

Vanildo Stieg  
Regina Godinho de Alcântara

## O PERCURSO HISTÓRICO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS: DA LEI 5692/71 À BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM (BNCC)

### RESUMO

O trabalho objetiva tematizar as modificações conceituais e metodológicas que tangem ao ensino da Língua Portuguesa na educação brasileira, buscando sua materialização nos discursos produzidos nos/pelos documentos oficiais que objetivaram balizar as práticas educacionais. Busca evidenciar as concepções de língua e linguagem que subsidiaram o ensino da Língua Portuguesa desde a Lei 5692/71 até a atual Base Nacional Curricular Comum (BNCC), no sentido da identificação e problematização de avanços, recorrências e retornos de conceitos/concepções e metodologias. Trata-se de uma pesquisa de cunho documental, trazendo como referencial teórico-metodológico a abordagem Histórico-cultural na pesquisa em ciências humanas e a perspectiva bakhtiniana de linguagem. As considerações tecidas apontam, como resultados da pesquisa, para um retorno a(s) concepção(ões) de língua e linguagem de vertente estruturalista, evidenciando, assim, um retrocesso no que tange à possibilidade de uma abordagem dialógica e discursiva, na contramão da efetivação de enfoques metodológicos que trariam, para a sala de aula, a língua para além de seus aspectos estruturais, evidenciando as questões históricas, culturais e ideológicas que lhe são inerentes.

**Palavras-chave:** Ensino da Língua Portuguesa. Base Nacional Comum Curricular. Concepções de língua e linguagem.

## THE HISTORICAL ROUTE OF THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING AND THE OFFICIAL DOCUMENTS: FROM THE LAW 5692/71 TO THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE CURRICULUM (NCCB)

### ABSTRACT

The objective of this work is to study the conceptual and methodological changes that affect the teaching of the Portuguese Language in Brazilian education, seeking their materialization in the discourses produced in / by the official documents that aim to give a path to the educational practices. It seeks to bring the conceptions of idiom and language that have subsidized the teaching of the Portuguese Language from Law 5692/71 to the current National Common Curricular Base, in the sense of identifying and problematizing advances, recurrences and returns of concepts / conceptions and methodologies. It is a documentary research, bringing as a theoretical-methodological reference the socio-historical approach in research in human sciences and the Bakhtinian perspective of language. As a result of the research, the presented considerations point to a return to the conception (s) of language and language of structuralist strand, thus evidencing a regression regarding the possibility of a dialogic and discursive approach, against the implementation of methodological approaches that would bring the language beyond the structural aspects to the classroom, highlighting the inherent historical, cultural and ideological issues.

**Keywords:** Teaching of the Portuguese Language. Common Curricular National Base. Conceptions of language and language.

## EL HISTORIAL DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA PORTUGUESA Y LOS DOCUMENTOS OFICIALES: DE LA LEY 5692/71 A LA BASE NACIONAL CURRICULAR COMÚN (BNCC)

### RESUMEN

El trabajo objetiva tematizar las modificaciones conceptuales y metodológicas que tangen la enseñanza de la Lengua Portuguesa en la educación brasileña, buscando su materialización en los discursos producidos en los documentos oficiales que objetivaron balizar las prácticas educativas. En el sentido de la identificación y problematización de avances, recurrencias y retornos de conceptos / concepciones y metodologías, a la actual Base Nacional Curricular Común (BNCC), se busca evidenciar las concepciones de lengua y lenguaje que subsidiaron la enseñanza de la Lengua Portuguesa desde la Ley 5692/71 hasta la actual Base Nacional Curricular Común (BNCC). Se trata de una investigación de cuño documental, trayendo como referencial teórico-metodológico el abordaje Histórico-cultural en la investigación en ciencias humanas y la perspectiva bakhtiniana de lenguaje. Las consideraciones teóricas apuntan, como resultados de la investigación, para un retorno a la (s) concepción (es) de lengua y lenguaje de aspecto estructuralista, evidenciando así un retroceso en lo que se refiere a la posibilidad de un abordaje dialógico y discursivo, La efectividad de enfoques metodológicos que traer, para el aula, la lengua más allá de sus aspectos estructurales, evidenciando las cuestiones históricas, culturales e ideológicas que le son inherentes.

**Palabras clave:** Enseñanza de la Lengua Portuguesa. Base Nacional Común Curricular. Conceptos de lenguaje y lenguaje.

## LE PARCOURS HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE PORTUGAISE ET LES DOCUMENTS OFFICIELS : DE LA LOI 5692/71 JUSQU'À LA BASE NATIONALE CURRICULAIRE COMMUN ( BNCC)

### RÉSUMÉ

Ce travail a l'objectif de thématiser les modifications conceptuelles et méthodologiques par rapport au enseignement de la Langue Portugaise dans l'éducation brésilienne, en cherchant sa matérialisation dans les discours produit en/pour documents officiels qui ont l'objectif de baliser les pratiques éducationnelles. Il cherche accentuer les conceptions de la langue et langage qui ont subventionné l'enseignement de la Langue Portugaise depuis la loi 5692/71 jusqu'à l'actuelle Base Nationale Curriculaire Commun ( BNCC), avec le sens d'indentification et problématisation des avances, récurrences et retours de concepts/conceptions et méthodologies. Il s'agit d'une recherche de caractère documentaire, en apportant comme référentiel théorique -méthodologique l'approche historique culturelle dans la recherche en sciences humaines et la perspective bakhtinienne de la langage. Les considérations construites montrent, comme résultats de la recherche, un retour à conception(s) de langue et langage d'origine structuraliste, en accentuant un recul par rapport à possibilité d'une approche dialogique et discursive, dans le sens inverse de l'effectuation des approches méthodologiques qui apporteraient, à la salle de classe, la langue, au-delà de ses aspects structurelles, en accentuant les questions historiques, culturelles, idéologiques qui lui sont inhérentes.

**Mots-clés:** Enseignement de Lange Portugaise. Base Nationale Commun Curriculaire. Conceptions de langue et langage.

## INTRODUÇÃO

Este texto apresenta a produção de resultados parciais acerca de uma pesquisa mais ampla que tematiza acerca da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Especificamente, aqui a partir de uma pesquisa de cunho documental, trazendo como referencial teórico-metodológico a abordagem Histórico-cultural na pesquisa em ciências humanas e a perspectiva bakhtiniana de linguagem procuramos evidenciar as concepções de língua e linguagem que subsidiaram o ensino da Língua Portuguesa desde a Lei 5692/71 até a atual Base Nacional Curricular Comum (BNCC), no sentido da identificação e problematização de avanços, recorrências e retornos de conceitos/concepções e metodologias.

Os enfoques teóricos e metodológicos dados ao ensino da Língua Portuguesa vêm sendo modificados ao longo da história da educação brasileira tendo em vista os caminhos educacionais traçados (travados) desde a colonização do país até os dias atuais.

