

As proposições para o ensino de escrita na Base Nacional Comum Curricular

The proposals for teaching writing in the Common National Curriculum Base

Las propuestas para la enseñanza de la escritura en la Base Curricular Común Nacional

Lílian Pereira Palácio¹
Universidade Estadual do Ceará, Brasil.

Emerson de Pietri²
Universidade de São Paulo, Brasil.

Resumo: No documento da Base Nacional Comum Curricular de língua portuguesa para o ensino fundamental II se afirma que as proposições pedagógico-curriculares que a compõem referenciam-se em perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, a mesma que referenciara documentos anteriores, como os Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, os contextos sócio-político-ideológicos de produção de um e de outro documento são distintos em suas bases, o que produz efeitos sobre as concepções de linguagem, de sujeito e de texto/discurso que os constituem. O objetivo no presente trabalho é o de observar os efeitos da concorrência de diferentes modalidades da linguagem verbal e não-verbal sobre as proposições para o ensino de língua portuguesa estabelecidas na BNCC, considerado seu contexto de produção. Dado que a escrita ocupa tradicionalmente posição central nas práticas escolares de ensino de língua portuguesa na escola, ela é tomada como referência para se observarem as proposições pedagógico-curriculares em análise. Nesse sentido, com base em referenciais conceituais da Análise do Discurso de linha francesa, foram caracterizadas as proposições pedagógico-curriculares para o ensino da escrita que compõem a BNCC em suas relações interdiscursivas para com o discurso pedagógico-curricular em que se produziram as proposições pedagógico-curriculares que compõem os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Palavras-chave: Proposições pedagógico-curriculares. Base Nacional Comum Curricular. Ensino de escrita. Análise do Discurso.

Abstract: *The National Common Core Curriculum for Portuguese language for elementary school II states that the pedagogical-curricular proposals that make it up are based on an enunciative-discursive perspective of language, the same one that referenced previous documents, such as the National Curriculum Parameters. However, the socio-political-ideological contexts in which one document and the other were produced are different in their bases, which has an effect on the conceptions of language, subject and text/discourse presented in them. The aim of this paper is to observe the effects of the competition between different verbal and non-verbal language modalities on*

¹ Doutorado em Educação. Universidade Estadual do Ceará. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3539-4719>. Contato: lilian.palacio@uece.br

² Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade de São Paulo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5060-9891>. Contato: pietri@usp.br



the proposals for teaching Portuguese language set out in the BNCC, considering its production context. Given that writing traditionally occupies a central position in Portuguese language teaching practices at school, it is taken as a reference for observing the pedagogical-curricular proposals under analysis. In this sense, based on conceptual references from French Discourse Analysis, the pedagogical-curricular proposals for teaching writing that make up the BNCC were characterized in their interdiscursive relations with the pedagogical-curricular discourse in which the pedagogical-curricular proposals that make up the National Curriculum Parameters were produced.

Keywords: Pedagogical-curricular proposals. Common National Curriculum Base. Teaching writing. Discourse Analysis.

Resumen: El Currículo Nacional Común de Lengua Portuguesa para la Enseñanza Fundamental II afirma que las propuestas pedagógico-curriculares que lo componen se basan en una perspectiva enunciativo-discursiva de la lengua, la misma que habría referenciado documentos anteriores, como los Parámetros Curriculares Nacionales. Sin embargo, los contextos socio-político-ideológicos en los que se produjeron uno y otro documento son diferentes en sus bases, lo que repercute en las concepciones de lengua, sujeto y texto/discurso que en ellos se presentan. El objetivo de este trabajo es observar los efectos de la competencia entre diferentes modalidades lingüísticas verbales y no verbales en las propuestas de enseñanza de la lengua portuguesa expuestas en el BNCC, considerando su contexto de producción. Dado que la escritura ocupa tradicionalmente una posición central en las prácticas de enseñanza de la lengua portuguesa en la escuela, se toma como referencia para observar las propuestas pedagógico-curriculares objeto de análisis. En este sentido, a partir de referencias conceptuales del Análisis del Discurso Francés, las propuestas pedagógico-curriculares para la enseñanza de la escritura que componen el BNCC fueron caracterizadas en sus relaciones interdiscursivas con el discurso pedagógico-curricular en que fueron producidas las propuestas pedagógico-curriculares que componen los Parámetros Curriculares Nacionales.

