolve os conceitos de Volóchinov, Bakhtin e, talvez conceitos mais completos de Saussure e a qual aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais destinados ao ensino de língua portuguesa assumindo que “a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história”, e constatando que, “aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas” e ensiná-la parte da prática, do uso em si, pois “produzindo linguagem, aprende-se linguagem” (BRASIL, 1997, p.22).

Assumir tal concepção é assumir que a linguagem participa, como defendia Volóchinov (2017, p.106), “literalmente de toda interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, da comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas etc.” sendo por ela que “realizam os inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social”. Assumir tal concepção é assumir também que, se a linguagem é onipresente, ela forma nossa consciência, já que ela se “forma e se realiza no material sótico criado no processo da comunicação social de uma coletividade organizada” (VOLÓCHINOV, 2017, p.97).

Dada essa característica constitutiva da linguagem, esse poder onipresente e de formação da consciência humana, ela se configura, assim como a educação, como um campo de disputas. Já alertava Bakhtin (2016, p.54) que

Em cada época, em cada círculo social, em cada micro mundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época, e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em roupagens verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. Sempre existem essas ou aquelas ideias determinantes dos “senhores do pensamento” de uma época verbalmente expressas.

Foram os senhores do pensamento desta atual época que elaboraram a Base Nacional Comum Curricular e decidiram como se dará o ensino de língua portuguesa em todo o país.

Relembrando do conceito de valoração, questiono qual é a significação, a avaliação que esses senhores do pensamento que querem determinar as tradições, valores e consciências a serem formadas nacionalmente, têm sobre a linguagem, sobre o ensino de língua portuguesa e sua importância, como visto acima.

Em seu texto, ou melhor dizendo, em sua roupagem verbalizada, quem elaborou a BNCC consolida que “o componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área” e assume como fundamento de sua proposta de ensino de língua portuguesa para todos os anos do Ensino Fundamental “a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)” (BRASIL, 2018, p.65).

Cabe-me no próximo tópico mostrar se os senhores do pensamento realmente propuseram um ensino de língua portuguesa, do início ao fim do Componente, que proporcione aos alunos conhecer todas as nuances que compõem a linguagem e seu uso, a identificar valores, ideologias e interesses por trás de cada enunciado, de cada gênero textual e de usar esse instrumento poderoso, assim como a educação, para ver o que tem por de baixo da roupagem verbalizada que cobre o próprio discurso e intenções dos senhores do pensamento da época em que vivem.

4.1. Os princípios e pressupostos do Componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

Em 2006, com a instituição da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental se tornou a maior etapa da Educação Básica, passando a durar 9 anos e atendendo alunos dos 6 aos 14 anos de idade. O espaço que o Ensino Fundamental ganha na BNCC corresponde a sua grandeza e será explicitado na introdução deste capítulo, tendo em conta que os anos iniciais desta etapa foram o alvo da pesquisa.

O primeiro fato que o texto da BNCC salienta em relação ao Ensino Fundamental é que nessa etapa da Educação Básica as crianças e adolescentes estão passando “por uma série de mudanças relacionadas a aspectos físicos, cognitivos, afetivos, sociais, emocionais, entre outros” (BRASIL, 2018, p. 55), o que requer maior cuidado na elaboração de currículos que superem e amenizem a brusca mudança de ares que acontece na transição da etapa da Educação Infantil para o Ensino Fundamental e na transição dos anos iniciais para os anos finais desta última etapa.

Considerando esse cuidado e essas transformações pelas quais tanto os alunos quanto o ambiente escolar passam, a BNCC propõe que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as situações lúdicas de aprendizagem sejam valorizadas e que exista uma articulação com o que os alunos vivenciaram na Educação Infantil, de modo que desenvolvam progressivamente “novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos” (BRASIL, 2018, p.56).

O segundo fato que o texto da BNCC salienta é a ampliação das experiências vivenciadas pelos alunos em relação à linguagem, como “o desenvolvimento da oralidade e dos processos de percepção, compreensão e representação”, elementos que, segundo a BNCC, são fundamentais “para a apropriação do sistema de escrita alfabética e de outros sistemas de representação, como os signos matemáticos, os registros artísticos, midiáticos e científicos e as formas de representação do tempo e do espaço” (BRASIL, 2018, p.56).

Essas experiências ampliadas também acontecem no meio social em que a criança e o adolescente vivem, em seu contexto familiar e por sua maior participação em outros grupos sociais e culturais, podendo interagir com um maior número de pessoas, inclusive por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação, que por sua vez estimulam a curiosidade. Tais estímulos ampliados, tanto das interações nos grupos quanto do uso das TIC, possibilitam “aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza” (BRASIL, 2018, p.56).

Sendo assim, o terceiro fato salientado pelo texto da BNCC é que a escola deve considerar as vivências, as experiências e as curiosidades dos alunos dessa faixa etária para conseguir fazê-los ampliar ainda mais sua compreensão de mundo e desenvolver operações cognitivas cada vez mais complexas para poderem se expressar e agir sobre ele.

Essa ação pedagógica começa nos anos iniciais do Ensino Fundamental e progride até o término dos anos finais, consolidando as aprendizagens anteriores e aumentando as práticas de linguagem e experiências estéticas e interculturais dos alunos, levando-os a compreender as normas e se interessar pela vida social, “o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente” (BRASIL, 2018, p.57).

O início de tudo isso acontece por meio da alfabetização, foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Através da alfabetização, são garantidas aos alunos amplas oportunidades de apropriação “do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao

desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2018, p.57).

Voltarei a abordar a alfabetização e as demais questões referentes à linguagem nas próximas sessões deste capítulo. Até aqui me ative a simplesmente descrever o que o texto da BNCC traz sobre o Ensino Fundamental.

Na etapa da Educação Infantil não há a divisão de componentes disciplinares. Um só professor é responsável por trabalhar com as áreas de conhecimento. No Ensino Fundamental isso vai se transformando, e é aqui que passamos a ter as Áreas de Conhecimento e os Componentes Curriculares. A partir de agora, apresentarei o texto da Área de Linguagens, ainda me atendo à simples descrição, e, depois disso, apresentarei o Componente de Língua Portuguesa, não mais me atendo à simples descrição, mas criticando-o.

O texto da BNCC para a Área de Linguagens começa enfatizando que

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. 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. (BRASIL, 2018, p.61)

Posto dessa forma, a Área de Linguagens é composta pelos Componentes Curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e de Língua Inglesa (para os anos finais do Ensino Fundamental). Em virtude dessa infinidade de possibilidades de práticas e usos de linguagem que envolvem “manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens”, é primordial que “os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas” e percebam que “as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação” (BRASIL, 2018, p.61).

Quanto a isso, mais uma vez o texto da BNCC chama a atenção para o papel da alfabetização dado que aprender a ler e escrever amplia as possibilidades dos alunos de construir “conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (BRASIL, 2018, p.61). Ou seja, a Área de Linguagens e o Componente de Língua Portuguesa se tornam alicerces para todas as outras áreas de conhecimento e componentes curriculares, por isso esses dois elementos aparecem primeiro na lista de áreas e componentes da BNCC e é por isso que é primordial que os pesquisemos, estudemos e reflitamos sobre eles.

Os anos finais do Ensino Fundamental, por sua vez, conduzem à diversificação de contextos que permite ao aluno se aprofundar nas práticas artísticas, corporais e linguísticas e refletir criticamente sobre os componentes da área graças a sua maior capacidade de abstração. Esses pressupostos fundamentam a etapa do Ensino Fundamental e a Área de Linguagens, levam em conta as Competências Gerais da Educação Básica, já discutidas nesta dissertação, e a Área de Linguagens apresenta suas Competências Específicas para todo o Ensino Fundamental:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p.63)

Daqui em diante, com o apoio de tudo o já foi escrito nesta dissertação, finalmente desenvolverei o problema de pesquisa e o objetivo geral atingido. O que a BNCC traz para o Componente de Língua Portuguesa? Quais fundamentações teóricas se fazem presentes nela além da anunciada perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem? Elas são convergentes ou divergentes entre si?

A fim de responder a essas indagações que nortearam e motivaram a realização da pesquisa que levou à escrita desta dissertação, irei, primeiramente, como relatei no capítulo 1,

identificar os autores que participaram diretamente da elaboração da versão oficial da BNCC, especificamente no Componente de Língua Portuguesa em atenção a tudo que foi exposto sobre o conceito de diálogo, heteroglossia e de valoração.

O processo de identificação dos quatro redatores que participaram da escrita do Componente de Língua Portuguesa teve alguns obstáculos, sendo o principal deles a forma como o documento da BNCC os referenciou. Os nomes de todos os redatores de todos os componentes curriculares estavam postos na ficha técnica do documento de maneira misturada, organizados unicamente por ordem alfabética. Precisei pesquisar todos os nomes, 27, na plataforma Lattes para saber quem e quantos eram os redatores responsáveis pelo componente em questão.

O currículo Lattes de José Luís Landeira foi de extrema importância para a identificação de quantos redatores eu teria que encontrar porque, além de mostrar sua graduação em Letras, mestrado em Filologia e Língua Portuguesa, doutorado em Linguagem e Educação e pós-doutoramento pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em Portugal, consta que ele “é um dos quatro redatores do componente de Língua Portuguesa na terceira versão da Base Nacional Curricular Comum (2016/2017) implementada em todo o território nacional” (parte do texto informado pelo autor em seu Lattes - <http://lattes.cnpq.br/3254656421387772>), além de sua participação na elaboração de vários outros documentos educacionais.

Os outros três redatores que faltavam e os quais pude identificar pelas informações contidas em seus currículos Lattes são Jacqueline Peixoto Barbosa, Roxane Helena Rodrigues Rojo e Cristiane Mori (cf. BRASIL, 2018, p.460).

Jacqueline Peixoto Barbosa e Roxane Helena Rodrigues Rojo coordenam juntas o “Grupo de Pesquisa TECLE – Tecnologias, (novos e multi) letramentos e ensino de línguas (UNICAMP/CNPq)” (parte do texto informado por Barbosa em seu Lattes - <http://lattes.cnpq.br/5419488000255887>), sendo a primeira mestre e doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas e professora do Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp e a segunda graduada em Letras Neolatinas Português-Francês/Língua e Literatura, mestre, doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas e pós-doutora “em Didática de Língua Materna na Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education (FAPSE), da Université de Genève (UNIGE), Suíça, sob a direção do Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart” (parte do texto informado por Rojo em seu Lattes - <http://lattes.cnpq.br/1003078868842388>). Inclusive, Rojo foi a coordenadora dos redatores do Componente de Língua Portuguesa da BNCC para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

O último nome que compõe essa lista de quatro redatores é o de Cristiane Cagnoto Moride Angelis, mestre em Linguística, bacharel em Fonoaudiologia, atuando “no Programa Nacional do Livros Didáticos (PNLD), avaliando livros didáticos de Língua Portuguesa, destinados aos Anos Iniciais e aos Anos Finais de Língua , de 1996 a 2006”, sendo “consultora, formadora e elaboradora de materiais didáticos do Programa Escrevendo o Futuro/ Olimpíada de Língua Portuguesa” e colaborando “desde 2006, na elaboração, revisão e reelaboração de materiais didáticos de Língua Portuguesa (destinados aos Anos Iniciais e aos Anos Finais), junto a diferentes editoras (FTD, SM, Ática, Leya e Moderna)” (partes do texto informada pela autora em seu Lattes - <http://lattes.cnpq.br/1848409018906455>).

Seguindo a identificação dos quatro redatores do Componente de Língua Portuguesa, ocupo-me agora em apresentar o que eles redigiram e indicar em quais fundamentos teóricos eles se fundamentaram para utilizar os termos que se encontram em sua redação. Isso torna este capítulo daqui para frente até o seu final mais que uma descrição como vem acontecendo até então. Antes disso, porém, vamos nos lembrar que a BNCC é consequência de uma heteroglossia enorme composta pelas vozes dos redatores, que representam vertentes teóricas que estão em disputa desde a década de 1980 e que estão diretamente ligados à escrita do documento, mas também é composta pelas vozes dos debates ocorridos nacionalmente e da grande influência, já apontada, de instituições privadas e internacionais que fomentaram e guiaram esses debates através do incentivo do Movimento pela Base Nacional Comum.

Prosseguindo, vou ao Componente de Língua Portuguesa. Segundo a BNCC, seu texto

dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) [...]. (BRASIL, 2018, p.65).

Estando anunciada que é a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem que fundamenta tudo o que se encontra no Componente de Língua Portuguesa, é extremamente relevante para os apontamentos e esclarecimentos que procuro realizar neste capítulo conceituar a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem.

Muito se tem discutido e produzido no Brasil sobre as teorias relativas a *enunciado* e *discurso*; são diferentes olhares, pontos de vista e interpretações lançadas a estes termos, o que tornaria difícil conceituar a perspectiva enunciativo-discursiva e a relacionar corretamente com

a fundamentação teórica que perpassa todo o Componente de Língua Portuguesa se a pesquisa não tivesse sido guiada pelos conceitos de diálogo, heteroglossia e valorização, que nos chamam a atenção para o fato de que todo enunciado, toda materialização da linguagem, só ocorre de uma pessoa para a outra, de um enunciador para o seu outro, sendo que este carrega consigo seus olhares, seus pontos de vista e suas interpretações constituídos pelas vozes que viu e ouviu.

Temos os autores/redatores da BNCC identificados, dentre eles as duas com o maior número de obras e produções publicadas sobre o tema do ensino de língua portuguesa – Rojo e Barbosa. E é exatamente Barbosa que me direcionou ao fundamento usado para a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem assumida pela BNCC. Barbosa e Simões (2017) esclarecem que na década de 80 começaram a surgir desejos e discursos de mudança em vários setores da sociedade inclusive no setor da educação e ensino de língua portuguesa. Um dos marcos para a mudança do ensino de língua portuguesa foi

a publicação em 1984 do livro, hoje clássico, *O texto na sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi, que, se não inaugurou, articulou as bases para uma proposta de ensino-aprendizagem de base enunciativo-discursiva (BARBOSA; SIMÕES, 2017, p.74).

Em meu TCC sobre o qual escrevi na introdução desta dissertação, apontei que Geraldi se debruça e se fundamenta em estudos bakhtinianos, como podemos encontrar em seu currículo Lattes. Não bastasse esse direcionamento em relação a Bakhtin e consequentemente Volóchinov servirem de fundamentação para a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, assumida pela BNCC, já que sabemos, por meio de Jacqueline Barbosa, uma das redatoras do Componente de Língua Portuguesa, que Geraldi, fundamentado em conceitos bakhtinianos, é o pioneiro de propostas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa cuja base era enunciativo-discursiva, Barbosa e Simões (2017, p.74) ainda apontam a obra *Alfabetização e Letramento* (1998), organizada por Roxane Rojo como uma das “publicações que acrescentaram à perspectiva enunciativo-discursiva de ensino de português”.

Roxane Rojo é uma das redatoras e coordenadora da equipe de redatores tanto do texto do Componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio da BNCC, e uma de suas publicações é considerada por outra redatora do mesmo documento como marco para o desenvolvimento da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Ora, Faraco em um prefácio escrito por ele para um livro de Rojo e Barbosa (2015, p.8) deixa claro que a contribuição de Rojo para os temas relacionados ao ensino de língua portuguesa é grande, sendo “bem conhecidos, entre outros, seus estudos sobre o letramento, os livros didáticos, as

práticas de linguagem no ensino fundamental e a apropriação dos gêneros discursivos na escola” cujas referências básicas são “Bakhtin e seu Círculo, mas postos em interação com outros pensadores”.

Em virtude de ser uma dentre os precursores de propostas de ensino de língua portuguesa embasada principalmente pelas vozes de Bakhtin e de seu Círculo, é evidente a fundamentação teórica que sustenta a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, assumida pela BNCC. E, mesmo que uma análise aprofundada feita no decorrer deste capítulo aponte para a presença de outras teorias convergentes e divergentes com a perspectiva enunciativo-discursiva fundamentada em Bakhtin e Volóchinov, devido à junção de várias vozes de outros grupos teóricos em disputa, trago agora os conceitos de Bakhtin e Volóchinov sobre enunciado e discurso, já que é por meio do que eles afirmam que poderemos afirmar se a BNCC verdadeiramente assume e segue veementemente essa perspectiva em todo o Componente de Língua Portuguesa.

Para que se comece a definição de enunciado e discurso de acordo com Bakhtin e Volóchinov, é uma pré-condição saber que esses dois conceitos estão imbricados um no outro, o que pode ser percebido pelo próprio nome da perspectiva em questão: enunciativo-discursiva. Pode-se observar tal imbricação tanto em Volóchinov (2017, p.200), quando ele afirma que o produto do ato discursivo é o enunciado, quanto em Bakhtin, quando ele afirma que a “real unidade da comunicação discursiva” é o enunciado

Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. (BAKHTIN, 2016, p.28).

Mas o que seria então o enunciado e o ato discursivo? No começo deste subcapítulo e em outras partes desta dissertação, já foi mencionado que um enunciado é a materialização verbal da linguagem, que pode acontecer oralmente ou através da escrita e que só ocorre por meio de e motivado pela interação/diálogo que um indivíduo estabelece com o outro socialmente nos vários campos de atividade humana, ou seja, nos vários ambientes em que esses indivíduos se encontram em determinado momento. Já o conceito de discurso foi abordado algumas vezes quando o conceito de diálogo e heteroglossia foram apresentados, sendo atribuído a ele a definição de “conjunto de enunciados” que se tornam, ao serem materializados, elementos da comunicação discursiva, do diálogo entre um indivíduo e outro, independentemente do tipo (oral ou escrito/impresso).

Ou seja, pode-se entender o ato discursivo como o ato de troca/comunicação/interação/diálogo que ocorre em um determinado ambiente social entre indivíduos, quando, motivados, levados e influenciados por esse ambiente e pela presença deles mesmos nesse ambiente (como já vimos na apresentação dos conceitos de diálogo e heteroglossia) materializam suas intenções, pensamentos, ideias, sentimentos e valores por meio de discursos compostos por inúmeros e entrelaçados enunciados (como já vimos na apresentação do conceito de valoração), que podem ser entendidos como o produto, as unidades concretas de linguagem provenientes de um ato discursivo.

Mais ou tão importante quanto saber que os conceitos de enunciado e discurso estão imbricados um no outro é saber tudo o mais que os envolve. Inicialmente, é necessário saber que

[...] o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto – o enunciado – de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. *O enunciado é de natureza social.* (VOLÓCHINOV, 2017, p.200. Grifos do autor).

Isso reforça as próprias definições de enunciado e ato discursivo anteriormente apresentadas, visto que tanto o discurso quanto suas unidades concretas de linguagem, os enunciados, só ocorrem pela necessidade da interação de um indivíduo com o outro, só se formam “entre dois indivíduos socialmente organizados” (VOLÓCHINOV, 2016, p. 204), o que me remete novamente ao conceito de diálogo já explorado nesta dissertação, que mostra que, em qualquer ato discursivo, por sua essência social, pela imprescindível existência de um outro indivíduo para que a linguagem se materialize, a palavra é sempre

[...] *orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido, etc.). (VOLÓCHINOV, 2017, p.205. Grifos do autor).

Além de conhecer a natureza social do ato discursivo e de seus produtos - os enunciados - é importante considerar que, exatamente por sua característica social inerente, a realidade efetiva da linguagem não pode ser um “sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado” (VOLÓCHINOV, 2017, p.218), uma vez que, quando estamos em um ato

discursivo materializando nossos pensamentos, sentimentos, intenções, valores, etc., primeiro consideramos nosso interlocutor, quem ele é, em qual ambiente social estamos, para depois pensarmos em que formas linguísticas usaremos para materializar a linguagem, e se é que chegamos a parar para pensar nessas formas, nessas estruturas, pois para Volóchinov (2017, p.177-178), reforçando o que foi escrito, o falante não se importa com “o aspecto da forma que permanece o mesmo em todos os casos do seu uso por mais variados que eles sejam”, mas ele se importa com qualquer “aspecto da forma linguística graças ao qual ela pode aparecer em um contexto concreto, graças ao qual ela se torna um sinal adequado nas condições de uma situação concreta” do ato discursivo.

E isso ocorre do falante/autor ao enunciar para o outro/interlocutor/destinatário e de volta do outro/interlocutor/destinatário para o falante/autor de um enunciado ou de um discurso quando acontece sua resposta e a compreensão dos dois indivíduos do que é materializado no ato discursivo, sendo que o próprio ato de compreensão “não se reduz ao reconhecimento da forma usada, mas à sua compreensão em um contexto concreto, à compreensão da sua significação em um enunciado” (VOLÓCHINOV, 2017, p.178).

Tudo o que foi exposto até agora sobre enunciado e discurso, suas definições e o que os permeia leva ao cerne do que seria a perspectiva enunciativo-discursiva fundamentada em Bakhtin e Volóchinov, que se configura pelo fato de o ato discursivo e seus produtos, unidades, os enunciados, serem sociais, e, por serem sociais, não importam ao falante/interlocutor e seu destinatário, parceiro da interação, as formas, estruturas cristalizadas da língua em si mesmas, isoladas, mas sim a significação da linguagem atribuída a ela primordialmente pelo contexto concreto da troca social, pela presença do outro e de quem ele é e, em último lugar, pelos recursos estruturais. Assim, fica claro que

De fato, a forma linguística é dada ao falante, como acabamos de mostrar, apenas no contexto de certos enunciados e, portanto, apenas em um determinado contexto ideológico. Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano. (VOLÓCHINOV, 2017, p.181)

Apresentado o cerne da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem fundamentada em Bakhtin e Volóchinov e assumida pela BNCC como perspectiva norteadora de todo o Componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, continuo com os apontamentos teóricos.