Grosso modo, pode-se dizer que a Língua Portuguesa (Gramática Latina), do colonizador, conviveu com as línguas indígenas (língua geral), mais especificamente e intensamente com o Tupi, pela via da intervenção jesuítica, com destaque para a Companhia de Jesus haja vista a organização do *Ratio Studiorum* cujo plano de estudos foi utilizado por quase dois séculos, até o ano de 1757, quando se deu início às reformas do Marquês de Pombal. Com a reforma pombalina, mais exatamente no ano de 1759, o ensino da Língua Portuguesa torna-se obrigatório em Portugal e também no Brasil (SOARES, 2001).

Esse breve resgate faz-se importante no sentido de se entender a imposição de uma língua nacional, no caso a Língua Portuguesa, por parte do colonizador, e o silenciamento das demais línguas existentes, as dos colonizados, impedindo a perspectiva de um possível bilinguismo e, consequentemente, trazendo a homogeneização cultural pela via da homogeneidade linguística. Consequentemente, tal homogeneidade reflete-se no ensino da Língua, uma vez que a tradição gramatical é reforçada e mantém-se presente nas disciplinas curriculares Gramática e Retórica (BARRETOS BARROS, 2008).

Dessa forma, pode-se afirmar a existência de um silenciamento, por meio da linguagem e, assim, da cultura dos colonizados e escravizados - indígenas, classes populares e africanos - permitindo o estabelecimento da Língua Portuguesa do Brasil de maneira diferenciada de sua constituição na Europa, tendo em vista, principalmente, o que poderíamos denominar de Língua Portuguesa Lusitana. Logo, entendemos ser procedente evidenciar uma relação com a língua do colonizado pela via da imposição e, assim, como um processo de aprendizagem de uma segunda língua e, consequentemente, o não reconhecimento e a não identidade dessa língua como sua. Abre-se, assim, espaço para a instauração de um ensino prescritivo, ou ainda, da *tradição gramatical* que acaba por seguir pelos anos subsequentes a esse início.

Dessarte, trazer a reforma pombalina e o ano de 1759 nos possibilita a compreensão da existência de uma orientação prescritiva quanto aos documentos orientadores/normatizadores do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, tendo em vista que daquele ano até os documentos mais atuais, pode-se encontrar a evidência desse caráter.

Dando um salto no percurso histórico, sem, de forma alguma, pretender esgotar as questões históricas e os impositivos governamentais que concorreram para (com) o ensino da língua em nosso país, o que seria matéria para outro artigo, encontra-se o ano de 1971 como *um divisor de águas* no sentido de uma intervenção governamental no ensino no Brasil e, consequentemente, no que tange ao ensino da Língua Portuguesa. Para atender as finalidades deste texto, tomamos esse *divisor de águas* como marco para tecermos as considerações que seguem.

## 1. A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO 5692/71 E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Conforme explicitado, o *tradicionalismo* no ensino da Língua Portuguesa remonta de longa data e aparece atravessado por questões históricas e políticas que passaram e perpassam a história de nosso país. Assim, como observa Geraldi (2002) a resposta ao “para que ensinamos o que ensinamos” é uma questão prévia

quando se fala em ensino e, por consequência, nos dá a opção política relativa ao ato de ensinar e, no caso do *ensinoaprendizagem* da Língua Portuguesa, nos remete às concepções de linguagem subjacentes a esse ensino.

Nessa perspectiva, observa-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71, doravante LDB 5692/71, uma mudança praticamente radical no que tange ao ensino da língua, pautada, principalmente, na perspectiva comunicacional e/ou Teoria da Comunicação<sup>1</sup> que traz uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Assim, se até o momento, encontrava-se um ensino da língua calcado na teoria gramatical e legitimado por uma concepção de linguagem como expressão do pensamento (GERALDI, 2002), ou seja, como produto único e subjetivo do pensamento humano, tem-se *agora* uma língua fora desse ser, como um mero instrumento que este pode *lançar mão* para o ato de se comunicar.

Ao encontro dessa concepção, a referida Lei *muda* (*renomeia*) a disciplina até então denominada Português para *Comunicação e Expressão* nas séries iniciais e *Comunicação em Língua Portuguesa* nas séries consecutivas e finais. Nessa perspectiva, a língua “[...] é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22).

Dessarte, o ensino muda de um aspecto normativo para descritivo, em outras palavras, de um foco numa gramática normativa para a descritiva, o que em muito pouco influencia na promoção de mudanças significativas nas aulas de Língua Portuguesa, pois, apesar de se atentar para a descrição das diferentes variedades linguísticas, o que acaba por ser focado é a descrição da *norma padrão* (variedade culta da língua), considerada a variedade “correta” a ser seguida tanto na modalidade oral quanto na escrita.

De acordo com o enfatizado por Marcuschi (2000), a ciência linguística chegou aos cursos de Letras na década de 1960, todavia são as teorias estruturalistas, dentre elas a comunicacional (JAKOBSON, 1974) e a gerativista e a transformacional (CHOMSKY<sup>2</sup>, 1957) que continuam imperando em grande parte desses cur-

sos. Dessa forma, a língua como código comum, tendo um sujeito emissor e outro receptor e; a possibilidade de um trabalho com a sintaxe, ao nível da frase, é o que se revela nas aulas de Língua Portuguesa e, principalmente, nos manuais didáticos.

Os anos de 1980, mais especificamente no Brasil, são marcados por severas críticas ao modelo de ensino da língua calcado nas gramáticas normativa e descritiva. Tem-se, então, uma forte influência do funcionalismo linguístico, com a entrada, principalmente, da Linguística Aplicada, da Linguística Textual e da Sociolinguística nos currículos dos cursos de Letras. Paralelo ao movimento funcionalista linguístico, por meio da militância de diversos linguístas e professores da Academia dentre eles Geraldi (1989, 1991, 1996, 2002), Possenti (1996) e Travaglia (1996), dentre outros, houve a defesa de um ensino de língua pautado na perspectiva discursiva de linguagem.

A proposta era dar vazão ao trabalho com o texto na sala de aula, isto é, um ensino de Língua Portuguesa voltado para a *textualidade (funcionalismo) e discursividade (perspectiva discursiva)*, tanto no eixo da leitura quanto da produção. Essa *nova* perspectiva constituiu-se como um novo paradigma educacional, mas ainda distante da sala de aula: “ensino da língua pautou-se numa visão centrada na noção de interação, na qual a linguagem verbal constitui-se numa atividade e não num mero instrumento” (SANTOS, 2007).

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/1996) e, mais adiante, com a produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998), assisteu-se a uma possível *pretensão* de uma consolidação no que tange a uma concepção de linguagem que balizasse o ensinoaprendizagem da Língua Portuguesa calcada na noção de interação. Entretanto, pelo fato dos PCN serem produtos de intencionalidades da política educacional oficial e não oriundos de uma ampla discussão com os atores que trabalham diretamente com o ensinoaprendizagem da Língua Portuguesa<sup>3</sup>, as questões conceituais e metodológicas, presentificadas no documento citado, permanecem como problemáticas e de difícil entendimento e interpretação, como destacadas no tópico a seguir.

