



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

Gabriela Debas dos Santos Clerisi

Reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC:
em torno do objeto discursivo *prática de análise linguística/semiótica*

Florianópolis
2020

Gabriela Debas dos Santos Clerisi

Reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC:
em torno do objeto discursivo *prática de análise linguística/semiótica*

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina para obtenção do título de doutora em Linguística.
Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira

Florianópolis
2020

Ficha de identificação da obra

Santos-Clerisi, Gabriela Debas dos
Reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no
discurso da BNCC : em torno do objeto discursivo prática
de análise linguística/semiótica / Gabriela Debas dos Santos
Clerisi ; orientador, Rodrigo Acosta-Pereira, 2020.
328 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós
Graduação em Linguística, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3.
Ensino de Língua Portuguesa. 4. Análise
Linguística/Semiótica. 5. Círculo de Bakhtin. I. Acosta
Pereira, Rodrigo. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III.
Título.

Gabriela Debas dos Santos Clerisi

Reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC:

em torno do objeto discursivo *prática de análise linguística/semiótica*

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira
Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Maria da Penha Casado Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Terezinha da Costa-Hübes
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Prof. Dr. Neil Armstrong Franco de Oliveira
Universidade Estadual de Maringá

Profa. Dra. Fabiana Giovani
Universidade Federal de Santa Catarina

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

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira
Orientador

Florianópolis, 2020.

Dedico esta obra às pessoas da minha vida:

A Osmarino dos Santos (*in memoriam*), que mesmo distante segue presente;

À Valéria Debas dos Santos, fiel amiga;

A Arthur Guilherme Clerisi, meu par.

AGRADECIMENTOS

Neste breve texto de agradecimentos, dedico algumas palavras àqueles que realmente estiveram ao meu lado ao longo destes anos de desenvolvimento desta Tese de Doutorado.

Agradeço, antes de tudo, a minha pequena, porém fiel, família. Minha mãe, Valéria, meu marido, Arthur, e meu pai, Osmarino (*in memoriam*), foram quem estiveram comigo sem descansar, apoiando e suportando todos os momentos bons e difíceis desta trajetória. Meu pai esteve sempre no pensamento e no coração, porque grande parte disso foi e é por ele, e para ele.

Agradeço, na sequência, ao meu orientador, Professor Rodrigo Acosta-Pereira, que se tornou um sincero companheiro nesta jornada. Sem ele nada disso seria possível, e carrego comigo toda a forma de gratidão por essa pessoa que fez esta pesquisa acontecer, me apoiando obstinadamente.

Agradeço, também, aos meus colegas de trabalho, colegas de doutorado e amigos da vida. Eles, neste trajeto, me ouviram falar por algumas vezes sobre as dificuldades de trilhar um caminho como este que se deu na escrita da Tese. Amigos, especialmente, são os irmãos que eu não tenho, por isso tão importantes.

Agradeço, ainda, as minhas chefias do trabalho, que foram notadamente compreensivas com as demandas vindas do processo de pesquisa concernente ao Doutorado. E não deixo de lembrar, enfim, dos docentes que dedicaram tempo de suas rotinas incessantes de trabalho e pesquisa para ler este longo discurso aqui contido, além de apresentar suas importantes contribuições.

Deixo, por último, meu muito obrigada ao Brasil, por destinar recursos aos Programas de Pós-Graduação no intuito de fomentar pesquisas acadêmicas em prol do país e, neste caso, especialmente, em prol da educação brasileira.

Este ciclo encerra-se agora, constituindo mais um trecho do longo caminho que ainda vejo à frente. Sendo assim, sigamos em frente!

RESUMO

A partir do atual cenário da educação brasileira em que há diferentes orientações governamentais para a Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) surge como um novo documento normativo. Este, por sua vez, dentre as diferentes orientações que apresenta, dedica-se a tratar sobre o componente curricular Língua Portuguesa, pertencente à área de Linguagens, e suas diferentes práticas de língua(gem), incluindo o eixo *análise linguística/semiótica*. Considerando esse escopo, o objeto desta pesquisa é o discurso da Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino de Linguagens para os Anos Finais do Ensino Fundamental, com destaque ao componente curricular Língua Portuguesa, e ao eixo *análise linguística/semiótica*. Em vista disso, o objetivo geral centra-se em analisar as relações dialógicas entretecidas nas reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da Base Nacional Comum Curricular em relação ao objeto discursivo eixo *análise linguística/semiótica*, que faz parte do componente curricular Língua Portuguesa, para os Anos Finais do Ensino Fundamental. Para tanto, a pesquisa está embasada teoricamente na concepção dialógica de discurso, a partir dos escritos de Bakhtin e o Círculo, considerando as obras dos próprios autores do Círculo e também as contribuições de reenunciações apresentadas em pesquisas contemporâneas. No âmbito do aporte metodológico, a investigação insere-se no campo da Linguística Aplicada, tomando como caminho para sua realização os preceitos da análise documental em triangulação com a Análise Dialógica do Discurso, a partir de uma postura dialógica para análise dos dados discursivos. Os dados de análise são as orientações da Base Nacional Comum Curricular para a área de Linguagens, as orientações para o componente curricular Língua Portuguesa, as orientações para o eixo *prática de análise linguística/semiótica*, e as habilidades relacionadas ao referido eixo – constituindo o discurso da Base Nacional Comum Curricular. A tese que se defende é que o discurso do objeto da pesquisa responde, em grande parte de seu conteúdo semântico-objetal, dialogicamente aos Estudos Dialógicos da Linguagem e à gramática tradicional, simultaneamente, engendrado em relações dialógicas que matizam movimentos de convergência, divergência e oscilação entre essas abordagens, balizado pelo/no entreespaço ideológico-axiológico do discurso da tradição e do discurso da mudança. O movimento analítico se dá a partir das relações dialógicas entretecidas no enunciado em resposta ideológico-axiológica aos discursos *já-ditos* quanto aos Estudos Dialógicos da Linguagem, constatando e concluindo, enfim, a confirmação da Tese com base nos achados.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Ensino de Língua Portuguesa. Análise Linguística/Semiótica. Círculo de Bakhtin. Análise Dialógica do Discurso.

ABSTRACT

Considering the current background of Brazilian education, in which there are different government guidelines for Basic Education, the National Common Curricular Base – BNCC (BRASIL, 2018) appears as a new normative document. This document, among the different guidelines it presents, deals with Portuguese Language curricular component, which belongs to Language area, e its three language practices, including *linguistic/semiotic analysis*. From this scope, the object of the present research is the BNCC discourse regarding Language teaching for the final years of Elementary Education, with emphasis on the Portuguese Language curricular component and the *linguistic/semiotic analysis* practice. Thus, the main objective here is to analyze dialogic relations interwoven in the reverberations of Dialogic Perspective on Language in BNCC discourse in relation to the discursive object *linguistic/semiotic analysis* practice, which is part of Portuguese Language curricular component, for the final years of Elementary School. For this purpose, the research is theoretically based on dialogical perspective of language/discourse, considering the writings of Bakhtin and the Circle, and also other works and contributions of contemporary researchers. For the methodological basis, the investigation is inserted in Applied Linguistic field, considering to its development the precepts of documental analysis in triangulation with de Dialogic Discourse Analysis, from a dialogic posture for the data discursive analysis. The data analysis is BNCC guidelines for Language area, BNCC guidelines for Portuguese Language curricular component, BNCC guidelines for *linguistic/semiotic analysis* practice, and BNCC skills related to the referred practice – which constitutes BNCC discourse. We defend the thesis that the discourse of aforementioned research object responds, in great part of its semantic-objectal content, dialogically to Dialogic Perspective on Language and to traditional grammar, simultaneously, engendered in dialogical relations that nuances movements of convergence, divergence and oscillation between these approaches, marked by the ideological-axiological interspace of tradition and change discourses. The analysis takes place from the dialogical relations interwoven in the enunciation responding ideologically and axiologically to the previous/already said discourses about Dialogic Perspective on Language, finally verifying and concluding the confirmation of the thesis, based on the findings.

Keywords: The National Common Curricular Base. Portuguese Language Teaching. Linguistic/semiotic Analysis. Bakhtin Circle. Dialogic Discourse Analysis.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Estrutura das etapas da BNCC	32
Figura 2 – Estrutura do Ensino Fundamental na BNCC	33
Figura 3 – Competências Gerais da Educação Básica.....	35
Figura 4 – Esquema organizacional da BNCC para a etapa do Ensino Fundamental.....	39
Figura 5 – Esquema organizacional da BNCC para a área de Linguagens	40
Figura 6 – Esquema organizacional da BNCC e o objeto de análise	40
Figura 7 – Os movimentos da pesquisa	63
Figura 8 – Eixos do ensino de LP, conforme os PCN-EFII	113
Figura 9 – Síntese das instâncias participantes do processo de elaboração da BNCC.....	171
Figura 10 – Síntese das instâncias participantes e posições autorais do processo de elaboração da BNCC.....	172
Figura 11 – Interlocutores presumidos da BNCC	176
Figura 12 – PAL/S na BNCC: fluxo de ensino e de aprendizagem	229

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos e questões de pesquisa.....	30
Quadro 2 – A pesquisa em tela nas Ciências Humanas.....	49
Quadro 3 – A pesquisa em tela na Linguística Aplicada.....	53
Quadro 4 – A análise documental em tela.....	55
Quadro 5 – Encaminhamentos para a ADD.....	59
Quadro 6 – A análise dos dados discursivos a partir da postura dialógica.....	61
Quadro 7 – Dados discursivos.....	62
Quadro 8 – Pressupostos teórico-metodológicos acerca do conceito de cronotopo.....	71
Quadro 9 – Discursos monovocais e bivocais.....	75
Quadro 10 – Contextos verbal e extraverbal da enunciação.....	78
Quadro 11 – Peculiaridades constitutivo-funcionais da enunciação.....	80
Quadro 12 – Pressupostos teórico-metodológicos acerca do conceito de ideologia.....	88
Quadro 13 – Pressupostos teórico-metodológicos acerca do conceito de valoração/avaliação social.....	92
Quadro 14 – Concepção de PAL a partir de Geraldi (2011[1984]).....	97
Quadro 15 – O ensino de gramática a partir de Franchi (1987).....	99
Quadro 16 – Concepção de PAL a partir de Geraldi (2013[1991]).....	106
Quadro 17 – Encaminhamentos PCN-EFI.....	112
Quadro 18 – Encaminhamentos PCN-EFII.....	114
Quadro 19 – Encaminhamentos PCN-EM.....	116
Quadro 20 – Concepção de PAL a partir dos PCN (1997; 1998; 2000).....	116
Quadro 21 – Acontecimentos/contextos anteriores à elaboração da BNCC.....	124
Quadro 22 – Acontecimentos/contextos durante a elaboração da BNCC (1).....	125
Quadro 23 – Acontecimentos/contextos durante a elaboração da BNCC (2).....	129
Quadro 24 – O grande cronotopo da BNCC.....	159
Quadro 25 – Instâncias participantes do processo de elaboração da BNCC-EF versão final.....	163
Quadro 26 – Instâncias participantes do processo de elaboração da BNCC-EF 2ª versão.....	164
Quadro 27 – Instâncias participantes do processo de elaboração da BNCC-EF 1ª versão.....	168
Quadro 28 – Síntese analítica referente às orientações para a área de Linguagens para os AF-EF na BNCC.....	189

Quadro 29 – Síntese analítica referente às orientações para o ensino de LP para os AF-EF na BNCC	211
Quadro 30 – PAL/S na BNCC: categorias de reflexão e conhecimentos relacionados	220
Quadro 31 – PAL/S na BNCC: objetos do conhecimento e habilidade gerais relacionadas..	232
Quadro 32 – PAL/S na BNCC – campos de atuação/campos da atividade humana	237
Quadro 33 – Síntese analítica referente às orientações para a PAL/S para os AF-EF na BNCC	240
Quadro 34 – Quadro analítico referente às orientações para PAL/S para os AF-EF na BNCC	242
Quadro 35 – Síntese analítica referente às habilidades para a PAL/S para os AF-EF na BNCC	262

LISTA DE EXCERTOS

Excerto 1.....	150
Excerto 2.....	151
Excerto 3.....	152
Excerto 4.....	152
Excerto 5.....	153
Excerto 6.....	153
Excerto 7.....	154
Excerto 8.....	154
Excerto 9.....	154
Excerto 10.....	155
Excerto 11.....	155
Excerto 12.....	156
Excerto 13.....	158
Excerto 14.....	158
Excerto 15.....	158
Excerto 16.....	174
Excerto 17.....	175
Excerto 18.....	175
Excerto 19.....	175
Excerto 20.....	175
Excerto 21.....	178
Excerto 22.....	180
Excerto 23.....	181
Excerto 24.....	181
Excerto 25.....	183
Excerto 26.....	194
Excerto 27.....	197
Excerto 28.....	200
Excerto 29.....	203
Excerto 30.....	204
Excerto 31.....	205