Após afirmar a assunção da perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, o discurso da BNCC continua com suas proposições supostamente guiadas por tal perspectiva teórica. Assim como nos PCN, o texto é trazido como unidade de trabalho devendo ser trabalhado em sala de aula de acordo com a abordagem das perspectivas enunciativo-discursivas,

de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p.65)

Em relação ao uso de textos como unidade fundamental de trabalho em sala de aula no ensino de língua portuguesa, Rojo, juntamente com Cordeiro (2004, p.11), traz a ideia de que o texto é a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa que circula nacionalmente desde a década de 1980, porém, as autoras apontam que houve mudanças na concepção que se tinha do uso do texto na escola, afirmando que, primeiramente, “era tomado como objeto de uso, mas não de ensino” e que, “mais tardiamente, começa-se a tornar o texto como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de redação” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p.8). Essas mudanças de concepções frente ao uso do texto em sala de aula, levaram a frequentes debates e questões que, por sua vez, acarretaram uma abertura aos conceitos discursivos ou enunciativos, e o texto passou a ser visto com um enfoque maior “em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p.11). Essa abertura aos conceitos discursivos ou enunciativos, ou melhor dizendo, à perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, foi sendo ampliada e ganhou espaço definitivo nos PCNs de língua portuguesa e agora na BNCC.

Cabe neste momento, ainda trazendo Rojo, agora juntamente com Barbosa, duas dos quatro redatores do Componente de Língua Portuguesa da BNCC, mostrar o que essas autoras entendem por *texto*, lembrando que as duas pautam suas práticas e pesquisas na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Segundo Rojo e Barbosa (2015, p.25),

Um texto ou enunciado é [...] um dito (ou cantado, escrito, ou mesmo pensado) concreto e único, “irrepetível”, que gera significação e se vale da língua/linguagem para sua materialização, constituindo o discurso. Na era do impresso, reservou-se principalmente a palavra “texto” para referir os textos escritos, impressos ou não; na vida contemporânea, em que os escritos e as falas se misturam com imagens estáticas (fotos, ilustrações) e em movimento (vídeos) e com sons (sonoplastias, músicas), a palavra “texto” se estendeu a esses enunciados híbridos de “novo” tipo, de tal modo que falamos em “textos

orais” e “textos multimodais”, como as notícias televisivas e os vídeos de fãs no YouTube.

A partir de como Rojo e Barbosa concebem o texto, percebo que elas se utilizam da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem tal como foi exposta anteriormente nesta dissertação e a adequam aos contextos comunicativos de nossa sociedade atual, do mesmo modo como o texto da BNCC apresentou na introdução do Componente de Língua Portuguesa.

Entretanto, mesmo identificando a presença dos pensamentos das autoras/redatoras da BNCC no que está escrito nesse documento e indicando que o que a BNCC propõe sobre o uso do texto advém, em grande parte, do pensamento dessas duas autoras, importantes representantes da perspectiva enunciativo-discursiva no Brasil, deve-se estar atento ao que afirma Geraldi, outro importantíssimo representante da perspectiva enunciativo-discursiva no Brasil, quando ele, citando Lajolo (1982ab, p.59 *apud* GERALDI, 2011, p.73), destaca que, concebendo o texto na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, a leitura, o ato de ler não é, de forma alguma, um ato de decifração, ao contrário, no ato de ler qualquer texto, o leitor precisa

ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Até então, consigo resumir os apontamentos teóricos feitos em duas premissas que devem me guiar até a conclusão deste capítulo especialmente quando divergências teóricas forem apontadas: o ato discursivo, os enunciados, a linguagem só se realizam socialmente, e ler um texto, sendo ele um enunciado, não é um ato de decifração do código linguístico, mas a atribuição de significação sobre os enunciados do outro, suas intenções, seus valores, o contexto de comunicação e de troca em que estão inseridos, e responder a eles utilizando as múltiplas vozes de textos que são lidos ou ouvidos, o horizonte valorativo e a perspectiva que temos sobre o outro que dialoga conosco; isso é ler.

Continuando com o texto da BNCC, percebe-se que seu discurso dá seguimento ao que se encontra na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, abarcando doravante concepções e conceitos conhecidos no ambiente escolar por meio dos PCNs, os quais, como apontado, já portavam um embasamento bakhtiniano. Essas concepções e conceitos já conhecidos são os de “práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos” (BRASIL, 2018, p.65) e são interconectados no

que propõe a Base por esta considerar o texto como a unidade central, fundamental do ensino de língua portuguesa e, sendo o centro de todo o Componente em questão, o texto

ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. (BRASIL, 2018, p.65)

A mesma interconexão de termos pode ser encontrada em obras de três autores/pesquisadores que fazem/fizeram parte da mesma universidade em que Rojo fez seu pós-doutorado. O Lattes de Rojo informa que fez seu pós-doutorado na Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education (FAPSE), da Université de Genève (UNIGE), Suíça, sob a orientação de Jean-Paul Bronckart, e sob influência de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, ambos professores da UNIGE. Esses três pesquisadores/professores da UNIGE são renomados no que tange à transposição didática da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem no trabalho com os gêneros do discurso em sala de aula, e certamente influenciaram Rojo, Barbosa e os demais redatores da BNCC e até professores e pesquisadores em âmbito nacional que se debruçam sobre o uso dos gêneros discursivos no ensino de língua materna. Além disso, juntos, esses três são os representantes mais ferrenhos da teoria chamada de Interacionismo Sócio-Discursivo, uma teoria que converge em certos pontos com e até se fundamenta na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, visto que estes autores se apoiam grandemente em Bakhtin e em Volóchinov.

A influência dos conceitos desses autores nas obras de Rojo pode ser percebida claramente na leitura de um livro organizado por ela, resultado de traduções das obras de Dolz e Schneuwly. Nele, há um artigo desses dois autores que trata dos conceitos de práticas de linguagem, de atividade de linguagem, dos gêneros discursivos e das esferas de circulação, todos termos que apareceram nas últimas citações extraídas da BNCC e postas nesta dissertação.

Os autores começam por definir o que seriam as práticas de linguagem indo em sua origem, que seria o conceito de “práticas sociais de referência”, proposto por Martinand (1986, p.137ss *apud* DOLS; SCHNEUWLY, 2004, p.62), e que “tornou-se moeda corrente no debate didático, inclusive naquele sobre didática do francês como língua materna”. Pautando-me no conceito de heteroglossia, vou ao que Martinand, ele mesmo, traz sobre as práticas de linguagem, pois é esse conceito que está em Dolz e Schneuwly e com o qual desenvolvem o conceito de práticas de linguagem, e é o conceito de práticas de linguagem de Dolz e Schneuwly

que está nos conceitos de Rojo e Barbosa, que por sua vez são retomados pelos outros dois redatores da BNCC.

Quando Martinand (2003, p.2) apresenta o que seriam as práticas sociais de referência sob um sentido didático, ele afirma que elas tratam de, entre outras coisas,

considerar não apenas os saberes em jogo, mas os objetos, os instrumentos, os problemas e as tarefas, os contextos e os papéis sociais [...], pensar e analisar as distâncias entre atividades escolares e práticas sócio-técnicas [...], fazer aparecer as escolhas de práticas de referência, seu sentido político e social [...], compreender as condições de coerência para as atividades escolares, entre tarefas, instrumentos, saberes e papéis [...], abordar o problema de certas dificuldades de aprendizagem e insucesso escolares colocando a questão das relações entre atividades escolares/práticas de referência/práticas familiares aos alunos (e, nesse sentido, certas posturas e concepções comuns, representações e raciocínios espontâneos).

As práticas de linguagem embasadas no conceito de práticas sociais de referência de Martinand voltam a atenção a tudo o que acontece na vida do aluno nos diversos campos sociais em que ele se encontra, pois são as práticas desses campos que o constituem e são trazidas para a escola, cujo objetivo é, a partir das práticas já desenvolvidas no aluno, prepará-lo para atuar em campos mais elaborados, com práticas sociais mais amplas e mais elaboradas. Isso posto, o conceito de práticas de linguagem de Dolz e Scheneuwly (2004, p.62) visa “às dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral, tendo a linguagem uma função de mediação em relação a estas últimas”.

A linguagem medeia toda e qualquer prática social, ela é onipresente, como já foi posto nesta dissertação, conseqüentemente, tendo em conta a infinitude de práticas sociais existentes, a natureza das práticas de linguagem é heterogênea da mesma forma que é heterogênea a relação dos sujeitos do discurso com essas infinitas práticas de linguagem. “Estudar o funcionamento da linguagem como práticas sociais significa, então, analisar as diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.63).

Após definirem o que são as práticas de linguagem, Dolz e Schneuwly, no artigo presente no livro de Rojo e Cordeiro, desenvolvem o conceito de atividade de linguagem, apoiados em Leontiev⁸. Seguindo Leontiev (1983 *apud* DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.63), o

⁸ Leontiev foi o criador da Teoria da Atividade, tendo como base a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, no início do século XX.

termo *atividade* é considerado como “uma estrutura do comportamento, orientada por um motivo contido nas condições sociais que o fazem nascer”.

Novamente tomando a importância da heteroglossia, vou diretamente ao que Leontiev, ele mesmo, aponta sobre o conceito de atividade. Leontiev (1972) entende por atividade “não a dinâmica dos processos fisiológicos, nervosos, que realizam esta atividade”, mas sim o processo de interação entre sujeito e objeto (podendo este ser coisas ou pessoas) e o que acontece no sujeito por meio desse processo de interação. Assim, a “atividade é uma unidade não-aditiva da vida material, corpórea, do sujeito material [...] é uma unidade de vida, mediada pela reflexão mental, por uma *imagem*, cuja função real é orientar o sujeito no mundo objetivo” (LEONTIEV, 1972, p.2), ou seja, através da atividade que exerce sobre um determinado objeto, o sujeito reflete sobre ele e, a partir dessa reflexão, é orientado em relação a sua ação no mundo.

Outro ponto enfatizado por Leontiev (1972, p.2), que aliás condiz com a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem fundamentada em Bakhtin e Volóchinov, é que “não importam as condições e formas nas quais a atividade do homem procede, não importam quais estruturas adquire, não pode ser considerada como algo extraído de relações sociais, da vida da sociedade”, isto quer dizer que, “apesar de toda sua diversidade, todas as suas características especiais, a atividade do indivíduo humano é um sistema que obedece o sistema de relações da sociedade” e não pode existir fora delas.

Em suma, o sujeito se torna capaz de agir no mundo por meio do processo de interação que estabelece com um objeto, sendo ele coisa ou pessoa, e da reflexão que é resultante dessa interação, dessa atividade, que só pode acontecer na vida em sociedade, e assim como a linguagem, o ato discursivo e os enunciados, a atividade humana é social. Além do mais, a atividade humana só acontece quando o sujeito tem um motivo para interagir com um objeto, tem intenções com essa interação, com sua atividade. “Não existe tal coisa como atividade sem um motivo” (LEONTIEV, 1972).

Bronckart se debruça muito sobre a questão da atividade de linguagem, e nele podemos ver o pensamento de Leontiev sobre atividade e motivo. A atividade de linguagem é uma atividade que um sujeito realiza sobre e com o objeto da linguagem levado, direta ou indiretamente, por algum motivo sempre em uma situação de interação social, o que envolve tudo o que foi indicado sobre a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, do conceito de texto como unidade de trabalho, com o conceito de práticas de linguagem e com o conceito de atividade de linguagem. Segundo Bronckart (1996 apud DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.63),

as atividades podem ser decompostas em ações, ou estruturas de comportamento não diretamente articuladas aos motivos, mas orientadas por objetivos intermediários que advêm da vontade consciente e que implicam uma representação de seu efeito no âmbito da cooperação e da interação sociais. É o julgamento social que delimita as ações. Neste sentido, a atividade pode ser também definida como um sistema de ações.

Partindo desse pressuposto e de tudo o que foi apresentado sobre práticas de linguagem e atividade de linguagem, Dolz e Schneuwly (2004, p.64) chegaram a um problema: “saber como se articulam as práticas de linguagem, diferentes em suas formas, e a atividade do aprendiz”. A resposta a esse problema nos leva ao conceito de gêneros do discurso, pois, para os autores, “*é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes*” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.64), e o conceito de gêneros do discurso nos leva de volta a Bakhtin e a Volóchinov. Seguindo Bakhtin (1984 apud DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.64), os gêneros podem ser definidos como “formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais das práticas de linguagem”.

Bem, uma citação muito clara quando o termo gênero do discurso precisa ser usado ou esclarecido é esta:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2016, p.12)

Esta citação é clara porque resume e explica ao mesmo tempo os conceitos e pensamentos bakhtinianos em geral e os quais tenho exposto nesta dissertação. Todos os termos encontrados até então no discurso da BNCC no que tange ao ensino de língua portuguesa para o Ensino Fundamental estão em Volóchinov e em Bakhtin, considerados umas das primeiras vozes deste apanhado heteroglóstico. Esses termos permeiam e se encaixam obviamente com

o que afirmam as vertentes teóricas representadas pelos pensadores que trabalham com a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, sejam eles nacionais, como Rojo, Barbosa e Geraldi, ou internacionais, como os renomes do Interacionismo Sócio-Discursivo, Bronckart, Dolz e Schneuwly.

Pela centralidade das vozes volochinovianas e bakhtinianas no meio das vozes desses autores, é com eles que continuo os apontamentos sobre a questão dos gêneros do discurso e dos campos de atividade humana/esferas de circulação dos gêneros. Um fator ao qual Bakhtin nos chama a atenção após ter definido o que são gêneros do discurso é a riqueza e a diversidade destes. Elas são

infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. (BAKHTIN, 2016, p.12)

Há campos/esferas de atividade humana tão diversas que Bakhtin chega a classificar os gêneros em “gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos)”, sendo exemplos dos gêneros discursivos secundários os “romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.”, adquirindo o adjetivo “complexo” visto que surgem “nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito)” (BAKHTIN, 2016, p.15). Já os gêneros discursivos primários são adjetivados como “simples”, pois surgem na comunicação discursiva imediata do cotidiano.

Tendo sido indicados os termos de práticas de linguagem, atividade de linguagem, de gênero do discurso e abordado o termo de esfera/campo de atuação, circulação dos discursos, presentes no texto da BNCC, cabe a mim constatar que, por enquanto, o que o texto da Base traz por meio de seus redatores e das vozes teóricas as quais representam são concepções teóricas que convergem entre si e fazem jus à perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Aliás, é pertinente aqui citar um outro redator do Componente de Língua Portuguesa da BNCC: José Luís Landeira.

José Luís Landeira, assim como Rojo, também se debruça na questão do ensino de língua portuguesa através do uso dos gêneros do discurso, porém se dedicando mais à produção de materiais didáticos. Ele esclarece (2009, p.4) que aplicar uma aula baseada no conceito de gênero do discurso demanda que a língua portuguesa deixe de ser limitada por uma visão centrada nas estruturas gramaticais e passe a ser considerada como uma atividade humana, um

meio primordial e essencial de existir no mundo e de agir nele. Ainda segundo Landeira (2009, p.5), gêneros textuais são “modelos comunicativos que nos possibilitam gerar expectativas e previsões para compreender um texto e, assim, interagir com o outro”. Por fim, o autor conclui que os gêneros são produtos sociais e que apresentam funções sociais específicas de acordo com o campo de atividade humana, tornando-se modelos comunicativos que possibilitam a interação social, o que também converge com o que foi mostrado sobre a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem.

Entretanto, também cabe a mim chamar a atenção para a crítica que Geraldi fez à BNCC se pautando especialmente no que Bakhtin, citado acima, salienta sobre a infinita e multifacetada essência dos gêneros do discurso e sobre o uso dos textos como unidade de trabalho, estes sendo parte dos gêneros do discurso. Geraldi (2015, p.390) elenca alguns pontos que devemos considerar sobre o que propõe a BNCC:

1. Não se pode exigir que um leitor seja também autor em todos os tipos de texto que é capaz de ler. É ridículo exigir de alunos que escrevam contos ou outros gêneros literários como se eles necessariamente estivessem se preparando para serem escritores. [...]
2. Produzir um texto é estabelecer uma comunicação escrita, e essa demanda leitores. Não se pode produzir textos para ninguém! E muito menos textos para quem já sabe tudo aquilo que se tem para dizer, particularmente quando esse leitor já ouviu isso porque já lhe disse, como acontece frequentemente em sala de aula. [...]
3. Nem autores experientes escrevem sem revisar, sem refazer, sem tirar ou acrescentar coisas em sua leitura. O primeiro leitor de um texto é seu autor. Por isso na escola é preciso pensar a escrita de textos como um projeto, como um trabalho que não se encerra na primeira versão. [...] O projeto de escrita de textos deve levar a tornar, de alguma forma, público o que cada um escreveu. E do que se publica o professor é na prática um coautor.
4. [...] não há qualquer razão para todos os alunos estarem escrevendo sobre o mesmo tema, no mesmo gênero e ao mesmo tempo. Deixar surgirem grupos com atividades distintas. Lembrar que é também escrita fazer um esquema de um texto lido: essa é a melhor forma de estudar.

Para finalizar os esclarecimentos sobre os textos, gêneros do discurso como unidade central do ensino de língua portuguesa, e para complementar o que apontou Geraldi, recorro novamente Dolz e Schneuwly, pois, pautados no que eles pensam sobre as práticas de linguagem, sobre atividade de linguagem e gêneros do discurso como elementos que ligam as práticas às atividades, destacam que, no trabalho com os gêneros do discurso em sala de aula, é importante ter em mente o seguinte:

- a) toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc;
- b) pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre – nós acabamos de dizê-lo – gênero e aprender, embora permaneça gênero para comunicar. É o desdobramento, do qual falamos mais acima, que constitui o fator de complexificação principal dos gêneros na escola e de sua relação particular com as práticas de linguagem. Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.69)

Até então, foi indicado o cerne da perspectiva enunciativo-discursiva fundamentada em Volóchinov e Bakhtin – o ato discursivo, os enunciados, a linguagem só se realizam socialmente –, também foi esclarecida a premissa de que ler um texto, isto é, um discurso composto de enunciados não é um ato de decifração dos códigos, estruturas ou formas da língua, mas, sabendo de tudo o que permeia e possibilita a materialização da linguagem, ler é significar os enunciados do outro, tentando compreender o que eles carregam em si – suas intenções, seus valores –, observando o contexto concreto de comunicação e de troca social, e respondendo aos enunciados do outro, empregando as múltiplas vozes de textos que já lemos ou ouvimos e o nosso horizonte valorativo. Por fim está a premissa de que a linguagem permeia e medeia todas as práticas e atividades humanas e, assim sendo, ela circula por todos os campos dessas atividades moldando-se de acordo com cada um deles em seu conteúdo, em seu estilo e por sua construção composicional (definição do que são os gêneros discursivos) e existindo somente e realmente nos processos de interação, práticas e atividades sociais.

Revisadas as duas primeiras premissas e acrescentada a mais recente, continuo com os apontamentos teóricos.

Em conformidade com tudo o que foi visto até então, o discurso da BNCC constata que,

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, 2018, p.66)

É necessário, novamente, que outro termo se esclareça: letramento/letramentos. Quando o termo letramento é mencionado, quem estuda ou quem já leu sobre ele quase que automaticamente lembra de Soares (2002), uma vez que ela é uma das pessoas que mais difundiram tal termo nacionalmente. Tendo isso em conta, recorri ao que ela aborda sobre o tema.

Soares (2002) apresenta alguns autores nacionais que também trabalham com o conceito de letramento indicando que, alguns deles “consideram que letramento são as práticas de leitura e escrita”, por exemplo Kleiman (1995, p.19 *apud* SOARES, 2002, p.144) que define letramento “como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” e “como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita”.

Também há autores, como Tfouni (1988, p.16 *apud* SOARES, 2002, p.144), uma das primeiras pessoas a utilizar e a definir o termo letramento, que vê o letramento pondo-o em confronto com alfabetização, pois para ela “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (1988, p.20 *apud* SOARES, 2002, p.144). Tfouni (*apud* SOARES, 2002, p.144) insiste que há uma diferença entre a alfabetização e o letramento e que essa diferença recai no fato de que “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem” e de que o “letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”.

Em relação a essas duas visões sobre o que seria letramento, Soares defende o letramento como

sendo não as próprias *práticas* de leitura e escrita, e/ou os *eventos* relacionados com o uso e função dessas práticas, ou ainda o *impacto* ou as *conseqüências* da escrita sobre a sociedade, mas, para além de tudo isso, o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação – os *eventos de letramento* [...] Ou seja: coerentemente com o conceito apresentado em Soares (1998b), letramento é, na argumentação desenvolvida neste texto, o *estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento. (SOARES, 2002, p.145)

Fazendo um paralelo com o que foi exposto aqui sobre a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem e o que ela envolve, podemos entender que as práticas de linguagem

nessas duas visões de letramento, a de Kleiman centrada nas próprias práticas em si e a de Soares centrada no estado de indivíduos que participam dessas práticas, configuram-se essencialmente em práticas de leitura e de escrita e que a linguagem continua sendo vista como social e condição primordial para a interação de indivíduos entre eles mesmos e deles com o mundo.

Porém, é a concepção de letramento de Kleiman que predomina na BNCC. Isso pode ser observado a partir da leitura de um artigo de Marques e Kleiman (2019) em que elas reforçam que a concepção de linguagem que melhor fundamenta o trabalho docente é a o letramento considerado um conjunto de práticas sociais ancoradas na “base bakhtiniana, em cuja essência a língua é entendida como ação social e a linguagem como produto histórico e social, que tem no dialogismo o seu princípio fundador” (VOLOCHINOV, 20003 apud MARQUES; KLEIMAN, 2019, p.20). Juntamente a essa concepção de linguagem bakhtiniana/volochinoviana, as autoras também consideram o conceito de gêneros discursivos dos mesmos autores, conceito este foi melhor apresentado anteriormente nesta dissertação.