Palabras clave: Propuestas pedagógico-curriculares. Base Curricular Común Nacional. Enseñanza de la escritura. Análisis del discurso.

1 INTRODUÇÃO

Afirma-se, no texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que as proposições para o ensino de língua portuguesa nela apresentadas referenciam-se em perspectiva enunciativa/discursiva de linguagem, que também teriam referenciado as proposições para o ensino do português estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998):

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é ‘uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 1998, p. 20)’ (BRASIL, 2017, p. 67).

Em acordo com a perspectiva enunciativo-discursiva, a linguagem, concebida como uma forma de interação e de ação no/sobre o mundo, se materializaria em diferentes modalidades, mediadoras das atividades humanas em suas realizações nas práticas sociais de que os sujeitos participam:

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, 2017, p.63).

Na passagem acima reproduzida, notam-se duas características fundamentais que orientam as proposições na BNCC: a consideração de modalidades outras constitutivas da linguagem, que não apenas a verbal, como tradicionalmente estabelecido na disciplina curricular de português na escola (Soares, 2002) e prevalente nos documentos de referência curricular anteriores a ela, como os PCN; e o caráter instrumental conferido à linguagem enquanto mediadora das relações entre as atividades humanas e as práticas sociais, considerando-se que os sujeitos se constituem pelas práticas sociais, o que desloca a concepção, presente nas propostas de caráter sociointeracionista que antecedem os PCN e a BNCC, de que a linguagem caracteriza-se por ser a atividade constitutiva dos sujeitos que com seu trabalho sobre ela atuam, modificando-a também (Franchi, 2002; Abaurre; Mayrink-Sabinson; Fiad, 2003).

Observam-se, assim, com a ampliação do escopo do que se concebe historicamente como constituinte da disciplina curricular de língua portuguesa, deslocamentos nas concepções de linguagem, sujeito e de ensino/aprendizagem nas proposições que compõem a BNCC em relação às que lhe antecederam: ao abarcar modalidades outras que não apenas a verbal, as atividades linguísticas destituem-se de seu valor constitutivo para a subjetividade ao serem concebidas como instrumento de mediação entre os sujeitos e as práticas sociais de que participam, estas, sim, consideradas constitutivas daqueles.

Nesse sentido, as proposições sobre o ensino de língua portuguesa na escola que compõem a BNCC, ainda que sejam apresentadas, em seu documento, como conformes, semelhantes, em condição de continuidade para com as que compõem os PCN, ressignificam as concepções de sujeito, de linguagem e de ensino/aprendizagem daquele segundo regras discursivas próprias, em condições de produção discursiva diversas em suas bases ideológicas das que condicionaram a elaboração do documento que lhe antecedeu.

O objetivo no presente trabalho é o de observar os efeitos da concorrência de diferentes modalidades da linguagem verbal e não-verbal sobre as proposições para

o ensino de língua portuguesa estabelecidas na BNCC, considerado seu contexto de produção. Dado que a escrita ocupa tradicionalmente posição central nas práticas escolares de ensino de língua portuguesa na escola, ela é tomada como referência para se observarem as proposições pedagógico-curriculares em análise. Serão analisados os modos como se projeta a composição dos *gêneros textuais/discursivos*³ elencados para o ensino da escrita, uma vez que esses objetos discursivos referenciam as proposições de ensino e de aprendizagem no documento em análise.

As bases teórico-metodológicas para a produção e análise dos dados se fundamentam nas proposições de Maingueneau (1997; 2005) para a observação das relações polêmicas estabelecidas entre discursos. De acordo com o autor, os discursos se constituem em relações interdiscursivas de delimitação recíproca, em que enunciados de um discurso são interpretados segundo as regras semânticas que ordenam a produção discursiva do discurso posicionado na condição de agente, isto é, aquele que estabelece sua identidade definindo, em relação ao discurso outro, diferenças, partilhas, recusas e apagamentos.

Nos termos do autor, os discursos existentes compõem um conjunto maior, finito, mas incomensurável, o *universo discursivo*, em que é possível reconhecer agrupamentos de discursos que se delimitam reciprocamente, os *campos discursivos*, de margens difusas e de dimensões que ainda excedem as possibilidades de alcance do analista. Cabe a este, portanto, operar um recorte metodológico que defina um conjunto menor de discursos em relação polêmica, num *espaço discursivo*, estabelecido em função dos objetivos da análise.