Excerto 32.....	207
Excerto 33.....	209
Excerto 34.....	215
Excerto 35.....	217
Excerto 36.....	223
Excerto 37.....	226
Excerto 38.....	230
Excerto 39.....	232
Excerto 40.....	236
Excerto 41.....	238
Excerto 42.....	238
Excerto 43.....	247
Excerto 44.....	248
Excerto 45.....	249
Excerto 46.....	249
Excerto 47.....	249
Excerto 48.....	249
Excerto 49.....	249
Excerto 50.....	249
Excerto 51.....	249
Excerto 52.....	256
Excerto 53.....	256
Excerto 54.....	256
Excerto 55.....	256
Excerto 56.....	256
Excerto 57.....	256
Excerto 58.....	256

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD	Análise Dialógica do Discurso
AF-EF	Anos Finais do Ensino Fundamental
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
LA	Linguística Aplicada
LP	Língua Portuguesa (Disciplina)
PAL	Prática de Análise Linguística
PAL/S	Prática de Análise Linguística / Semiótica

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	24
2.1	INQUIETAÇÕES E JUSTIFICATIVAS.....	25
2.2	EM TORNO DO OBJETO DE ANÁLISE.....	31
2.3	SITUANDO O OLHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	41
3	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	44
3.1	A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS.....	44
3.2	A PESQUISA NA LINGUÍSTICA APLICADA.....	50
3.3	A ANÁLISE DOCUMENTAL.....	54
3.4	A POSTURA DIALÓGICA PARA ANÁLISE DOS DADOS DISCURSIVOS.....	56
4	ANCORAGENS EPISTEMOLÓGICA E TEÓRICO-METODOLÓGICA	64
4.1	POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE DISCURSO.....	64
4.1.1	<i>O cronotopo</i>	69
4.1.2	<i>O discurso</i>	72
4.1.3	<i>O enunciado</i>	77
4.1.4	<i>A ideologia</i>	84
4.1.5	<i>A valoração</i>	88
4.2	A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LP.....	93
4.2.1	<i>A proposta de Geraldi e Franchi na década de 1980</i>	93
4.2.2	<i>A proposta de Geraldi na década de 1990</i>	102
4.2.3	<i>O que já diziam os PCN (1997; 1998; 2000)</i>	108
5	ANÁLISE DOCUMENTAL DA BNCC	118
5.1	O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC: A CONSULTA POPULAR E AS VERSÕES DO DOCUMENTO.....	118
5.2	SOBRE A PUBLICAÇÃO DA BNCC EM 2017 E EM 2018.....	130

6	OS DISCURSOS NAS/SOBRE/DAS ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO COM A PAL/S NA BNCC-AF-EF.....	137
6.1	O CRONOTOPO DA BNCC.....	137
6.1.1	<i>O grande cronotopo da BNCC.....</i>	<i>141</i>
6.1.2	<i>O pequeno cronotopo da BNCC.....</i>	<i>160</i>
6.2	O DISCURSO DA/NA BNCC-AF-EF: RELAÇÕES DIALÓGICAS.....	176
6.2.1	<i>Em torno do ensino de Linguagens no EF.....</i>	<i>177</i>
6.2.2	<i>Em torno do ensino de LP no EF.....</i>	<i>193</i>
6.2.3	<i>Em torno da prática de análise linguística/semiótica nas aulas de LP no AF-EF: orientações.....</i>	<i>214</i>
6.2.4	<i>Em torno de prática de análise linguística/semiótica nas aulas de LP no AF-EF: as habilidades.....</i>	<i>244</i>
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	266
	REFERÊNCIAS.....	273
	ANEXO I – Quadro de objetos do conhecimento do eixo análise linguística/semiótica para os Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC.....	281
	ANEXO II – Quadro de habilidades referentes ao eixo análise linguística/semiótica para os Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC.....	282
	ANEXO III – Plano Nacional da Educação: metas e estratégias.....	298
	ANEXO IV – Quadro de excertos da BNCC utilizados ao longo da tese.....	317
	ANEXO V – Pré-análise das habilidades referentes ao eixo análise linguística/semiótica para os Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC.....	322

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala sobre ensino e aprendizagem, diversas discussões emergem a fim de ora compreender o papel do Estado¹ com a proposta de diretrizes para a educação e ora dissentir com o sistema atualmente proposto. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, doravante LDB, de 1996, reforça que é papel da União junto aos Estados “estabelecer [...] competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos, de modo a assegurar formação básica comum.” (BRASIL, 23 dez. 1996, s./p.).

Nesse sentido, em tese, todo o sistema de educação deve estar pautado no que o Estado propõe e, conseqüentemente, todas as propostas relacionadas à Educação Básica devem seguir o que a legislação apresenta – ao menos quanto às competências e diretrizes. A partir disso, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC² (BRASIL, 2018) é um documento normativo elaborado pelo Estado que pretende trazer um conjunto de orientações para a Educação Básica. É sobre esse documento que se passa a discutir nesta tese, contudo, observando-o sob um determinado recorte – o qual passa a ser explicado na sequência.

Na BNCC, considerando o todo que é conhecido por Educação Básica³, nesta tese, olha-se com destaque ao Ensino Fundamental (EF) e, logo, à área de Linguagens. Dentro da área, a proposta do documento é dividida em duas partes: Anos Iniciais e Anos Finais. Esta investigação, por sua vez, ocupa-se dos Anos Finais⁴, os quais, daqui em diante, passa-se a chamar de AF-EF. Com base nisso, **o escopo** desta pesquisa é *o discurso da BNCC referente ao ensino de Linguagens para os Anos Finais do Ensino Fundamental*.

Tomando como ponto de partida um cenário de ensino e de aprendizagem sobre o qual diversas investigações têm refletido, sobretudo quando procuram compreender a efetividade do

¹ Utiliza-se a palavra *Estado* em referência ao país como uma entidade que legisla e governa. Sendo assim, essa expressão refere-se ao Brasil como um país soberano, com uma estrutura politicamente organizada.

² A sigla BNCC é utilizada para se referir à Base Nacional Comum Curricular. Tendo em vista haver uma única versão final pública na BNCC (referência disposta ao final do trabalho), ao longo desta Tese o ano de publicação não é indicado quando o documento for citado nas discussões (exceto quando houver cópia de textos do documento, havendo a necessidade de indicação, também, da paginação).

³ A BNCC é uma proposta para a Educação Básica, tendo sido dividida em Educação Infantil e Ensino Fundamental. Na investigação, nossa atenção volta-se ao Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental, por sua vez, divide-se em grandes áreas de ensino: Área de Linguagens, Área de Matemática, Área de Ciências da Natureza, Área de Ciências Humanas, e Área de Ensino Religioso. Novamente, há escolha por aprofundar este estudo na área de Linguagens, tendo em vista o escopo de análise, que é melhor explicado posteriormente.

⁴ Os Anos Finais do Ensino Fundamental vão do 6º ao 9º. Nesta Tese, opta-se por trabalhar com os Anos Finais, porque além de abrangerem grande parte do Ensino Fundamental, já apresentando conteúdo suficiente para análise no espaço aqui disposto, os Anos Iniciais trazem conteúdos de alfabetização e ortografia, sobre os quais não se tem condições de analisar diante da linha de pesquisa em que se trabalha.

ensino (na área de linguagens e outras) para com as realidades contextuais, sejam elas históricas, políticas e sociais, dos alunos e professores, é reconhecida a importância de olhar com atenção àquilo que é proposto pelo Estado em termos de diretrizes ao ensino – e, neste caso, ao ensino de Língua Portuguesa⁵ (LP). Especialmente porque, acredita-se, a realidade ora encontrada nas escolas é, em partes, reflexo dos direcionamentos que o Estado dá à educação em geral.

Ao tratar do ensino de LP, mais especificamente, sabe-se, através de estudos e pesquisas, que há muito tempo esse ensino tem carregado o peso da tradição (ANGELO, 2005). Junto a isso, diversas investigações, notadamente aquelas que se inserem no campo da Linguística Aplicada, têm refletido no sentido de compreender como o ensino tradicional perdura por tanto tempo nas aulas de LP, e também de analisar diferentes propostas que têm surgido frente à perspectiva tradicional, com novas abordagens teóricas e novas propostas teórico-metodológicas para a disciplina, a partir de um discurso de mudança (GERALDI, 2013[1991]; PIETRI, 2003).

Diante desse cenário, indica-se Geraldi (GERALDI, 2011[1984], 2013[1991]) como o precursor de uma proposta para o ensino de LP que passa a questionar o ensino tradicional. Em suas obras que datam das décadas de 1980 e 1990, encontra-se uma abordagem para o ensino de LP de caráter democrático, compreendendo o aluno como sujeito protagonista, sendo considerado a partir dos contextos sociais e históricos nos quais vive e transita. A partir desse olhar, Geraldi (2013[1991]) deixa de lado o ensino automatizado, que reduz a língua(gem)⁶ às normas e nomenclaturas, para propor um ensino pautado no uso efetivo da língua(gem), com o objetivo específico de “[...] desenvolver no aluno as habilidades de [...] *uso da língua*” (GERALDI, 2013[1991], 119, grifos nossos).

Com base nesse novo objetivo apontado por Geraldi (2013[1991]), que tem como fundamento, especialmente, fazer com que o sujeito compreenda os diferentes contextos de uso da língua(gem), traz-se a ideia de que é preciso, então, *refletir* sobre a língua(gem). E, é a partir disso que o autor propõe um ensino de LP apoiado em três pilares: a produção de textos, a leitura de textos, e a análise linguística. Esse é o primeiro momento em que análise linguística aparece como parte do ensino de LP, sendo Geraldi (2011[1984]) o primeiro pesquisador a utilizar esse termo (sob o âmbito das práticas de linguagem na esfera escolar) e propor essa base

⁵ Utiliza-se, neste estudo, a expressão *Língua Portuguesa* com iniciais maiúsculas ou a abreviação LP para tratar sobre a disciplina, e a expressão *língua portuguesa* com iniciais minúsculas para tratar sobre a língua(gem).

⁶ No contexto desta Tese, a expressão *língua(gem)* foi escolhida para tratar sobre o fenômeno interacional que se dá na comunicação discursiva. Não se faz distinção entre língua e linguagem, e por isso expressão *língua(gem)* é utilizada ao longo de todo o texto.

para compor as outras duas instâncias do ensino, destacando, portanto, a importância de refletir sobre a língua(gem) frente e junto à escrita e à leitura.

Conforme Geraldi (2013[1991], p. 189-190, grifos do autor) explica:

Com a expressão “análise linguística” pretendo refletir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos.

Assim, a análise linguística seria entretecida em atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, nas quais nas primeiras encontra-se o uso efetivo da língua(gem), nas segundas há a reflexão sobre o uso – em seus recursos expressivos –, e nas terceiras há a reflexão analítica sobre esses recursos, para que se possa compreendê-los em suas categorias. Ressalta-se, a partir disso, que essas atividades se complementam, havendo a necessidade de realização de ambas atividades (linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas) para que a prática de análise linguística ocorra efetivamente nas aulas de LP. (GERALDI, 2013[1991]). Pois, novamente, conforme o autor esclarece: “[...] para que as atividades metalinguísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido.” (GERALDI, 2013[1991], p. 191).

Com base nessa proposta apresentada inicialmente por Geraldi (GERALDI, 2011[1984], 2013[1991]), inúmeras outras pesquisas passaram a ser desenvolvidas a fim de pormenorizar um ensino de LP apoiado na tríade produção de textos, leitura de textos e prática de análise linguística, buscando reforçar a possibilidade de ancorar um ensino nessa perspectiva renovadora. A partir daí, passou-se a conhecer o que Geraldi (GERALDI, 2013[1991]) chamou de *análise linguística* como *prática de análise linguística* (PAL)⁷, e essa prática, por sua vez, tornou-se tema de diversas discussões sobre o ensino de LP no Brasil.