Fundamentar o conceito de letramento nas vozes de Bakhtin e Volóchinov faz com que a escrita e a leitura possam ser vistas “como instrumento de poder e inclusão social” e “entendidas como práticas sociais” (MARQUES; KLEIMAN, 2019, p.20) e faz com que os projetos de letramento desenvolvidos em sala de aula formem alunos que saibam como agir socialmente através de um “ativismo — entendido como uma forma de argumentar não apenas especulativa, mas que favorece a prática efetiva de transformação da realidade —” que leva os alunos a perceberem a leitura e a escrita como instrumentos essenciais para a construção da cidadania (MARQUES; KLEIMAN, 2019, p.21). As autoras ainda enfatizam que essa

[...] formação crítica para a cidadania não se coaduna com o modelo de formação neoliberal, ancorado em um exagerado pragmatismo que limita a prática pedagógica ao treinamento técnico e científico dos educandos, em detrimento de uma formação técnica e científica essencial, nunca limitada a treinamento. (MARQUES; KLEIMAN, 2019, p.21)

Ademais, o termo letramento quando aparece no texto da BNCC vem sempre acompanhado por um toque de pluralidade: letramentos (ou multiletramentos como veremos mais adiante). Essa pluralidade resulta fundamentalmente da abertura, já mencionada, às teorias do discurso e do enunciado, visto que para essas teorias a linguagem é utilizada em vários e diversos campos de atividade humana que requerem adequados gêneros de discurso e adequadas habilidades linguísticas. Quanto mais o tempo passa, mais aumentam os campos de atividade humana, mais se ampliam as atividades de letramento.

Em nosso contexto sócio-histórico-cultural atual, os campos de atividade humana e de práticas de linguagem estão sendo rapidamente ampliados devido às TIC, o que requer “inevitavelmente, imperativamente, novas maneiras de ler, novas relações com a escrita, novas técnicas intelectuais” (SOARES, 2002, p.152), ou seja, novos letramentos, termo que, inclusive já vem sendo reconhecido internacionalmente “para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo” através agora não só da palavra escrita, como a antiga abordagem do termo letramento no singular trazia, mas também da “comunicação visual, auditiva, espacial” (SOARES, 2002, p.155,156).

Kleiman (1998), também passou a usar e a trabalhar com o termo *letramentos* afirmando que se pode entender letramento como “as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita (Kleiman, 1995 *apud* KLEIMAN, 1998, p.181)”, porém chamando a atenção que tal concepção não o limita somente às práticas de linguagem que envolvem apenas o ler e escrever, mas se estende às práticas orais de linguagem, sabido que, com a ampliação dos campos de atividade humanas de nosso contexto atual, “o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve apenas a modalidade oral, como escutar notícias de rádio, é um evento de letramento, pois o texto ouvido tem as marcas de planejamento e lexicalização da modalidade escrita [...] (KLEIMAN, 1998, p.181,182).

Tais reflexões estão presentes na BNCC, pois esta assevera que

as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem 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. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web*. (BRASIL, 2018, p.66)

Tais reflexões, como esperado, também estão em Rojo e Barbosa, uma vez que elas coordenam o Grupo de Pesquisa TECLE – Tecnologias, (novos e multi) letramentos e ensino de línguas, que tem como centro de suas pesquisas os conceitos de letramentos e de textos multimodais ou multissemióticos. Para elas, um texto “multimodal ou multissemiótico é aquele que recorre a mais de uma modalidade de linguagem ou a mais de um sistema de signos ou símbolos (semiose) em sua composição”, sendo que a língua oral e escrita é classificada como modalidade verbal, a linguagem corporal é classificada como modalidade gestual, o áudio é classificado na modalidade sonora e as imagens são classificadas como modalidades visuais, e,

juntas, todas essas modalidades “compõem hoje os textos da contemporaneidade, tanto em veículos impressos como, principalmente, nas mídias analógicas e digitais” (ROJO; BARBOSA, 2015, p.108).

Essa característica multimodal dos textos dos mais diversos gêneros se conecta com o termo de multiletramentos. Os multiletramentos são atividades de letramento nas quais o sujeito é imerso na multimodalidade textual e tem que lidar com todas essas modalidades da linguagem de uma vez só, todas unidas em um determinado texto.

O termo de multiletramento foi criado por um grupo de estudiosos denominados de Grupo de Nova Londres (*New London Group*). Influenciados pelos novos estudos linguísticos e educacionais da década de 1990, esses estudiosos/teóricos se reuniram a fim de debater e dividir ideias sobre os problemas do sistema de ensino que seus países – Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália – estavam passando. Esses debates resultaram em um documento denominado de *manifesto programático*. É neste manifesto que o termo multiletramento foi cunhado pela primeira vez, como podemos ver com o seguinte excerto:

Nós decidimos que os resultados de nossas discussões poderiam ser encapsulados em uma palavra – multiletramentos – uma palavra que nós escolhemos para descrever dois argumentos importantes que devemos ter com a ordem cultural, institucional e global emergente: a multiplicidade de canais de comunicação e de mídia e a crescente saliência da diversidade linguística e cultural. A noção de multiletramentos suplementa a pedagogia tradicional de letramento ao elencar esses dois aspectos apresentados sobre a multiplicidade textual. (CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH; GEE; et al, 1996, p.63, tradução minha⁹)

É neles que Rojo e Barbosa se inspiram para estudarem os multiletramentos, as multimodalidades e o trabalho com os gêneros do discurso no ensino de língua portuguesa. Elas criticam a escola por ainda privilegiar “quase que exclusivamente a cultura dita ‘cultura’, sem levar em conta os multi e novos letramentos, as práticas, procedimentos e gêneros em circulação nos ambientes da cultura de massa e digital e no mundo hipermoderno atual” e afirmam que os currículos deveriam passar a considerar mais essas demandas comunicativas, de atividades e práticas de linguagem “para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web [...] propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com

⁹ We decided that the outcomes of our discussions could be encapsulated in one word – multiliteracies – a word we chose to describe two important arguments we might have with the emerging cultural, institutional, and global order: the multiplicity of communications channels and media, and the increasing saliency of cultural and linguistic diversity. The notion of multiliteracies supplements traditional literacy pedagogy by addressing these two related aspects of textual multiplicity.

práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais” (ROJO; BARBOSA, 2015, p.135).

E é através de Rojo e de Barbosa, principalmente, que o termo multiletramentos aparece na BNCC quando o documento firma a importância de se ter em mente essa consideração dos novos e multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo porque tal consideração

não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “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, processo que alguns autores associam à criatividade. (BRASIL, 2018, p.68)

Mais uma vez percebemos a influência do Grupo de Nova Londres na redação da BNCC, mediada pela presença de Rojo e Barbosa no grupo de redatores responsáveis pelo Componente de Língua Portuguesa direcionado ao Ensino Fundamental. É o termo *designer* que nos faz perceber essa influência, visto que foi também o Grupo de Nova Londres que cunhou tal termo vinculado com as práticas dos multiletramentos, como, novamente podemos ver em um excerto do manifesto que esse grupo elaborou:

No que tange à questão de “o que” ensinar pela pedagogia do letramento, nós propomos uma metalinguagem de multiletramentos baseada no conceito de ‘design’. Design tem se tornado central para as inovações do ambiente de trabalho, assim como para as reformas educacionais do mundo contemporâneo. Professores e administradores são vistos como os designers dos ambientes e processos de aprendizagem, não como patrões ditando o que aqueles sob seu comando deveriam pensar e fazer. [...] A noção de design se conecta poderosamente com o tipo de inteligência criativa de que os melhores profissionais precisam para serem capazes de, continuamente, fazer um redesign de suas atividades no exato momento de suas práticas. Ela se conecta também com a ideia de que a aprendizagem e a produtividade são resultado dos designs (das estruturas) dos complexos sistemas de pessoas, ambientes, tecnologias, crenças e textos. Essa pressuposição é baseada em uma teoria particular de discurso. Ela vê a atividade semiótica como uma aplicação criativa [...]. (CAZDEN; COPE; FAIRCLOUGH; GEE; et al, 1996, p.73, tradução minha)¹⁰

¹⁰ *In addressing the question of the “what” of the literacy pedagogy, we purpose a metalanguage of multiliteracies based on the concept of “design”. Design has become central to workplace innovations, as well as to school reforms for the contemporary world. Teachers and managers are seen as designers of learning processes and environments, not as bosses dictating what those in their charge should think and do. [...] The notion of design connects powerfully to the sort of creative intelligence the best practitioners need in order to be able, continually, to redesign their activities in the very act of practice. It connects as well to the idea that learning and productivity are the results of the designs (the structures) of the complex systems of people, environments, technology, beliefs, and texts. This framework is based upon a particular theory of discourse. It sees semiotic activity as a creative application [...]*

Considerando a multiplicidade de canais de comunicação, de mídia e a crescente saliência da diversidade linguística e cultural como abordado pelo Grupo de Nova Londres, a BNCC entrelaça à questão dos multiletramentos a premissa da diversidade cultural “sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas” e que contempla “o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente” (BRASIL, 2018, p.68).

Também imbricado no conceito de multiletramentos, como visto em Rojo, Barbosa e no Grupo de Nova Londres, está o conceito da diversidade linguística, exposto que “mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades”, contando ainda com “as particularidades linguísticas da comunidade surda”, variedades que devem ser trabalhadas em sala de aula para que sejam evitadas atitudes “como o preconceito linguístico” (BRASIL, 2018, p.68). A esse respeito, cabe abordar brevemente algumas considerações de Bagno (1999), pois, para ele, o problema do preconceito linguístico é resultado do “modo como se ensina português e naquilo que é ensinado sob o rótulo de língua portuguesa”, já que na escola geralmente se considera a variedade padrão da língua portuguesa como a única a ser aceita sendo que, embora essencial à vivência em sociedade e ao entendimento de gêneros textuais secundários, até a BNCC expõe sobre as outras variedades linguísticas e dialetais.

A questão do preconceito linguístico encerra o texto introdutório da BNCC que expõe seus pressupostos teóricos gerais que nortearão suas propostas para o ensino de língua portuguesa.

A conclusão desta sessão fica a cargo de Barbosa e Simões (2017), pois eles, em um estudo que fizeram sobre a segunda versão da BNCC constatam, como já mostrado no decorrer desta dissertação, que “a segunda versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), grosso modo, preserva a orientação geral de trabalho na área presente nos PCN”, que as condições que permearam a elaboração da BNCC foram “fortemente marcadas por interesses mercadológicos”, que os PCN, “embora façam alusão ao pensamento de Bakhtin e do Círculo, foram fortemente influenciados pelo Interacionismo Sócio-Discursivo [...] conferindo ao conceito de “gênero do discurso” uma nova gênese na proposição de sua didatização”, e sendo a BNCC condescendente com os PCN também é fortemente influenciada pelo ISD, o que não

se torna um grande problema¹¹, visto que, como vimos, ela se fundamenta grandemente nos conceitos de Bakhtin e Volóchinov, fazendo com que seus conceitos sejam bem costurados com os conceitos da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem.

Devido à presença de Rojo, Barbosa e Landeira na equipe de redatores do Componente de Língua Portuguesa da BNCC, por enquanto pode-se observar que todos os termos advêm de vertentes teóricas que convergem com a perspectiva adotada pela BNCC. Compete-me, portanto, finalizar esta primeira parte de esclarecimentos teóricos para adentrar aos eixos que são permeados por tudo o que foi apontado nesta primeira parte do capítulo 4.

Os eixos presentes no Componente de Língua Portuguesa foram pensados e elaborados considerando-se esse conjunto de princípios e pressupostos apresentados e correspondendo às práticas de linguagem, configurando-se então em: “oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2018, p.69). Começo pelo Eixo Leitura, depois passo para o Eixo de Produção de Texto, para o Eixo da Oralidade, para o Eixo da Análise Linguística/Semiótica e finalizo este capítulo com a etapa da alfabetização e os Objetos de conhecimento e Habilidades para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

4.1.1. O Eixo Leitura

Tentando seguir os pressupostos gerais apresentados na primeira parte deste capítulo, 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” (BRASIL, 2018, p.69) e encara a leitura como

dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p.70)

Nisto, cabe ser retomada a premissa que, fundamentada na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem de Bakhtin e Volóchinov, ler um texto não é decodificar, decifrar suas estruturas, mas significá-lo considerando o interlocutor e tudo o que ele traz consigo,

¹¹ Entretanto, vale apontar que Geraldi chama a atenção, como pode ser observado em suas citações trazidas nesta dissertação, ao trabalho estruturante que se faz com os gêneros em sala de aula, enquanto os representantes genebrinos do Interacionismo Sócio-Discursivo acabam por dar ao trabalho com os gêneros discursivos um toque estruturante e engessado, o que o distancia do cerne da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Veremos sobre essas divergências adiante.

considerando o contexto imediato e concreto de comunicação e respondendo aos discursos do outro nesse ato interativo/dialógico, utilizando de todas as vozes e valores que nos constituíram por meio da linguagem a qual fomos expostos durante a vida. Nisto, também cabe ser explorado um pouco mais o próprio conceito de leitura.

Rojo explora bem o conceito de leitura e alguns fatores importantes que estão relacionados a ele. Para a autora, “ler envolve diversos procedimentos e capacidades (perceptuais, práxicas, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), todas dependentes da situação e das finalidades de leitura” (ROJO, 2004, p.2), sendo que alguns desses procedimentos e capacidades se configurariam, para certos teóricos da leitura, como estratégias de leitura.

Rojo, depois de caracterizar o que o ato de ler envolve, delineia as concepções que já se teve ou ainda se tem sobre a leitura e sustenta que, a partir da metade do século passado, “ler era visto – de maneira simplista – apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto” (ROJO, 2004, p.3), ou seja, completamente o oposto da premissa estabelecida pelos desvelamentos feitos sobre os termos dos pressupostos gerais da BNCC para o Componente de Língua Portuguesa. Ademais, era/é essa perspectiva simplista que estava/está fortemente ligada à alfabetização, pois alfabetizar-se a partir dela significava que “conhecer o alfabeto, envolvia discriminação perceptual (visão) e memória dos grafemas (letras, símbolos, sinais), que devia ser associada, também na memória, a outras percepções (auditivas) dos sons da fala (fonemas)” e, de associação em associação, o aluno “poderia chegar da letra, à sílaba e à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando assim, linear e sucessivamente, seus significados” (ROJO, 2004, p.3). Isto é, para se chegar ao significado de um texto é preciso primeiro que se aprendam as formas, estruturas mínimas da língua, o que dá a essa perspectiva simplista a noção de que o ato de ler se alicerça na decodificação do texto.

Porém, devido a 50 anos de pesquisas e de abertura a novas perspectivas teóricas sobre o ato de ler e seu ensino, essa visão simplista foi, ou devia ter sido, deixada para trás, já que tais pesquisas apontaram que a leitura tem que, primeiro,

ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas. (ROJO, 2004, p.3)

Logo, as capacidades de decodificação imbricadas no processo de alfabetização têm que ser trabalhadas juntamente com outras capacidades de leitura, como as capacidades de compreensão (estratégias de leitura), “capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto (interpretação, interação)” (ROJO, 2004, p.4), tornando-se essencial para a aplicação dessas capacidades na leitura dos textos considerar, como já visto muitas vezes nesta dissertação, questionar quem é o autor, qual a posição social ocupada por ele, quais as ideologias assumidas e transmitidas por ele, qual o contexto concreto da produção textual, qual sua concepção sobre o destinatário de seu texto, “que lugar social e que ideologias ele supõe que este leitor intentado ocupa e assume”, etc. E que fique claro que “sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele” (ROJO, 2004, p.4).

Por fim, a autora elenca os elementos que devem ser trabalhados e desenvolvidos nos alunos através do ensino de leitura. São eles:

- Definição de finalidades e metas da atividade de leitura: [...]. Ler para estudar, trabalhar, entreter-se, fruir esteticamente do texto, buscar informação, atualizar-se, orientar-se. Não há leitura, a não ser, por vezes, a leitura escolar, que não seja orientada a uma finalidade da vida.
- Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático): Ler um texto é colocá-lo em relação com outros textos já conhecidos, outros textos que estão tramados a este texto, outros textos que poderão dele resultar como réplicas ou respostas. Quando esta relação se estabelece pelos temas ou conteúdos abordados nos diversos textos, chamamos a isso intertextualidade.
- Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo): Perceber um discurso é colocá-lo em relação com outros discursos já conhecidos, que estão tramados a este discurso. Quando esta relação se estabelece, então, num dado texto, como por exemplo, nas paródias, nas ironias, nas citações, falamos de interdiscursividade.
- Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas etc.) como elementos constitutivos dos sentidos dos textos e não somente da linguagem verbal escrita.
- Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas: Ao ler, replicamos ou reagimos ao texto constantemente: sentimos prazer, deixamo-nos enlevar e apreciamos o belo na forma da linguagem, ou odiamos e achamos feio o resultado da construção do autor; gostamos ou não gostamos, pelas mais variadas razões. [...]
- Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos: [...] discordamos, concordamos, criticamos suas posições e ideologias. Avaliamos os valores colocados em circulação pelo texto e destes, são especialmente importantes para a cidadania, os valores éticos e políticos. (ROJO, 2004, p.6,7)

Expus os elementos acima o mais fielmente possível com o que a autora escreveu, mesmo sabendo da extensão da citação, para que ficasse clara a correspondência dos conceitos de Rojo com as dimensões, “inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (BRASIL, 2018,

p.70), que a BNCC registra para o Eixo Leitura (BRASIL, 2018, p.70-72) que podem ser checadas no Anexo A desta dissertação.

Percebendo que todos os termos apresentados nas dimensões do Eixo Leitura já foram explicados ou abordados pelas ideias de Rojo apresentadas na introdução desta seção, só me resta agora abordar as estratégias de leitura. Sabido que este é um termo bastante explorado por muitos teóricos nacionalmente, é importante tentar esclarecer de onde as estratégias mencionadas no texto da BNCC, na dimensão de estratégias e procedimentos de leitura, vêm.

Por sua convergência com os conceitos de Rojo, encontrei aproximações dos procedimentos e estratégias elencadas pela BNCC com o que mostra Kleiman, já mencionada nesta dissertação quando apresentado o termo letramento. As aproximações com Rojo – por ambas serem representantes da perspectiva enunciativo-discursiva – e, consequentemente com o que aponta a BNCC, ficam claras a partir de como Kleiman concebe a leitura, que para ela é “uma prática social que remete a outros textos e outras leituras”, da mesma forma observada em Rojo, e que no ato de ler “colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados” (KLEIMAN, 1995, p.10), da mesma forma observada nas premissas que foram levantadas a partir dos esclarecimentos feitos sobre os pressupostos gerais da BNCC para o Componente de Língua Portuguesa.

Ainda, para Kleiman, é preciso que o ensino de leitura seja “entendido como o ensino de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, por uma parte, e como o desenvolvimento das habilidades linguísticas que são características do bom leitor, por outra” (KLEIMAN, 1995, p.49, grifos da autora), mesmo que esses fatores sozinhos não sejam suficientes frente à complexidade que envolve o ato de ler.

Kleiman (1995) define estratégias de leitura como sendo as operações que são realizadas regularmente pelo leitor frente ao texto e as classifica em estratégias cognitivas e estratégias metacognitivas, sendo as estratégias metacognitivas “aquelas operações (não regras), realizadas com algum objetivo em mente, sobre as quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação” (KLEIMAN, 1995, p.50) e as estratégias cognitivas, “aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda no nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura” (KLEIMAN, 1995, p.50).

Entretanto, mesmo classificando as estratégias de leitura e salientando a importância do trabalho com elas no ensino da leitura, Kleiman enfatiza que o leitor proficiente é flexível em suas leituras, ou seja, “ele não tem apenas um procedimento para chegar aonde ele quer, ele tem vários possíveis, e se um não der certo, outros serão ensaiados” (KLEIMAN, 1995, p.51).

Em vista disso, é necessário que se disponibilize e que se construa em sala de aula ambientes que propiciem aos alunos/leitores uma rica variedade de recursos e autonomia ao uso de estratégias e procedimentos de leitura, o que não quer dizer que não existam alguns fatores essenciais a serem trabalhados.

Um desses fatores é a questão do objetivo de leitura, pois, como visto acima, ele é elementar para as estratégias metacognitivas, visto que o leitor só lê realmente quando “tem algum objetivo em mente, isto é, sua leitura é realizada sabendo para que está lendo” mesmo que esse objetivo de leitura não seja “altamente especificado” (KLEIMAN, 1995, p.51), podendo partir dos próprios interesses pessoais do aluno.

O segundo desses fatores é saber que um leitor proficiente faz suas escolhas de livros ou textos “baseando-se em predições quanto ao conteúdo do livro”, predições essas que estão “apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), como sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático), o gênero (conhecimento textual)” (KLEIMAN, 1995, p.51). Interessante observar em relação às predições é que esse tipo de procedimento/estratégia é viável até na etapa da alfabetização, pois pesquisas mostram que o trabalho com as predições na elaboração de hipóteses pelas crianças dessa etapa sobre uma estória, um livro, etc. “a partir das ilustrações do texto, é um trabalho que engaja o interesse das crianças” (KLEIMAN, 1995, p.56).

O terceiro fator a ser considerado é referente às operações inconscientes realizadas pelos leitores, ou seja, as estratégias cognitivas, por estas serem realizadas inconscientemente se tornam inacessíveis, imperceptíveis, o que faz com que o trabalho com essas estratégias em sala de aula se volte ao “ensino de habilidades linguísticas, isto é, o ensino de capacidades específicas, cujo conjunto compõe nossa competência textual, a nossa competência para lidar com textos” (KLEIMAN, 1995, p.65).