No caso aqui observado, o recorte para definição do espaço discursivo se realizou de modo a se observarem as relações de delimitação recíproca entre discursos pedagógico-curriculares sobre o ensino de língua portuguesa na escola, produzidos por instâncias oficiais em contextos sócio-político-ideológicos específicos na história recente do país: para se caracterizar os modos como se concebe o ensino de escrita no texto da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), com que se instituiu, em força de lei, pela primeira vez no país, um currículo unificado nacionalmente, observam-se as relações de delimitação para com os Parâmetros

³ Optou-se pela referência a *gêneros textuais/discursivos* de modo a preservar a ambiguidade que se apresenta em seu tratamento no documento analisado, dado que os gêneros são nele identificados como *discursivos*, mas os elementos discriminados nas proposições pedagógicas para o tratamento dos gêneros restringem-se aos aspectos textuais.

Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), os primeiros documentos de referência curricular produzidos em nível federal. Dado seu caráter oficial, público e inaugural de políticas curriculares em âmbito nacional, são documentos, portanto, em que se materializam discursos representativos dos contextos sócio-político-ideológicos em que foram produzidos.

2 AS PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DE ESCRITA NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

De modo a se caracterizar os modos como se concebe o ensino de escrita na escola no texto da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) serão observadas as relações de permanências e mudanças para com o que se propõe sobre o tema nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998). Para tanto, é preciso antes questionar se nos PCN de fato a concepção de linguagem em que se referenciam as proposições pedagógico-curriculares se associa a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, como se afirma na BNCC.

Os PCN foram elaborados num contexto socio-político-ideológico de alinhamento do país ao ideário neoliberal, em resposta aos ordenamentos que se impuseram pelas forças do capitalismo internacional financeiro-rentista (Paulani, 2009; 2012). Internamente, esse alinhamento conduziu a reformas do Estado de modo a instrumentalizá-lo à reprodução do capital, suprimindo-se direitos relacionados à previdência social e às políticas públicas de saúde e educação (Pochmann, 2004; 2007). Em relação a esta última, definiu-se um projeto nacional de formação de sujeitos úteis, competentes e hábeis para competirem pelas posições do mercado de trabalho, fazendo-se assim mais produtivos economicamente como mão de obra explorada (Alves, 2003; Antunes; Pochmann, 2007).

Nos PCN de língua portuguesa essas condições reposicionaram as concepções de linguagem, sujeito, texto e discurso. Nessas proposições curriculares, o texto é concebido como um elemento instrumental do ensino, que possibilitaria ao aprendiz se apropriar de um determinado gênero de discurso. O texto deixa de ser concebido como produção linguística, seja falada ou escrita, de sujeitos sociais, políticos e ideológicos interagindo em contexto, como anteriormente

estabelecido nas propostas curriculares de caráter sociointeracionista (Geraldi; Silva; Fiad, 1996), para ser considerado a materialização modelar de um determinado gênero de discurso a se apreender (Pietri, 2016, p. 33-34).

Nos PCN de língua portuguesa para os terceiro e quarto ciclos, a uma concepção de gênero de discurso em bases sociais, históricas e ideológicas, optou-se por uma concepção em bases cognitivistas, circunscrevendo-se o gênero a “famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado” (Brasil, 1998, p. 22).

Assim, de acordo com os PCN, espera-se que, ao produzir diferentes textos escritos, o sujeito consiga estruturá-los de forma a garantir:

a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto; a continuidade temática; a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação; a explicitação de relações entre expressões mediante recursos linguísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário; realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação; utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção; analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito (BRASIL, 1998, p. 51-52).

As proposições para o ensino de produção textual com base no trabalho com gêneros textuais/discursivos, como proposto nos PCN, supõem somente aquilo que é estável, como observa Corrêa (2013, p.485): “o caráter estático do gênero, associado ao privilégio de seu aspecto organizacional, deixa, portanto, de lado o caráter processual que está na base de sua constituição e de cada uma de suas ocorrências”. Aliado a isso, quando a noção de gênero textual é tomada como sinônimo de gênero do discurso, segundo Corrêa (2013, p. 485) dois aspectos constitutivos do gênero são desconsiderados: “seu caráter dinâmico e sua heterogeneidade”. Para o autor:

A dinamicidade dos gêneros do discurso está diretamente relacionada à ideia de relações intergenéricas. Um modo de observar como elas são trazidas para um dado gênero é investigar os reinvestimentos do diálogo na produção dos gêneros do discurso. Reconhecer e utilizar nos gêneros esses reinvestimentos é, portanto, pôr-se em contato com uma dentre inúmeras

formas de atomização – que se dão em diferentes planos – da propriedade dialógica da linguagem (CORRÊA, 2013, p. 486).