Entendendo essa prática como um dos pilares do ensino de LP, fez-se necessário, desde então, analisar de modo mais profundo sobre como a reflexão sobre a língua(gem) poderia e deveria ser feita em sala de aula. Isso fez com que diversos autores – pesquisadores da área de Linguística Aplicada, em especial – passassem a olhar a PAL mais atentamente, analisando-a sob diversos vieses, a partir de: documentos parametrizadores, ações didático-pedagógicas do professor, atividades de aprendizagem do aluno, contexto escolar, métodos e abordagens, encaminhamentos didáticos, entre outros.

⁷ Para as expressões *análise linguística* ou *prática de análise linguística* utiliza-se, neste estudo, a sigla PAL.

Essa nova abordagem de ensino da língua(gem), a qual transcende a tradicional por considerar o aluno como sujeito da língua(gem) em uso, passou a ser inclusive aceita e apropriada pelos documentos do Estado, tal como se vê nas diretrizes dispostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 34), quando apontam que:

[a]inda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática da reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar e escrever nas diversas situações de interação.

Assim, considerando a importância da reflexão, os documentos anteriores à BNCC (BRASIL, 2018) sugerem que os conteúdos de LP sejam articulados dentre os seguintes eixos: uso de língua oral e escrita, e reflexão sobre língua e linguagem⁸. Para tanto, os conteúdos seriam organizados dentre os pilares i) prática de escuta e de leitura de textos, ii) prática de produção de textos orais e escritos; e iii) prática de análise linguística. Nesse caso, os dois primeiros pilares estão relacionados ao eixo *uso*, e o último pilar está relacionado ao eixo *reflexão*. (BRASIL, 1998).

A partir disso, é possível observar uma perspectiva de transformação e renovação no cenário supracitado, em que perseverava a tradição no ensino de LP, para considerar então uma nova proposta para o ensino, que pretende ser, enfim, democrático e historicamente situado, levando em conta uma língua(gem) e um sujeito que são reais. E é nesse sentido que, a partir de agora, no que se refere à BNCC, direciona-se o olhar para o que o documento chama de *componente curricular de Língua Portuguesa* e, então, para o eixo *análise linguística/semiótica*⁹. Isso posto, **delimita-se o escopo da pesquisa**, daqui em diante, para o *discurso da BNCC referente ao ensino de Linguagens para os Anos Finais do Ensino Fundamental, com destaque ao componente curricular Língua Portuguesa, e ao eixo análise linguística/semiótica*.

Dentro disso, cabe ressaltar ainda o que se entende por língua(gem) nesta Tese, já que isso reflete diretamente nas análises desenvolvidas à frente. Dessarte, apropria-se teoricamente de uma concepção de língua(gem) como/para interação, fundamentando-se nas teorias de

⁸ Neste caso, a distinção entre língua e linguagem é retirada do documento citado.

⁹ A inclusão do termo *semiótica* na expressão *análise linguística/semiótica* (PAL/S) se deu na BNCC. Já as expressões singulares *análise linguística* ou *prática de análise linguística* (PAL) aparecem nos textos fundacionais, da década de 1980 e 1990. Portanto, neste estudo, o uso da expressão *análise linguística/semiótica* ou da sigla PAL/S aparece quando citada em referência à BNCC, e o uso da expressão *prática de análise linguística* ou da sigla PAL aparece quando citada em outros casos, que não referentes à BNCC.

Bakhtin e o Círculo para compreendê-la como um fenômeno social. Nesse sentido, Volochínov (2014 [1929], p. 127, grifos do autor) explica que

[a] verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Com isso, ao entender a língua(gem) como um fenômeno social de interação, concede-se destaque ao sujeito como protagonista dessa cena, sendo esse um indivíduo que vive em sua historicidade e, acima de tudo, compreendendo a língua(gem) nessa dinâmica que envolve o sujeito e seus contextos sócio-históricos específicos. Isso porque, conforme Bakhtin (2011[1979]) esclarece, o discurso, materializado por meio dos enunciados, só pode existir a partir dos falantes, que são os sujeitos do discurso. Nessa linha, o autor reforça: “[o] discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 274).

Ainda, a partir dessa concepção, as enunciações, ao materializarem a língua(gem), são elos que constituem a comunicação discursiva, estando sempre relacionadas a outras enunciações. Não há enunciação que não esteja engendradora a outras, pois não há comunicação que não seja para alguém, a partir de alguém, e que envolva interlocutores em interação – junto a seus contextos, campos de atuação humana, ideologias, avaliações sociais, entre outras particularidades. Assim, ao mesmo tempo em que um enunciado é único, ele será sempre parte da cadeia que Bakhtin (2011[1979]) chama de comunicação discursiva. Enfim, é a partir desse entendimento que a investigação está posicionada quanto ao objeto de pesquisa.

Frente à BNCC, questiona-se sua proposta para o ensino de LP, pretendendo conhecer e compreender o documento do Estado, olhando atentivamente ao ensino de Linguagens para os Anos Finais do Ensino Fundamental, com destaque ao componente curricular Língua Portuguesa, e ao eixo *análise linguística/semiótica*. Esse olhar se dá a partir da concepção de língua(gem) provinda dos Estudos Dialógicos da Linguagem fundamentados nos escritos de Bakhtin e o Círculo e nas pesquisas contemporâneas em Análise Dialógica do Discurso, buscando observar as relações dialógico-ideológico-valorativas presentes no referido discurso. Sendo assim, define-se como **tema** desta pesquisa *as relações dialógicas referentes às reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC*, tendo sua **delimitação** no enfoque ao objeto discursivo *eixo análise linguística/semiótica*.

É importante elucidar que são depositados esforços neste tema considerando o que a BNCC expõe, logo em suas primeiras discussões sobre o objeto aqui delimitado, enunciando

que “assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos [...]” (BRASIL, 2018, p. 65). A partir disso, além de esta investigação justificar-se na importância de conhecer a BNCC de modo mais profundo, tendo em vista seu papel no cenário da Educação Básica e no componente curricular Língua Portuguesa, também há motivação na busca pela compreensão sobre a abordagem assumida pelo documento. Sobre isso, sabe-se que há diferentes perspectivas por meio das quais a abordagem enunciativo-discursiva pode ser entendida, contudo, nesta Tese, assume-se o horizonte aperceptivo dos Estudos Dialógicos da Linguagem, sobretudo porque a BNCC, como se vê ao longo da análise, apresenta conceitos advindos da teoria dialógica da língua(gem).

Neste momento, é preciso destacar que esta pesquisa se apoia na Tese de que **o discurso da BNCC – no que se refere ao objeto eixo análise linguística/semiótica, que faz parte do componente curricular Língua Portuguesa, para os Anos Finais do Ensino Fundamental – responde, em grande parte de seu conteúdo semântico-objetal, dialogicamente aos Estudos Dialógicos da Linguagem e à gramática tradicional, simultaneamente, engendrado em relações dialógicas que matizam movimentos de convergência, divergência e oscilação entre essas abordagens, balizado pelo/no entreespaço ideológico-axiológico do discurso da tradição e do discurso da mudança.** A partir disso, esta investigação toma forma, trazendo resultados que vêm confirmar a referida tese.

A partir do tema, sua delimitação e a tese proposta, esta Tese tem o **objetivo geral** de *analisar as relações dialógicas entretecidas nas reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da Base Nacional Comum Curricular em relação ao objeto discursivo eixo análise linguística/semiótica, que faz parte do componente curricular Língua Portuguesa, para os Anos Finais do Ensino Fundamental.* Os **objetivos específicos** são: i) analisar o cronotopo do discurso da BNCC; ii) analisar as relações dialógicas em relação aos discursos *já-ditos* sobre os Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC sobre a área de Linguagens, sobre o componente curricular Língua Portuguesa, e sobre o eixo *análise linguística/semiótica* (referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental); e iii) analisar as relações dialógicas em relação aos discursos *já-ditos* sobre os Estudos Dialógicos da Linguagem, como discurso da mudança, e sobre as orientações da gramática tradicional, como discurso da tradição, no discurso da BNCC sobre a área de Linguagens, sobre o componente curricular Língua Portuguesa, e sobre o eixo *análise linguística/semiótica* (referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental), no que se refere às habilidades consociadas à PAL no documento.

Para tanto, como adiantado, o estudo é **fundamentado teoricamente** a partir dos referenciais que seguem. Para a concepção dialógica de discurso, apoia-se nos escritos de

Bakhtin e o Círculo¹⁰, dispostos em Bakhtin (1987[1940], 2010 [1919-1921], 2011[1979], 2014[1975], 2015[1963], 2019[1940-]), Volochínov (2014 [1929], 2013, 2013 [1925-1930]) e Medviédev (2016 [1928]). Além disso, são reenunciadas as pesquisas contemporâneas em Análise Dialógica do Discurso, tais como Brait (2007, 2018[2006b], 2018[2005], 2018[2006a]), Amorim (2004, 2018[2006]), Acosta-Pereira (2011, 2012, 2016), Acosta-Pereira e Rodrigues (2015, 2019), entre outros.

Como encaminhamentos metodológicos para a realização da análise, inserida nas Ciências Humanas e na Linguística Aplicada, a investigação procede com uma análise documental seguida de uma Análise Dialógica do Discurso, assumindo uma postura dialógica frente ao *corpus* discursivo. Apropriar-se da postura dialógica quer dizer, conforme explica Brait (2018[2006b]), olhar aos fatos da língua(gem) com base nos entendimentos propostos por Bakhtin e o Círculo em seus escritos, amparados pelos diferentes conceitos que a filosofia de língua(gem) cunhada pelo Círculo permite compreender, tais como cronotopo, discurso, enunciado, ideologia e valoração. Logo, ao tomar como perspectiva metodológica de análise a Análise Dialógica do Discurso, produz-se sentido a partir das relações discursivas observadas no objeto.

Enfim, para esclarecer a **organização da Tese**, cabe apresentar seus movimentos. Este primeiro capítulo apresenta a introdução do estudo, trazendo breves esclarecimentos sobre o escopo, o tema, sua delimitação, os objetivos, os referenciais teóricos e a metodologia, correspondendo, enfim, a um breve compêndio da pesquisa. Na sequência, o segundo capítulo, intitulado *Contextualização da Pesquisa*, aborda com mais detalhes sobre as inquietações e justificativas quanto ao tema de estudo, discorre sobre o tema, delimitando-o de forma mais detalhada, apresenta as questões de pesquisa e seus objetivos relacionados, e situa ao leitor o olhar teórico-metodológico assumido para a análise.

O terceiro capítulo, por sua vez, denominado *Pressupostos Metodológicos*, apresenta os encaminhamentos em termos metodológicos tomados para a realização da investigação, trazendo esclarecimentos sobre as pesquisas em Ciências Humanas, as pesquisas em Linguística Aplicada, a análise documental como método/técnica de pesquisa e, por fim, a postura dialógica para análise dos dados discursivos junto aos movimentos da investigação, para melhor compreensão sobre a Análise Dialógica do Discurso e sobre o fluxo de desenvolvimento da análise.

¹⁰ A utilização da expressão *Bakhtin e o Círculo* refere-se ao teórico Mikhail Bakhtin e seus outros seguidores que compunham o chamado Círculo de Bakhtin, engajados na mesma filosofia de língua(gem) por meio da qual Bakhtin se popularizou. Dentre outros, os teóricos são Valentin Nikolaevich Volochínov e Pável Nikoláievitch Medviédev.

No capítulo quatro, logo, encontra-se as *Ancoragens epistemológica e teórico metodológica*, sendo essa parte dividida em duas, das quais a primeira trata sobre a concepção dialógica de discurso, e a segunda trata sobre a PAL nas aulas de LP. Na primeira parte estão as discussões sobre a concepção dialógica de discurso com base em Bakhtin e o Círculo, a partir de cinco de seus preceitos básicos: cronotopo, discurso, enunciado, ideologia e valoração. Esses conceitos são parte constitutiva da concepção da língua(gem) em questão e, por isso, são percorridos com mais detalhes. Já na segunda parte, trata-se sobre a PAL nas aulas de LP a partir das propostas de Geraldi e Franchi, trazendo, na sequência, as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O quinto capítulo, intitulado *Análise documental da BNCC*, apresenta duas seções. Na primeira seção é possível compreender como ocorreu o processo de elaboração da BNCC, desde sua proposta de criação, trazendo todo o histórico até sua publicação. Na segunda seção, em complemento à primeira, descreve-se sobre como se deram as publicações das diferentes versões do documento e as repercussões surgidas a partir disso. Esta parte da investigação, enfim, dá entrada ao capítulo de análise dos dados discursivos, que aparece na sequência.