Ao observar quais são tais habilidades propostas por Kleiman, posso perceber a compatibilidade da dimensão de Estratégias e Procedimentos de Leitura do Eixo de Leitura da BNCC (cf. Anexo A) com o que propõe Kleiman, porque ela mostra que

Outras habilidades linguísticas que têm altas correlações com a capacidade de ler, apontadas na literatura, são a capacidade para **apreender o tema e a estrutura global do texto**, para inferir o tom, intenção e atitude do autor, para reconstruir relações lógicas e temporais, bem como para realizar atividades de apropriação da voz do autor, resumindo, recontando, respondendo perguntas sobre o texto [...] **guiado pelo seu conhecimento prévio e pelas suas intenções e objetivos** pessoais, então, ele fará as operações necessárias (desde a depreensão de estruturas globais até a **inferência** de intenções [...]) (KLEIMAN, 1995, p.66, 67, grifos meus)

Os termos grifados por mim e o que foi esclarecido sobre as estratégias e procedimentos de leitura nesta seção da dissertação aparecem no texto da dimensão de Estratégias e Procedimentos de Leitura da BNCC, inclusive o termo que falta ser mencionado: inferência lexical. O texto da BNCC recomenda que um dos procedimentos a serem trabalhados em sala de aula no Eixo Leitura é a habilidade de “inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas” (BRASIL, 2018, p. 72), o que condiz com o que Kleiman apresenta sobre a inferência lexical, que por sua vez ocorre quando, nós leitores “nos deparamos com uma palavra pela primeira vez, uma nova gíria, por exemplo, ou uma nova palavra de uma língua estrangeira” e “adquirimos uma ideia aproximada do significado da expressão, a partir do contexto linguístico em que ela é usada” (KLEIMAN, 1995, p.69).

A presença de termos compatíveis com os conceitos de Kleiman no texto da BNCC aponta para a presença da vertente teórica cognitivista, para a qual os processos cognitivos realizados pelo indivíduo em contato com o texto lido ganham central importância e a dimensão social, essencial na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, fica em segundo plano.

Uma divergência é encontrada aqui quando essas suas posições teóricas são postas em conjunto, pois, ao mesmo tempo que os cognitivistas assumem que a linguagem não depende somente das capacidades mentais, mas também dos fatores sociais, eles também assumem que é o fator cognitivo que “exerce um papel central da atividade linguística em que estão presentes o sistema linguístico, o conhecimento, sua representação e suas transformações” e que o “funcionamento cognitivo é, por conseguinte, a variável mais relevante de feito imediato sobre a atividade linguística” (SIQUEIRA, 2014, p.40).

Já para a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem é a dimensão social, a interação humana que tem a centralidade. Volóchinov (2017, p.211) ressalta que “[...] a personalidade falante, tomada por assim dizer de dentro, é inteiramente um produto das inter-relações sociais” e que, complementando, “*o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo*” (VOLÓCHINOV, 2017, p.216, grifo do autor).

É o meio social e a interação dos indivíduos que dão origem ao uso da linguagem e são esses fatores que nos constituem e constituem nossas capacidades cognitivas e não o contrário. Uso Bakhtin para melhor explicar essa constatação, já que, para ele,

A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. [...] Como o corpo se forma inicialmente no seio (corpo) materno, assim a consciência do homem desperta envolvida pela consciência do outro. (BAKHTIN, 2017, p.30)

Cabe ressaltar que os aspectos cognitivos são também importantes, mas é essa falta de centralidade da dimensão social que faz com que a teoria cognitivista tenha divergências com a perspectiva enunciativo-discursiva assumida pela BNCC, mesmo que os autores que a representam, como Kleiman, busquem em Bakhtin e Volóchinov alguns conceitos para embasarem suas próprias visões sobre algumas questões como se viu nesta dissertação quando o conceito de *letramento* foi analisado.

Esclarecidos os termos presentes no Eixo Leitura, caminho para a finalização desta seção com as conclusões da BNCC a respeito do tema. Sua proposta assume que “a demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio”, haja vista a complexidade expressa pela “diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo”, pela “complexidade textual que se concretiza pela temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos utilizados, orquestração de vozes e linguagens presentes no texto”, pelo “uso de habilidades de leitura que exigem processos mentais necessários e progressivamente mais demandantes [...]”, pela “consideração da cultura digital e das TDIC” e pela “consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc.” (BRASIL, 2018, p. 73).

Enquanto o texto da terceira versão da BNCC antes de sua homologação defendia a decodificação explicitamente como condição fundamental para o desenvolvimento da leitura (cf. BRASIL, 2017, p.64), o texto da BNCC homologada não menciona tal palavra. Ainda! Pode-se claramente ver melhorias no que tange às convergências teóricas, sabendo tudo o que foi apontado neste capítulo 4 e das premissas levantadas dos pressupostos gerais da BNCC, especialmente a premissa de que ler não é decodificar:

Verei se até a seção que indicará o que a etapa da alfabetização traz, a leitura vista como dependente da decodificação aparecerá para apontar divergências com tudo o que foi mostrado até então.

4.1.2. O Eixo de Produção de Textos

Antes de iniciar a discussão acerca do Eixo de Produção de Textos, é pertinente que eu retome algumas questões que já foram abordadas nesta dissertação sobre textos e produção de textos. Na primeira parte deste capítulo foi colocado que o texto é apresentado pela BNCC como a unidade de trabalho do ensino de língua portuguesa, devendo ser trabalhado em sala de aula de acordo com a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, para a qual, como trazido por Rojo e Barbosa (2015, p.25), o texto, que também pode ser chamado de enunciado, pode ser dito, cantado, escrito, pensado, tem como característica principal ser um ato concreto e único de linguagem e, atualmente, passou a adquirir uma configuração multimodal devido à multiplicidade midiática e às inúmeras possibilidades comunicativas/interativas trazidas pelo avanço das TIC.

Também foram colocadas algumas recomendações de Geraldi (2015, p.390) sobre o trabalho com o texto em sala de aula, adotando a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Todas as recomendações são voltadas à produção de textos e, como já as vimos neste capítulo, relembro apenas suas frases principais:

1. Não se pode exigir que um leitor seja também autor em todos os tipos de texto que é capaz de ler. [...]
2. Produzir um texto é estabelecer uma comunicação escrita, e essa demanda leitores. Não se pode produzir textos para ninguém!
3. Nem autores experientes escrevem sem revisar, sem refazer, sem tirar ou acrescentar coisas em sua leitura. [...] O projeto de escrita de textos deve levar a tornar, de alguma forma, público o que cada um escreveu. [...]
4. [...] não há qualquer razão para todos os alunos estarem escrevendo sobre o mesmo tema, no mesmo gênero e ao mesmo tempo.

Após essa breve rememoração, vou ao que reúne a BNCC para o Eixo de Produção de Textos. Cabe ressaltar que por já haver escrito sobre alguns termos e questões que aparecerão aqui, dedicar-me-ei a esclarecer somente os termos ou questões que aparecerão neste Eixo pela primeira vez.

A BNCC descreve o Eixo da Produção de Textos como sendo o que

compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog* [...]. (BRASIL, 2018, p.74)

Os termos “práticas de linguagem”, “texto multissemiótico” e “texto” já foram comentados neste capítulo, portanto, atendo-me a discutir a questão da autoria a partir da perspectiva enunciativo-discursiva. Uma das pesquisadoras nacionais que mais se destaca quando o assunto é texto e produção textual é Ingedore Grunfeld Villaça Koch (2006). É sabido que ela se dedica às pesquisas sobre Análise do Discurso e sobre Linguística Textual, buscando, dentre outros autores, as vozes bakhtinianas e dos estudiosos do Interacionismo Sócio-Discursivo, já mencionados aqui. É por isso que cito Koch para indicar as questões deste eixo, juntamente com Rojo, Barbosa, Bronckart, Bakhtin e Volóchinov.

Porém, antes que eu continue com as concepções de Koch sobre a autoria, trago alguns apontamentos sobre a teoria da linguística textual, teoria que Koch representa. De acordo com Antos (1997 apud KOCH, 2001, p.11,12), para que se saiba do que trata a Linguística textual atualmente, é necessário conhecer as concepções de texto com as quais essa área tem trabalhado ao longo de sua existência. Dentre as várias concepções, o autor destaca:

1. texto como frase complexa (fundamentação gramatical); 2. texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (fundamentação semântica); 3. texto como signo complexo (fundamentação semiótica); 4. texto como ato de fala complexo (fundamentação pragmática); 5. texto como discurso “congelado” – produto acabado de uma ação discursiva (fundamentação discursivo-pragmática). 6. texto como meio específico de realização da comunicação verbal (fundamentação comunicativa); 7. texto como verbalização de operações e processos cognitivos (fundamentação cognitivista). (ANTOS, 1997 apud KOCH, 2001, p.11,12)

E, além de se conhecer as concepções de textos na trajetória da Linguística Textual, também é necessário conhecer as teorias que fundamentaram e fundamentam o trabalho com os textos em sala de aula. Quando as concepções de texto vigentes eram as três primeiras citadas acima, “a maioria dos estudiosos se dedicava à análise transfrástica e/ou à construção de gramáticas do texto, de modo que o objeto precípua de estudo era a coesão” (KOCH, 2001, p.13) e, a partir do momento que a quarta e a quinta concepções de texto ganharam ênfase, o conceito de coerência foi desenvolvido.

Depois, quando as concepções mais atuais ganharam espaço, o conceito de coerência foi ampliado ao se postular que ela “se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem lingüística, sócio-cognitiva e interacional” (KOCH, 2001, p.13) e na abordagem cognitiva começa a prevalecer na Linguística Textual, trazendo com ela questões como estratégias de leitura e de

escrita pautadas nos conceitos de referenciação, inferenciação e acesso ao conhecimento prévio, dentre outros.

E, nas décadas mais recentes, o conceito de gêneros textuais/discursivos e seu estudo fundamentado em Bakhtin e Volóchinov ocupam “lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto e revelando-se hoje um terreno extremamente promissor” (KOCH, 2001, p.14), tanto que este conceito está presente nos documentos dos PCNs e da BNCC. Entretanto, como consequência do destaque recebido, são várias releituras de conceitos bakhtinianos e volochinovianos que vêm sendo feitas por alguns grupos teóricos.

Tais releituras podem ser convergentes ou divergentes com os conceitos primários desses autores, a BNCC, por exemplo, traz divergências quando coloca conceitos cognitivistas ou/e o sóciocognitivistas em um mesmo texto cujo fundamento assumido é a perspectiva enunciativo-discursiva com viés bakhtiniano/volochinoviano devido ao uso divergente dos conceitos centrais dessas duas vertentes, como visto previamente neste capítulo.

No que tange à teoria da Linguística Textual e os estudos atuais sobre os gêneros textuais, as divergências recaem sobre o grupo teórico que mais se debruça ao assunto: o Interacionismo Sócio-Discursivo representado por Bernard Schneuwly, Joachim Dolz e Jean-Paul Bronckart. Esses autores e teoria, já mencionados aqui, “procedem a essa releitura com finalidades didáticas, isto é, do ponto de vista de suas aplicações educacionais” (KOCH, 2001, p.15) e, quando tentam aplicar conceitos tão complexos na área de ensino, acabam por conferir ao conceito de “gênero do discurso” uma “**desarticulação** do conceito de seu espaço de sentido original, como uma **rearticulação** do conceito com outros já presentes nesta esfera de comunicação escolar” e “dão gênese a um *novo conceito* e não somente a um *novo uso do conceito*” (ROJO, 2008, p. 94,95, grifos da autora, apud BARBOSA; SIMÕES, 2017, p.78).

A meu ver, quando se apropria de conceitos elaborados em outro contexto histórico e geográfico e se aplica estes conceitos em áreas atuais e diferentes das quais foram elaborados, é inevitável que haja impasses. Porém, mesmo que o trabalho dos teóricos genebrinos seja rico e importante, existem outras abordagens para o trabalho com os gêneros textuais menos estruturantes e que se baseiam e chegam mais perto dos conceitos de Bakhtin e Volóchinov, como a abordagem de Geraldi.

O autor, citado algumas vezes nesta dissertação, defende um trabalho com gêneros textuais que não seja mera simulação, pois a reprodução artificial das reais condições de interação humana em sala de aula ao ensinar um gênero, mesmo que se aponte posteriormente para as reais condições de seu uso e se peça que o aluno produza um texto para um interlocutor que também não é real, “é um contrassenso, particularmente considerando os fundamentos

assumidos na BNCC” (GERALDI, 2015, p.392). O autor ainda salienta que a didatização dos gêneros do discurso trouxe um exagero de textos a serem ensinados e, assim,

Peca-se, no entanto, pela exigência que faz de um trabalho com uma enormidade de gêneros e de uma forma em que as condições efetivas de emprego desses gêneros passam a ser um simulacro em sala de aula, anulando, desse modo, o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem.(GERALDI, 2015, p.393)

O trabalho dos teóricos genebrinos recebe críticas por estruturar os gêneros textuais de tal forma que a realidade da linguagem e os verdadeiros contextos de interação de uso da linguagem não tenha – ou tenha pouco – espaço em sala de aula, sendo que, para Bakhtin e Volóchinov estes são fatores essenciais na linguagem. Na análise que farei sobre os Objetos de Conhecimento e Habilidades do Componente de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental, verificarei se o trabalho com os gêneros textuais sugeridos peca nos quesitos apontados por Geraldi e se são realmente fundamentados nos aspectos estruturais.

Voltando a Koch e ao delineamento sobre as concepções de texto e suas respectivas abordagens teóricas, cabe ainda posicionar a autora frente a elas antes de trazer os conceitos da BNCC sobre o trabalho com textos. Seu posicionamento frente ao que foi posto é de que a Lingüística Textual se enriquece com os estudos e as contribuições que as diversas teorias e campos teóricos têm trazido e continuam trazendo e isso a torna “um domínio multi – e transdisciplinar, em que se busca compreender e explicar esse objeto multifacetado que é o texto – fruto de um processo extremamente complexo de interação construção social de conhecimento e de linguagem” (KOCH, 2001, p.20).

Esclarecidas as questões teóricas do trabalho com o texto e da Linguística Textual, retomo com a linha de raciocínio interrompida na página 90 desta dissertação.

A questão da autoria para Koch (2006) depende do que se concebe por língua e por sujeito. Ao se conceber a língua “como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor” e o receptor desse texto tem a função de somente “ ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo” (KOCH, 2006, p.16). Ao se conceber a língua como um código ou como uma ferramenta de comunicação, concebe-se o sujeito/autor como alguém que é “(pre)determinado pelo sistema” e o texto “como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do

código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito” (KOCH, 2006, p.16), o que torna o receptor/decodificador novamente totalmente passivo.

Agora, quando se concebe a língua pela concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos/autores passam a ver vistos “como atores/construtores sociais; o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2006, p.16). Ao assumir essa terceira concepção de língua e de sujeito, a compreensão textual torna-se uma atividade essencialmente interativa “que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes” (KOCH, 2006, p.17) que não se bastam na mera decodificação, que não se configuram em captação passiva de mensagens, mas que dependem grandemente do sentido que é “*construído* na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação” (KOCH, 2006, p.17).

Todo esse apontamento sobre a concepção de língua, sujeito e texto nos aproxima do que já foi exposto sobre os pensamentos bakhtinianos, porém, para deixar claro que Koch também se constitui e é representante das vozes enunciativo-discursivas, assim como cognitivistas e de outras vozes teóricas da área da linguística textual, recorro à conclusão que a autora faz sobre textos, afirmando que eles são “um evento dialógico (Bakhtin), de interação entre sujeitos sociais – contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante” (KOCH, 2006, p.20). E Bakhtin, no que lhe concerne, define o texto como sendo “a realidade imediata (realidade do pensamento e das vivências), [...] pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos” (BAKHTIN, 2016, p.71). O autor, fazendo jus à concepção de sujeito ligada à concepção dialógica da língua, assume um papel ativo, pois ele se encontra sempre em diálogo com um outro e, ao produzir seu texto/enunciado/discurso, leva em consideração primordialmente o contexto em que ele e seu leitor estão, a indagação de quem é seu leitor, isto é, o outro do enunciado, qual é o gênero textual pertinente para o campo de atuação/atividade/circulação em que ele e seu leitor se encontram, as suas vozes e valorações para o texto e, por último, considera as formas linguísticas a serem usadas sempre dependentes de tudo o que o autor/sujeito considerou anteriormente.

Estando clara a questão da autoria/sujeito condizente com a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, vou aos termos que se encontram nas dimensões (BRASIL, 2018, p.75,76) que o Eixo de Produção de Textos coloca (cf. Anexo B). Dos termos que aparecem nas quatro primeiras dimensões, o termo intertextualidade já foi explicado por Rojo ao

compreender o texto como unidade de trabalho, sendo assim, compete agora dissertar sobre a alimentação temática, a coesão e a coerência.

Em relação ao termo alimentação temática, Rojo e Barbosa (2015, p.55) começam recordando

que é vivendo a vida com os textos, isto é, atuando e nos comunicando nas diferentes esferas/campos de atividade pelas quais circulamos em nosso cotidiano – em casa, no trabalho, estudando, informando-nos por meio do jornalismo, consumindo, apreciando e fruindo obras de arte, nos divertindo – que enunciamos e materializamos nossos textos orais, escritos e multimodais [...] que os gêneros de discurso nos servem nesses momentos, pois são as formas de dizer mais ou menos estáveis em nossa sociedade.

Segundo essas autoras e segundo o próprio Bakhtin os gêneros permeiam nossas relações, atividades e práticas sociais e são reconhecidos por nós “tanto pela **forma** dos textos a eles pertencentes como pelos **temas** e funções que viabilizam e pelo **estilo** de linguagem que permitem” (ROJO; BARBOSA, 2015, p.55), sendo o tema, “para o Círculo de Bakhtin [...] mais que meramente o conteúdo, assunto ou tópico principal de um texto (ou **conteúdo temático**)” (ROJO; BARBOSA, 2015, p.86, grifo das autoras)

Para Volóchinov (2017, p.228) o tema tem algumas características peculiares: ele deve ser único, “individual e irrepetível como o próprio enunciado”; ele deve ser “definido não apenas pelas formas linguísticas que o constituem – palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonação –, mas também pelos aspectos extraverbais da situação” e é “tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence” (VOLÓCHINOV, 2017, p.228). São essas características que configuram o tema e são essas as características que ficam subentendidas quando, na dimensão de Alimentação Temática, a BNCC se preocupa com as informações, dados, argumentos retirados sempre de fontes confiáveis pelos alunos para que estes produzam um texto que ‘tenha um nível de aprofundamento adequado [...] e contemple a sustentação das posições defendidas’ (BRASIL, 2018, p.75).

Além do tema, a forma da composição textual, ou seja, sua organização e acabamento, também é elemento importante na produção de textos provenientes dos diversos gêneros discursivos e se relaciona “ao que a teoria textual chama de “(macro/super) estrutura” do texto, à progressão temática, à coerência e coesão do texto” (ROJO; BARBOSA, 2015, p.94). Quanto a isso, cito Koch mais uma vez, pois é ela que explorou largamente os termos de coesão e coerência textual.

De acordo com Koch (2010, p.15), ao fazer um apanhado de alguns autores, é por meio da coesão textual “que se vai tecendo o “tecido” (tessitura) do texto” através da gramática, através do léxico, através de recursos semânticos, na busca de “*relações de sentido*”. Citando Marcuschi (1983 *apud* KOCH, 2010, p.16), que aponta os fatores da coesão como sendo “aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto”, Koch vai além, não se trata exatamente e somente do que foi abordado acima, mas de “ ‘uma espécie de semântica da sintaxe textual’, isto é, dos mecanismos formais de uma língua que permitem estabelecer, entre os elementos linguísticos do texto, relações de sentido” (MARCUSCHI, 1983 *apud* KOCH, 2010, p.16).

É citando Marcuschi novamente que Koch estabelece a diferença entre coesão e coerência textual, visto que ele concebe a coesão como um elemento não necessário, nem suficiente na produção textual, o que pode ser percebido pela existência de textos que não possuem recursos coesivos, mas que adquirem sua continuidade “ao nível do sentido e não ao nível das relações entre os constituintes linguísticos” e pela existência de textos que, ao contrário, possuem “um sequenciamento coesivo de fatos isolados que permanecem isolados, e com isto não têm condições de formar uma textura” (MARCUSCHI, 1983 *apud* KOCH, 2010, p.16). Coerência se refere exatamente aos primeiros textos mencionados por Marcuschi, ou seja, ela se dá ao nível do sentido por ser o elemento responsável pela continuidade dos sentidos, não se apresentando “como mero traço dos textos, mas como o resultado de uma complexa rede de fatores de ordem linguística, cognitiva e interacional” (KOCH, 2010, p.17).

Tomando os pressupostos da perspectiva enunciativo-discursiva, a coerência passa a ser vista como o

modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos. (KOCH, 2006, p.17)

A coesão e a coerência, portanto, configuram-se em elementos de que o autor, de acordo com a concepção comentada alguns parágrafos atrás, utiliza em um determinado contexto concreto de interação para dialogar com o outro, visto que esses dois elementos englobam tanto conhecimentos linguísticos, de gêneros textuais, de tipos textuais (narrativos, descritivos, argumentativos, etc.) quanto conhecimentos sobre a situação comunicativa imediata, conhecimentos sobre outros textos que circulam em nossa cultura, todos conhecimentos “que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal (cf. Koch, 1997 *apud* KOCH, 2006, p.24)”.

E é a mobilização desses conhecimentos e de conceitos do cognitivismo (representado por Marchuschi), da linguística textual (representada por Koch) – ambos autores embasados em vozes bakhtinianas – que traz a dimensão das Estratégias de Produção (cf. Anexo B) apresentada no Eixo de Produção de Textos (BRASIL, 2018, p.76). Ao se observar o que tal dimensão propõe, o que está escrito nela corresponde ao que foi identificado até aqui.

Também o termo *redesign*, contido nessa dimensão, está imbricado no termo de *design* referido anteriormente neste capítulo e, que por sua vez, recordando, foi criado pelo Grupo de Nova Londres vinculado com as práticas dos multiletramentos para se referir ao ato de se criar um texto multimodal, com vários elementos, de maneira criativa. Deste modo, *redesign* é o termo criado referente à atividade de redesenhar um texto, de recriá-lo.