### 1.1. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, os Parâmetros Curriculares e o Ensino da Língua Portuguesa

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, doravante LDB 9394/96, intentava intensa reforma no ensino, tendo em vista alterações diversas, mais especificamente, no que tangia à formação docente, como também à educação infantil, bem como à perspectiva de democratização na gestão no ensino.

Mediante as pretensões da referida Lei, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCN) intencionou, de certa forma, referendar a última LDB, uma vez que pretendia constituir-se como documento -referência na/para a elaboração dos currículos escolares, daí denominar-se *parâmetros*.

Encontramos no PCN - Língua Portuguesa -LP, 3º e 4º ciclos (1998, p. 18 - 20) a ênfase de que

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (BRASIL, MEC, PCN LP – 3º e 4º CICLOS, 1998, p. 19).

Mediante o exposto e seguindo na leitura e análise do texto do referido documento, corroboramos com as explicitações de Cunha (2004), ao observar que o texto do PCN-LP traz questões problemáticas no que tange tanto aos níveis *conceitual* e *formal*, fazendo coexistir no documento termos advindos tanto da perspectiva sócio-interacionista como da estruturalista, mesmo apresentando um caráter intencional arrojado.

Dessarte, é destacado ao professor que se torna necessário “[...] contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas” (BRASIL, MEC/SEF, PCNs LP, 3º e 4º ciclos, 1998, p. 23). Ora, se entendemos com Bakhtin (2002) que todo texto materializa-se na forma de gêneros discursivos, independentemente de qual domínio pertença, não há porque utilizar, concomitantemente, as palavras texto e gênero no que tange ao trabalho com as atividades de ensino.

Nessa perspectiva, o texto do documento, na página 21, explicita que “[...] o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, ‘uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência’<sup>49</sup>. Observa-se, pois, que o documento volta ao texto como fruto de um trabalho calcado em sua superficialidade e materialidade, no qual os elementos coesivos e de coerência se darão por possibilidades estritamente cognitivas e linguísticas, trazendo a discursividade em segundo plano.

Seguidamente a essa breve reflexão e tendo em vista a efetuação do programa Parâmetros em Ação - “PCN em Ação” -, que se consistiu em um *empreendimento* voltado à formação de professores, proposto “Pós-PCN” - pode-se atentar que, apesar das incongruências observadas, ações oficiais foram efetivas, objetivando a corroboração de prescrições apontadas nos PCN. Tal intencionalidade pode ser aventada na apresentação dos Parâmetros Curriculares em Ação – Alfabetização:

É com satisfação que entregamos às nossas escolas, por meio das secretarias estaduais e municipais de educação, o material do projeto PARÂMETROS EM AÇÃO, que tem como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL. MEC, SEF, PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTINUADO: ALFABETIZAÇÃO /- BRASÍLIA: A SECRETARIA, 1999, p. 4).

Dessarte, podemos verificar, de forma mais contundente com a LDB 9394/96 e mesmo anteriormente a ela, a impetração de documentos e programas, de forma *unilateral e verticalizada*, objetivando a garantia da efetivação dos preceitos requeridos. Outro exemplo, pode ser constatado com o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD –, uma vez que, por meio do material didático distribuído em todo o país, entende-se assegurando um currículo comum a todos os estudantes, também modificado mediante documentos e programas.

No entanto, pergunta-se: o que mudou nas práticas escolares, o que passaram a preceituar os materiais didáticos tendo em vista as *novas* conceituações trazidas? Mediante tais indagações, entende-se pertinente a problematização de como o texto, trazido em linhas gerais, como sinônimo de gênero discursivo e/ou textual, é tratado e trabalhado por esses materiais.

## 1.2. A LDB 9394/96, os parâmetros curriculares e o trabalho com o texto gêneros discursivos – em sala de aula

Como colocado, a década de 1980 foi marcada pela entrada de novos referenciais acerca do trabalho com a Língua Portuguesa em sala de aula, principalmente advindos da Linguística Funcional (Funcionalismo linguístico), *linguística do uso ou linguística discursiva*, termos usados genericamente para identificar a gama de disciplinas que passaram a se interessar pela análise do funcionamento da linguagem nas interações sociais em geral, a despeito das descrições formalistas. Todavia, de acordo também com o já explicitado, somente se assiste a mudanças nas práticas educativas, tendo em vista ao trabalho com a língua na escola, com a implementação dos PCN e, por conseguinte, com as ações advindas desse documento, mais precisamente, com os PCN em

Ação e, de maneira mais enfática, com as mudanças nos livros didáticos advindos do PNLD.

Nesse contexto, torna-se importante observar que, “Pós PCNs” encontramos os livros didáticos, não somente os de língua portuguesa, apresentando significativa quantidade de gêneros textuais (e/ou discursivos), porém, em grande parte, não os trabalhando como enunciados, ou seja, evidenciando a abertura para a dialogicidade e discursividade Acerca do explicitado, Godinho (2014, p. 269-270) destaca que

[...] a não proposição do enunciado como evento dialógico, configurando-se como resposta a enunciados já-ditos e como projeção da compreensão responsiva dos interlocutores, imediatos ou não, acaba por delimitá-lo aos seus aspectos formais não considerando que seu acabamento se dá na passagem da palavra ao outro, tratando-se, assim, de um acabamento provisório, uma vez que instaura uma nova situação enunciativa.

Nessa perspectiva, os gêneros discursivos e/ou textuais<sup>5</sup>, trazidos nos livros didáticos em questão, acabam por se configurar como os *novos* objetos de ensino da língua, entretanto em pouco contribuem para mudanças significativas no que tange ao trabalho com a língua/linguagem na sala de aula e, conseqüentemente com o texto, uma vez que não havendo a instauração da discursividade, se retorna a um ensino focado nos elementos estruturais da língua.

Como consequência, a linguagem como expressão do pensamento (língua como norma – gramática normativa) e a linguagem como instrumento de comunicação (língua como código – gramáticas descritiva e normativa) acabam por permanecer, mesmo com os *gêneros textuais* presentes nos manuais didáticos, tendo em vista que estes são estudados, principalmente em suas estruturas composicionais e, assim, como entidades estáticas e imutáveis que não dialogam com os contextos de vida dos estudantes (ALCÂNTARA GODINHO e STIEG, 2016). Logo, a instauração de uma perspectiva de linguagem como interação verbal acaba por se distanciar das práticas de linguagem efetivadas em sala de aula.

Mediante as considerações tecidas, seguimos com o *olhar* para o documento da BNCC, buscando paralelismo e/ou analogias com os documentos explicitados.