Ao trazer a análise, enfim, o capítulo *Os discursos nas/sobra/das orientações para o trabalho com a PAL/S na BNCC-AF-EF* é composto de duas grandes seções, as quais se desmembram em subseções. A primeira seção trata sobre o cronotopo da BNCC, descrevendo sobre o tempo e o espaço da BNCC em sua elaboração e consolidação. Nessa parte, são apresentados o grande e o pequeno cronotopos do documento. Após, a seção seguinte aborda sobre as relações dialógicas em relação às reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da/na BNCC-AF-EF, em torno do ensino de Linguagens, do componente curricular LP, e do eixo *análise linguística/semiótica*. O capítulo encerra com a análise das relações dialógicas que se engendram no entrelugar do discurso da tradição e do discurso da mudança nas habilidades referentes à PAL na BNCC.

Para concluir a Tese, são apresentadas, finalmente, as considerações finais.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Para que se possa desenvolver e, posteriormente, compreender uma investigação, faz-se necessário conhecer seu contexto de trabalho, atravessando as inquietações que motivaram sua realização, e as circunstâncias que a acompanharam ao longo de seu percurso. Assim, neste capítulo, apresenta-se a **contextualização da pesquisa** desenvolvida, incluindo questões específicas relacionadas ao tema e aos objetivos do estudo.

Antes de começar esta contextualização, cabe frisar que **a investigação situa-se na área da Linguística Aplicada (LA)** e, especificamente, na Linha de Pesquisa de Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa, no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Além disso, a pesquisa está inserida no Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (NELA) e no Grupo de Estudos em Linguagem e Dialogismo (GELID), ambos pertencentes à UFSC.

A LA, enquanto área de pesquisa, pretende investigar os fatos linguísticos a partir das diversas realidades sociais de uso da língua. Conhecida como um campo de estudo de caráter *in e transdisciplinar*, conforme explica Moita Lopes (2006), a LA investiga, a partir da prática social, as relações que se dão entre os sujeitos e a língua(gem), considerando suas realidades concretas, dentro dos contextos sócio-históricos específicos. Sobre isso, Kleiman (1998, p. 55) explica que

[a] LA caracteriza-se pela expansão dos dados de estudo, das disciplinas-fonte e das metodologias, em função da necessidade de entendimento dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos (o seu objeto abrangente) que procura resolver (o seu objetivo abrangente).

Em complemento a esse entendimento, Signorini (1998b, p. 91) esclarece que “[...] a LA tem buscado cada vez mais a referência de uma língua real, ou seja, uma língua falada por falantes reais em suas práticas reais e específicas, numa tentativa justamente de seguir essas redes, de não arrancar o objeto da tessitura de suas raízes.”. Com base nisso, tem-se uma investigação que preza pela língua(gem) em sua realidade e efetividade social e historicamente situada, em detrimento de uma língua(gem) única, dando atenção, em consequência disso, ao sujeito ativo inserido nas práticas sociais em questão.

É por isso que, ao considerar tanto essa língua(gem) que é múltipla quanto esse sujeito da língua(gem) em sua singularidade, expandem-se os dados e as formas de pesquisar, tendo em vista que os problemas sociais dos contextos específicos são, com efeito, plurais. Nessa linha de entendimento, uma investigação como esta, situada na LA como campo de estudo,

assume uma perspectiva a qual leva em conta a diversidade da língua(gem) enquanto forma de interação entre os sujeitos, adequando, para dar conta dessa complexidade, seus métodos e abordagens.

Sendo assim, adiante, são apresentadas três seções nas quais será possível compreender, com maiores detalhes, 1) as inquietações e justificativas para a realização deste estudo – seção em que se apresenta o contexto da investigação diante do problema de pesquisa, as justificativas e sua relevância; 2) o objeto de análise – seção na qual é delineado o tema da Tese, trazendo as questões de pesquisa e os objetivos geral e específicos a essas relacionados; e enfim 3) o olhar teórico-metodológico do qual se utiliza para traçar a análise, as reflexões e as conclusões quanto ao objeto.

2.1 INQUIETAÇÕES E JUSTIFICATIVAS

A educação, em seu contexto geral, tem se apresentado há bastante tempo como um tema de interesse nacional e, sobretudo, governamental (à luz de diferentes posições ideológicas). Isso porque, como a própria Constituição Federal brasileira (BRASIL, 5 out. 1988b) propõe, a educação é um direito social do cidadão brasileiro, sendo, portanto, um dever do Estado propor políticas para tanto. Com isso, diretrizes são dadas a fim de estabelecer parâmetros para a educação brasileira, os quais regulam todo o Ensino Básico – desde o Ensino Infantil, passando pelo Ensino Fundamental e chegando ao Ensino Médio.

Até o ano de 2017, os documentos que parametrizavam a educação no Brasil, especialmente o EF, eram prioritariamente os Parâmetros Curriculares Nacionais¹¹ (BRASIL, 1998). Depois, com a iniciativa da criação de uma Base Nacional Comum Curricular, que veio a se concretizar nos anos de 2017 e 2018, com sua consolidação e publicação final em 2018¹², a educação passa a contar, também, com as orientações desse documento¹³ – cuja intenção é tomar a frente do processo de ensino e de aprendizagem da Educação Básica e, então, dos AF-EF, abordando as diferentes áreas do ensino bem como suas respectivas competências, componentes e habilidades.

¹¹ Como o recorte se dá quanto ao Ensino Fundamental, as discussões versam sobre essa etapa específica do Ensino Básico.

¹² O texto da BNCC utilizado ao longo desta pesquisa foi extraído do site da BNCC (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>). É importante ficar claro que, conforme é possível constatar através do histórico da BNCC (ver capítulo 5), dentre as diferentes versões, a publicação da versão final da Base ocorreu em 2018, sendo essa a versão aqui apropriada.

¹³ É importante destacar que a BNCC passa a coexistir junto aos outros documentos parametrizadores já existentes antes de sua publicação. A BNCC não atua como um currículo para o ensino, mas, diferentemente, traz orientações para esse ensino, conforme está descrito com mais detalhes na seção que segue.

Nesse contexto referente à Educação Básica e às diretrizes governamentais, passa-se a refletir com maior cuidado sobre o ensino de LP, que é o campo de interesse nesta investigação. Ao observar o contexto geral do ensino da língua portuguesa no Brasil, diversos são os olhares para os quais é possível se voltar. Cabe destacar que nas últimas décadas muitos estudos debruçaram-se a analisar o ensino de LP a fim desvendar seus desafios e, diante de um cenário coberto há anos pela tradição (ANGELO, 2005), esse ensino passa, então, a ser olhado a partir de outros e múltiplos vieses.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o EF (BRASIL, 1998), por exemplo, propõem um ensino de LP pautado no sujeito e em seus usos da língua(gem), a partir de uma abordagem interacionista¹⁴, opondo-se, essencialmente, ao ensino tradicional. Com base nisso, investigações provindas, sobretudo, de pesquisas acadêmicas da área da LA passaram a analisar embasamentos teóricos e metodológicos para o ensino de LP, refletindo sobre a proposta do documento para com a realidade em contexto, pautando-se especialmente em um sujeito real e concreto – o aluno.

Desde, pelo menos, a década de 1980, Geraldi traz a esse campo de pesquisa discussões que tratam sobre uma desburocratização da disciplina de LP em sala de aula, indicando o aluno como sujeito protagonista do ensino. Desmistificando o que antes se propunha – um ensino de gramática tradicional baseado na automatização da língua(gem), regido por normas e nomenclaturas que fogem do entendimento dos estudantes –, Geraldi apresenta uma abordagem de ensino que privilegia o sujeito e seus discursos, com o objetivo claro de permitir que os aprendizes possam compreender os usos da língua(gem) em situações reais e concretas de interação. (GERALDI, 2013[1991], 2015[2009], 2011[1984]).

Sobre isso, o autor reflete:

É exercendo a linguagem que o aluno se preparará para deduzir ele mesmo a teoria de suas leis. Não aterrá-lo com o aparato de uma ciência, que disfarça a sua esterilidade sob a fantasmagoria das palavras, mas simplesmente induzi-lo a adquirir concepção racional do que já sabe por hábito, e repete maquinalmente. Aprender a respeito da língua, tomar consciência dos mecanismos estruturais do sistema linguístico deve ser etapa posterior: levar o aluno à consciência da língua só depois de ter ele a posse da língua. (GERALDI, 2013[1991], p. 120)

Nessa esteira, não somente Geraldi como outros pesquisadores passaram a desconstruir a abordagem tradicional de ensino para conceber uma perspectiva renovadora à LP como disciplina. Britto (1997), por exemplo, concordando com o que Geraldi havia discutido até então, propõe que o ensino deixe de ser entendido como um sistema, que se

¹⁴ Há diversas compreensões sobre o conceito de *interacionismo*. Referente a esse assunto, sugere-se a leitura do capítulo escrito por Morato (2009).

organiza a base de normas para sua utilização, para ser entendido como um fenômeno que envolve interlocutores em suas práticas de língua(gem), nas quais a língua(gem) é tida de modo efetivo, sob as matizes da interação verbal. Segundo o autor, essa seria uma perspectiva de ensino considerada operacional e reflexiva.

Assim, dentro desse entendimento sobre como se concebe o ensino de LP a partir de um viés pautado no uso da língua(gem) em seus diferentes contextos, por sujeitos que são reais e sociais, são apresentados três eixos para o ensino e aprendizagem: leitura de textos, produção de textos e análise linguística (GERALDI, 2011[1984], 2013[1991]). A ideia de colocar a análise linguística junto aos dois eixos apresenta-se um tanto quanto desafiadora, uma vez que se coloca a trazer à sala de aula ambas as práticas de uso e reflexão sobre a/da língua(gem). Novamente, é Geraldi (GERALDI, 2011[1984]) quem apresenta essa ideia, pela primeira vez, em 1984, quando aponta que se deve possibilitar uma aprendizagem na qual haja reflexão sobre a língua(gem), considerando o aluno como sujeito dessa língua(gem), e de formas de interações diversas. Abriu-se, a partir daí, um longo caminho de investigações sobre o tema.

Desde então, o campo da LA, em suas linhas de pesquisa sobre ensino de LP, tem se voltado a compreender essa abordagem frente à tradição arraigada nesse cenário (ANGELO, 2005). Tendo em vista que o próprio documento do Estado (os PCN) já propunha um ensino mais contextualizado com base no sujeito social, os estudos da área procuram entender o porquê de essa abordagem renovadora ainda estar colocada como um desafio, sendo ora deixada de lado na prática das realidades de sala de aula, em detrimento de um ensino mecanizado e automatizado, conforme o próprio Geraldi (GERALDI, 2013[1991])¹⁵ já tratava em suas discussões.

Nesse cenário, ainda se faz importante lembrar que a concepção de língua(gem) envolvida em qualquer proposta para o ensino de LP é o que faz com que as abordagens para esse ensino apresentem-se de diferentes formas. Logo, ao considerar uma proposta tal qual a que Geraldi trouxe, por exemplo, relaciona-se um entendimento da língua(gem) a partir de seu uso, a partir do sujeito envolvido no processo de interação (sendo essa ideia deslocada daquela em que a língua(gem) é entendida enquanto instrumento para comunicação). Sendo assim, conhecer a concepção de língua(gem) situada por trás de uma proposta de ensino é parte essencial da compreensão daquilo que se propôs.

¹⁵ Em seu texto, Geraldi (2013[1991], p. 117–118) afirma que, no ensino, “[a]utomatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material.”. Ainda, o autor reforça que “[o] fruto desse processo irracional é digno do método, que sistematiza assim a mecanização da palavra, descendo-a da sua natural dignidade, para a converter numa idolatria automática do fraseado.”

Com base nesse pano de fundo, a BNCC causa inquietação, como nova proposta do Estado para o Ensino Básico, pois gera preocupação quanto ao que o documento apresenta, especialmente na área de Linguagens para o componente Língua Portuguesa. Nesse sentido, é evidente que compreender as diretrizes apresentadas pelo documento em face da realidade no/do Brasil é de extrema importância no contexto geral da educação e, principalmente, do ensino da língua portuguesa, ainda mais quando se sabe da diversidade de métodos e teorias encontradas nas salas de aula das escolas no Brasil. Sendo assim, neste estudo, passa-se a olhar de forma cuidadosa e analítica à BNCC, tornando-a **o universo de pesquisa** e reflexão.