Isto posto, o que vale ser dissertado neste momento é o que Koch e Bronckart, ambos autores ora mencionados, concebem a respeito de estratégias de produção textual.

Koch resume os pensamentos expressos até aqui reafirmando que o que ela concebe por sujeito, por texto e por produção textual, como visto, é consequência de “uma concepção sociointeracional de linguagem, vista, pois, como lugar de ‘inter-ação’ entre sujeitos sociais [...] de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa” (KOCH, 2006, p.19). Koch inclusive recorre a Geraldi, apresentado nesta dissertação como um dos precursores do trabalho com a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem no ensino de língua portuguesa, para atestar que o falar ou o escrever “depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos dessas expressões no próprio momento da interlocução” (GERALDI, 1991 *apud* KOCH, 2006, p.19). O que me remete à questão da coesão e coerência e o que me leva à concepção de que autor/produtor e leitor/interpretador do texto podem ser vistos, segundo Koch (2006), como estrategistas que ao participarem do jogo da linguagem, precisam ter e mobilizar uma série de estratégias que, por sua vez, dependem das peças do jogo, sendo elas:

1. O produtor/planejador, que procura viabilizar o seu “projeto de dizer”, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos;
2. O texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis;
3. O leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos. (KOCH, 2006, p.19)

Bronckart, precursor do Interacionismo Sócio-Discursivo, considera algumas estratégias de produção de textos que devem fazer parte de sequências didáticas que tenham quatro objetivos de ensino:

- objetivos referentes a uma determinada *atividade de linguagem*: saber analisar as características de uma determinada situação de comunicação (ou de um contexto); saber reconhecer e saber produzir um gênero de texto adaptado a essa situação;
- objetivos referentes ao conteúdo temático que pode ser expresso em um determinado gênero textual: saber procurar e explorar os conhecimentos relevantes levando-se em conta a situação; saber organizá-los e planejá-los segundo as regras do gênero adotado;
- objetivos referentes à escolha e à gestão dos *tipos de discurso* que entram na composição de um texto e que condicionam sua infraestrutura global;
- objetivos referentes ao domínio dos diversos *mecanismos de textualização*, que conferem coerência temática e interativa ao texto (conforme exposto acima). (BRONCKART, 2010, p.172)

Analisando os apontamentos feitos através dos autores exibidos nesta seção, é possível observar que o Eixo de Produção de Textos e o que ele propõe pode ser costurado com o que foi indicado sobre a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem e, igualmente como foi observado com o Eixo Leitura, o Eixo Produção de Textos apresenta uma melhoria teórica ao compararmos com o que o texto da BNCC continha para tal eixo antes de passar pelas mãos dos redatores finais (cf. BRASIL, 2017, p.64)

Houve uma melhoria, os termos e as questões comentados neste eixo são condizentes com grande parte do que foi discutido neste capítulo, entretanto, faço o mesmo apontamento que fiz ao fim do eixo anterior: o termo de codificação e o de decodificação ainda não foram mencionados no texto da BNCC, anulando, por enquanto, grandes contradições teóricas. Continuo com as análises para ver se até a seção da alfabetização a decodificação aparecerá e como aparecerá.

4.1.3. O Eixo da Oralidade

Quando a questão do texto como unidade de trabalho foi comentada na primeira parte deste capítulo, vimos, a partir de Rojo e Cordeiro (2004), que na década de 80 houve uma abertura a novas teorias, especialmente às teorias enunciativas e discursivas, e que essa abertura levou os documentos nacionais a considerar os gêneros do discurso, tanto os escritos quanto os orais, como elementos centrais do ensino de língua portuguesa. No Eixo de Leitura e no Eixo

de Produção de Textos, os gêneros escritos ganharam mais atenção e, partindo dos mesmos pressupostos gerais e dos pressupostos dos eixos anteriores, o Eixo da Oralidade tem seu foco voltado ao trabalho com os gêneros discursivos orais no ensino de língua portuguesa.

No que tange ao trabalho com os gêneros do discurso em sala de aula fundamentado nas vozes bakhtinianas os pesquisadores Dolz e Schneuwly, outrora abordados, são nomes importantes, pois eles também se debruçaram sobre o trabalho com os gêneros orais em sala de aula, assim sendo, são eles que estarão nesta seção ajudando na compreensão do que a BNCC propõe para este eixo.

Começo com o que a BNCC compreende como o Eixo da Oralidade, que envolve

as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2018, p.77)

Ou seja, como previamente exposto, o Eixo da Oralidade envolve o trabalho com os gêneros orais. Ao analisar suas dimensões (cf. Anexo C) posso ver que a maioria dos termos e questões citadas advém do que foi analisado, deste modo, é claro que devo me ater às questões próprias dos gêneros orais, tais como os elementos paralinguísticos e cinésicos e sua relação com a escrita (BRASIL, 2018, p.77).

Todas essas questões são igualmente e, como esperado, abordadas por Dolz e Shneuwly. Começo o apanhado de suas ideias trazendo novamente a questão dos gêneros discursivos em âmbito geral através do que concebe Schneuwly. Segundo o autor, a noção de gêneros discursivos “encontrou, provavelmente pela primeira vez, uma extensão considerável na obra de Bakhtin (1953/1979)”, tal como aponte, e se resume nos fatos de que “cada esfera de troca social elabora tipos relativamente estáveis de enunciados: os gêneros”, que seus três elementos caracterizantes são seu “conteúdo temático – estilo – construção composicional” e que a escolha de qual gênero usar “se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor” (SCHNEUWLY, 2004a, p.23).

Em se tratando de gêneros orais, isso se aplica porque, obviamente, mesmo sendo oralizados, ainda se constituem como gêneros discursivos, haja vista também que os gêneros discursivos podem ser tanto escritos quanto orais. Sabido da infinita gama de possibilidades

dos gêneros textuais consequência da também infinita gama de campos de atividade humana, para Schneuwly (2004b, p.117), o oral não existe, mas o que existe são os orais com suas múltiplas formas, e que podem se relacionar, como exposto pela BNCC, com os escritos aproximando-se deles ou até mesmo dependendo deles “– como é o caso da exposição oral ou, ainda mais, do teatro e da leitura para os outros –, como também podem estar mais distanciados – como nos debates ou, é claro, na conversação cotidiana” (SCHNEUWLY, 2004b, p.114).

Mesmo estabelecendo relações por vezes dependentes da escrita, os gêneros orais diferem dos gêneros escritos por suas estruturas sintáticas e textuais, pois nos gêneros orais estão presentes os meios não-linguísticos que só acontecem na comunicação oral. Os elementos paralinguísticos e cinésicos são esses meios não linguísticos e respectivamente são constituídos pela “qualidade da voz, melodia, elocução e pausas, respiração, risos, suspiros” e pelas “atitudes corporais, movimentos, gestos, troca de olhares, mímicas faciais” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.134). Além dos elementos paralinguísticos e cinésicos presentes no texto da BNCC e descobertos através desses autores, ainda existem os elementos referentes à “posição dos locutores: ocupação de lugares, espaço pessoal, distâncias, contato físico”, ao “aspecto exterior: roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza” e à “disposição dos lugares: lugares, disposição, iluminação, disposição das cadeiras, ordem, ventilação, decoração” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.134) os quais não são inseridos pelas dimensões do Eixo da Oralidade da BNCC (BRASIL, 2018, p.77) (cf. Anexo C).

O que foi mostrado aqui sobre o Eixo da Oralidade sugere melhorias na profundidade teórica comparado com a superficialidade e na até errônea concepção do que seria a oralidade percebida pela ótica enunciativo-discursiva observada no documento preliminar da BNCC antes de sua homologação (cf. BRASIL, 2017, p.64).

Resta agora o último eixo, o Eixo da Análise Linguística/Semiótica, que perpassa e faz parte de todos os outros eixos, tendo, por isso, extrema importância.

4.1.4. O Eixo da Análise Linguística/Semiótica

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica perpassa todos os outros eixos por este envolver procedimentos e estratégias metacognitivas e cognitivas, usados nas análises e avaliações feitas conscientemente pelo aluno durante todos

os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos,

determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p.79)

Em relação tanto aos textos orais quanto aos escritos os fatores a serem levados em conta na análise linguística/semiótica “dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão” (BRASIL, 2018, p.78), fatores esses que já foram indicados neste capítulo. Em relação especificamente aos textos orais, a análise em questão “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” (BRASIL, 2018, p.78), conceitos estes também já comentados neste capítulo.

Em relação à questão do estilo, serão consideradas na análise “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” (BRASIL, 2018, p.78). Por fim, em relação aos textos multissemióticos a análise deverá considerar “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 [...]” (BRASIL, 2018, p.78).

Tendo todas as questões acima sido analisadas no conjunto dos eixos anteriores, é nítida a percepção de que o Eixo da Análise Linguística/Semiótica realmente os perpassa. Além disso, o presente eixo afirma que “os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos” (BRASIL, 2018, p.78) são elementos necessários para a análise linguística/semiótica, mas precisam ser apreendidos a partir da

comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. (BRASIL, 2018, p.78).

Ainda segundo a BNCC, no processo de análise linguística/semiótica cabem, da mesma forma, “reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise” (BRASIL, 2018, p.79).

Tudo o que consta até então no Eixo da Análise Linguística/Semiótica acata o que foi mostrado sobre a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Porém, o que é de se estranhar é que as dimensões deste eixo, mesmo propondo que se leve em consideração todos os fatores acima expostos no processo de análise, focam os “campos os conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros” (BRASIL, 2018, p.81) (cf. Anexo D).

O próprio texto tenta explicar essa estranheza, justificando que a maioria desses fatores constam nos outros eixos em suas práticas de linguagem e que “a separação dessas práticas (de uso e de análise) se dá apenas para fins de organização curricular”, visto que as práticas de linguagem e o processo de análise linguística/semiótica “se interpenetram e se retroalimentam” (BRASIL, 2018. p.79,80).

Deste modo, cabe-me, partindo dessa explicação dada pela BNCC, citar alguns autores que tratam da temática da análise linguística a partir da perspectiva enunciativo-discursiva.

Quando analisamos o quadro de dimensões do Eixo da Análise Linguística/Semiótica (BRASIL, 2018, p.80,81) (cf. Anexo D), nos lembramos instantaneamente do ensino de gramática devido à quantidade de termos e do enfoque quase total dado às questões morfológicas, sintáticas, semânticas, notacionais e fonêmicas. A respeito do ensino de gramática e sua ligação com a análise linguística, Teixeira (2011) escreveu um artigo importante que nos chama a atenção para a existência de quatro formas com as quais o professor de língua portuguesa pode trabalhar com o ensino de gramática; segundo Travaglia (1996 *apud* TEIXEIRA, 2011, p.166) essas quatro formas são nomeadas de “a) gramática teórica; b) gramática normativa; c) gramática reflexiva; d) gramática de uso”.

Adotando a gramática teórica, o professor ensina as “classificações de elementos linguísticos e suas regras de funcionamento” o que torna o uso do texto “apenas como ‘pretexto’ para se extraírem dele os elementos analisados” (TRAVAGLIA, 2006 *apud* TEIXEIRA, 2011, p.166). Quando o professor adota a gramática normativa, ele valoriza somente “a norma culta escrita em detrimento das demais variedades da língua” (TRAVAGLIA, 2006 *apud* TEIXEIRA, 2011, p.166). Ao adotar a gramática de uso, o professor leva o aluno a utilizar os recursos linguísticos das diferentes variedades linguísticas, não só o da norma culta e ao adotar a gramática reflexiva, o professor privilegia “os efeitos de sentido dos elementos/fatos linguísticos”, isto é, ele leva o aluno “a entender e explicar as escolhas do falante/ produtor do texto” (TRAVAGLIA, 2006 *apud* TEIXEIRA, 2011, p.167). É esta última gramática que se identifica, por exemplo, com o que propunham os PCN para a análise linguística.

Analisando novamente o quadro das dimensões do eixo nesta seção, posso identificar uma preocupação maior com a gramática teórica, uma leve preocupação com a gramática de uso e pouca preocupação com a gramática reflexiva, que é a qual deveria estar mais presente, independentemente de essas questões já terem sido abordadas pelas práticas de linguagens dos outros eixos. É na análise linguística, por esta permear todos os outros eixos, que estas questões deveriam estar mais fortes e claras.

Ainda analisando o termo *análise linguística* pela perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, continuo a dialogar com Teixeira, pois a autora atribui a Geraldi o primeiro uso do termo, aliás ele foi um dos precursores também, recordemos, do uso da perspectiva enunciativo-discursiva nas aulas de português. Segundo Teixeira, Geraldi (1997 [1984] *apud* TEIXEIRA, 2011, p.167) alerta que a prática de análise linguística não pode “limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a ‘correções’”, mas se trata “de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores que se destina”, o que nos remete aos outros eixos e ao que eles preconizaram.

Ainda a partir de Teixeira, citando Mendonça (2009, p.207), apresento uma tabela com as diferenças entre o ensino tradicional de gramática e o processo de análise linguística:

Quadro 1 – Quadro de diferenças entre o ensino de gramática tradicional e a análise linguística

Ensino de gramática	Prática de análise linguística
Concepção de língua como sistema, estrutura inflexível e invariável.	Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita às interferências dos falantes.
Fragmentação entre os eixos de ensino: as aulas de gramática não se relacionam necessariamente com as de leitura e de produção textual.	Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para a leitura e a produção de textos.
Metodologia transmissiva, baseada na exposição dedutiva (do geral para o particular, isto é, das regras para o exemplo) + treinamento.	Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras).
Privilégio das habilidades metalinguísticas.	Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas.
Ênfase nos conteúdos gramaticais como objetos de ensino, abordando isoladamente e em sequência mais ou menos fixa.	Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita), que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário.
Centralidade na norma padrão.	Centralidade dos efeitos de sentido.
Ausência de relação com as especificidades dos gêneros, uma vez que a análise é mais de cunho estrutural e, quando normativa, desconsidera o funcionamento desses gêneros nos contextos de interação verbal.	Fusão com o trabalho com os gêneros, na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas.
Unidades privilegiadas: a palavra, a frase e o período.	Unidade privilegiada: o texto.
Preferência pelos exercícios estruturais, de identificação e classificação de unidades/funções morfosintáticas e correção.	Preferência por questões abertas e atividades de pesquisa, que exigem comparação e reflexão sobre adequação e efeitos de sentido.

Fonte: Mendonça (2009, p.207 apud TEIXEIRA, 2011, p.168)

Para que eu continue com a reflexão rumo a uma análise que responda à estranheza frente ao enfoque dado às estruturas linguísticas nas dimensões do Eixo da Análise Linguística/Sintática, é crucial entender o que seriam as habilidades metalinguísticas e epilinguísticas contidas na tabela acima, exatamente por estas serem habilidades que diferenciam as práticas de análise linguística do ensino de gramática tradicional. Recorro a Geraldi. Segundo o autor, “as atividades epilinguísticas são aquelas que, também presentes nos processos interacionais, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto” e

As atividades metalinguísticas são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. (GERALDI, 1997, p.25)

A visão de Geraldi sobre as habilidades metalinguísticas até parece explicar o enfoque dado às estruturas linguísticas pela BNCC neste eixo, porém o autor continua escrevendo sobre as atividades metalinguísticas afirmando que ele as considera “como uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos” o que faz com que estas atividades produzam “uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e entonacionais” (GERALDI, 1997 p.190). Isso mostra que as atividades metalinguísticas para Geraldi enfocam, antes das estruturas, o funcionamento da linguagem, as configurações textuais, não o contrário.

Isto posto e ao considerar as diferenças listadas na tabela acima estudadas, concluo que, mesmo que esse enfoque estrutural do Eixo da Análise Linguística/Semiótica tenha sido uma questão de organização da BNCC, o que ele mostra é o contrário do que é sugerido por Geraldi, e aparenta, por esse modo de organização, que o que rege, o que perpassa todos os outros eixos são as questões estruturais, considerada sua presença quase que exclusiva nas dimensões deste eixo. Neste eixo há contradições, divergências com a perspectiva enunciativo-discursiva e seus pressupostos tal como foram esclarecidos nesta dissertação.

Antes que eu passe para o penúltimo tópico deste capítulo, a etapa da alfabetização, resta-me comentar os Campos de Atuação, expressão abordada rapidamente nesta dissertação, mas que será melhor comentada na próxima seção, juntamente com a apresentação das Competências Específicas do Componente de Língua Portuguesa.

4.1.5 Os Campos de Atuação e as Competências Específicas do Componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental

Mencionada inúmeras vezes neste capítulo, a expressão *campo ou esfera de atuação/circulação* dos gêneros discursivos torna-se, na BNCC, “outra categoria organizadora do currículo que se articula com as práticas”, uma vez que é nesses campos de atuação “que essas práticas se realizam” (BRASIL, 2018, p.82). A utilização dos Campos de Atuação como elemento organizador se dá pelo fato de que, como visto diversas e repetidas vezes até este ponto da dissertação, todas as práticas e atividades de linguagem “derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018, p.82). Tais situações da vida social e tais contextos significativos definem o que seriam os campos de atuação.

Rojó e Barbosa (2015) buscam primeiramente em Weber algumas reflexões sobre as esferas de atuação humana, pois para o autor, segundo Ghiraldelli Jr. (2000 *apud* ROJO; BARBOSA, 2015, p.56), os campos de atividades humanas se classificam, de forma geral, em três: “a esfera da ciência e da técnica, a esfera da arte e a esfera da ética” o que corresponde à “a tríade kantiana: conhecimento teórico, apreciação estética, normatividade ético-moral”. Ademais, Weber trata as esferas de atuação humana como esferas de valor distintas e define seus seis domínios ou esferas da prática social em “política, ciência, religião, burocracia, economia e ética, cada uma segundo regimes e funcionamentos particulares” (Weber, 1974, 1995 *apud* ROJO; BARBOSA, 2018, p.56). A partir dessa concepção, pode-se conceber as práticas sociais e as atividades humanas como elementos que se organizam de acordo com as distintas esferas de atuação humana, visto que cada uma delas requer regimes, regras e funcionamentos particulares, como mencionado nas linhas anteriores.

Rojó e Barbosa buscam, secundariamente, em Bourdieu algumas reflexões sobre os campos de atuação porque este autor complementa as reflexões prévias afirmando que o conceito de campo

Enfatiza a ideia de um espaço de produção simbólica (artística, científica, literária etc.) como espaço social de relações objetivas. Segundo Bourdieu, para que um campo funcione, é necessário que haja objetos de disputas e atores dotados de um *habitus* que implique o conhecimento e reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos, das disputas etc. (Almeida, 2006, p.2 *apud* ROJO; BARBOSA, 2015, p.57).

Tomando do pensamento de Weber e complementando com o pensamento de Bourdieu, as autoras chegam a Bakhtin e à relação que ele estabelece entre os gêneros do discurso e os campos de atuação ou esferas de comunicação. De acordo com ele e de acordo com os esclarecimentos da primeira parte deste capítulo, cada esfera/campo de atuação, por apresentarem características diversas e por estarem relacionados a diferentes tipos e áreas de atividade humana, “elabora seus ‘tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso’ (Bakhtin, 2003 [1952-1953/1979]: 262)” (ROJO; BARBOSA, 2015, p.64). Ou seja, são as especificidades e as necessidades de cada campo de atuação humana que determinam a composição dos gêneros textuais.

Consoante com essas ideias, a BNCC consolida cinco campos de atuação, considerados:

Campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e

Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública. (BRASIL, 2018, p.82)

A escolha desses cinco campos é justificada pelo entendimento de que eles atendem demandas importantes de uso da linguagem dentro do percurso escolar e fora dele ao criarem condições para que o aluno possa atuar em atividades que vão desde daquelas próprias do dia a dia, passando pelo espaço familiar e escolar, pela produção do conhecimento” pela pesquisa, seguindo pelo “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”, por “uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário” até chegar “à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos” (BRASIL, 2018, p.82).

Retomando a ideia de que são as especificidades de cada campo de atuação que determinam a composição e o uso de distintos gêneros textuais, a BNCC salienta que os campos de atuação permitem pensar as práticas de linguagem (leitura e produção de textos orais e escritos), pautadas em uma perspectiva já situada no documento, e tudo o que as permeia como situações comunicativas, atividades de linguagem, que sempre devem ser revertidas “para situações significativas de uso e de análise para o uso” (BRASIL, 2018, p.84).

São esses campos escolhidos pela BNCC que vão organizar os objetos de conhecimento e as habilidades que são propostas pelo documento e que não vão ser abordados nesta dissertação por completo por se constituírem em elementos tão complexos que merecem uma atenção individualizada e mais detalhada de igual esclarecimento teórico de termos e conceitos, entretanto, serão abordados e analisados mais à frente alguns aspectos importantes das Objetos de Conhecimento e Habilidades dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Finalizo esta seção elencando as Competências Específicas de Língua Portuguesa que resumem e se embasam em um ensino de língua portuguesa alicerçado sobre a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Seguem as competências:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. 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 (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
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, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.
10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2018, p.85)

4.2. Língua portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a alfabetização

Começo esta seção expressando uma apreensão resultante do distanciamento da etapa da alfabetização do restante do conteúdo do Componente de Língua Portuguesa. Ela é apresentada somente depois dos pressupostos gerais, dos eixos, dos campos de atuação e das Competências Específicas, as quais praticamente concluem as ideias que a BNCC traz para o ensino de língua portuguesa. Aparecendo apartada do restante do Componente, a primeira impressão que tive é que o fato de a alfabetização ser o início do contato do aluno com as práticas de linguagem, de possibilitar os alunos a “lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente” (BRASIL, 2018, p.57), de ser o “foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental” e de ser através dela que “são garantidas aos alunos amplas oportunidades de apropriação ‘do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos’” (BRASIL, 2018, p.57), também se

encontra apartado do que foi sugerido pelos elementos anteriores do Componente, pois está distante destes, pelo menos no que tange à organização.