## 2. A BNC: VISÃO GERAL DO DOCUMENTO

Retomando a LDB 9394/96, evidenciamos que essa lei, em seu artigo 86, criou o PNE<sup>6</sup>, a ser executado decenalmente e visando à consecução de metas para a educação brasileira. Dentre essas metas, traz-se em destaque a meta 7, mais especificamente a estratégia 7.1 cujo objetivo consiste em

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE - 2014-2024 - BRASÍLIA: CÂMARA DOS DEPUTADOS, EDIÇÕES CÂMARA, 2014, p. 61).

Assim, logo após discussão do PNE/2014, em níveis nacional, estadual e municipal, o Brasil defronta-se, já no ano de 2015, com uma base nacional curricular comum, que já se desvela pronta para consulta e possibilidade de participação pública, por meio *online*.

O texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular foi apresentado aos profissionais da educação e a toda comunidade escolar e interessados pela questão educacional no Brasil, no dia 16 de novembro de 2015, mostrando-se como um documento que visava a uma consulta pública com o propósito de ser reformulado visando à parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) para, após, ser ratificado como currículo mínimo para todos os estudantes da educação básica do país, em pelo menos 60% desse currículo.

Destacamos que o referido texto foi elaborado por 116 especialistas de 35 universidades, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), aos quais o texto de apresentação do documento chama de “equipes forma-

das pela Secretaria de Educação Básica - SEB”, trazendo objetivos para todos os componentes que constituem os currículos dos Ensinos Fundamental e Médio. Torna-se relevante destacar que os referenciados especialistas trouxeram, inicialmente, os componentes curriculares incluídos em suas respectivas áreas (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática), buscando uma perspectiva de integração interdisciplinar entre os conteúdos, apresentando os objetivos de cada área, para, posteriormente, indicar os objetivos de cada componente, não prescindindo, assim, da organização por disciplinas – disciplinarização. Outro dado importante é a constatação de que essa equipe de especialistas propõe o diálogo dos objetivos da BNCC com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), bem como com as demais avaliações em larga escala ministradas na/para a Educação Básica em nosso país.

Novamente fazendo referência ao texto de apresentação da BNCC, no que tange às equipes elaboradoras do documento, seu autor, o então Ministro da Educação Renato Janine Ribeiro, explicita que “[...] as equipes tiveram plena autonomia e que, por isso mesmo, essa versão não representa a posição do Ministério, ou do Conselho Nacional de Educação – CNE [...]” (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE - 2014-2024 - BRASÍLIA: CÂMARA DOS DEPUTADOS, EDIÇÕES CÂMARA, 2014, p. 2). Assim, fica a indagação se a versão a ser aprovado pelo CNE é a que será corroborada, *democraticamente*, por meio da consulta popular.

Outra questão a ressaltar no texto de apresentação do BNC, encontra-se no *trecho* em que o então ministro da Educação Renato Janine Ribeiro evidencia que dois caminhos importantes serão abertos com a implementação da BNCC: 1º) mudança na formação (inicial e continuada) dos professores e; 2º) reestruturação do material didático. Inferimos que esses dois caminhos, pretendem normalizar/balizar programas de formação de professores do primeiro ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio (em diferentes áreas de saber) bem como ditar parâmetros para a elaboração de materiais didáticos (em especial o mercado de livros didáticos que nas duas últimas décadas tem se expandido). Por meio desses caminhos, se dissemina o currículo, o que e como a escola deverá ensinar.

Dando prosseguimento à breve apresentação da BNCC, destaca-se que, anteriormente a exposição dos direitos/objetivos por área e por componente curricular, o documento aponta os doze direitos de aprendizagem, que segundo este, orientam a definição dos objetivos de aprendizagem de cada componente curricular (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE - 2014-2024 - BRASÍLIA: CÂMARA DOS DEPUTADOS, EDIÇÕES CÂMARA, 2014, p. 15). Esses direitos/(objetivos) de aprendizagem promoveriam a articulação das áreas do conhecimento e os componentes curriculares (p. 10).

Enfatizando, pois, aspectos entendidos como fundamentais de serem problematizados com relação à produção da BNCC, passa-se a focar a área de Linguagens, para após, se chegar ao componente curricular Língua Portuguesa.

## 2.1. A BNC e a área de linguagens

A Área de Linguagens, de acordo com o texto da BNCC, “[...] trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em práticas de linguagem, em variadas esferas da comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas” (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE - 2014-2024 - BRASÍLIA: CÂMARA DOS DEPUTADOS, EDIÇÕES CÂMARA, 2014, p. 29).

Nessa área reúnem-se quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte e Educação Física. A articulação desses componentes acontece, conforme o documento, “[...] na medida que envolvem experiências de criação, de produção e de fruição de linguagens [...]”. Assim, as interações seriam mediadas por palavras, imagens, sons, gestos e movimentos, daí o termo *linguagens* no plural, por integrar além da linguagem verbal, as linguagens visual, musical e corporal.

O documento traz seis objetivos gerais da Área na Educação Básica; oito objetivos gerais no Ensino Fundamental e nove objetivos gerais no Ensino Médio. A Base ressalta que à área de Linguagens cabe *uma importante tarefa*, que é *transversal* abrangendo todos os demais componentes curriculares. O documento,

nessa parte, enfatiza que a transversalidade remete-se à garantia do domínio da escrita, “[...] que envolve a alfabetização, entendida como compreensão do sistema de escrita alfabético-ortográfico, e o domínio progressivo das convenções da escrita, para ler e produzir textos em diferentes situações de comunicação (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE - 2014-2024 - BRASÍLIA: CÂMARA DOS DEPUTADOS, EDIÇÕES CÂMARA, 2014, p. 29).

Seguidamente, o texto da Base faz referência ao *letramento* como a participação efetiva nas diferentes situações sociais permeadas pela linguagem escrita, todavia fazendo alusão aos textos constituídos por modalidades diversas (multimodais) e, assim, presumivelmente que englobam semioticamente as diferentes linguagens. Temos, pois, uma divisão/diferenciação entre os conceitos de alfabetização e letramento, trazendo o primeiro como o *entendimento* acerca do sistema de escrita, já na introdução da área de Linguagens, e referenciando a transversalidade da área às práticas de linguagem (compreensão e produção de textos) tendo em vista as formas de registros dos diferentes componentes curriculares, resguardando suas devidas especificidades.