De início, nota-se que, semelhantemente ao que havia sido apresentado¹⁶ pelos documentos político-educacionais anteriores (BRASIL, 1998, 2000), a BNCC toma como base para o ensino de LP uma perspectiva que compreende o papel da língua(gem) nos diferentes contextos de atuação, levando ao entendimento de que o ensino deve ter a finalidade de possibilitar aos sujeitos participar das diversas práticas sociais nas quais convivem. (BRASIL, 2018). Além disso, reitera declaradamente que toma uma perspectiva enunciativo-discursiva da língua(gem) em suas orientações, conforme citação referente ao componente Língua Portuguesa:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, [...] para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). (BRASIL, 2018, p. 65)

Sobre isso, é importante ficar claro que a BNCC não esclarece sob que perspectiva teórico-metodológica está amparada a referida abordagem enunciativo-discursiva. É a partir de então, e reconhecendo a importância do entendimento/concepção de língua(gem) envolvido(a) na proposta, que surge **o interesse** em conhecer os detalhes apresentados em relação à abordagem em tela diante das orientações contidas no documento, na busca por desvelar as relações de sentido em torno de uma das possíveis perspectivas para amparo teórico e metodológico à abordagem, que seria a dialógica¹⁷. Dentro dessa investigação, importa ainda aprofundar o olhar ao componente curricular Língua Portuguesa, e então ao eixo *análise linguística/semiótica*.

Considerando que já há investigações desta mesma autoria sobre a PAL em outros estudos¹⁸, sempre com o intuito embasá-la teórica e metodologicamente para sua prática efetiva

¹⁶ Na BNCC, há, inclusive, citações do discurso trazido nos documentos parametrizadores anteriores.

¹⁷ A concepção dialógica de língua(gem) é explicada/tratada de modo aprofundado no capítulo 4.

¹⁸ Exemplo de estudo que buscou entender, de forma teórica, a prática de análise linguística de modo mais profundo, é o texto de Santos (2018), o qual, depois de muito refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa, propõe fundamentos para uma abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica para a PAL, com aporte teórico nos

compreendendo-a junto aos eixos leitura/oralidade e produção de textos, e analisando-a em seus vieses específicos, ressalta-se **a relevância e motivação** desta nova investigação para com esse cenário. Cabe ainda destacar que parte da motivação também vem do anseio de conhecer de modo mais substancial esse novo documento e suas diretrizes ao eixo PAL/S. Para que se possa assumir, concordar ou rejeitar a nova proposta, agora da BNCC, faz-se mandatório olhá-la analiticamente a partir daquilo que já se conhece sobre o objeto de análise e a partir daquilo que se passa a conhecer, com atenção especial à abordagem então relacionada.

Isso posto, são apontadas **questões entendidas como inquietações** as quais levaram ao objeto de análise, e que estão diretamente relacionadas aos objetivos propostos (ver quadro na sequência) i) Como se configuram o tempo e o espaço da BNCC em termos de contexto sócio-histórico e participantes envolvidos na elaboração e divulgação?; ii) A abordagem enunciativo-discursiva assumida pela BNCC toma como base a perspectiva dialógica da língua(gem), relacionada aos Estudos Dialógicos da Linguagem, provindos dos escritos de Bakhtin e o Círculo?; iii) Quais são as relações dialógicas presentes entre as orientações da BNCC e a abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica?; iv) O discurso da BNCC referente às orientações para a área de Linguagens, para o componente curricular Língua Portuguesa e, mais especificamente, para a *prática de análise linguística/semiótica*, em relação às habilidades, responde axiologicamente ao discurso da tradição ou ao discurso da mudança?

escritos de Bakhtin e o Círculo. Nesse estudo, pode-se encontrar um caminho para o entendimento da PAL a partir das concepções que Bakhtin e o Círculo apresentam em sua filosofia da linguagem, levando à compreensão, dessa forma, de uma abordagem fortemente amparada no dialogismo como preceito da prática, entendendo a língua(gem) como enunciativa e discursiva em seu fenômeno.

Quadro 1 – Objetivos e questões de pesquisa

QUESTÕES DE PESQUISA	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Como se configuram o tempo e o espaço da BNCC em termos de contexto sócio-histórico e participantes envolvidos na elaboração e divulgação? 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar o cronotopo do discurso da BNCC.
<ul style="list-style-type: none"> • A abordagem enunciativo-discursiva assumida pela BNCC toma como base a perspectiva dialógica da língua(gem), relacionada aos Estudos Dialógicos da Linguagem, provindos dos escritos de Bakhtin e o Círculo? • Quais são as relações dialógicas presentes entre as orientações da BNCC e a abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica? 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as relações dialógicas em relação aos discursos <i>já-ditos</i> sobre os Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC sobre a área de Linguagens, sobre o componente curricular Língua Portuguesa, e sobre o eixo <i>análise linguística/semiótica</i> (referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental).
<ul style="list-style-type: none"> • O discurso da BNCC referente às orientações para a área de Linguagens, para o componente curricular Língua Portuguesa e, mais especificamente, para a <i>prática de análise linguística/semiótica</i>, em relação às habilidades, responde axiologicamente ao discurso da tradição ou ao discurso da mudança? 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as relações dialógicas em relação aos discursos <i>já-ditos</i> sobre os Estudos Dialógicos da Linguagem, como discurso da mudança, e sobre as orientações da gramática tradicional, como discurso da tradição, no discurso da BNCC sobre a área de Linguagens, sobre o componente curricular Língua Portuguesa, e sobre o eixo <i>análise linguística/semiótica</i> (referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental), no que se refere às habilidades consociadas à PAL no documento.

Fonte: A autora.

A partir desses questionamentos, esta **pesquisa se encaminha** no sentido de esclarecê-los e encontrar respostas, pautando o estudo em uma análise baseada substancialmente no que a BNCC discursiviza. Este caminho é longo, pois de antemão já se conhece a extensão do documento, cuja estrutura apresenta inúmeras partes nas quais são diversas as orientações, tanto para a área de Linguagens quanto para o componente curricular Língua Portuguesa e para o eixo PAL/S no componente Língua Portuguesa aos AF-EF, conforme deixa-se mais claro na seção que segue. Sendo assim, este é um caminho de obstáculos a serem conhecidos e desvelados.

Enfim, reforça-se a importância de observar o ensino de LP como um pilar na educação dos sujeitos, reais e sociais, já que grande parte de suas manifestações, nos diferentes campos de atividade humana, são materializadas pela língua(gem), permeadas pelas práticas sociais. Desse modo, é preciso reiterar a extrema relevância em dar continuidade à busca pela compreensão e aproximação de um ensino de LP que seja efetivo, e para esta pesquisa, mais especificamente, à busca pelo entendimento sobre a PAL (ou PAL/S) que compõe essa estrutura, junto aos outros eixos do ensino da língua(gem).

Na seção que segue, seguindo com a contextualização geral desta investigação, há mais detalhes sobre o objeto de análise.

2.2 EM TORNO DO OBJETO DE ANÁLISE

Conforme indicado na introdução deste texto, **o universo de análise** desta investigação é a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), que é um documento normativo do Estado brasileiro. A partir do que é apresentado no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 26 jun. 2014), uma das metas do Brasil é atingir uma Educação Básica de qualidade¹⁹ e, sob essa perspectiva, o intuito da BNCC é trazer um conjunto de aprendizagens fundamentais aos estudantes ao longo da Educação Básica. Conforme descrito,

[a] Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE).

[...]

Nesse sentido, espera-se que ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas do governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2018, p. 7–8, grifos do autor)

Ainda, segundo o próprio documento informa em sua apresentação, escrita pelo ministro da educação à época de sua publicação, Rossieli Soares da Silva²⁰, com a BNCC “[...] vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos.” (BRASIL, 2018, p. 5). Passa-se, pois, a explicar²¹ um pouco mais sobre o documento, em sua constituição/estruturação.

Primeiramente, cabe descrever a estrutura geral da BNCC, para depois passar ao escopo de estudo e objeto específico de análise. A BNCC é dividida em três grandes partes, as quais correspondem às três etapas do Ensino Básico: Educação Infantil, Ensino Fundamental e

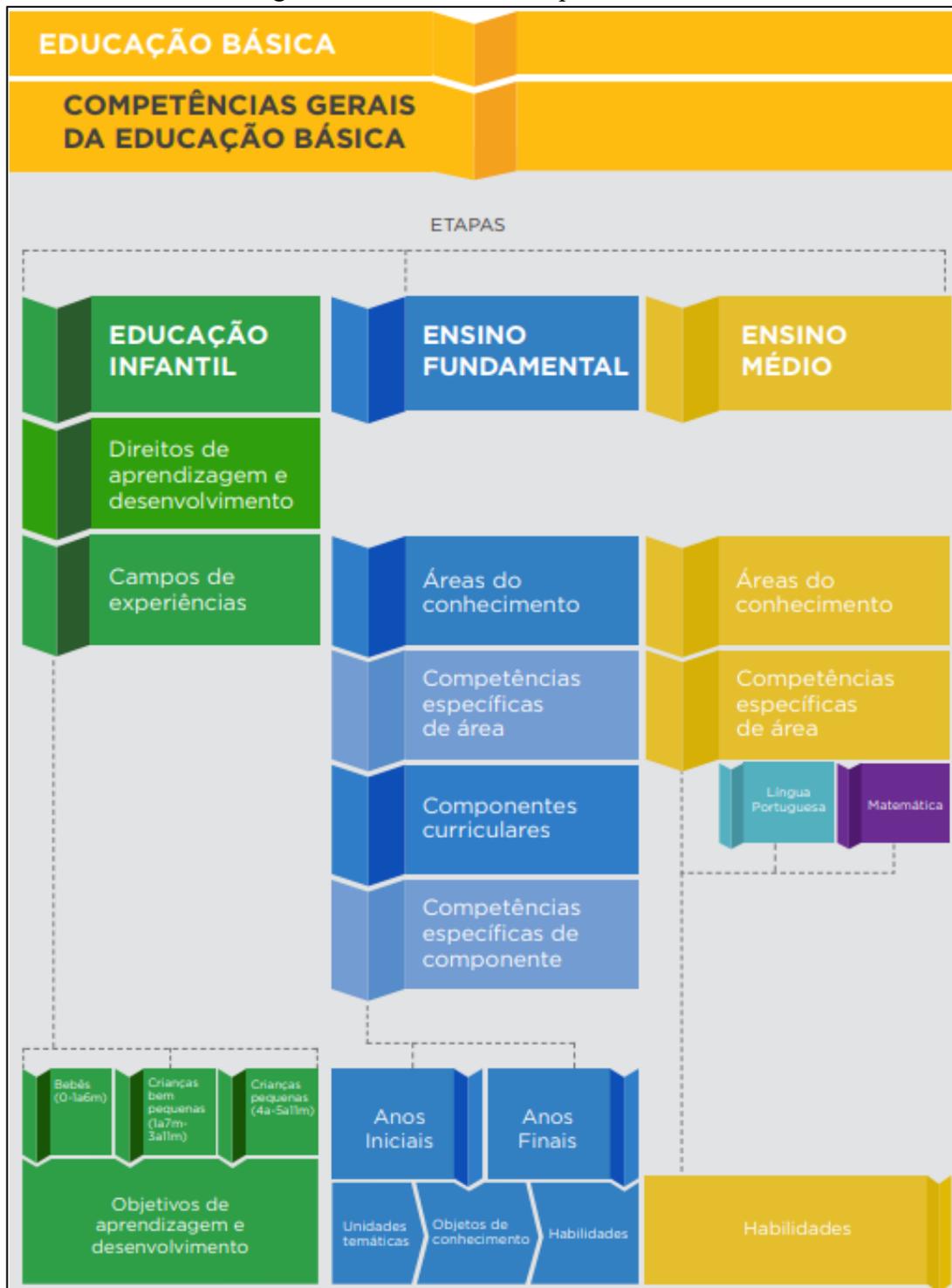
¹⁹ Na BNCC (2018, p. 12), na parte que trata dos marcos legais que fundamentam o documento, encontra-se a seguinte informação: “[...] o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.”. PNE é o Plano Nacional de Educação do Brasil, materializado na Lei 13.005/2004. A meta 7, referenciada, pretende “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem [...]”.

²⁰ Rossieli Soares Silva, advogado brasileiro de carreira política, foi Ministro da Educação durante o governo de Michel Temer, especificamente no período entre 10 de abril de 2018 a 31 de dezembro de 2018. Nesse período, participou da conclusão/divulgação da BNCC, que já vinha sendo discutida e elaborada desde 2014.

²¹ Nesta seção, tem-se o objetivo de explicar sobre o documento apenas em termos de universo de análise. No capítulo 5, em contrapartida, são apresentados mais detalhes sobre a BNCC, tais como as condições de produção, de circulação e de recepção do documento.