Porém, seu apartamento do restante do Componente pode ser devido à importância, à ênfase que essa etapa da educação básica possui, ao fato de a alfabetização sempre ter sido um desafio e uma urgência nacional. De uma maneira ou de outra, o que busco mostrar é se, no que se refere aos termos, conceitos e fundamentação teórica – fatores mais importantes que questões organizacionais – há convergências ou divergências com o restante do Componente de Língua Portuguesa.

Para verificar se há distanciamentos teóricos entre a apartada etapa da alfabetização e o restante do Componente de Língua Portuguesa, uma recapitulação de alguns aspectos relevantes que foram desvelados se torna fundamental.

Em primeiro lugar, serão recapitulados os conceitos de língua e linguagem de Bakhtin, Volóchinov e Saussure, explanados no começo deste capítulo. Para Volóchinov, e posteriormente para Bakhtin,

a realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. (VOLÓCHINOV, 2017, p.218)

Já para Saussure, a língua só pode ser concebida ao se articular todos os seus domínios (morfologia, gramática, sintaxe, sinonímia, retórica, estilística, lexicologia etc.); inseparavelmente; deve-se considerar que, de acordo com seus manuscritos, a língua e a linguagem não podem ser separadas, conforme nos mostrou Riestra (2010).

Em segundo lugar, vale serem recapituladas as concepções de linguagem que permeiam/permearam o ensino de língua portuguesa no Brasil e que foram elencadas por Geraldi (2011, p.35) como a Gramática Tradicional, o Estruturalismo e a Linguística da Enunciação, sendo as duas primeiras concepções fundamentadas em conceitos incompletos de Saussure e a última, fundamentada nas vozes bakhtinianas, e, sendo as duas primeiras concepções problemáticas por passarem a ideia de que pessoas que não conseguem se expressar bem não pensam bem e de que a língua deve ser separada da linguagem e de seu uso nas práticas/atividades/interações humanas; e sendo a última concepção a mais completa por abranger os desdobramentos da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem.

Recapituladas essas importantes concepções, trago agora o que Mori (uma dos quatro redatores do Componente de Língua Portuguesa da BNCC, cujas vozes ainda não tinham sido

incorporadas, devido ao fato de ela se dedicar mais à produção de materiais didáticos) relata sobre a Base e sobre a etapa da alfabetização. O que vai ser apresentado aqui são transcrições do que Mori falou ao ser entrevistada no oitavo *webinar* do ciclo Vozes da Educação Moderna, realizado pela Editora Moderna em 2018.

Mori começa a dizer, reforçando o que fora registrado no capítulo 2 desta dissertação, que falar da BNCC é de certa forma polêmico porque

De certa maneira, a Base, especialmente no Componente de Língua Portuguesa, mostra como a construção de um documento que visa orientar o ensino em todo o país é um campo de lutas. Quem acompanhou a Base [...] pôde ver, em especial no Componente de Língua Portuguesa, como houve mudanças de uma versão para a outra, mostrando ali as diferentes posições teóricas, diferentes posicionamentos em relação a uma série de questões que estão envolvidas no ensino de Língua Portuguesa, que foram colocando suas vozes e disputando um lugar na Base. (Editora Moderna, 2018, arquivo de vídeo)

Mori explica que, devido a esse campo de lutas, agradar a todos, ir ao encontro dos interesses de todos é completamente impossível, o que levará à concordância de alguns professores sobre alguns pontos e estranheza em relação a outros. Ou seja, uma das redatoras do Componente de Língua Portuguesa da BNCC afirma que o que este documento propõe não pode ser totalmente congruente em seus pontos, teorias, etc. Ora, até então, os pontos esclarecidos aqui se mostraram mais congruentes do que incongruentes entre si, o que nos leva à prévia hipótese de que as incongruências só podem estar mais aparentes aqui na etapa da alfabetização e nas tabelas que mostram os Objetos de Conhecimento e Habilidades, visto que estes dois tópicos são os últimos a serem analisados por mim. Essa hipótese é confirmada por Mori, quando ela diz que a questão da alfabetização foi a que mais apareceu nos fóruns de discussão nacionais sobre a Base, o que me leva a concluir que a etapa da alfabetização foi o elemento sobre o qual mais houve disputa sabido da sua importância para todas as outras etapas da educação básica.

E a apreensão quanto à posição apartada da alfabetização em relação aos outros elementos do Componente também é mencionada por Mori quando ela diz que

a própria maneira como a Base está organizada talvez contribua para que se tenha uma percepção de que a Base propõe um processo de alfabetização apartado de um processo de letramento, e isso tem levado a alguns críticos da Base, ou pelo menos dessa parte, a dizerem que houve um retrocesso, na medida em que a gente vinha já há muito tempo tratando da alfabetização na perspectiva do letramento, desde a perspectiva do letramento, e que agora isso não se dá mais. Eu discordo dessa crítica, discordo dessa posição. Existe

de fato, quando a gente olha para a organização da Base, algumas tabelas lá, em que estão as habilidades específicas para o trabalho com a construção do sistema de escrita alfabético-ortográfico, e isso a gente poderia chamar, pode chamar de alfabetização. No entanto, essa... a gente tem que ter um raciocínio, tem que entender que construir o sistema de escrita e, portanto, se alfabetizar, não pertence a nenhum campo específico. Então, não é próprio do campo artístico literário, ou do campo das práticas de estudo e pesquisa, construir o sistema de escrita alfabético-ortográfico é algo que, de fato, atravessa todos os campos. O professor alfabetizador, ele tem um paradoxo na mão porque ele precisa alfabetizar para que essa criança acesse a cultura letrada, o mundo letrado, e, ao mesmo tempo, é por meio do contato, da participação em práticas letradas que a alfabetização pode se dar [...]esse trabalho de alfabetização deve acontecer por meio das práticas de leitura, produção de textos, produção oral, de textos diversos, de gêneros diversos que pertencem a campos diferentes. Portanto, a alfabetização dentro do letramento. (Editora Moderna, 2018, arquivo de vídeo)

Que a BNCC foi um campo de disputas está confirmado. Que a área da alfabetização foi um campo de disputas está confirmado. Que a área da alfabetização em relação à organização do documento está apartada das demais também está confirmado. Resta confirmar se o que a BNCC propõe para a alfabetização realmente condiz com o que foi dito por Mori no trecho transcrito acima.

O texto da Base para a alfabetização começa indicando que,

embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. (BRASIL, 2018, p.87)

Do modo como está posto, há novamente um indício de distanciamento entre a alfabetização e as práticas letradas, pois elas estão postas como condições independentes. Reflexões à parte, a Base continua sua exposição reafirmando que a “alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica”, e que no processo de alfabetização, não mencionando o termo letramento, os estudantes irão conhecer o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura, visto que estes processos que tornam alguém alfabetizado, ou seja, que faça com que alguém

consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2018, p.88)

Mal comecei a analisar a etapa da alfabetização a partir da BNCC e já encontro o que não havia encontrado até então em seu texto: a noção de que ser alfabetizado é conseguir codificar e decodificar. Isso diverge enormemente do que a Base vem trazendo no Componente de Língua Portuguesa fundamentada na perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, cuja premissa, observada na primeira parte deste capítulo, é que ler não é decodificar. Sendo a alfabetização processo pelo qual alguém se insere no mundo da linguagem escrita, lendo e produzindo textos, não convém que em um documento que assuma tal perspectiva de linguagem considere esta etapa tão importante e influenciadora de todas as outras etapas como um mero mecanismo de codificação e decodificação.

Trazendo ainda mais incongruências, a BNCC afirma que

conhecer a “mecânica” ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever significa, principalmente, perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras etc. (BRASIL, 2018, p.88)

Ou seja, para ler e escrever precisamos principalmente saber estabelecer relações entre sons e letras e ficam em segundo lugar, ou nem aparecem, todos os elementos dos contextos concretos de comunicação, como as intenções que se tem quando se escreve algo a alguém, o que levamos em consideração sobre para quem escrevemos algo, qual o campo de atuação em que estamos, qual o nosso horizonte valorativo e qual o horizonte valorativo do outro, em suma, é colocado em segundo plano tudo o que foi indicado nos eixos do Componente de Língua Portuguesa.

Bajard (2006, p.493) já previa essa desvalorização de tudo o que é novo (no caso em questão nesta dissertação, da perspectiva enunciativo-discursiva aplicada em recentes estudos de transposição dos gêneros textuais ao ensino de línguas) para ceder o lugar ao que é antigo (no caso desta dissertação, do método fônico e da concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação) em seu artigo, pertinentemente, intitulado *Nova embalagem, mercadoria antiga*, através do qual mostra que a embalagem dos documentos recentes educacionais recentes (PCN no momento da escrita de seu artigo) pode ser nova, mas sempre trazem em seu cerne uma mercadoria antiga, teorias antigas, abordagens antigas, que perpetuam as dificuldades de alfabetização observadas em âmbito nacional.

Nesse artigo, Bajard questiona que “se ler é definido como ‘extrair o significado’, porque é preciso mencionar ‘extrair a pronúncia’? Se o objetivo de extrair o significado for

atingido, por que inserir na definição a maneira de fazê-lo?” (BAJARD, 2006, p.497). Se o foco e o alicerce de ler e escrever se encontram em extrair pronúncia e em transferir a pronúncia para a escrita, a leitura perde toda a sua profundidade e complexidade e a linguagem escrita passa a ser vista como uma simples representação da língua oral. Para Bajard (2006), o princípio fonológico “é questionável não por ser errado, mas por ser insuficiente”. Inclusive este se torna insuficiente ao não considerar o que foi mostrado nesta dissertação e na própria BNCC sobre os multiletramentos, sobre o aumento de campos de atuação trazidos pelas TIC, pois antes mesmo da criança estar na escola, várias aprendizagens linguísticas já são construídas pelo contato que essa criança tem com os diversos gêneros discursivos que permeiam as esferas comunicativas em que ela já se encontra. Bajard aponta somente as aprendizagens que são construídas através da interação que a criança estabelece com os livros infantis antes do início do processo de alfabetização. São elas:

- descoberta, por meio de brincadeiras infantis, do livro como objeto sensível;
- descoberta do livro como portador de histórias;
- descoberta das três matérias da narrativa: icônica, sonora e gráfica;
- identificação dos personagens;
- interpretação narrativa das imagens;
- escuta do texto como ritual de entrada na literatura;
- aproximação da especificidade do texto como elemento distinto da imagem;
- descoberta da sua permanência, oposta à flexibilidade do discurso oral;
- descoberta da necessidade de aprendizagem para poder ler;
- constituição de um ‘banco’ de palavras escritas no qual o próprio nome da criança é gerador;
- levantamento gradativo do material gráfico (diversidade das letras, maiúscula/minúscula, acentos, pontuação, espaçamento);
- levantamento gradativo das relações grafofonéticas. (BAJARD, 2006, p.504)

Todas essas aprendizagens e estudos teóricos novos são desconsiderados em benefício do uso de conceitos incompletos do clássico Saussure. Trago o nome de Saussure repentinamente, pois ele é o único autor mencionado em todo o texto do Componente, como se pode ver neste excerto: “Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons” (BRASIL, 2018, p.88). Citar Saussure embasando o uso da consciência fonológica como alicerce do processo da alfabetização não cabe mais.

Os manuscritos descobertos em 1996, como fora mencionado neste capítulo, rompem com as ideias que se tinha dos conceitos de Saussure. Pensava-se que ele valorizava as estruturas da língua. Bronckart (2007) ao estudar esses manuscritos introduz um Saussure que encara as palavras não “enquanto unidades fonéticas perceptíveis que se constituem como esses

objetos, mas os “signos” que lhes estão associados”, distinguindo “a unidade fonética pura, que chama de “figura vocal” ou de “apossema”, do signo propriamente dito, enquanto portador de significação”, assim sendo, “o signo reduzido a uma sucessão de ondas sonoras, para nós, merece apenas o nome de ‘figura vocal’” (SAUSSURE, p.20,21 *apud* BRONCKART, 2007, p.28) e deve ser objeto de estudo somente da fonética pura e não da linguística, pois

Todas as modificações, sejam fonéticas, sejam gramaticais (analógicas) se fazem exclusivamente no discursivo. Não há nenhum momento em que o sujeito submeta a uma revisão o tesouro mental da língua que ele tem nele e crie, com cabeça repousada, formas novas [...] toda inovação chega de improviso, ao se falar, e daí penetra no tesouro íntimo do ouvinte ou no do orador, mas se produz, portanto, por causa da linguagem discursiva. (ELG, p.95 *apud* BRONCKART, 2007, p.33)

O processo de entrada do ser humano no mundo da escrita não se dá das estruturas para o uso da linguagem, se dá do uso da linguagem às estruturas. Começo a perceber que o distanciamento da etapa da alfabetização dos outros elementos do Componente não é devido a uma questão de organização, porque sua colocação apartada no documento representa a ideia de que são as estruturas que devem ser aprendidas separadamente como condição progressiva para a entrada efetiva dos sujeitos no mundo letrado, o que não é condizente com a perspectiva de linguagem assumida pela BNCC, porém é condizente com o que defende Soares, cujo conceito de letramento não predominou no Eixo Leitura do Componente, mas predomina agora, visto que, para a autora seria necessário

estabelecer a distinção entre o que mais propriamente se denomina *letramento*, de que são muitas as facetas – imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito – e o que é propriamente a *alfabetização*, de que também são muitas as facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema–grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. (SOARES, 2004, p.14)

Porém, ainda segundo Soares (2004, p.14,15), mesmo distinguindo a alfabetização do letramento, “é preciso reconhecer a possibilidade e necessidade de promover a conciliação entre essas duas dimensões da aprendizagem da língua escrita” ao mesmo tempo que suas respectivas especificidades são respeitadas e reconhecidas, reconhecimento este que também deve ser dado aos múltiplos métodos de ensino tanto da alfabetização quanto do letramento.

É o que está acontecendo no documento da BNCC no Componente de Língua Portuguesa. A alfabetização ganhou seu reconhecimento como processo distinto do letramento e teve suas especificidades respeitadas e separadas das outras etapas do ensino de Língua Portuguesa, entretanto, essa visão custa uma grande divergência com o pressuposto assumido como fundamento de todo o Componente de Língua Portuguesa, e este inclui a etapa da alfabetização.

Breves apontamentos feitos e divergências identificadas, é relevante descrever o que seria então a consciência fonológica, termo trazido pela BNCC para a alfabetização. Bem, começo com a constatação de que

a consciência fonológica requer que a criança ignore o significado e preste atenção à estrutura da palavra. Isto exige uma nova perspectiva, uma mudança na maneira como a criança “encara” a palavra. Desde que a criança adquirisse esta consciência, então ela poderia examinar e manipular a estrutura fonológica de uma palavra; ela teria, então, consciência fonológica. (GOUGH; LARSON, 1995, p.15)

Desenvolvendo a consciência fonológica, ou seja, “a capacidade de refletir explicitamente sobre a estrutura da palavra, entendendo-a como uma sequência divisível de sílabas e de fonemas”, a criança consegue “manipular o fonema de maneira eficaz, seja segmentando-o, invertendo-o ou excluindo-o nas palavras (consciência fonêmica)”, o que “é uma condição para que o mecanismo de decodificação aconteça de forma satisfatória, levando a bons leitores” (LEITE; BRITO et al, 2018). Novamente, a partir desses esclarecimentos noto as discrepâncias entre o ato de leitura apresentado no Eixo Leitura do ato de leitura apresentado na etapa da alfabetização.

Para corroborar essas discrepâncias, remeto-me a João Batista Araujo e Oliveira, criador da cartilha *Alfa e Beto* do método fônico (abordagem teórica cujo principal fundamento é o conceito de consciência fonológica) fundador e presidente do Instituto Alfa e Beto, empresário da educação, que por sua vez teve representantes integrando mesas nos diversos debates sobre a elaboração da BNCC, na maioria das vezes atuando contra as versões preliminares do documento, Instituto este que atua fortemente no mercado de livros didáticos.

Para João Batista Araujo Oliveira (2010, p.3)

O processo de aprendizagem da leitura é independente do processo de compreensão, conforme documentado pelos estudos realizados com hiperlêxicos, desde o estudo clássico de Seymour e Evans (1992) até estudos mais recentes como o de Cardoso-Martins e Silva (2010). Evidência adicional decorre da constatação de que os processos de compreensão a partir do escrito

e do oral são altamente correlacionados, sendo que a compreensão a partir da leitura aumenta em função da fluência (HIRSCHMAN, 2003). De acordo com esse paradigma, o processo de alfabetização requer o domínio de três competências básicas: a consciência fonológica, ou seja, a capacidade de segmentar palavras e de notar que as palavras são compostas por fonemas; o domínio do princípio alfabético, ou seja, o conhecimento de que as letras do alfabeto são símbolos que representam os componentes dos sons que ouvimos na fala, isto é, que os grafemas representam os fonemas. Para que haja compreensão da leitura é necessária uma competência adicional, a fluência. Uma pessoa só consegue fazer sentido do que lê se é capaz de ler pelo menos 70 a 80 palavras por minuto, tendo em vista as limitações de processamento da memória de curto prazo.

Aliás, podemos observar na tabela abaixo quem foram os responsáveis por conseguir o espaço para a consciência fonológica no documento final da Base:

Tabela 1 – Solicitações de mudança da segunda versão para a versão final da BNCC

ETAPA/ COMPONENTE CURRICULAR	SOLICITAÇÕES
Língua Portuguesa	Relatório Consed e Undime - Recomenda-se o acréscimo de objetivos: • relacionados ao incentivo ao diálogo e à escuta das crianças (Anexo 1, p. 22); • que contemplem a "produção de texto" (Anexo 1, p. 22); • "voltados para aprendizagem das concordâncias nominais e verbais" (Anexo 1, p. 22); • que estimulem a "inserção das tecnologias de informação e comunicação" (Anexo 1, p. 22).
	Relatório Movimento Pela Base - Recomenda-se o acréscimo de objetivos que contemplem: • "o desenvolvimento sistemático das competências essenciais para a leitura e a escrita, tais como: consciência fonêmica e fonética, decodificação e reconhecimento de palavras, desenvolvimento de fluência e entonação na leitura em voz alta e elementos de grafia (letras maiúsculas e minúsculas, junção de letras, escrita à mão)" (p. 79); • a "incorporação, até o 3º ano, de todos os passos necessários para a plena alfabetização" (p. 79); • "elementos da gramática essenciais para a expressão oral e escrita e a compreensão da leitura" (p. 79); • "competências importantes estão ausentes ou insuficientemente desenvolvidas: desenvolvimento de vocabulário; organização de ideias para redação de textos; habilidades de argumentação e retórica; e avaliação e edição do próprio trabalho escrito, para aprimoramento da exatidão" (p. 79); • "a literatura como um agente de mudança para o desenvolvimento de conhecimento intercultural e estimulador de empatia" (p. 167).

Fonte: Brasil (2017b, p.31)

A maioria das solicitações acima foi atendida pelo texto da BNCC para a alfabetização. Podemos vê-las neste resumo retirado do documento em questão:

Em resumo, podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de *(de)codificação*, que envolvem:

- Compreender *diferenças entre escrita e outras formas gráficas* (outros sistemas de representação);
- Dominar as *convenções gráficas* (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e *script*);
- Conhecer o *alfabeto*;
- Compreender a *natureza alfabética do nosso sistema de escrita*;
- Dominar as *relações entre grafemas e fonemas*;
- Saber *decodificar palavras e textos* escritos;
- Saber ler, *reconhecendo globalmente as palavras*;
- Ampliar a sacada do olhar para *porções maiores de texto* que meras palavras, desenvolvendo assim *fluência* e rapidez de leitura (*fatiamento*). (BRASIL, 2018, p.91)

O texto da BNCC traz a consciência fonológica como o centro do processo de alfabetização e traz esses outros conceitos vistos acima como adjacentes, todos eles sendo criticados por Geraldi. O autor começa por enfatizar que, “desde que concebido, o bebê está imerso num mundo de sons” diversos e misturados, sons de textos orais (as falas das pessoas que o cercam) e sons de “um carro, o barulho de uma tampa de panela que cai”, e afirma que, a ação de “separar ruídos e barulhos dos sons da fala é uma etapa do processo de desenvolvimento do bebê” assim como o processo de produção desses sons pelo bebê (GERALDI, 2017, p.173).

O autor continua seu raciocínio observando que, quando o bebê começa a crescer, ele passa a ter contato com os textos visuais disponibilizados na TV, ele também “ouve o adulto lhe mostrar figuras e ler o escrito que as acompanham nos primeiros livros que manuseará” e, com isso, ele percebe que a leitura em voz alta feita pelos pais ou por outros provém “das letras que enxerga” (GERALDI, 2017, p.174). O processo que possibilita que o então bebê, agora criança mais velha, deixe de depender da escuta de histórias para a leitura silenciosa destas e para a escrita de suas próprias histórias é o processo de alfabetização que, por sua vez, “exige uma mediação explícita do outro”, sendo esse outro o professor alfabetizador (imensa parte das vezes).

O professor alfabetizador percorre muitos caminhos para fazer com que seus alunos se alfabetizem, sendo o mais recente o sugerido/imposto pela BNCC: um caminho no qual “as questões do sentido estão sempre no horizonte, mas a base fonético-fonológica da alfabetização separada dos sentidos está aí, e ela se resolveria pelo método porque se trata de uma questão técnico-científica” (GERALDI, 2017, p.178). Entretanto, alguém que percorre o caminho da alfabetização do fonológico ao sentido de um texto, tal como posto na BNCC,

[...] acaba escrevendo sequências de frases, inclusive ortograficamente corretas porque esta é a preocupação presente, mas sem objetivos discursivos (de contar uma história, de defender um ponto de vista, de elogiar uma ação, de criticar um desmando, etc). Isto é uma redação que mostra ao leitor que “sabe escrever”.