O documento chama também a atenção para a garantia, pela via de um trabalho integrado com os componentes dessa Área, de o estudante (re)conhecer a diversidade linguística e cultural tendo em vista à possibilidade da vivência de *variadas manifestações artísticas, literárias e corporais*

Ao encontro dessa *vivência*, a temática acerca do acesso às novas tecnologias é trazida no documento, também como competência da Área de Linguagens, juntamente com a necessidade do contato com culturas diversas e, assim, ao conhecimento de outros idiomas. Nesse ínterim, a Base faz remissão ao plurilinguismo e à diversidade. Nessa perspectiva, ou seja, sempre destacando a questão da relação com novas/outras culturas e, assim, com novas *linguagens*, o documento explicita, na página 30, que *os conhecimentos de cada componente serão abordados tendo em vista sua relevância para a expressão e a interação entre sujeitos, e deverão ser entendidos e empreendidos como meio e não como fim no que tange a esse empreendimento e/ou realização da/na Área.*

Finalmente, faz-se interessante destacar as temáticas elencadas pelas BNCC como *particularmente relevantes* no que se refere à possibilidade de conexão/correlação entre os conhecimentos pertinentes à área de Linguagens com a possibilidade de uma *participação cidadã*, quais sejam: “[...] identidades e interculturalidades, modos e processos de subjetivação, tecnologias de informação e comunicação, ciências, culturas e patrimônio, relações étnico-raciais, ambiente e sustentabilidade, lazer e trabalho” (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE - 2014-2024 - BRASÍLIA: CÂMARA DOS DEPUTADOS, EDIÇÕES CÂMARA, 2014, p. 31). Percebe-se, pois, neste momento do texto, um ensaio que poderia se aventar no que se refere à construção de um currículo escolar, trazendo temáticas e/ou possibilidades de real interlocução com os contextos de vida dos estudantes pela via das *Linguagens*, entretanto o documento não se aprofunda nessa possibilidade e segue para a enumeração dos objetivos da Área de Linguagens na Educação Básica.

Após elencar os seis referidos objetivos, o texto da BNCC, faz uma diferenciação que no que tange à Área no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, chamando a atenção para o que o *documento* entende peculiar ou necessário ressaltar em cada etapa de escolarização.

Quanto ao Ensino Fundamental, a Base ressalta o trabalho com as crianças tendo em vista a continuidade do processo construído na Educação Infantil, principalmente com relação ao lúdico e à cultura infantil; logo após chama a atenção para o desenvolvimento e consolidação de processos (percepção, representação...) que, de acordo com o documento, constituem-se em aliados alicerces para a compreensão do sistema de escrita alfabético-ortográfico, bem como dos conhecimentos matemáticos, dentre outros. Logo, é chamada a atenção para a ampliação dos conhecimentos das *crianças* no sentido do desenvolvimento das práticas de interação por meio das diferentes linguagens.

Todavia, logo após, uma dessas *linguagens* é ressaltada ou adquire *centralidade*, como explicitado no texto do documento, que a traz como um objetivo de aprendizagem: a *apropriação do sistema de escrita alfabética e da norma ortográfica*, a qual “[...] contempla o conhecimento das letras do alfabeto, a compreen-

são dos princípios de funcionamento do sistema e o domínio das correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro. [...]” (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE - 2014-2024 - BRASÍLIA: CÂMARA DOS DEPUTADOS, EDIÇÕES CÂMARA, 2014, p. 33). Importante destacar que a *Base* ressalta, a seguir, que os conhecimentos citados devem acontecer de forma articulada (concomitante) à *aprendizagem da leitura e da produção de textos*. Logo, faz-se imperativo novamente salientar uma divisão presente no texto entre o que se entende por alfabetizar e por fazer uso dos conhecimentos que tangem à alfabetização - práticas de leitura e produção textual. Portanto, vê-se retomada a cisão, já dantes anunciada em diversos documentos oficiais relativos à educação, entre alfabetização e letramento acompanhada da reflexão de que esses processos necessitam acontecer de forma concomitante. Portanto, volta-se à indagação que se colocou e se coloca imperiosa no que tange à alfabetização: qual a objetividade de separar processos que necessitam acontecer de maneira conjunta, ou seja, como um só processo, para posteriormente realçá-los como interdependentes?

Inferimos que a *Base* ao anunciar o termo letramento, reforça a ideia “inventada” por Soares (2003): a de reduzir a alfabetização ao mero processo de apreensão do sistema de escrita alfabética. Uma criança alfabetizada passa a ser entendida como aquela que demonstra apreensão das relações fonêmicas e grafêmicas. Alfabetizar é ensinar código. Assim, vemos presentificado na *Base* certa perpetuação do atual discurso hegemônico (discurso de letramento) que tem orientado a formação de professores alfabetizadores, a matriz para a produção de coleções de livros didáticos para o Ensino Fundamental no tocante à Língua Portuguesa e, ainda, os descritores para a elaboração das avaliações em larga escala que são aplicada no Ciclo de Alfabetização.

Entendemos que tal inferência é fortalecida quando, seguidamente, o documento enfatiza o 3º ano do Ensino Fundamental como o período em que se deverá *consolidar* os conhecimentos relativos à *apropriação dos sistema de escrita alfabética*, sendo atribuído aos anos posteriores (4º e 5º anos) e aos anos finais do

Ensino Fundamental, *a progressão desses conhecimentos*, visando à expansão das práticas de linguagem(ns). A partir do que é explicitado no documento, parece ficar acentuada a ideia de que os conhecimentos/objetivos considerados e colocados como próprios do processo de alfabetização devem ser aqueles a serem o foco dos três anos iniciais do Ensino Fundamental, revelando, assim, a continuada cisão entre alfabetizar e letrar, apesar da ênfase na necessidade de uma integração dos referidos conhecimentos com as práticas de linguagem(ns) e do uso do termo “apropriação” em substituição a “aquisição”, utilizado em outros documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). Termos estes que, apesar de serem pertencentes a diferentes concepções de linguagem, não trazem para a Base alteração no que tange à concepção dantes preterida e referenciada.

De acordo com o explicitado em parte anterior deste texto, apesar de trazer objetivos de modo geral para a Área de Linguagens na Educação Básica, o documento da BNCC, traz objetivos específicos para o Ensino Fundamental e depois para o Ensino Médio. Ao correlacionarmos tais objetivos, é perceptível a cisão dantes mencionada, no que diz respeito à *apropriação* dos sistema de escrita e às práticas relativas a essa *apropriação* e, nessa perspectiva, a percepção de objetivos pertencentes aos Ensino Médio que poderiam (e/ou deveriam) já serem desenvolvidos desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Pode-se enfatizar tal fato com o terceiro objetivo trazido para a Área de Linguagens para o Ensino Médio: “explorar experiências de linguagem significativas e autênticas, reconhecendo e convivendo com a pluralidade de sentidos, em um processo de questionamento de visões de mundo naturalizadas [...]” (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE - 2014-2024 - BRASÍLIA: CÂMARA DOS DEPUTADOS, EDIÇÕES CÂMARA, 2014, p. 36). Ora, ao lidar com as diferentes linguagens, em seu processo de alfabetização, por meio de gêneros textuais diversos, dentre eles os que trabalham com a linguagem verbal e também com a linguagem imagética, como os diversos livros de literatura possíveis de serem trabalhados com as crianças, não seria possível que estas *explorassem experiências de linguagem signi-*

*ficativas e autênticas*, produzindo sentidos em sua *pluralidade*, possibilitando o *questionamento de diferentes visões de mundo?*