Machado e Lousada (2010) também observam que, devido a uma falta de clareza quanto ao conceito de gênero, este é tomado somente como um instrumento/ferramenta, o que trouxe uma visão utilitarista difundida nos PCN para o ensino fundamental. Nessa perspectiva, o gênero é considerado um modelo a ser apropriado para ser reproduzido. Se o gênero não for tomado como gênero do discurso, considerando-se a relação dialógica que lhe é constitutiva, “por um lado, pelo tempo/espaço em que é produzido e, por outro, pelas réplicas que produz”, pode ser reduzido simplesmente a uma sequência didática (Corrêa, 2013, p.486).

O ensino de língua portuguesa, e, nele, a formação para a produção de textos, são concebidos nos PCN, portanto, segundo perspectiva reprodutivista e instrumentalizante de linguagem, em que o sujeito é posicionado como aquele que deve se apropriar de usos de linguagem adequados a contextos determinados, sabendo empregá-los de forma competente e hábil, a fim de alcançar os efeitos comunicacionais pretendidos. A aprendizagem da escrita é projetada nesses parâmetros como o que possibilitaria ao sujeito, desde que se apropriasse de seus usos socialmente legitimados, uma mudança qualitativa em suas possibilidades cognitivas e, em decorrência, de sua participação social:

Os textos a serem selecionados [para serem ensinados na escola] são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (BRASIL, 1998, p. 24)

Desse modo, a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, que se afirma na BNCC ter sido nela preservada, se caracteriza antes, nos PCN, por associar a enunciação à reprodução de modelos de textos em acordo com o gênero de discurso requerido num determinado contexto, e por reduzir o discursivo a representações sociocognitivas dos processos comunicativos cristalizados, isto é, dissociados de sua historicidade, de suas bases econômicas, políticas e ideológicas.

As habilidades previstas a serem desenvolvidas encontram-se referenciadas em perspectiva sociocognitiva de linguagem, em que “o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação” (Koch, 2011, p.17). Nessa perspectiva, observam-se distanciamentos em relação à concepção de base interacionista sócio-histórica, prevalentes nos documentos de referência curricular que antecederam os

PCN, em que se pressupunha que o texto se produzisse nos processos interativos social, histórica, cultural e economicamente situados (Fiad; Silva; Geraldi, 1996).

Essas características são preservadas na Base Nacional Comum Curricular, mas os gêneros textuais/discursivos selecionados, nesse documento, para referenciar os processos de desenvolvimento de competências e habilidades em produção de textos, recebem os efeitos das demais modalidades, verbais e não-verbais, previstas para comporem os objetos de conhecimento a serem distribuídos pela escola. Esse processo resulta em imprecisões nos modos de como os objetos de conhecimento são representados, como será observado a seguir.

3 AS PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO DA ESCRITA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) foi produzida em um contexto de ruptura da ordem democrática: a elaboração do documento se iniciou ainda durante o governo Dilma Rousseff, num processo de ampla discussão, com a publicação de duas versões prévias resultantes da discussão realizada. Em 2016, forças da mídia, de grupos empresariais e financeiros, e do poder judiciário, promoveram o impeachment da presidenta com a efetivação de golpe que levou a sua retirada do poder. Os sujeitos que então assomaram aos cargos de decisão política conduziram reformas para a retirada de direitos previdenciários e trabalhistas, dentre outros (Porto, 2019).

No campo da Educação, fundações de propriedade de grandes grupos econômicos se apossaram do processo de produção da Base Nacional Comum Curricular, desconsiderando as premissas que anteriormente orientaram sua elaboração, referenciados pelo direito social, e redefiniram seus princípios para a instrumentalização dos processos educacionais em alinhamento com os interesses do capital (Chaves, 2021). Mais do que isso, a unificação curricular se constituiu de modo que um amplo mercado de bens e serviços (Vieira; Feijó, 2018) que abrangesse todo o território nacional estivesse então disponível para as empresas de comércio de produtos educacionais.