Ensino Médio. Tal como se pode observar a partir da imagem ilustrativa abaixo, retirada do documento, as etapas são divididas em seções distintas, próprias de cada etapa, a fim de apresentarem as competências gerais da Educação Básica.

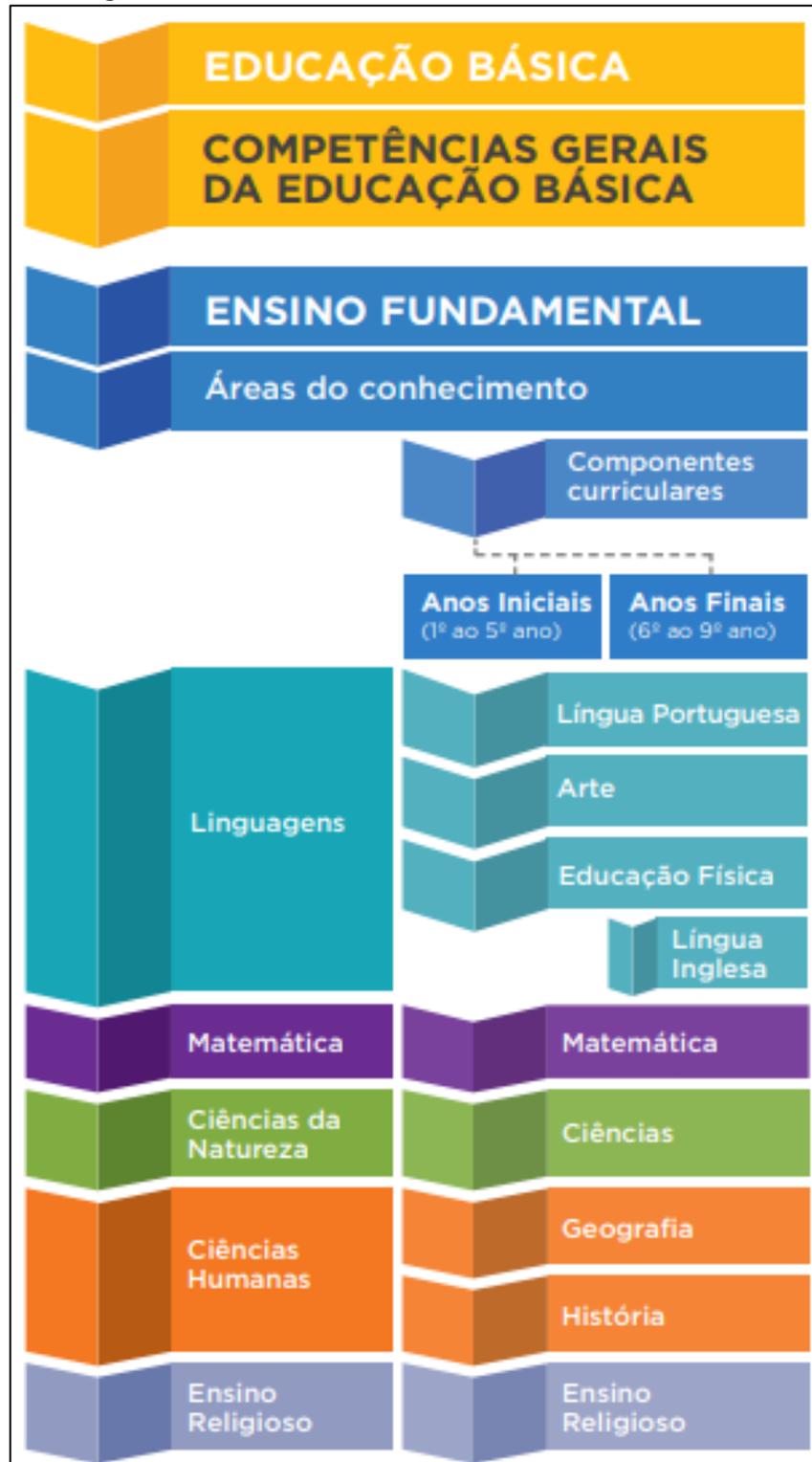
Figura 1 – Estrutura das etapas da BNCC



Fonte: Brasil (2018, p. 25).

Nesta investigação, há um primeiro recorte direcionando a atenção à etapa do Ensino Fundamental. Assim, na próxima imagem, pode-se compreender qual é a estrutura específica da referida etapa, então detalhada a partir de suas seções principais.

Figura 2 – Estrutura do Ensino Fundamental na BNCC



Como se observa, a etapa do EF compreende as áreas do conhecimento, as quais são divididas em componentes curriculares. As áreas do conhecimento para o EF são cinco: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Os componentes curriculares, decompostos em duas fases – Anos Iniciais (do 1º ao 5º ano) e Anos Finais (do 6º ao 9º ano) –, também são fragmentados dentre as áreas do conhecimento. Na área de Linguagens, por exemplo, constam quatro componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

Segundo a BNCC, “[...] cada área do conhecimento explicita seu papel na formação integral dos alunos no Ensino Fundamental e destaca particularidades [...], considerando tanto as características do alunado quanto as especificidades e demandas pedagógicas dessas fases da escolarização.” (BRASIL, 2018, p. 27). Essas mesmas áreas apresentam o que a BNCC chama de competências específicas²² e, quando há previsão de componentes curriculares, há competências específicas definidas por componente.

As competências específicas possibilitam a **articulação horizontal** entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a **articulação vertical**, ou seja, a progressão entre o **Ensino Fundamental – Anos Iniciais** e o **Ensino Fundamental – Anos Finais** e a continuação das experiências dos alunos, considerando suas especificidades. (BRASIL, 2018, p. 28, grifos do autor)

Novamente, a imagem que segue deixa mais clara a estrutura das competências gerais, tal como explicado anteriormente.

²² Cabe destacar que as competências específicas são diferentes das habilidades.

Figura 3 – Competências Gerais da Educação Básica



Fonte: Brasil (2018, p. 28).

Encontra-se, além das competências, outros itens propostos pela BNCC que fazem parte e organizam as fases do EF – as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades, respectivamente. Segundo esclarece a BNCC (BRASIL, 2018, p. 29, grifos do autor), as unidades temáticas “[...] definem um arranjo dos *objetos de conhecimento* [...]”

adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares.”. Assim, cada área temática apresenta seus objetos do conhecimento, os quais têm, conseqüentemente, as habilidades relacionadas, em quantidades variáveis.

Faz-se importante compreender, nesse grande arranjo, a ideia concedida pelo documento às habilidades. De acordo com a BNCC, as habilidades dizem respeito às aprendizagens essenciais ao aluno, as quais precisam ser asseguradas pelo sistema de ensino, adequando-se às diferentes realidades dos contextos escolares. Assim, tendo em vista uma quantidade extensa de habilidades propostas pela Base, a forma de identificá-las se dá por meio de um código, como, por exemplo, EF67EF01. Nesse exemplo, EF refere-se à etapa da Educação Básica, isto é, Ensino Fundamental, 67 refere-se ao bloco de anos, nesse caso, 6º e 7º anos, EF, na sequência, diz respeito ao componente curricular Educação Física e, enfim, 01 tem relação com a posição da habilidade do quadro elaborado no documento – sem que isso represente uma hierarquia.

Tendo compreendida essa estruturação elaborada pela Ministério da Educação para tratar sobre a Educação Básica na BNCC, passa-se **ao segundo recorte desta investigação**, que é, dentro dessas competências gerais, a área do conhecimento denominada Linguagens. Essa grande área, conforme a BNCC, tem a finalidade de

[...] possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidades às experiências vividas na Educação Infantil. (BRASIL, 2018, p. 63)

Então, a área de Linguagens, como previamente descrito, divide-se nos seguintes componentes: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. As competências específicas da área de Linguagens para o EF são²³:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo

²³ Definiu-se por apresentar as competências específicas por meio de citação direta pois se acredita ser importante, para fins de uma análise posterior, que sejam conhecidas da forma como são propostas, *ipsis litteris*.

responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.

5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo escolares), para se comunicar por meio de diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 63)

Como já previsto e mencionado na Introdução, o terceiro recorte deste estudo se dá no componente curricular Língua Portuguesa, para os AF-EF. Esse componente, por sua vez, traz indicações que dialogam com outras diretrizes curriculares antes elaboradas²⁴, inscrevendo-se em uma perspectiva interacionista de língua(gem). Assim, a BNCC entende a língua(gem) como “[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história.” (BRASIL, 1998, p. 20 apud BRASIL, 2018, p. 67).

Do mesmo modo que são apresentadas competências específicas à área de Linguagens, também são indicadas competências específicas de LP para o EF, como segue.

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos;
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

²⁴ Como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2018, p. 87)

A partir dessa perspectiva, o documento traz sua proposta de ensino baseada em quatro eixos – oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica – os quais relacionam-se às diferentes práticas de língua(gem).

Cabe destacar, neste momento, que as práticas de língua(gem) e suas respectivas habilidades são delineadas pelo que a proposta da BNCC chama de campos de atuação. Como há um entendimento de que as práticas são sempre situadas e contextualizadas, obrigatoriamente haverá campos de atuação a elas relacionadas. Sendo assim, o documento elenca campos de atuação para os AF-EF, quais sejam: campo da vida cotidiana, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, e campo da vida pública. Sobre isso, o documento esclarece:

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, [...]; uma formação estética [...]. (BRASIL, 2018, p. 84)

Em tal caso, tomando os campos de atuação como base para a indicação das habilidades, o documento organiza-se em uma progressão de práticas de língua(gem) que se dá desde aquelas que são mais cotidianas, até aquelas que são mais institucionalizadas, dos campos da escrita e do oral público. É a partir disso que também serão selecionados os gêneros. Logo, essa divisão por campos de atuação tem teor um tanto quanto didático, com fins à organização dos saberes sobre a língua(gem). (BRASIL, 2018).

Enfim, é traçado o **último recorte** em direção ao escopo, que é a observação específica, dentre os quatro eixos citados, do eixo *análise linguística/semiótica* – o qual, conforme a BNCC, diz respeito à reflexão sobre as práticas de língua(gem), envolvendo conhecimentos “[...] sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre outras semioses.” (BRASIL, 2018, p. 71). Aprofundando no eixo PAL/S, o documento explica:

[s]e uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, **que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre outras semioses**, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escrita e produção oral, escrita e multissemiótica – e **que envolve análise textual, gramática,**

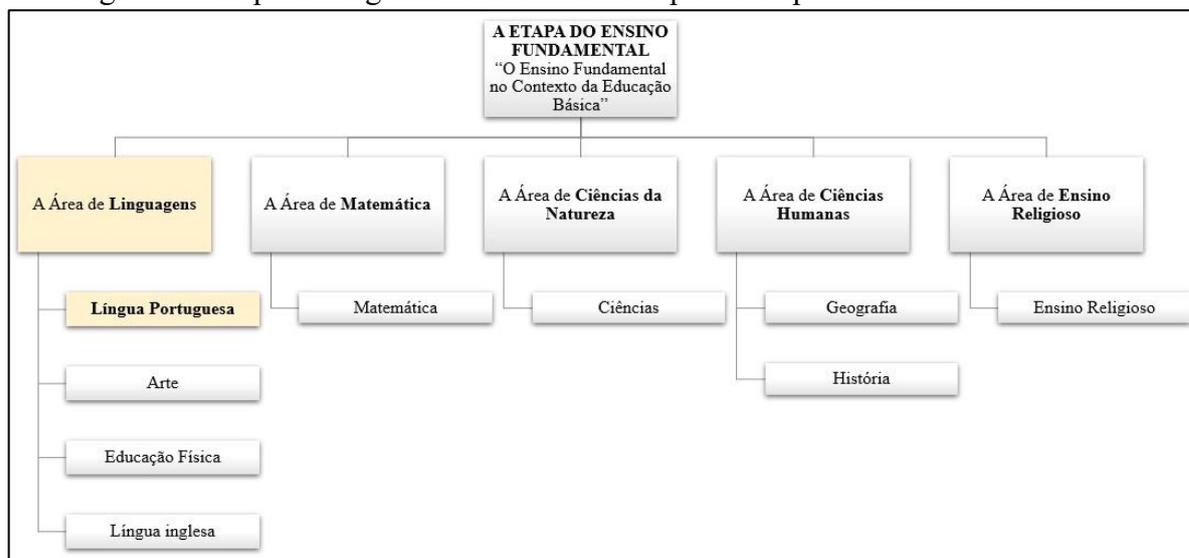
lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. (BRASIL, 2018, p. 80, grifos nossos)

Portanto, entende-se que, caminhando ao lado dos outros eixos (leitura/escrita e produção), o eixo PAL/S proposto pela BNCC vem tratar, na aprendizagem, sobre a língua(gem) em sua materialidade. À vista disso, o documento aponta que esse eixo envolve estratégias de observação consciente das materialidades do texto, seja no que diz respeito à forma quanto no se refere ao estilo, com fins ao entendimento dos sentidos. (BRASIL, 2018).