Logo, apesar de trazer a especificidade do Ensino Médio em importante correlação ao Ensino Fundamental, principalmente no que tange às experiências de vida dos estudantes, tendo em vista suas idades e contextos vivenciados, a divisão de objetivos na Área de Linguagens acaba por reforçar conhecimentos que se acreditam que devam ser trabalhados em determinada etapa da escolarização básica, tratando a apropriação da linguagem como um processo evolutivo de um grau mais simples para o mais complexo, *vituperando*, dessa forma, o potencial de aprendizagem dos estudantes e dando continuidade a uma cisão que acaba por exaurir o fomento de um ensino da língua ao encontro do objetivo maior que se coloca para a Área pela BNCC: “[...] a relação dos conhecimentos na área de Linguagens com a participação cidadã [...]” (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE - 2014-2024 - BRASÍLIA: CÂMARA DOS DEPUTADOS, EDIÇÕES CÂMARA, 2014, p. 31). O que nos remete à concepção de linguagem(ns) enfatizada pelo documento na BNCC.

Dando continuidade a essa reflexão, passa-se a enfocar o documento da BNCC trazendo a especificidade da Língua Portuguesa, como componente curricular específico, ao encontro, mais propriamente da(s) concepção(ões) de língua e linguagem presentes em seu texto.

## 2.2. A BNC e o componente curricular Língua Portuguesa

Além da ênfase na *responsabilidade* dada ao componente Língua Portuguesa quanto à ampliação das ações de linguagem dos estudantes, também é destacada, no texto da BNCC, a possibilidade de o trabalho com os diferentes gêneros textuais alcançar, para além da leitura, escuta e escrita em contextos diversos, os conhecimentos pertinentes à *vida*, inferindo um olhar para a Língua Portuguesa como um componente transdisciplinar, ultrapassando, assim, os limites de seu escopo.

O texto da Base traz, seguidamente, os objetivos do componente curricular Língua Portuguesa organi-

zados em cinco eixos, quais sejam: 1) *apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita*; 2) *oralidade*; 3) *leitura*; 4) *escrita e*; 5) *análise linguística*, sendo que este último transversaliza os demais.

Alcântara Godinho e Stieg (2016, p. 133) destacam que

Ao correlacionarmos os eixos explicitados nos PCNs-LP (1998) com os trazidos pela/na BNCC, percebemos, principalmente, a retirada do termo “produção de textos orais e escritos” (articulados ao eixo USO) para “oralidade” e “escrita”. Essa supressão e/ou mudança traz questionamentos basilares no que se refere à concepção de linguagem trazida pelo documento, bem como ao que se entende por escrita e não produção de textos escritos: volta-se, assim, com a BNCC, a uma concepção de escrita como uma tecnologia, como uma aquisição/apropriação que, simplesmente, serve de base/instrumento para, posteriormente, habilitar práticas de leitura e escrita em sociedade? A resposta a tal questionamento se faz imprescindível no que tange ao que a BNCC entende e pretende com o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa. Daí a necessidade de um olhar criterioso para os objetivos/direitos colocados pelo documento para todos os anos que compõem a Educação Básica.

Mediante os questionamentos colocados pelos autores, faz-se importante destacar o expresso pelo documento da BNCC, enfatizando que “consoante a uma concepção de língua como forma de interação entre sujeitos<sup>7</sup>, a organização dos objetivos de aprendizagem do componente Língua Portuguesa considera, além das práticas de linguagem, os campos de atuação<sup>8</sup> nos quais elas se realizam” (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE - 2014-2024 - BRASÍLIA: CÂMARA DOS DEPUTADOS, EDIÇÕES CÂMARA, 2014, p. 41).

Tais campos de atuação são assim elencados no documento: 1) práticas da vida cotidiana; 2) práticas

artístico-literárias; 3) práticas político-cidadãs; 4) práticas investigativas; 5) práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação e; 6) práticas do mundo do trabalho.

Tendo em vista os campos de atuação apresentados, a BNCC traz uma seleção dos gêneros textuais a serem trabalhados, considerando-se que, no Ensino Fundamental, os objetivos de aprendizagem são organizados mediante os cinco primeiros campos de atuação e, no Ensino Médio aos cinco últimos.

Nesse sentido, torna-se importante enfatizar que somente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (ciclo de alfabetização) aparece o campo de atuação “Apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico” com a retirada da expressão “tecnologias da escrita”, juntamente com essa explicitação é interessante observar que o número de objetivo/direitos para cada ano da Educação Básica, vem decaindo visivelmente do 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, fato que pode ser perceptível/ demonstrado por meio da tabela a seguir:

**Tabela 1:** Objetivos/Direitos de Língua Portuguesa para a Educação Básica – BNCC 1ª Versão<sup>9</sup>

Anos	Número de objetivos	Número de Gêneros Discursivos Citados (Número Aproximado)
<b>ENSINO FUNDAMENTAL</b>		
1º ano	42	20
2º ano	39	24
3º ano	35	20
4º ano	23	24
5º ano	23	31
6º ano	19	26
7º ano	19	25
8º ano	19	20
9º ano	15	22
TOTAL/EF	234 objetivos	212
<b>ENSINO MÉDIO</b>		
1º ano	16	14
2º ano	15	22
3º ano	14	15
TOTAL/EM	45 objetivos	51
TOTAL GERAL	279 objetivos	263 gênero discursivos <sup>10</sup>

Fonte: documentos da BNCC – 1ª versão (07/2015)

Constata-se, pois, na 1ª versão da BNCC, um número elevado de objetivos para o componente Língua Portuguesa, sendo, o componente que apresenta maior número de objetivos na BNC, 279 ao total, seguido do componente Matemática, com 243 objetivos.

Para tratarmos essa questão ainda trazemos os objetivos gerais do componente Língua Portuguesa para a Educação Básica, que encontramos na segunda versão da *Base* (2016, p. 97-98), quais sejam:

1. Dominar, progressivamente, a norma padrão, sendo capaz de produzir análises sobre o funcionamento da língua portuguesa, com atenção para algumas especificidades do português usado no Brasil e reconhecendo o papel da norma culta para o uso da língua oral e escrita.
2. Planejar e realizar intervenções orais em situações públicas e analisar práticas envolvendo gêneros orais (conversa, discussão, debate, entrevista, debate regrado, exposição oral), assim como desenvolver escuta atenta e crítica em situações variadas.
3. Planejar, produzir, reescrever, revisar, editar e avaliar textos variados, considerando o contexto de produção e circulação (finalidades, gêneros, destinatários, espaços de circulação, suportes) e os aspectos discursivos, composicionais e linguísticos.
4. Desenvolver estratégias e habilidades de leitura - antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos, elaborar inferências, localizar informações, estabelecer relações de intertextualidade e interdiscursividade, apreender sentidos gerais do texto, identificar assuntos / temas tratados nos textos, estabelecer relações lógicas entre partes do texto – que permitam ler, com compreensão, textos de gêneros variados, sobretudo gêneros literários.
5. Ler e apreciar textos literários de diferentes culturas e povos, valorizando desde os autores da nossa tradição literária àqueles da cultura popular, bem como a literatura afro-brasileira, africana e obras de autores indígenas.