Para tanto, além da padronização dos objetos de conhecimento a serem distribuídos nas escolas básicas do país, operou-se também um processo de

superficialização dos conhecimentos e de flexibilização de sua ordenação no currículo. Desse modo, diferentemente do que se estabeleceu nas políticas públicas de educação que tinham os PCN como sua referência, a fabricação dos produtos educacionais deixa de exigir níveis mais altos de especialidade, o que diminui o valor da mão-de-obra contratada para sua produção, além de ampliar os mercados consumidores, uma vez que sua recepção não prevê a necessidade de conhecimentos prévios especializados mais consistentes por parte de professores e de estudantes para sua utilização. No mesmo sentido da flexibilização, as restrições impostas pelo tempo rígido do currículo escolar são também mitigadas, dado o caráter de não sequencialidade, em relação a seus níveis de complexidade, dos objetos de conhecimento a serem distribuídos na escola de acordo com o documento.

No que se refere ao ensino de língua portuguesa, essa superficialização e flexibilização, na BNCC para os anos finais do ensino fundamental, se associaram à ampliação, em relação aos PCN, dos campos de circulação a que se filiarão os gêneros textuais/discursivos a serem distribuídos. Leitura mais aproximada do texto da BNCC evidencia a priorização dos elementos textuais e seus aspectos organizacionais em suas relações com os recursos de suportes e mídias, como se pode observar na habilidade prevista na BNCC reproduzida a seguir:

(EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem (BRASIL, 2017, p. 165).

As relações entre texto, suporte e meios de circulação favorecem a emergência de aspectos multimodais constitutivos dos gêneros textuais/discursivos. Nesse sentido, afirma-se no documento a proposta de trabalho com os gêneros textuais/discursivos para os anos finais do ensino fundamental, na BNCC, em que a cada ano “contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos [...]” (Brasil, 2017, p.141). A seguir apresenta-se a distribuição dos gêneros estabelecidos para o desenvolvimento de habilidades associadas à produção escrita, que são distribuídos, no documento, em blocos de

anos escolares (de 6º e 7º anos e de 8º e 9º anos), e, a seguir, analisam-se as relações multimodais que atravessam as proposições para o tratamento dos gêneros textuais/discursivos elencados para o ensino da modalidade escrita:

Quadro 1 - Gêneros textuais/discursivos relacionados ao desenvolvimento de habilidade de produção de textos escritos, distribuídos por blocos de anos escolares.

Gêneros textuais/discursivos	Campos de atuação	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Notícia	Jornalístico/midiático	X	
Resenhas críticas	Jornalístico/midiático	X	
Reportagem	Jornalístico/midiático		X
Texto publicitário	Jornalístico/midiático	X	
Peças e campanhas publicitárias (banner, <i>indoor</i> , folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista)	Jornalístico/midiático		X
Entrevista	Jornalístico/midiático		X
Artigo de opinião	Jornalístico/midiático		X
Questões	Atuação da vida pública	X	
Enquetes e pesquisas de opinião	Atuação da vida pública		X
Resumos	Estudo e Pesquisa	X	
Esquemas	Estudo e pesquisa	X	
Resenha, a partir das notas e/ou esquemas feitos	Estudo e Pesquisa		X
Poemas	Artístico/Literário	X	X
Narrativas ficcionais: contos ou crônicas	Artístico/Literário	X	X

Fonte: Elaboração própria.

No quadro 1, nota-se que a maior parte dos gêneros textuais/discursivos indicada para os 6º e 7º anos não é indicada para 8º e 9º anos e vice-versa. Os critérios para essa distribuição não são explicitados no documento, supondo-se, talvez, que a ordem de distribuição entre os blocos se estabeleça por ampliação do grau de complexidade próprio de cada gênero em suas relações com a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades. Não são explicitadas as características que fundamentariam essa distribuição, que parece se relacionar ao processo de flexibilização curricular e à facilitação para a produção e consumo de produtos educacionais.