Já alguém que percorre o caminho oposto, com o sentido do texto como elemento primeiro e principal, tal como propõe a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, “escreve seu texto sem qualquer atenção à ortografia e desvelando inconsistências fonológicas (não teria ainda “consciência fonológica”?)”, e se configura como um autor, o que é essencial, pois “o redator de uma redação não é um autor; o escritor de um texto é um autor. O primeiro não apõe sua assinatura à sua escrita, o segundo assina o que escreve” (GERALDI, 2017, p.179).

Concluo esta seção, na qual pude apontar, através dos autores utilizados, esse caminho discrepante pelo qual professores do Brasil todo e seus alunos terão que percorrer, com a advertência que a Abalf (Associação Brasileira de Alfabetização) fez em sua *Manifestação pública ao ministro da Educação* (2019) sobre o retorno de um conceito, o da consciência fonológica, que “não respeita evidências históricas de seu relativo sucesso para alguns e relativo fracasso para outros, em dada época”, fundamentada na Constituição Federal que, “no seu inciso III, art. 206, sabiamente, determina que o ensino será ministrado com base no pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Abalf, 2019, s.p.). É através desse manifesto que se finaliza este capítulo por ele lembrar que

A alfabetização, como campo de pesquisa e como ação pedagógica, é multifacetada e, portanto, supõe um conjunto articulado de saberes. A disputa entre concepções e métodos não pode obscurecer a finalidade de alcançarmos, por todos os meios, os sujeitos e grupos que têm direito de se alfabetizar. (Abalf, 2019, s.p.)

Lembre-mos também de que o currículo, sendo um documento, um discurso escrito de alguém para um outro alguém carregado de e representando vozes, valores e interesses, “não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes” (SILVA, 2007, p.46). Ao adotar os conceitos apresentados aqui, a BNCC facilita que os grupos dominantes, representados pelos organismos internacionais, avaliem o desempenho educacional brasileiro pelo fato de ser mais fácil de se avaliar estruturas, compreensão fonética, silábica, do que as práticas reais da linguagem que verdadeiramente constituem o ser humano.

4.3. Os Objetos de Conhecimento e as Habilidades do Componente de Língua Portuguesa para os anos iniciais do Ensino Fundamental

Trago novamente Saviani e seus pensamentos no início desta seção, pois eles serão essenciais para a análise dos Objetos de Conhecimento e das Habilidades do Componente de Língua Portuguesa. Segundo Saviani, o papel dos professores e da escola é possibilitar o acesso dos alunos a “conteúdos sistematizados dos quais os trabalhadores necessitam para potencializar sua luta em defesa de seus interesses contra a dominação burguesa”, pois é somente assim que os cidadãos que sairão formados da escola poderão se apropriar de “um poder lógico e uma força política capaz de disputar com a ideologia burguesa a hegemonia da sociedade” (SAVIANI, 2009, p.114). Ainda segundo esse autor, é por meio da alfabetização, da entrada do aluno na cultura letrada que “se dá a elaboração do saber e o desenvolvimento do conhecimento científico”, que, no contexto real e atual das escolas, “é colocado a serviço da burguesia, o que lhe dá a aparência de que se trata do próprio saber burguês” mesmo sendo “produzido pelo conjunto dos homens ao longo da história” (SAVIANI, 2009, p.114).

Também trago alguns apontamentos já feitos nesta dissertação sobre a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, assumida pela BNCC. O primeiro apontamento é sobre o que a ACARA mencionou sobre o documento preliminar da BNCC e de seu texto estarem desconexos da perspectiva discursiva assumida devido à pouca presença dos termos análise, avaliação e síntese. O segundo apontamento é em relação à natureza da linguagem como vista em Bakhtin e Volóchinov, essa sendo resultado de uma produção possibilitada somente pela interação de um eu com um outro em práticas reais de linguagem que secundarizam o papel das estruturas da língua. O terceiro e último apontamento é referente ao que foi mencionado nos PCN e reafirmado pela BNCC sobre o fato de que para se aprender linguagem, é preciso produzir linguagem.

Com as ideias de Saviani e os apontamentos acima guiando minha análise, trago aqui, juntamente a algumas reflexões, o que se encontra nos Objetos de conhecimento e Habilidades dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. Começo por observar que, nas duas primeiras tabelas trazidas pela BNCC com os Objetos de Conhecimento e Habilidades gerais, não há menção das palavras “produzir”, “analisar”, “avaliar”, “sintetizar”, mas há termos como “identificar”, “estabelecer”, “localizar”, “planejar” (com a ajuda do professor), “escutar”, “reler”, “ler e compreender” (também com a ajuda do professor), “recontar”, entre outros termos de cunho intrinsecamente passivo (cf. BRASIL, 2018, p.92-95).

Também pôde ser percebido nas tabelas dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, etapa da alfabetização, vista por Saviani como a entrada dos alunos ao mundo do conhecimento científico elaborado, que já predomina uma visão passiva do aluno ao qual não é permitido avaliar, sintetizar, pensar ou produzir nada, somente exercer um trabalho técnico de segmentar, copiar, decodificar e distinguir letras e sons.

É melhor observado aqui o caminho que se inicia na ênfase do fonológico e do mecânico, pormenorizando tudo o que foi posto na BNCC tendo como fundamento a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Trago como exemplos dessa pormenorização os seguintes excertos das tabelas analisadas que consideram como habilidades linguísticas:

Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página. [...] Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização. [...] Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas. [...] Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas. [...] Copiar textos breves, mantendo suas características e voltando para o texto sempre que tiver dúvidas sobre sua distribuição gráfica, espaçamento entre as palavras, escrita das palavras e pontuação [...]. (BRASIL, 2018, p.97)

São essas habilidades que aparecem primeiro para depois aparecerem habilidades como: “ler e compreender com certa autonomia cantigas, letras de canção, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade” e “planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto” (BRASIL, 2018, p.101).

Essas habilidades que conferem um papel ativo ao aluno, como os dois exemplos citados acima, são raras nas tabelas, pois, mesmo aparecendo, perdem espaço para habilidades que se preocupam mais em fazer o aluno a identificar e reproduzir do que criar e produzir, o que pode ser visto também nas tabelas da BNCC para todos os anos restantes dos anos iniciais (3º, 4º e 5º). A contradição continua, não há práticas reais de linguagem, já que os alunos não são convidados a exercer atividades que estimulam sua criticidade frente ao conteúdo aprendido.

Por um lado, a BNCC adota para o Componente de Língua Portuguesa uma perspectiva teórica cujas premissas recaem nos fatos de que: a) a linguagem só se realiza socialmente; b) ler ou ouvir um texto é significar os enunciados do outro, compreender suas intenções, seus

valores, observar o contexto concreto de comunicação e de troca social e responder a esse outro usando nossas intenções, valores, etc.; c) a linguagem possibilita e medeia todas as práticas e atividades humanas circulando por todos os campos dessas atividades através dos gêneros textuais. Por outro lado, ela propõe Objetos de Conhecimento como “Decodificação/Fluência de leitura” que tem como Habilidade o “ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado” (BRASIL, 2018, p.111). É uma discrepância entre o que se prega no discurso e o que se pede de fato, pois o que se prega é que ler é significar e o que se pede é que o aluno seja treinado para decodificar.

Depois de passar anos sendo treinado para decodificar e concebendo a linguagem como um código de relacionar de sons, sílabas e letras, impedido de vivenciar a realidade da linguagem, da interação verbal e tendo um papel passivo, o aluno é bombardeado com habilidades voltadas a ações de “ler e compreender, com autonomia” e “planejar e produzir, com autonomia” infinitos gêneros textuais (cf. BRASIL, 2018, p.119-133).

É um caminho que parte do mecânico da língua para chegar em seu significado, caminho que impossibilita a formação de autores autênticos, caminho que forma cidadãos acostumados a copiar, reproduzir, que se preocupam mais com a forma linguística e deixam de lado tudo o que foi visto nesta dissertação sobre o que perspectiva enunciativo-discursiva e seus representantes defendem sobre a realidade da linguagem. É discrepante que esse caminho para o ensino de língua portuguesa esteja no mesmo documento que afirma seguir tal perspectiva e que afirma que:

Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018, p.61)

É discrepante, porque, segundo Geraldi (2017, p.179), se o que queremos é uma educação que forme pessoas ativas social e politicamente, como visto na citação acima, “temos a obrigação de enxergar nos pequenos aprendizes seres sociais e políticos que têm o direito de apor sua assinatura em seus textos desde sempre e não somente no futuro, depois de treinados em redações (de preferência em muitos gêneros...)” (GERALDI, 2017, p.179), desde sempre, querendo dizer desde a etapa da alfabetização, não em anos depois.

O contexto sócio-histórico-cultural atual é um contexto que bombardeia constantemente as pessoas com informações/textos prontos, acostumando-as a recebê-los e a reproduzi-los sem

se quer pensarem, refletirem sobre o que leram, quando leram. Um ensino de língua portuguesa passivo e focado em estruturas (mesmo que em roupagem da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem) não serve mais. É necessário que se ensine ao aluno a refletir sobre os textos que lê, a “estabelecer conexões, buscar uma reflexão conjunta” que o permita saber o que está vivendo (GERALDI, 2018, p.5). Refletir e estabelecer conexões são essenciais, mas que não são sequer citados nas tabelas de Habilidades e Objetos de Conhecimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Mais discrepâncias.

5. A BNCC e seu contexto de implementação

No terceiro capítulo desta dissertação, foi visto que o contexto que influenciou diretamente a elaboração da BNCC foi um contexto neoliberal. Agora, para que esta dissertação se conclua, é essencial que se disserte sobre o contexto atual, o qual é palco da implementação da BNCC, contexto este que é fortemente constituído pela nova direita (CEPÊDA, 2018).

Segundo Cepêda (2018, p.41), o fenômeno da nova direita vem acontecendo nacionalmente e internacionalmente durante a última década, atualizando as características da antiga direita, que se configuram no “reconhecimento da desigualdade como ordem natural e limite de toda ação política” e que continua se opondo à esquerda política, sabendo que esta é guiada “pelo desejo de superar essa ordem e instalar a igualdade, independentemente de ter conseguido esse resultado em algum momento de seu percurso concreto”. Entretanto, a direita, assim como a esquerda, inclui variadas vertentes políticas, desde as extremas (nazismo, fascismo), “até as posições mais progressistas do liberalismo clássico (de tipo humanista)”, todas elas se pautando “na aceitação - ou defesa - da desigualdade de acesso ao poder político e à inclusão como cerne da vida social” (CEPÊDA, 2018, p.44).

Alguns autores vão além desta característica em comum que as vertentes da direita possuem e elencam 9 pontos que as estruturam:

1. *Convencionalismo* - rígida adesão ao convencional, em especial aos ideais de tipo burguês;
2. *Submissão acrítica*: atitude remissiva e acrítica nas relações com autoridade de fundo moral ou liderança (ou ainda Estado);
3. *Agressividade autoritária*: pautada na vigilância do outro, controle, condenação e punição para quem violar as normas convencionais;
4. *Destruição e cinismo*: hostilidade difusa, desprezo por tudo que é humano;
5. *Poder e rudeza*: importância exagerada atribuída às dimensões “dominação-submissão”, “fraco-forte”, identificação com figuras de poder e narrativas de hierarquização como “nação mais forte do mundo, a raça mais pura, a única verdade etc”;
6. *Superstição* (crença mística nos destinos fatais do homem e indivíduo, propensão para raciocinar conforme esquemas pré-elaborados e categorias rígidas) e estereotipia (tendência de iludir a complexidade dos problemas mediante reduções simplistas);
7. *Exteriorização*: preferência por fatos tidos como concretos, tangíveis, claramente experimentáveis e oposição a tudo quanto é subjetivo e imaginativo;
8. *Projeção*: transferência de problemas interiores para o mundo exterior (ressentimento, frustrações, temores e responsabilidades);
9. *Sexo*: preocupação exagerada com a esfera normativa da sexualidade (cf. Adorno et al, 1950; TEIXEIRA, POLO, 1975 apud CEPÊDA, 2018, p.45).

As características acima eram atribuídas ao movimento da direita política, mas podem ser certamente encontradas no movimento da nova direita, pois a função do termo *nova* só está aí para exprimir um novo cenário, para adaptar a antiga direita ao atual contexto sócio-histórico-cultural ao começar a utilizar dos novos meios de atuação disponíveis contemporaneamente tais como a multiplicação de instrumentos de luta política, o aumento de partidos de direita, os novos meios de mobilizações de massa possibilitados pelos meios de comunicação das mídias sociais, etc, para perpetuar e abrir um novo e mais fortalecido espaço para seus ideais, embora pensadores da nova direita defendam que tal movimento refere-se a uma direita com um viés liberal no que tange aos costumes, “a favor da liberdade de expressão, do governo institucional, contra qualquer forma de ditadura e de perseguição às minorias” e que não possui muitas semelhanças com a velha direita que é “fascista, autoritária, que defende a volta dos militares” (PONDÉ, 2016 *apud* CEPÊDA, 2018).

Iniciada em um contexto político, em um governo em que se tinha um viés de esquerda, elaborada em um governo com um viés neoliberal e implementada em um governo que se caracteriza como um governo de nova direita, a BNCC é fruto de uma instabilidade política que impacta diretamente políticas públicas que requerem planejamento e metas de longo alcance, uma vez que “cada mudança de governo, cada momento eleitoral representa, em algum grau, uma ruptura com a situação anterior” (SILVA et al., 1993, p.12).

É o que pode ser observado com o início do governo do presidente Jair Bolsonaro, que nos seus primeiros seis meses de mandato já conseguiu com que o Ministério da Educação (MEC) apresentasse um projeto de lei que dispõe sobre o direito à educação domiciliar e um decreto presidencial que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e realizou duas trocas de Ministros da Educação, Ricardo Vélez por Abraham Weintraub, dois nomes cercados de grandes polêmicas e absurdos.

No que concerne a esta dissertação, cabe apresentar o que a Política Nacional de Alfabetização impõe, por meio do decreto nº 9765, de 11 de abril de 2019, em seu Art. 3º, que alguns dos princípios da PNA são a ênfase no ensino da consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita, reforçando o que está na etapa da alfabetização da BNCC. Entretanto, como a BNCC é fruto dos dois governos antecessores, Bolsonaro já indicou em suas falas que a Base passaria por novas alterações, voltando atrás quatro meses após esta afirmação, o que já está virando rotina no novo governo.

A BNCC, no momento da escrita desta dissertação (08 de maio de 2020), ainda não passou por alterações, mas o caderno do PNA, recentemente lançado, trouxe alguns conceitos

que não estão na BNCC. Esses conceitos provêm das ciências cognitivas especialmente voltadas ao ensino-aprendizagem da leitura e levam à seguinte concepção de alfabetização: “o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético” sendo o sistema alfabético “aquele que representa com os caracteres do alfabeto (letras) os sons da fala” (BRASIL, 2019, p.18). Concepção semelhante à concepção da BNCC.

Outra concepção semelhante à da BNCC é o que seria o ler e escrever na etapa da alfabetização:

decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. (BRASIL, 2019, p.19)

O documento do PNA ainda deixa claro que a etapa da alfabetização levará o aluno a ler e escrever com autonomia no futuro, sendo que ler e escrever com autonomia para o PNA é simplesmente: “conhecer o código alfabético e as correspondências grafofonêmicas a ponto de conseguir ler e escrever apropriadamente, sem a intervenção, antes necessária, de um mediador” e ainda “ser capaz de ler e de escrever corretamente qualquer palavra da sua língua, até mesmo uma palavra nunca antes lida ou ouvida, ou uma pseudopalavra, que atenda às regras do código ortográfico” (BRASIL, 2019, p.19).

Leitura para o PNA é apenas esse ato mecânico, mas o documento tenta antever as críticas e explica que existe também o processo de compreensão de textos, que é um processo diverso do da leitura, pois compreender textos “é o objetivo final, que depende primeiro da aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral” (BRASIL, 2019, p.19). Não irei tecer críticas aqui ou reflexões, pois o objetivo desta dissertação recai sobre a BNCC. Deixo o PNA para futuras pesquisas. Porém, pelo que já foi apontado nesta dissertação sobre o processo de leitura e escrita através da perspectiva enunciativo-discursiva e a BNCC, é possível que se note as discrepâncias repetidas pelo PNA.

Entre concepções e discrepâncias semelhantes da BNCC com o PNA está um termo novo, o termo da “literacia” no lugar do termo “letramento”. Literacia “consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita, independentemente do sistema de escrita utilizado” (BRASIL, 2019, p.18) e pode ser classificado em “literacia básica, que inclui a aquisição das habilidades fundamentais para a alfabetização” como o “conhecimento de vocabulário e a consciência fonológica, bem como as habilidades adquiridas durante a alfabetização, isto é, a aquisição das habilidades de leitura (decodificação) e de escrita

(codificação)”, literacia intermediária, “que abrange habilidades mais avançadas, como a fluência em leitura oral, que é necessária para a compreensão de textos” e a literacia disciplinar, “onde se encontram as habilidades de leitura aplicáveis a conteúdos específicos de disciplinas, como geografia, biologia e história” (BRASIL, 2019, p.21). Letramento não é mencionado no PNA e é substituído por literacia em uma tentativa de apagar os vínculos “a aspectos socioculturais e discursivos” estabelecidos pelo termo *letramento*, “afinal de contas, estamos lidando com questões de ‘poder’, ‘discursos’ e ‘identidades’” (BUNZEN, 2019, n.p.).

Seja como for, o PNA está em fase de implementação em 2020, e o primeiro programa a ser lançado para que ela se efetive é o programa Tempo de Aprender, cujos eixos norteadores podem ser conferidos nos anexos E-H no fim desta dissertação. O segundo programa a ser lançado é o programa de literacia familiar *Conta pra Mim*. Toda essa etapa de implementação do PNA e seus programas são temas para futuras pesquisas.

Quanto a implementação da BNCC, agora em 2020 há um atraso. Segundo o G1 (29/12/2019)

o MEC informou que "19 estados iniciaram a formação de professores, e outros oito estão em processo para a oferta de formação". Já sobre a revisão de projetos, a pasta disse que os estados terão até março de 2020 para alcançar a meta, que é quando a avaliação – uma tarefa a ser feita pelo MEC – deve ocorrer. [...] Já sobre os livros didáticos, os níveis de ensino estão em fases diferentes de implementação: os alunos de 1º ao 5º ano do fundamental já trabalharam com livros adaptados à BNCC em 2019; os do 6º ao 9º ano deverão receber os novos livros no ano letivo de 2020. Já no ensino médio, a previsão era que os livros chegassem até a sala de aula a partir de 2021.

Em relação aos livros didáticos e sua padronização no que segue a BNCC, outro impasse vem surgindo, primeiro devido a um vídeo do então ministro da Educação Abraham Weintraub no qual defende a distribuição de livros didáticos do próprio governo para estudantes das escolas públicas já que assim seria assegurado que os materiais didáticos produzidos pelo próprio governo não deve ter ideologia. “É para ensinar a ler, escrever, ciências, matemática, não é para doutrinar” (O Estadão, 2020a). Segundo, pois o presidente reforçou a fala do ministro afirmando que “os livros hoje em dia, como regra, é um montão, um amontoado... Muita coisa escrita, tem que suavizar aquilo” (O Estadão, 2020b), e ainda declarou que “em 2021, todos os livros serão nossos. Feitos por nós. Os pais vão vibrar. Vai estar lá a bandeira do Brasil na capa, vai ter lá o hino nacional” (O Estadão, 2020b).

Ainda temos cerca de dois anos e meio de um governo cheio de instabilidades e permeados por uma rígida adesão a padrões convencionais da nova direita, por um indireto e às

vezes direto controle, condenação e punição para quem violar essas normas convencionais, por soluções simplistas para problemas complexos e por contradições em todas as esferas políticas existentes.

6. Conclusão

Mesmo rodeada de críticas e polêmicas, a criação da Base Nacional Comum Curricular foi inevitável devido ao contexto político e social em que vivemos globalmente que obriga os cidadãos a se inserirem no mercado de trabalho para participar ativamente do meio em que vive – impulsionando a economia, que beneficia mais a classe dominante do que sua própria classe – e, que por meio do incentivo monetário dos organismos internacionais, obriga os governos dos países com os quais estes últimos têm parceria a reformarem suas políticas públicas visando um aumento de sua economia, sendo a educação vista como um instrumento fundamental para que isso aconteça.

Por ser responsabilizada pela formação de cidadãos trabalhadores, a BNCC acaba por trazer conteúdos não emancipadores, tais quais abordados em Saviani, mas conteúdos que entregam o que a classe burguesa espera: um cidadão trabalhador passivo e pacífico frente às desigualdades sociais que o próprio sistema capitalista neoliberal global cria. Este fato pôde ser melhor observado na etapa da alfabetização, que não possibilita ao aluno, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, exerça atividades que estimulem sua criticidade, sua capacidade de análise e síntese, e que entenda a linguagem, desde o início, com a mesma complexidade apresentada no decorrer do Componente de Língua Portuguesa.

Entretanto, ao observar que o documento, em sua grande parte, traz contribuições importantes no campo da linguagem através de uma fundamentação teórica por si emancipadora e através da presença de vertentes teóricas que se respaldam nela, posso dizer que há partes boas na criação de um documento que concretiza e abraça teorias importantes (perspectiva enunciativo-discursiva, interacionismo sócio discursivo, cognitivismo, linguística textual) que estão em voga desde os anos 80 para o ensino de Língua Portuguesa.

A BNCC pode ter em seu texto pontos bons e pontos ruins, mas estamos falando de um documento teórico que é obrigatório e que foi criado com as desculpas de que ele seria o responsável pela melhoria do ensino e do desenvolvimento econômico em todo território nacional. Tivemos, como visto nesta dissertação, alguns documentos curriculares na história nacional e ainda continuamos tendo grandes problemas sociais, políticos, culturais, econômicos os quais mais um documento não resolverá, ainda mais um documento que ainda se encontra em sua fase de implementação, que por sua vez está atrasado e que corre o risco de ser novamente alterado para atender as expectativas de um governo de nova direita.