6. Compreender que a variação linguística é um fenômeno que constitui a linguagem, reconhecendo as relações de poder e as formas de dominação e preconceito que se fazem na e pela linguagem e refletindo sobre as relações entre fala e escrita em diferentes gêneros, assim como reconhecer e utilizar estratégias de marcação do nível de formalidade dos textos em suas produções;

7. Apropriar-se, progressivamente, de um vocabulário que permita ler/escutar e produzir textos orais e escritos, identificando e utilizando palavras novas, bem como seus sinônimos; consultando obras de referência para compreender o significado de palavra desconhecida, analisando a diferença de sentido entre palavras e refletindo sobre as escolhas feitas pelo autor para atender a uma finalidade de texto.

A partir de um *olhar* sobre esses sete objetivos, se faz necessário tecer pelo menos três considerações:

Em primeiro lugar, vemos um forte apelo para o ensino voltado para a “dominação” da forma culta padrão e quando se fala em ensino acerca da “variação linguística”, essa deverá ser tratada no nível de compreensão, de que ela existe e que aparece como estratégias de marcação do nível de textos em suas produções. Ou a “variação linguística é prevista no documento porém, o que perdura na Base é a perpetuação de um ensino com forte privilégio e predomínio/dominação da forma culta padrão.

E segundo lugar vemos a ideia de progressão no processo de ensino da Língua Portuguesa. Progressão que atravessa todos os sete objetivos. Parece que os sujeitos usuários nativos da Língua Portuguesa, necessitam aprendê-la como se ela lhes fosse uma língua estrangeira. Como se esses sujeitos não produzissem textos orais e escritos em diferentes situações cotidianas. A ideia de progressão colabora para pedagogizar o ensino da linguagem escrita, segmentando-a e impondo o que será permitido ensinar em diferentes momentos do currículo escolar no Ensino Fundamental e Médio.

Em terceiro lugar de maneira geral, vemos expressos no conjunto dos objetivos uma forte inclinação para um ensino de Língua Portuguesa que mescla ensino conteudista, ensino cognitivista, aspectos que se referem ao ensino discursivo e, também certa ênfase no desenvolvimento de habilidades e competências.

Tal mescla, no âmbito dos objetivos gerais do componente Língua Portuguesa para a Educação Básica, permite pensarmos que na *Base* perdura certo ecletismo de abordagens acerca da concepção de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 2002) correlata ao ensino conteudista e cognitivista e da concepção de linguagem como forma de interação (GERALDI, 2002) correlata ao ensino de uma linguística dialógica discursiva (GERALDI, 2002).

Muito embora vermos este quadro no tocante aos objetivos, percebemos certa contradição quando voltamos nosso olhar para o modo como a *Base* traz/trata o gênero textual (texto) como unidade de ensino. A *Base* confere um tratamento ao gênero textual sob a forma estrutural, enfocando os aspectos linguísticos e estruturais (normas e formas) desse texto e abstraindo o contexto social, histórico e ideológico que lhe é subjacente. Desse modo esse documento, apesar de falar em gêneros textuais, assim como os PCN, já tematizados neste texto, atenta para orientar um ensino da Língua Portuguesa conferindo um tratamento de estudo de língua morta (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006) e não como língua viva, *slova* (BRANDSTI, 2012).

Subjacente ao ensino de língua tida como língua morta, as enunciações, a voz, a vida dos estudantes, ficam subjugadas a abstrações desvinculadas da realidade. A palavra morta, como estudada por metodologias de filólogos desconsideram a vida que pulsa nos processos de interação verbal (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006).

Desse modo, o que sugere a *Base*, nos remete a pensar o legado consolidado pelo Instituto Palavra Viva (Institut Zhivogo Slova - 1918), no tocante aos estudos e pesquisas em linguagem na Rússia, o qual nos foi ofertado pelos membros do Círculo de Bakhtin. Mas qual princípio sustentava esse instituto? Conforme aponta Brandist (2012, p. 138), na abertura desse instituto, o Comissário para a Educação, Anatoli Lunacharski (1975-1933), “[...] declarou que a revolução havia

tornado possível e necessário ensinar todo o povo a falar publicamente, ‘do pequeno ao grande’. Estava assim proclamado o princípio da *isçgoria*, ou igualdade do discurso, base da democracia ateniense “[...] com referência à antiga Atenas, à inseparabilidade entre a palavra viva e a democracia” (Institut Zhivogo Slova, 1919, p. 8, citado por BRANDIST, 2012, p. 132). Basicamente, será esse princípio que Bakhtin e seu Círculo assumiu para nuclear os trabalhos nos anos de 1920 a 1930. Bakhtin, nesse período, toma como base em seus textos o argumento de que, assim como na praça pública grega, que constituía o Estado e todos os órgãos oficiais, “não havia nada para ‘alguém sozinho’, nada que não estivesse sujeito ao controle e à causa do Estado público. Ali, tudo era inteiramente público”, conforme aponta Brandist (2012, p. 21-22).

É interessante pensarmos que a escola pública deveria ser concebida pelo discurso oficial como um espaço em que todos pudessem exercer sua voz em pé de igualdade, assim como na praça pública ateniense. No entanto, a nossa sociedade organizada por meio de um agendamento neoliberal (STIEG, 2012), não tem concedido a esse espaço oportunidade de exercer o princípio de *isçgoria*. Logo, a *Base* apresenta-se delineada por perspectivas de linguagem e língua emudecedoras. É lamentável porque, em sua aceção, os estudantes são concebidos como humanos “acabados”, “prontos”, “determinados”, “passivos”, portanto não críticos, criativos e inventivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS / (IN)CONCLUSÕES

O percurso histórico que brevemente procuramos acentuar acerca do ensino da língua portuguesa e os documentos oficiais, a partir de um “recorte” temporal da lei 5692/71 à Base Nacional Curricular Comum (BNCC) – 1ª e 2ª versões - nos possibilitou compreender que, assim como no documento dos PCN – LP, apesar de ser trazido o gênero textual e/ou discursivo (texto) como unidade de ensino, este é tratado de forma estrutural, com foco em seus aspectos linguísticos e estruturais e, quando muito, no contexto imediato vinculado a ele, abstraindo, dessa forma, seu contexto maior, vinculado ao *mundo* que ainda lhe é *exterior*, ou seja, à vida.