A partir dessa concepção apresentada na BNCC, ainda que haja uma separação entre uso e análise (sendo que a análise se enquadraria no eixo de PAL/S), essa separação é meramente organizacional, para que as orientações possam ser melhor compreendidas. Desse modo, as habilidades apresentadas para os eixos específicos estão possivelmente relacionadas às habilidades dos outros eixos, associando-se uma as outras, consequentemente.

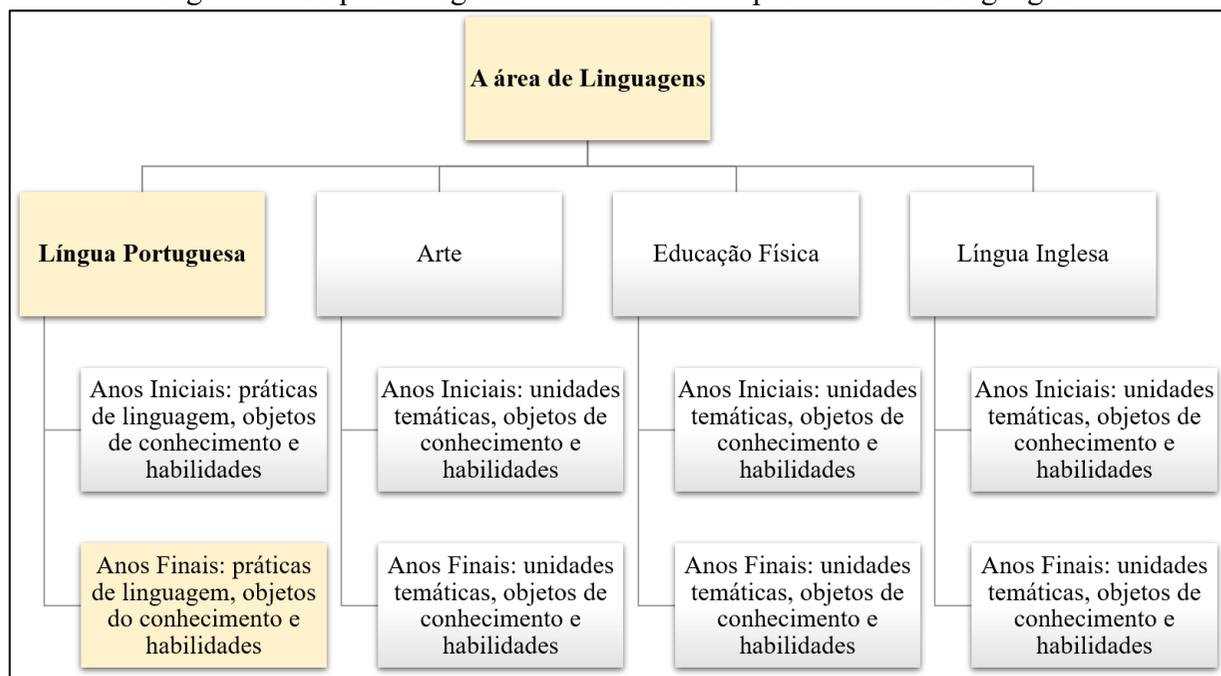
Por fim, para ilustrar onde se encontra **o objeto de análise** dentro da proposta complexa que se constitui a BNCC, são apresentadas as imagens abaixo.

Figura 4 – Esquema organizacional da BNCC para a etapa do Ensino Fundamental



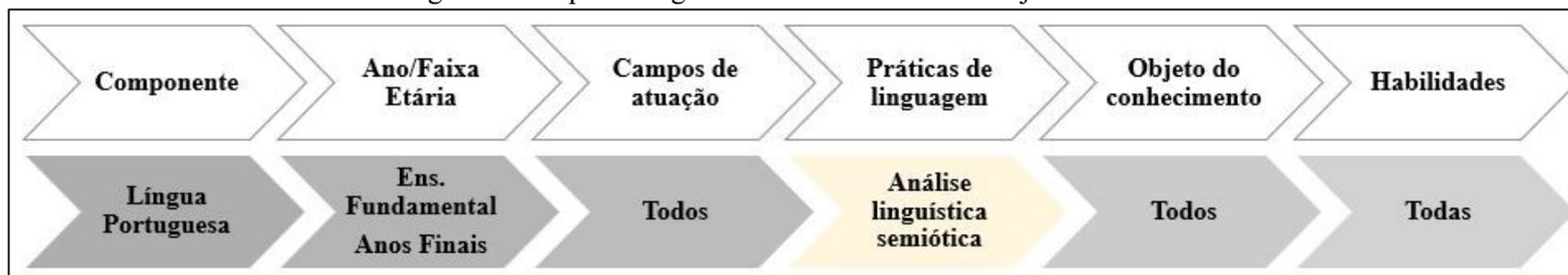
Fonte: A autora.

Figura 5 – Esquema organizacional da BNCC para a área de Linguagens



Fonte: A autora.

Figura 6 – Esquema organizacional da BNCC e o objeto de análise



Fonte: A autora.

Conforme se pode observar nas imagens anteriores, parte-se de um universo que compreende o EF, para adentrar à área de Linguagens e, então, ao componente Língua Portuguesa. Na Figura 6, observa-se nas caixas preenchidas os recortes que levam ao objeto de análise. Sendo assim, reitera-se que, dentro do componente Língua Portuguesa, tem-se como foco os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), em todos os campos de atuação, todas as habilidades que concernem à prática de língua(gem)/eixo denominada *análise linguística/semiótica*.

Tendo ficado claro o objeto de análise em estudo, na sequência, a próxima seção trata brevemente sobre o olhar teórico-metodológico assumido na investigação.

2.3 SITUANDO O OLHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para proceder com a pesquisa, faz-se relevante apontar, já de início, sob que olhar se dá a reflexão quanto ao objeto de análise. Primeiramente, cabe esclarecer que, dentro da grande área das Ciências Humanas (ou Ciências Sociais), encontram-se os estudos no campo das Linguagens. Nesse, encontra-se a Linguística Aplicada, sendo essa a área em que esta pesquisa se insere, como já adiantado em seção anterior.

A LA é um campo que, ao dialogar com outros, preocupa-se com o uso da língua(gem) pelos sujeitos em suas situações reais de interação, considerando suas práticas sociais e contextos sócio-históricos específicos. Tradicionalmente, a LA é conhecida por ser um área de pesquisa especialmente transgressora, *in* e *transdisciplinar* (SIGNORINI, 1998a; MOITA LOPES, 2006)²⁵. É por isso que, dentre as diversas linhas de investigação as quais abriga, acomoda também os estudos que se preocupam com o ensino de LP.

Esta investigação, portanto, adentra nessa linha de estudo que se ocupa do ensino de LP, depositando esforços em entender um pouco mais sobre os estudos de LP no Brasil, sobretudo a partir do que a BNCC apresenta em suas orientações. Sob essa lógica, o estudo insere-se no campo da LA, mergulhando adiante para olhar com mais atenção a um ponto específico, conforme enunciado, que é o eixo PAL/S, no componente curricular Língua Portuguesa, nos AF-EF, na BNCC.

É evidente que para todo olhar analítico faz-se necessário optar por uma estrutura teórica e metodológica que venha sustentá-lo. Nesta pesquisa, define-se por analisar os fatos e

²⁵ Moita Lopes é organizador da obra *Por uma linguística aplicada indisciplinar*, que conta com a participação de outros autores: Fabrício, Pennycook, Rampton, Kumaravadivelu, Rajagopalan, Signorini, Makoni, Meinhof, Nelson, Cavalcanti e Rojo.

dados a partir de um olhar dialógico da língua(gem), que toma como base a filosofia de língua(gem) teorizada pelos escritos de Bakhtin e o Círculo (Estudos Dialógicos da Linguagem). Para que se possa compreender esse olhar sinteticamente, já que esse tema será tratado com mais detalhes adiante, vale indicar em poucas palavras o que seria a língua(gem) a partir dessa filosofia. Nas palavras de Volochínov (2014 [1929], p. 128):

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.). [...] A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta. A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar. A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.

Tem-se, a partir disso, uma filosofia da língua(gem) que coloca o sujeito e a situação de comunicação em foco, dando importância, para além de qualquer sistema abstrato, à comunicação verbal em sua contextualidade e historicidade. Dessa filosofia, derivam diversos outros conceitos os quais sustentam uma grande concepção de língua(gem), dentre os quais estão: cronotopo, discurso, enunciado, ideologia e valoração. É a partir desses conceitos que se passa a refletir sobre o objeto de análise. Ademais, são retomados estudos contemporâneos que respondem aos escritos do Círculo, o que no Brasil se convencionou chamar de Análise Dialógica do Discurso (ADD).

Ao tomar como olhar de análise uma postura dialógica do discurso, quer-se dizer que a reflexão a respeito da língua(gem) acontece entendendo-a como discurso, e sem categorias previamente definidas, pois a produção de sentidos se dá a partir do próprio objeto. Amorim (2004), ao tratar sobre as pesquisas bakhtinianas nas Ciências Humanas, esclarece o que aqui se pretende dizer com o uso do termo *dialógico* referindo-se à análise: “Mas por que uma abordagem dialógica? Para que a discussão [...] possa incluir a questão da alteridade.” (AMORIM, 2004, p. 15).

Além disso, Brait (2018[2006b]), contribuindo com a discussão, ao discorrer sobre o que seria efetivamente uma análise dialógica do discurso²⁶, explica que não há uma proposta delimitada para tanto, muito menos advinda dos Estudos Dialógicos da Linguagem, de Bakhtin

²⁶ Utiliza-se, neste estudo, a expressão *Análise Dialógica do Discurso* – com iniciais maiúsculas (ou ADD) – para se referir ao campo teórico, e a expressão *análise dialógica do discurso* – com iniciais minúsculas – para se referir a um caminho teórico-metodológico para análise.

e o Círculo. Contudo, é a partir do que os filósofos propuseram com seus conceitos e noções sobre a língua(gem) que se pode identificar o que a autora chama de “*postura dialógica* diante do *corpus discursivo*” (BRAIT, 2018[2006b], p. 29, grifos da autora).

É nessa direção que este estudo caminha, entendendo que tanto o objeto de análise quanto a própria investigação remetem a uma interlocução que é própria de qualquer enunciado. Isso se dá porque o dialogismo é parte desse objeto aqui denominado texto, sendo, pois, parte de qualquer realidade que envolva o sujeito e a língua(gem), a qual – pode-se dizer – é onipresente nas práticas sociais e seus diferentes contextos, em suas complexidades relacionadas.

Enfim, conclui-se esta contextualização deixando claro que não coube, até este momento, esmiuçar conceitos perante seus pormenores porque isso será feito em hora oportuna. Traz-se, neste capítulo, a problematização da investigação e suas justificativas e relevância, como se pode ver no seção 2.1, o tema da pesquisa e sua delimitação diante das questões de pesquisa e dos objetivos geral e específicos, conforme disposto na seção 2.2, e ainda, brevemente o contexto da realização/desenvolvimento do estudo, tal como se vê na seção 2.3. Sendo assim, encaminha-se ao próximo capítulo, cujo assunto são os pressupostos metodológicos.

3 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, são apresentados os pressupostos metodológicos da pesquisa desenvolvida nesta Tese. Conhecer as circunstâncias nas quais e por meio das quais este estudo encaminha-se metodologicamente mostra-se importante, pois é justamente essa conjuntura que permite adentrar nas análises e reflexões quanto à temática, dando tessitura ao raciocínio que se pretende alcançar.

Para tanto, as seções que fazem parte deste capítulo caminham da seguinte forma: por primeiro, trata-se da grande área das Ciências Humanas, buscando esclarecer seu status atual, sobretudo no domínio das Ciências da Linguagem, apontando para onde a presente investigação situa-se dentro dessa área. Por segundo, passa-se a tratar sobre LA como um campo de pesquisa, trazendo compreensões quanto ao seu caráter in e transdisciplinar, e evidenciando a relação entre esta pesquisa e a LA.