Os gêneros elencados no documento não possuem assim relação evidente entre si, além de compartimentalizar o processo de didatização em torno de modelos estanques de gêneros textuais, reduzindo-se as possibilidades de trabalho intertextual, mas, principalmente, intergenérico. Leal e Brandão (2007) já apontavam para esse risco no contexto pedagógico orientado pelos PCN:

[...] não faz sentido traçar um plano em que os alunos sejam solicitados a produzir certos gêneros textuais em uma determinada etapa de escolarização, esquecendo-os definitivamente nas etapas subsequentes. Também não faz sentido tentar definir uma escala de gêneros textuais do mais fácil para o mais difícil, pois a forma como cada gênero será explorado é que poderá exigir habilidades mais ou menos complexas do aprendiz (LEAL; BRANDÃO, 2007, p. 58).

Na BNCC, ainda que se sugira que outros gêneros textuais possam ser incorporados pela escola em seu projeto pedagógico, e que se informe que os gêneros previstos no documento “podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados” (Brasil, 1997, p.19), ainda assim os modos de trabalho com esses gêneros são previstos para se realizarem circunscritos a cada um deles, e de forma compartimentada:

Por conta dessa natureza repertorial, é possível tratar de gêneros do discurso sugeridos em outros anos que não os indicados. Embora preveja certa progressão, a indicação no ano visa antes garantir uma distribuição adequada em termos de diversidades. Assim, se fizer mais sentido que um gênero mencionado e/ou habilidades a ele relacionadas no 9º ano sejam trabalhados no 8º, isso não configura um problema, desde que ao final do nível a diversidade indicada tenha sido contemplada (BRASIL, 2017, p. 75-76).

Observam-se, junto a essa fragmentação resultante da não especificação de critérios de distribuição dos gêneros textuais/discursivos em sua distribuição curricular, as indefinições decorrentes também de imprecisão no que se refere ao tratamento das modalidades (falada e escrita) e das práticas sociais (oralidade e letramento). No documento em análise, na distribuição dos gêneros que compõem o elenco voltado ao desenvolvimento de habilidades associadas à produção textual, não se definem especificidades em relação àqueles elencados para o desenvolvimento de habilidades associadas à oralidade.

Assim, por exemplo, o gênero a que se nomeia no documento como *entrevista* aparece relacionado, nos quadros distributivos apresentados no documento, tanto dentre as práticas de linguagem relativas à produção de textos, quanto dentre as práticas de linguagem relativas à oralidade, sem que se indiquem

quais as especificidades a serem observadas em relação a esse gênero em suas relações com as diferentes modalidades, numa prática social e em outra. Há mesmo uma nota, inserida no quadro em que se trata da prática de linguagem *oralidade*, em que se informa que se deve considerar para o trabalho esta modalidade “todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo” (Brasil, 2017, p. 142).

Nesse sentido, não se estabelecem de forma mais bem definidamente qual(is) seria(m) a(s) base(s) material(ais) modal(ais) em que se produziriam gêneros como “entrevista”, “peça publicitária”, “questões”, “enquetes e pesquisas de opinião”, “poema” ou “narrativas de ficção”, em suas relações com as práticas de oralidade ou de letramento. Essa indefinição no que se refere ao ensino da escrita se torna ainda mais saliente quando se observa que, se para a produção de textos não se caracterizam mais bem definidamente o que seria próprio à modalidade escrita e às práticas de letramento, no que se refere à oralidade a especificidade é indicada: por exemplo, em um dos *objetos de conhecimento* associados à prática de linguagem *oralidade*, encontra-se a restrição do escopo de *textos jornalísticos* pelo qualificativo *orais*, em “produção de textos jornalísticos orais” (Brasil, 2017, p. 143). Observando-se o quadro acima disposto, é possível, portanto, questionar:

- As resenhas críticas (campo jornalístico/midiático) se refeririam ao trabalho sobre textos categorizados em que gênero(s) mais especificamente? Do campo literário? Do campo científico? De outros campos?
- A resenha produzida a partir de notas e/ou esquemas (campo de estudo e pesquisa) se referiria aos mesmos gêneros a que se referem as resenhas críticas? O que diferiria a resenha crítica da resenha feita a partir de notas e/ou esquemas? Para a produção da resenha crítica não seria possível/desejável empregar também expedientes como a realização prévia de notas e esquemas?
- O que diferenciaria os textos publicitários das peças e campanhas, considerando-se que estas são referenciadas no documento em análise a uma lista de gêneros que reúnem modos diversos de suporte e circulação (“banner, *indoor*, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista”)?