Logo, podemos evidenciar no texto da BNCC, em sua 1ª e 2ª versões, um retorno a(s) concepção(ões) de língua e linguagem de vertente estruturalista, uma vez que, como em documentos anteriores, há anunciada uma mudança, entretanto esta não se concretiza em todo o documento tampouco em suas partes basilares. Fato que evidencia, além de uma contradição inerentes à própria superficialidade do texto do documento, um retrocesso no que tange à possibilidade de uma abordagem dialógica e discursiva, na contramão da efetivação de enfoques metodológicos que trariam, para a sala de aula, a língua para além de seus aspectos estruturais, evidenciando as questões históricas, culturais e ideológicas que lhe são inerentes.

## NOTAS

- 1 Faz-se remissão, mais especificamente, à Teoria da Comunicação, proposta por Roman Jakobson, linguista que, “[...] no âmbito do Círculo Linguístico de Praga, dedicou-se ao estudo (...), das funções das unidades linguísticas ou, como são mais conhecidas, as funções da linguagem. (...) buscava compreender a finalidade com que a língua é utilizada, ou seja, a sua função na comunicação estabelecida entre o remetente (falante/codificador) e o destinatário (ouvinte/decodificador). Seu principal objetivo era definir o lugar da função poética em relação às demais funções da linguagem (WINCH e NASCIMENTO, 2012).
- 2 “Com a gramática gerativa, Chomsky atribui como tarefa do linguista descrever a competência do falante, definindo competência como capacidade inata que o indivíduo tem de produzir, compreender e de reconhecer a estrutura de todas as frases de sua língua. Ele defende que língua é conjunto de infinito de frases e que se define não só pelas frases existentes, mas também pelas possíveis, aquelas que se podem criar a partir da interiorização das regras da língua, tornando os falantes aptos a produzir frases que até mesmo nunca foram ouvidas por ele. Já o desempenho (performance ou uso), é determinado pelo contexto onde o falante está inserido”. (SANTOS, Paula Perin dos, IN: <http://www.infoescola.com/autor/paula-perin-dos-santos/54/>). A gramática transformacional é um tipo particular de gramática gerativa, noção introduzida na linguística por Chomsky na década de 1950.
- 3 Uma consistente discussão sobre as condições de produção dos PCNs encontra-se no artigo de Corinta Geraldí, intitulado “Parâmetros curriculares nacionais?” (GERALDI, 1996).
- 4 Grifos nossos.
- 5 Trouxemos a designação “gênero textual/discursivo”, tendo em vista as diferentes acepções teóricas sobre a adoção das expressões gênero textual ou gênero discursivo e entendendo que o uso de uma ou de outra expressão traz implicações para o trabalho com o texto em sala de aula. Compreendemos que uma explicitação de forma mais aprofundada acerca do assunto demandaria a escrita de novo trabalho, entretanto, de maneira geral, podemos ressaltar que concepções originárias da Linguística Textual e da Gramática Tradicional, que nos aproximam do Interacionismo sócio-discursivo, trazem a adoção da nomenclatura *gênero textual*, já aqueles que adotam o termo *gênero*

*discursivo* dão “[...] prioridade para a significação dos textos como enunciados, para a acentuação valorativa e o tema, perceptíveis por meio das marcas linguísticas, pelo estilo e pela forma composicional do texto. Em contrapartida, para aqueles que adotam os gêneros textuais, a significação é preterida e abordada apenas em relação ao conteúdo temático” (DIAS, MESQUITA, FINOTTI, OTONI, LIMA & ROCHA, 2011, p. 151).

- 6 Contextualizando de forma mais condizente com a história da educação no Brasil e com as legislações que a balizaram, constata-se que “a Constituição de 1934 atribuiu à União a competência para ‘fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país’ (art. 150, a) (BRASIL, PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE - 2014-2024 - BRASÍLIA: CÂMARA DOS DEPUTADOS, EDIÇÕES CÂMARA, 2014, p. 12).
- 7 Grifos nossos.
- 8 Grifos dos autores.
- 9 Mesmo entendendo que a BNCC já se encontra em sua 3ª versão, trazendo números diferenciados de objetivos e gêneros e mesmo a extinção de alguns deles, trouxemos os dados coletados na 1ª versão do documento como demonstrativos mediante a correlação realizada com documentos curriculares *mais antigos*.
- 10 Destacamos que foram contabilizados os gêneros discursivos que se repetem em anos diferentes ou em um mesmo ano, entretanto apresentam-se como prescritivos quanto à sua abordagem.

## REFERÊNCIAS

- ALCANTARA GODINHO, Regina; STIEG, Vanildo. “O que quer” a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil: o componente curricular Língua Portuguesa em questão. **Revista Brasileira de Alfabetização** – ABALF. Vitória, ES. v. 1. n. 3, p. 119-141 jan./jul. 2016
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich; VOLOCHÍNOV. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRANDIST, Craig. **Repensando o círculo de Bakhtin: novas perspectivas na história intelectual**. São Paulo: Contexto, 2002.
- BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. **A língua portuguesa na escola: Percurso e perspectiva**. Interdisciplinar. v. 6, nº. 6 - p. 35-56 – Jul/Dez de 2008.
- BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares – Língua Portuguesa – 3º e 4º CICLOS**, 1998.
- BRASIL, MEC, SEF. **PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTINUADO: ALFABETIZAÇÃO**, 1999
- BRASIL, **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE – 2014-2024 – BRASÍLIA: CÂMARA DOS DEPUTADOS, EDIÇÕES CÂMARA**, 2016.

BRASIL, **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO** – PNE – 2014-2024 – BRASÍLIA: CÂMARA DOS DEPUTADOS, EDIÇÕES CÂMARA, 2014.

CUNHA, D. A. C. da. Uma análise de concepções e conceitos: linguagem, língua, sentido, significação, gênero e texto. In: SOUZA, M. E. V.; VILAR, S. de F. P. (orgs.). **Parâmetros curriculares em questão**: ensino médio. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 2004. p. 27-47.

GERALDI, J. W. (org.) Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002. p.39-46.

GODINHO, Regina. A. As relações sons e letras/letras e sons em livros didáticos de alfabetização (PNLD 2010): limitações e desafios ao encontro de uma abordagem discursiva de linguagem. Tese. 2014. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

MARCUSCHI, L. A. O papel da lingüística no ensino de língua. Net. Recife, 2000. **Seção Fórum**. Disponível em [www.marcosbagnio.com.br](http://www.marcosbagnio.com.br)

SANTOS, C. F. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI,

M.C.B. (orgs.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

SOARES, Magda. Que professor queremos formar? in. **Boletim da Associação Brasileira de Lingüística**. Fortaleza: UFC, 2001.

STIEG, Vanildo. Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2012.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2o graus. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

## OS AUTORES

Vanildo Stieg é Pós-Doutorando em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo - PPGE/UFES; Espírito Santo, Brasil; [vstieg@gmail.com](mailto:vstieg@gmail.com) (Bolsista FAPES/CAPES)

Regina Godinho de Alcântara é Professora Adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES; Espírito Santo, Brasil; [rgodinho6@gmail.com](mailto:rgodinho6@gmail.com)