Os objetivos de pesquisa creio terem sido alcançados, as vertentes teóricas foram esclarecidas, o que será útil para que pelo menos os professores saibam onde embasar suas

práticas e tenham conhecimento das divergências e convergências teóricas presentes na BNCC. Agora, novas inquietações surgem frente à incerteza que a nova direita, o novo governo lança sobre a implementação da BNCC, inquietações essas que possibilitarão novas pesquisas sobre o tema.

Referências bibliográficas

- ABAlf – Associação Brasileira de Alfabetização **Manifestação pública ao ministro da Educação (30/01/2019)**. Disponível em: http://abalf.org.br/?page_id=69 1/8. Acesso em: 15 jul. 2019.
- ALMEIDA, Milton José de. Ensinar português? In: GERALDI, J (Org.). **O texto na sala de aula**. 1.ed. São Paulo: Ática, 2011.
- BAJARD, Élie. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 493-507, set./dez. 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do Romance I: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2017.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto; SIMÕES, Pedro Henrique de Oliveira. Letramento midiático no ensino de português: a formação da contrapalavra crítica. **Linha D'Água (Online)**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 71-91, out. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/127663/135263>. Acesso em: 16 jul. 2019.
- BRANCO, Emerson Pereira Branco; *et al.* **A implantação da Base Nacional Comum curricular no contexto das políticas neoliberais**. 1.ed. Curitiba: Appris, 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf. Acesso em: 06 abr. 2018.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 09 ago. 2017.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Estudo comparativo entre a Versão 2 e a Versão Final. DF: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: http://cnebncc.mec.gov.br/docs/BNCC_Estudo_Comparativo.pdf. Acesso em: 15 jan. 2019.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais** - Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **CONAE**. Documento Final. 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em: 6 jul. 2019.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 25 jun. 2017.

BRASIL, Presidência da República. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: http://www.editoramagister.com/legis_26906831_PORTARIA_N_592_DE_17_DE_JUNHO_DE_2015.aspx. Acesso em: 14 jul. 2019.

BRASIL, Presidência da República. **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, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 20 ago. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização, Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf. Acesso em 20 mar. 2020.

BENDRATH, Eduard Angelo; GOMES, Alberto Albuquerque. Estado, políticas públicas e organismos internacionais: a educação no foco do debate. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.16, n.32, p.157-171, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2432>. Acesso em: 20 jan. 2020.

BRONCKART, Jean-Paul; BOTA, Cristian. **Bakhtin desmascarado**: a história de um mentiroso, de uma fraude, de um delírio coletivo. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

BRONCKART, Jean Paul. A atividade de linguagem frente à LÍNGUA: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.

BRONCKART, Jean Paul. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. Conferência original proferida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no dia 11 de junho de 2010, a convite do Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Tradução, resumo

e *abstract* de Anna Rachel Machado (PUC/SP) e Eliane Gouvêa Lousada (USP). **Letras**, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163–176, jan./jun. 2010.

BUNZEN, Clecio. **Letramento e/ou literacia?**: sobre diferenças conceituais e práticas dos termos relacionados a políticas, estudos, ensino e aprendizagem da língua escrita. Entrevista concedida à Tamara Castro. CENPEC Educação, 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximacoes>. Acesso em: 20 mar. 2020.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; *et al.* A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. **Harvard Educational Review**; 1996; Research Library. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 1 jul. 2019.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CEPÊDA, Vera Alves. A Nova Direita no Brasil: contexto e matrizes conceituais. **Mediações**, Londrina, v. 23 n. 2, p. 75-122, mai./ago. 2018.

COSTOLA, Andresa; BORGHI, Raquel Fontes. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise da influência do movimento todos pela base nacional comum no processo de construção da BNCC. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 3, p. 1313-1324, dez., 2018 ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v22iesp3.11889.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard; HALLER, Sylvie. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: ROJO; CORDEIRO (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

Editora Moderna. **A BNCC na prática #8 - Língua Portuguesa - Cristiane Cagnoto Mori**. (1:02:25), 28 de set. de 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tAXxcfjIAj4&t=14s>. Acesso em: 05 fev. 2019.

FARACO, C. A.; DE CASTRO, G. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educar em Revista**, [S.l.], v. 15, n. 15, p. p. 109-117, dez. 1999. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2061>. Acesso em: 04 mai. 2018.

G1. **BNCC atrasada, Future-se sem prazo e os embates do ministro**: o ano da educação em 10 pontos. Por Ana Carolina Moreno, 29/12/2019, 12h32. Disponível em: <https://g1.globo.com/retrospectiva/2019/noticia/2019/12/29/bncc-atrasada-future-se-sem-prazo-e-os-embates-do-ministro-o-ano-da-educacao-em-10-pontos.ghtml>. Acesso em: 20 jan. 2020.

GERALDI, J (Org.). **O texto na sala de aula**. 1.ed. São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 ago. 2017.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **A escola e as tecnologias**. Texto escrito para participação no UEADSL, 2018. Disponível em: <https://eventos.textolivre.org/moodle/mod/forum/discuss.php?d=244>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GERALDI, João Wanderley. O texto nos processos de aquisição da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, ES | v. 1 | n. 5 | p. 174-184 | jan./jun. 2017. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf/article/view/199/151>. Acesso em: 20 mar. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUGH, Philip B.; LARSON, Kevin C. A estrutura da consciência fonológica. Tradução de Carlos Alberto Cohn. In: CARDOSO-MARTINS, Claudia (Org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; AMÉRICO, Ekaterina Vólkova. Valentín Nikoláievitch Volóchinov: detalhes da vida e da obra encontrados em arquivos. **Alfa**, São Paulo, v.61, n.2, p.255-281, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v61n2/0002-5216-alfa-61-02-0255.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2018.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas/SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

KLEIMAN, Angela. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. Lingüística Textual: quo vadis? (*Textlinguistics: Quo vadis?*). **D.E.L.T.A., 17: Especial**, 2001 (11-23). Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-44502001000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 20 mar. 2020.

LANDEIRA, José Luís. Gêneros textuais na sala de aula: entre modas e realidades. **Revista Na Ponta do Lápis - Olimpíada de Língua Portuguesa, Escrevendo o Futuro**. São Paulo, ano V, número 11, p. 4-5, agosto de 2009.

LEITE; Rita de Cássia Duarte; BRITO; Larissa Regina Martins de; MARTINS-REIS; OLIVEIRA; Vanessa de; Ângela Maria Vieira Pinheiro. Consciência fonológica e fatores

associados em crianças no início da alfabetização. **Rev. Psicopedagogia** 2018; 35(108): 306-17.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Atividade e Consciência**. Publicado em russo na revista *Voprosy filosofii*, n. 12, p. 129-140 (1972) e em inglês no livro *Filosofia na URSS: Problemas do Materialismo-Dialético* (Moscou, 1977, p. 180-202). Disponível no Marxists Internet Archive [<http://www.marxists.org/>]. Direitos de reprodução: licenciado sob uma licença Creative Commons. Tradução do inglês: Marcelo José de Souza e Silva.

LOZANO, Natália de Oliveira. **A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua portuguesa: uma análise a partir dos conceitos de Bakhtin, Volóchinov e Geraldi**. Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2017, 72f.

MARQUES, Luciana Rosa; ANDRADE, Edson Francisco de; AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Pesquisa em política educacional e discurso: sugestões analíticas. **RBPAAE** - v. 33, n. 1, p. 055-071, 2017.

MARQUES, Ivoneide B. A. Santos; KLEIMAN, Angela Bustos. Projetos, oficinas e práticas de letramento: leitura e ação social. **Revista ComSertões** – Juazeiro-BA, v.7, n.1, julho-dezembro de 2019. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/comsertoes/article/view/7275>. Acesso em 20 mar. 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão et al. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MARTINAND, Jean-Louis. *La Question de la Référence en Didactique du Curriculum*. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.8, n.2, p.125-130, 2003. 1 Tradução livre de Elio Ricardo, Faculdade de Educação – USP, em outubro de 2013. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/128852/mod_resource/content/1/Martinand_artigo_traduzido_pos.pdf. Acesso em: 19 jul. 2019.

MCASKILL, T.; REID, K.. **Análise da Base Nacional Comum Curricular de Língua Portuguesa Versão 2**. ACARA (*Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority*): 2016. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/08/4.2-Li%CC%81ngua-Portuguesa_Ana%CC%81lise-da-ACARA_ing.pdf. Acesso em: 04 mai. 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização** - ABAlf | ISSN: 2446-8576 / e-ISSN: 2446-8584 Vitória, ES | v. 1 | n. 2 | p. 191-205 | jul./dez. 2015.

Movimento pela Base Nacional Comum. **Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum**. 2015. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Necessidade-e-construcao-Base-Nacional-Comum.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

NOMA, Amélia Kimiko. O Neoliberalismo: doutrina, movimento e conjunto de políticas. *In*: NOMA, Amélia Kimiko.; TOLEDO, César de Alencar (Org.). **Políticas Públicas e educação na contemporaneidade**. Maringá: Eduem, 2017, p.99-124.

O Estadão. Governo Bolsonaro tem livro didático barato e 'sem ideologia', afirma Weintraub. **Redação, O Estado de S.Paulo**, 11 de janeiro de 2020a, 18h09. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,governo-bolsonaro-tem-livro-barato-e-sem-ideologia-diz-weintraub,70003153889>. Acesso em: 20 jan. 2020.

O Estadão. **Bolsonaro diz que livros didáticos têm 'muita coisa escrita' e pede estilo mais 'suave'**. Por Mateus Vargas, O Estado de S.Paulo, 03 de janeiro de 2020b, 16h02. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-diz-que-livros-didaticos-tem-muita-coisa-escrita-e-pede-estilo-mais-suave,70003142807>. Acesso em: 20 jan. 2020.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Revisitando a formação de professores de língua materna: teoria, prática e construção de identidades. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 1, p. 101-117, jan./abr. 2006. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/324. Acesso em: 30 abr. 2018.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do Código Alfabético. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 669-710, out./dez. 2010.

OLIVEIRA, Ramon de. O empresariado industrial e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr, 2003, nº 22. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a06>. Acesso em: 15 jan. 2020

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RIESTRA, D. *La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la Didáctica de las lenguas*. In: Riestra, D. (Org.). **Saussure, Vigotski y Volóshinov revisitados: Estudios históricos y epistemológicos**. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2010.

ROJO, Roxane Helena R.; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. *In*: ROJO; CORDEIRO (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. *In*: **Anais do SEE: CENP**, São Paulo, 2004. Disponível em: http://suzireis.bravehost.com/posgraduacao/artigos/roxane_rojo.pdf. Acesso em: 28 jul. 2013.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível

em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296>. Acesso em: 03 set. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-653.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Modo de produção e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 110-116, jun. 2009. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9844/7129>. Acesso em 20 mar. 2019.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO; CORDEIRO (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: ROJO; CORDEIRO (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In: ROJO; CORDEIRO (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SÉRIOT, Patrick. **Volosinov e a filosofia da linguagem**. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Rose Neubauer da; DAVIS, Claudia; ESPOSITO, Yara Lúcia; MELLO, Guiomar Namó de. O descompromisso das políticas públicas com a qualidade do ensino. **Cad. Pesq.** São Paulo, n.84, p.5-16 fev. 1993.

SIQUEIRA, Monique Silva Mendonça. **PISA 2009: cognitivismo e competências de leitura**. Dissertação (mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/5763?locale=en>. Acesso em: 20 mar. 2020.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2004 No 25. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SOUZA, Angêlo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **RBPAE** - v. 32, n. 2, p. 463 - 485

mai./ago. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63947>. Acesso em: 20 jan. 2020.

TEIXEIRA, Claudia de Souza. Ensino de gramática e análise linguística. **Revista Ecos**, Edição nº 011 - Dezembro 2011.

The World Bank Group. International Bank for reconstruction and development, International Finance Corporation *and* Multilateral Investment Guarantee Agency. **Country Partnership Framework for The Federative Republic Of Brazil for the Period Fy18-Fy23**. May 16, 2017. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/148141498229092629/Brazil-Country-partnership-framework-for-the-period-FY18-FY23>. Acesso em: 20 jan. 2020.

UNESCO. **Learning**: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights). Paris: UNESCO, 1996. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 20 jul. 2019.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

World Economic Forum. **The Future of Jobs Report**. Centre for the New Economy and Society, 2018. Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf. Acesso em: 3 ago. 2019.

ZANINI, Marilurdes. Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna. **Acta Scientiarum** 21(1):79-88, 1999. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/4189>. Acesso em: 04 mai. 2018.

ANEXO A – Dimensões do Eixo Leitura

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	• Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. • 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. • Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da <i>Web 2.0</i>: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. • Fazer apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas, dentre outras, envolvidas na leitura crítica de textos verbais e de outras produções culturais.
--	--

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	• Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, <i>blogs/microblog</i>, <i>sites</i> e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, <i>post</i> em rede social³³, <i>gif</i>, <i>meme</i>, <i>fanfic</i>, <i>vlogs</i> variados, <i>political remix</i>, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, <i>e-zine</i>, <i>fanzine</i>, <i>fanvideo</i>, <i>vidding</i>, <i>gameplay</i>, <i>walkthrough</i>, <i>detonado</i>, <i>machinima</i>, <i>trailer</i> honesto, <i>playlists</i> comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.
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, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto	• 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. • Estabelecer relações lógico-discursivas variadas (identificar/ distinguir e relacionar fato e opinião; causa/efeito; tese/ argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.). • Selecionar e hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e recepção dos textos.
Reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações	• Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.
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, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor. • 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, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros.

Estratégias e procedimentos de leitura	• Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. • Estabelecer/considerar os objetivos 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 sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. • Localizar/recuperar informação. • Inferir ou deduzir informações implícitas. • Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas. • Identificar ou selecionar, em função do contexto de ocorrência, a acepção mais adequada de um vocábulo ou expressão. • Apreender os sentidos globais do texto. • Reconhecer/inferir o tema. • Articular o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens. • Buscar, selecionar, tratar, analisar e usar informações, tendo em vista diferentes objetivos. • Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de hipertextos e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura.
Adesão às práticas de leitura	• Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura, textos de divulgação científica e/ou textos jornalísticos que circulem em várias mídias. • Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.

ANEXO B – Dimensões do Eixo Produção de Textos

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	• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multissemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e <i>hyperlinks</i>, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital). • Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. • Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.
Dialogia e relação entre textos	• Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre. • Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.
Alimentação temática	• Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.
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: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc. • Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.

Aspectos notacionais e gramaticais	• Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc., sempre que o contexto exigir o uso da norma-padrão.
Estratégias de produção	• Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/<i>redesign</i> e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. • Utilizar <i>softwares</i> de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.

ANEXO C – Dimensões do Eixo Oralidade

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 se 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. • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.
Compreensão de textos orais	• Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao contexto de produção dos textos, para o conteúdo em questão, para a observação de estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos mobilizados, bem como dos elementos paralinguísticos e cinésicos.
Produção de textos orais	• Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, 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 (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão. • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralinguísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades linguísticas, adequando sua produção a esse contexto.
-------------------------------------	--

ANEXO D – Dimensões do Eixo da Análise Linguística/Semiótica

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

Morfossintaxe	• Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). • Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Sintaxe	• Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.
Semântica	• Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.
Variação linguística	• Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos. • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica.
Elementos notacionais da escrita	• Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer). • Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. • Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

ANEXO E – Programa Tempo de Aprender, Eixo 1: Formação continuada de profissionais da alfabetização

Formação prática para professores alfabetizadores



OBJETIVO DA AÇÃO

Proporcionar aos docentes a aquisição de conhecimentos, habilidades e estratégias que os auxiliem a lidar com os desafios do ciclo de alfabetização



INÍCIO DA AÇÃO

A formação *on-line* de professores começará no 1º semestre de 2020



INVESTIMENTO: R\$ 3 milhões

PÚBLICO-ALVO: +de 300 mil professores



Versões *on-line* e presencial



Baseada na Ciência Cognitiva da Leitura



Validação científica por mais de 20 especialistas da área



Aprimoramento da ação ao longo de 2020 com as devolutivas dos professores

EIXO 1

Fonte: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>

Formação prática para gestores de alfabetização



OBJETIVO DA AÇÃO

Auxiliar gestores educacionais a dar o suporte necessário à alfabetização em suas escolas e redes educacionais



INÍCIO DA AÇÃO

2º semestre de 2020



INVESTIMENTO: R\$ 1.5 milhão

PÚBLICO-ALVO: +de 80 mil escolas



Versões *on-line*
e presencial



Voltada a diretores
escolares e coordenadores
pedagógicos de
alfabetização



Elaborada com a Enap,
referência em
administração pública
no Brasil

Fonte: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>

Intercâmbio de professores alfabetizadores



OBJETIVO DA AÇÃO

Iniciar, com profissionais de alfabetização, o processo de internacionalização do compartilhamento de evidências científicas



INÍCIO DA AÇÃO

Os primeiros profissionais serão selecionados ainda em 2020 e irão a Portugal no 2º semestre



INVESTIMENTO: R\$ 6 milhões



Professores serão enviados à Universidade do Porto e ao Instituto Politécnico do Porto para o curso Alfabetização Baseada na Ciência – ABC



Programa de Desenvolvimento Profissional de Professores Alfabetizadores



Foco em Ciências da Educação e Psicologia

Fonte: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>

ANEXO F – Programa Tempo de Aprender, Eixo 2: Apoio pedagógico para a alfabetização

Sistema *On-line* de Recursos para Alfabetização – Sora



OBJETIVO DA AÇÃO

Democratizar o acesso a recursos educacionais de qualidade para alfabetização baseada em evidências científicas



INÍCIO DA AÇÃO

1º semestre de 2020



INVESTIMENTO: R\$ 200 mil

PÚBLICO-ALVO: +de 300 mil professores



Ferramenta para construção de planos de aula



Estratégias de ensino, atividades e avaliações formativas validadas cientificamente



LabTIME  **UFG**

Elaborado com o LabTIME, da UFG

Professores poderão inserir suas próprias estratégias, atividades e avaliações

Fonte: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>

Apoio financeiro para assistentes de alfabetização e custeio para escolas



OBJETIVO DA AÇÃO

Possibilitar, por meio de repasses financeiros da União, pagamentos de despesas com assistentes de alfabetização e com custeio por escola e por aluno



INÍCIO DA AÇÃO

Os repasses ocorrerão de acordo com calendário oficial



INVESTIMENTO: R\$ 183 milhões via Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE



Assistente de alfabetização



Custeio por escola e por aluno



Operacionalização por meio do PDDE



Os repasses serão realizados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Fonte: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>

Reformulação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental



OBJETIVO DA AÇÃO

Elevar em qualidade e adequar às evidências científicas mais recentes da Ciência Cognitiva da Leitura os materiais do PNLD de educação infantil e alfabetização



INÍCIO DA AÇÃO

A reformulação dos editais do PNLD para o ciclo 2022 já está em andamento



Parceria entre Secretaria de Alfabetização, Secretaria de Educação Básica e FNDE



PNLD e PNLD-Literário



Editais específicos para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental

Fonte: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>

ANEXO G – Programa Tempo de Aprender, Eixo 3: Aprimoramento das avaliações da alfabetização

Estudo Nacional de Fluência



OBJETIVO DA AÇÃO

Fornecer a professores e diretores, bem como às redes estaduais, municipais e distrital, uma medida objetiva e de fácil verificação do desempenho em alfabetização dos alunos do 2º ano do ensino fundamental



INÍCIO DA AÇÃO

No fim de 2020, para todas as redes que aderirem ao programa Tempo de Aprender



INVESTIMENTO: R\$ 20 milhões

PÚBLICO-ALVO: +de 2 milhões de alunos



Fluência em leitura oral consiste numa leitura com boa velocidade, precisão e prosódia



Fluência é um dos mais sólidos preditores para o sucesso em alfabetização



Mobiliza a comunidade escolar e as redes educacionais pela fluência da leitura

Fonte: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>

Aperfeiçoamento das provas do Saeb voltadas à alfabetização



OBJETIVO DA AÇÃO

Adequar as avaliações do Saeb para aferir o desempenho dos alunos considerando os componentes essenciais para a alfabetização



Parceria entre Secretaria de Alfabetização e Inep



A avaliação da educação básica é condição necessária para o sucesso da política educacional



O Saeb é uma importante ferramenta para a produção de dados educacionais



Ação realizada pelo Inep

Fonte: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>

Avaliação de impacto das ações do programa



OBJETIVO DA AÇÃO

Produção de subsídios para o aprimoramento contínuo das ações do programa, a fim de fazer bom uso do dinheiro público



INÍCIO DA AÇÃO

Ao longo de 2021



INVESTIMENTO: R\$ 3 milhões



É importante conhecer objetivamente o valor agregado que o programa traz à sociedade brasileira



Ação realizada pelo Caed/UFJF

Podemos melhorar ainda mais o programa nos anos subsequentes.
Nossas crianças merecem!

Fonte: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>

ANEXO H – Programa Tempo de Aprender, Eixo 4: Valorização dos profissionais de alfabetização

Prêmio por desempenho para professores, diretores e coordenadores pedagógicos



OBJETIVO DA AÇÃO

Melhorar a qualidade de aprendizagem da leitura e da escrita, concedendo incentivos financeiros para professores, diretores e coordenadores pedagógicos do 1º e 2º ano do ensino fundamental que obtiverem bom desempenho em alfabetização



INÍCIO DA AÇÃO

Em 2020 de forma amostral, com expansão em 2021



Parceria entre Secretaria de Alfabetização e Inep



Dimensão individual

O premiado deve atingir requisitos mínimos de presença



Dimensão coletiva

A escola deve obter bom desempenho em avaliação do Inep



Modelo colaborativo, não competitivo. Incentivos práticos para a cooperação entre professores!

Fonte: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>