A fragmentariedade, compartimentalização e descontinuidade nas relações entre um gênero textual e outro, e entre um campo de atuação e outro, podem

também ser observados na sequência de *etapas* previstas para o trabalho com cada gênero indicado no documento. No quadro a seguir, a etapa prevista para ser realizada com a produção escrita de um determinado gênero textual/discursivo não é prevista para um outro, não sendo explicitados os critérios de tal sequenciamento:

Quadro 2 - Etapas de produção textual propostas na BNCC.

ETAPAS	GÊNEROS	ANOS
Planejar e produzir	Notícia	6° e 7°
Planejar e produzir	Reportagem	8° e 9°
Planejar e produzir	Artigo de opinião	8° e 9°
Planejar e produzir	Resenha crítica	6° e 7°
Produzir	Resenha, a partir de notas e/ou esquemas feitos.	8° e 9°
Produzir, revisar e editar	Textos publicitários	6° e 7°
Produzir, revisar e editar	Peças publicitárias (cartaz, banner, indoor, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista)	8° e 9°
Produzir	Resumos	6° e 7°
Realizar	Questões	6° e 7°
Realizar	Enquetes e pesquisas	8° e 9°
Criar	Narrativas ficcionais (tais como contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, dentre outros).	6° ao 9°
Criar	Poemas	6° ao 9°

Fonte: Elaboração própria.

Ainda que se afirme na BNCC ser assegurada a “[...] autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas” (Brasil, 2017, p.78), não se expõem as concepções de texto e de escrita que subjazem às propostas de elaboração de cada gênero textual/discursivo em específico. Assim, é possível questionar por que uma ação como *editar* é prevista apenas para a produção de gêneros textuais/discursivos associados ao campo da publicidade e propaganda, desconsiderando-se essa ação para os demais gêneros textuais/discursivos elencados. O mesmo se pode questionar a respeito de etapas em que *realizar* ou *criar* se encontram circunscritas ao campo artístico/literário, em que parece se desconsiderar que a formulação de enquetes, questões, ou, de modo mais evidente, o que se produz no campo da propaganda e publicidade tem relações com a criação. No mesmo sentido, desconsidera-se no documento que a produção de

gêneros próprios do fazer artístico guardam em sua elaboração as etapas de planejamento, revisão, edição etc.

Os dados analisados nos revelam o quanto é lacunar o tratamento do ensino de escrita proposto no documento da BNCC quando se observa esse modo lacunar, descontínuo, fragmentário, com que as etapas de planejamento, produção, revisão e reescrita, constitutivas da produção de um texto escrito, são tratadas. Ademais, no referido documento, além de não serem previstas todas essas etapas para a produção de um determinado gênero, a reescrita não é sugerida em nenhuma habilidade. A reescrita é constitutiva do trabalho de produção textual, com suas ações de reflexão sobre o que se está escrevendo, em que se inserem, suprimem, movimentam elementos que compõem o texto em construção. A reescrita, com seu caráter epilinguístico (Franchi, 1987), possibilita o desenvolvimento de ações conscientes do sujeito sobre a sua escrita. É possível observar assim a ausência no documento em análise de uma concepção de escrita e de ensino que forme para a autonomia de um sujeito consciente do seu dizer.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, foram observadas as proposições estabelecidas na BNCC para o ensino de escrita nos anos finais do ensino fundamental. Ao observar as proposições e apropriação de ideias sobre o ensino de escrita para os anos finais do ensino fundamental na BNCC, é possível observar que os gêneros textuais são concebidos como modelos de uso a serem aprendidos com objetivos utilitaristas e pragmáticos; o caráter dinâmico e heterogêneo dos gêneros do discurso é suplantado por concepção de gênero que o caracteriza por seus elementos estruturais (Corrêa, 2013); o ensino de escrita proposto no documento analisado não se orienta para a formação de um sujeito consciente do seu dizer, mas para a adequação às normas de produção do texto.

Assim, ainda que se afirme na BNCC sua filiação a discursos de caráter enunciativo e discursivo, constitutivos de proposições curriculares que lhe antecederam, observam-se alterações fundamentais nas concepções de língua, de sujeito e de texto, em relação às especificidades das bases discursivas e ideológicas em que se produziram as propostas curriculares anteriores, seja em relação às

proposições de caráter sociointeracionista para o ensino de língua portuguesa, que se configuram nos anos de 1980 (Chaves, 2021), seja em relação às proposições em bases neoliberais produzidas na década de 1990 e materializadas nos PCN.

Nesse contexto, as proposições para o ensino da escrita na BNCC se caracterizam pela fragmentariedade, pela descontinuidade e pela indefinição de seu caráter modal em função dos atravessamentos de outras modalidades no processo de definição dos gêneros textuais/discursivos a serem distribuídos na escola.

REFERÊNCIAS

- ABAUURRE, Maria Bernadete Marques; MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade; FIAD, Raquel Salek. Questões sobre o estilo e sua relação com gêneros do discurso no processo de aquisição da escrita. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 44, p. 301–314, 2011. DOI: 10.20396/cel.v44i0.8637084. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637084>. Acesso em: 21 dez. 2024.
- ALVES, Giovanni. Trabalho e desigualdade social na reestruturação capitalista: um balanço da “década neoliberal” no Brasil. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 7, n. 2, jul./dez, 2003, pp. 7-38.
- ANTUNES, Ricardo; POCHMANN, Marcio. A desconstrução do trabalho e a explosão do desemprego estrutural e da pobreza no Brasil. In: CIMADAMORE, Alberto D.; CATTANI, Antonio David (orgs.). **Produção de pobreza e desigualdade na América Latina**. Porto Alegre: Tomo Editorial/Clacso, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – MEC/SEF: Brasília, 1998.
- CHAVES, Priscila M. Uma base para a semiformação socializada: a vulgarização da crítica como estratégia de produção do consenso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 37, e228059, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tcbSDFrZgfXTbBwN6Gx7Yz/?lang=pt>.
- CORRÊA, Manoel L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 481-513, 2013.

FRANCHI, Carlos. **Linguagem** - atividade constitutiva. **Revista do GEL**, [S. l.], p. 37-74, 2002 [1977]. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/280>. Acesso em: 19 fev. 2024.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e gramática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 9, 1987, p. 5-45.

GERALDI, João W.; SILVA, L.M. e FIAD, R. S. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. **D.E.L.T.A**, Vol. 12, n. 2, 1996 (307-326).

KOCH, Ingedore G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL, Telma F. e BRANDÃO, Ana Carolina P. É possível ensinar a produzir textos! Os objetivos didáticos e a questão da progressão escolar no ensino da escrita. In: LEAL, Telma F. e BRANDÃO, Ana Carolina P. (Org.). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no ensino fundamental. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACHADO, Ana R. e LOUSADO, Eliane G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, set./dez., 2010.

MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos**. Tradução Sírío Possenti. São Paulo: Parábola, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências de análise do discurso**. Tradução Freda Indursky. Campinas-SP: Pontes, 1997.

PAULANI, Leda M. A crise do regime de acumulação com dominância da valorização financeira e a situação do Brasil. **Estudos Avançados**, São Paulo, USP, v. 23, p. 25-39, 2009.

PAULANI, Leda M. A inserção da economia brasileira no cenário mundial: uma reflexão sobre a situação atual à luz da história. **Boletim de Economia e Política Internacional** (IPEA), vol. 3, n.10, abril, 2012.

PIETRI, Emerson de. A função da escrita e do ensino de escrita: a formação inicial de professores de língua portuguesa. In: Gonçalves, Adair Vieira; Buin, Edilaine; Conceição, Rute Izabel Simões. **Ensino de Língua Portuguesa para a contemporaneidade**: escrita, leitura e formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

POCHMANN, Márcio. Política social na periferia do capitalismo: a situação recente no Brasil. **Ciência e Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 6, p. 1477-89, 2007.

POCHMANN, Márcio. Proteção social na periferia do capitalismo: considerações sobre o Brasil. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 3-16, jun., 2004.

PORTO, L. V. A terceirização na reforma trabalhista e a violação às normas internacionais de proteção ao trabalho. **Revista do Tribunal Regional do Trabalho**

da 3ª Região, Belo Horizonte, v. 63, n. 96, p. 149-182, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://as1.trt3.jus.br/bd-trt3/bitstream/handle/11103/39025/Revista-96-149-182.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 14 abr. 2019.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

VIEIRA, Jarbas. S.; FEIJÓ, José R. O. A Base Nacional Comum Curricular e o conhecimento como commodity. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 35-43, jan/mar, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200385&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 nov. 2020.