Na sequência, a terceira seção traz explicações sobre a abordagem documental tecida na análise, em triangulação com a abordagem dialógica, que será então descrita na seção que segue. Assim, a última e quarta seção aborda a postura dialógica para a análise dos dados discursivos – discussão que faz ponte com o olhar teórico em direção ao objeto de pesquisa –, partindo afinal para as explicações sobre a análise dialógica do documento.

3.1 A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

Desde sua antiga existência²⁷, as Ciências Humanas ou Ciências Sociais²⁸, como uma área de pesquisa, precisam reafirmar-se a todo tempo²⁹, expondo evidências de seu caráter efetivamente científico. Para esses questionamentos, há muitas respostas que vêm sendo apresentadas pelos pesquisadores da área, que se distinguem dentre as subáreas, trazendo manifestações da relevância e do potencial dos estudos em Ciências Humanas com os diversos

²⁷ Goldenberg (2004) explica sobre a dificuldade de traçar uma história para as Ciências Sociais, já que há históricos de muitos anos atrás que poderiam ser citados como pesquisas em Ciências Sociais, desde a época de Heródoto (aproximadamente 400 anos antes de Cristo), por exemplo.

²⁸ Neste trabalho, trata-se *Ciências Humanas* e *Ciências Sociais* como uma mesma área de pesquisa, sendo a escolha nominal para área apenas uma questão de estilo. Como se vê ao longo da discussão, alguns autores preferem a expressão *Ciências Humanas*, outros autores preferem a expressão *Ciências Sociais*, e outros optam pela expressão *Ciências Sociais e Humanas*.

²⁹ Diversos questionamentos são colocados diante das *Ciências Humanas* apontando seus objetos de investigação como não legítimos de estudo pelas ciências, em contraposição a objetos investigados em outras áreas, como as Ciências Exatas ou da Saúde. Adiante se tratará mais sobre isso.

resultados de investigações que têm trabalhado. Essas investigações versam, em sua maioria, em torno de temas que lidam com o social.

Já em 1988, Santos tratava sobre o caráter das ciências, indicando a ocorrência de uma transição entre a ciência tradicional, que seria à época a ciência dominante, para a ciência emergente, então com um paradigma social. Nessa discussão, o autor explica que o paradigma tradicional, em que sobressaía o modelo racionalista científico junto às ciências naturais, apresentava um caráter totalitário, negando tudo aquilo que não estivesse baseado em seus princípios epistemológicos e em suas metodologias para investigação. Nos estudos, o ponto de partida eram as ideias para que se pudesse alcançar as coisas, no lugar de partir das coisas para o alcance das ideias. (SANTOS, 1988).

Ainda tratando sobre o paradigma dominante, Santos (1988, p. 51) esclarece que, para esse modelo, “[o] determinismo mecanicista é o horizonte certo de uma forma de conhecimento que se pretende utilitário e funcional, reconhecido menos pela capacidade de compreender profundamente o real do que pela capacidade de dominar e transformar.”. Nesse sentido, encarar os fatos sociais seria encarar coisas, deixando de lado qualquer fato que pretendesse interpretar a mente humana e o mundo tal como são. Isso porque, conforme Santos (1988, p. 50) descreveu, para esse paradigma “[o] que não é qualificável é cientificamente irrelevante.”.

Contudo, dada a necessidade de encarar os objetos de pesquisa a partir de suas realidades, o que parecia um tanto quando impraticável ao paradigma tradicional, Santos (1988) prevê uma ciência com tom social – o que o autor chama de paradigma emergente. Esse, por sua vez, com concepção mais humanística do que racional, entende que diferenciar as ciências sociais e naturais é negar concepções como ser humano, cultura e sociedade – o que seria inviável à sociedade pós-moderna. Logo, com uma nova roupagem, o paradigma social entende que

[a] concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais e ciências sociais coloca a pessoa, enquanto autor e sujeito do mundo, no centro do conhecimento, mas, ao contrário das humanidades tradicionais, coloca o que hoje designamos por natureza no centro da pessoa. Não há natureza humana porque toda natureza é humana. (SANTOS, 1988, p. 63)

É, portanto, a partir desse paradigma que se entende as Ciências Humanas hoje, frente aos diferentes questionamentos que ainda se mantêm para com seu caráter científico, especialmente provindos do paradigma dominante. Pode-se citar, nesse contexto, a possível motivação para tanta incerteza com uma área que é tão vasta e que traz tantos frutos: seu objeto de pesquisa. Ante as delimitações de cada investigação, está, permanentemente, o humano. Por isso, as Ciências Humanas acabam sendo comparadas e colocadas em lugar de disparidade,

muitas vezes, com as Ciências Exatas e com as Ciências Naturais. Enquanto as duas últimas trabalham continuamente com objetos de pesquisas palpáveis e exatos (ainda que relacionados ao que é social), as Ciências Humanas trabalham com os sujeitos, com as práticas sociais, com os discursos, com os contextos sócio-históricos, com os valores, com a política – isto é, com o humano, com o *ser humano*. (BAKHTIN, 2011[1979]).

Nesse quadro, Chizzoti (2016), ao discorrer brevemente sobre a história das Ciências Humanas, explica que, com o passar dos séculos, a área pôde se promover diante de tantos esforços, chegando ao estágio em que se encontra hoje. O autor afirma que

[a]s ciências humanas compõem hoje, um conjunto de disciplinas que foram construídas no século XX e se expandem, neste século. Um marco dessa revolução histórica pode ser reportado às controvérsias, no limiar do século passado, tanto sobre os fundamentos epistemológicos e metodológicos da ciência, quanto sobre as opções ideológicas e políticas, que deram a configuração atual nas ciências humanas e alcançaram o estatuto científico no universo acadêmico, como disciplinas relativamente autônomas [...]. (CHIZZOTTI, 2016, p. 1559)

As disciplinas que compõem as Ciências Humanas, ou o que podemos chamar de subáreas, são relativamente autônomas porque, ainda que tenham autossuficiência para se desenvolverem, trabalham, na maioria das vezes, com investigações que possuem, em seu caráter, a característica da trans/multi/pluridisciplinaridade. Assim, raramente as subáreas esforçam-se para se manterem fechadas a novas colaborações e compreensões, já que, quando se trabalha com objetos que são sociais, humanos, constata-se quase sempre a necessidade da busca de novos entendimentos, sem que seja proveitosa a criação de barreiras na investigação.

Evidentemente, não se deixa de lado, para tanto, as percepções conceituais, teóricas, metodológicas, ou outras, que são próprias das áreas e/ou subáreas, mas abre-se espaço para uma transdisciplinaridade que vem a complementar aquilo sobre o que se pesquisa. Sobre isso, Chizzotti (2016, p. 1559) colabora explicando que

[e]mbora as fronteiras entre as ciências das subáreas das humanas sejam permeáveis formam um campo pluridisciplinar híbrido e dinâmico, sem risco de dissolução de suas especificidades, nem subordinações mútuas. As ciências humanas têm no universo científico, lugares definidos com respectivos pressupostos epistemológicos metodológicos e axiológicos [...]. (CHIZZOTTI, 2016, p. 1559)

Desse modo, passa-se agora a observar mais atentamente a área de Linguagens como subárea das Ciências Humanas. Nesse campo de pesquisa, diversas são as abordagens por meio das quais os pesquisadores passam a olhar a língua(gem) – a qual é, portanto, seu principal objeto de análise. Sob distintos olhares, a língua(gem) pode ser compreendida como instrumento de materialização do pensamento, como ferramenta de comunicação entre os seres humanos e, entre outros, como fenômeno interacional entre os sujeitos.

Para as reflexões trazidas nesta investigação, compreende-se a língua(gem) como um fenômeno interacional, acima de tudo social, sendo parte dos humanos entendidos como sujeitos pensantes, sociais e históricos. Sob esse olhar, o caráter social das Linguagens dentro das Ciências Humanas é reforçado, dando destaque, nesse sentido, à concretude do objeto de investigação, mas, desta vez, uma concretude que se refere ao que é autêntico e verdadeiro, dentro das condições sociais e históricas que produzem sentido em um mundo composto por sujeitos reais.

A partir dessa perspectiva, passa-se a olhar para a língua(gem) como o meio pelo qual os indivíduos interagem e materializam suas vontades, produzindo sentido através de enunciações. Ao tomar esse olhar provindo da filosofia de língua(gem) teorizada por Bakhtin e o Círculo, entende-se que pesquisar sobre língua(gem) é, dessarte, olhar para o texto como forma de expressão da ideologia, como forma de ação, como uma produção de sentido revelada por sujeitos humanos, que vivem em seus contexto sócio-históricos específicos.

Bakhtin (2011[1979]) reitera que o objeto das Ciências Humanas é próprio do *ser*, em sua expressividade, que se materializa por meio da/na língua(gem). Esse ser, por sua vez, é um ser de alma, que não pode ser tolhido sob um olhar desmembrado em categorias, já que não se refere a um conhecimento material. Esse *ser* citado por Bakhtin (2011[1979]) é um ser livre. Nessa esteira, o autor afirma que “[o] objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 395, grifos do autor).

Quanto a essa discussão, Amorim (2004) traz diversas contribuições, explicando que

[a] história das ciências humanas seria assim a história do pensamento voltado para o pensamento e para o sentido produzidos pelo outro e isto só se dá ao pesquisador sob a forma de texto. [...] Nas ciências humanas, o objeto é não somente falado e atravessado pelo texto, mas ele é *texto*. Texto a explicar e a interpretar, ele é *objeto falante*. (AMORIM, 2004, p. 187, grifos do autor)

A partir disso, ao tratar de Linguagens no escopo das Ciências Humanas, o objeto passa a ser o texto, pois o texto, como Amorim (2004) chama, é o objeto falante – isto é, é a língua(gem) em sua materialização, que só é possível a partir do *ser expressivo e falante*, citado por Bakhtin (2011[1979]). Assim, tomando a abordagem bakhtiniana como referência para reflexão, a autora retoma: “[a] especificidade das ciências humanas reside, segundo Bakhtin, em sua condição de bipolaridade entre a explicação e a interpretação, entre o conceito e o sentido, o reprodutível e o irreprodutível, o lógico e o dialógico.” (AMORIM, 2004, p. 195).

Então, contrapondo as Ciências Exatas às Ciências Humanas, Bakhtin (2011[1979], p. 400, grifos do autor) novamente esclarece:

As ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma *coisa* e emite enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a *coisa muda*. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser *dialógico*.

Enfim, é partir dessa visão que se olha o objeto de análise nesta investigação. Cabe destacar que a abordagem aqui apresentada tem caráter sobretudo qualitativo, preocupada com o aprofundamento do entendimento quanto ao que se analisa. Conforme Goldenberg (2004, p. 14, grifos do autor) enuncia, “[n]a pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, *mas com o aprofundamento* da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc.”.

Com base nisso, apresenta-se abaixo um quadro elucidativo em que estão delineadas as características que enquadram esta pesquisa no campo das Ciências Humanas, elaborado a partir das explicações anteriores.

Quadro 2 – A pesquisa em tela nas Ciências Humanas

	A PESQUISA EM C. HUMANAS	A PESQUISA EM TELA NAS C. HUMANAS
Objeto(s) e sua natureza	Objetos reais e humanos: o ser humano como um ser expressivo e falante, as práticas sociais, as práticas de língua(gem), os discursos, a cultura, a sociedade.	Discurso (como uma materialização da enunciação) da BNCC quanto ao eixo <i>análise linguística/semiótica</i> , no componente Língua Portuguesa, para os AF-EF.
Características do(s) objeto(s)	Objetos que são naturalmente humanos, de natureza humana, inesgotáveis de sentidos, autores e sujeitos do mundo. Objetos que não serão, necessariamente, qualificados, devido a sua natureza.	Discurso como enunciação, como texto, expressivo e carregado de sentido, ideológico, uma prática social, situado em um contexto político e sócio-histórico específico.
Objetivo(s) da pesquisa	Compreender as realidades do mundo (ser humano, cultura, sociedade). Aprofundar no entendimento de conceitos, culturas, comportamentos. Depreender ideias a partir das coisas.	Geral: analisar as relações dialógicas entretecidas nas reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC em relação ao objeto discursivo eixo <i>análise linguística/semiótica</i> , que faz parte do componente curricular Língua Portuguesa, para os AF-EF. Específicos: i) analisar o cronotopo do discurso da BNCC; ii) analisar as relações dialógicas em relação aos discursos <i>já-ditos</i> sobre os Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC sobre a área de Linguagens, sobre o componente curricular Língua Portuguesa, e sobre o eixo <i>análise linguística/semiótica</i> (referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental);iii) analisar as relações dialógicas em relação aos discursos <i>já-ditos</i> sobre os Estudos Dialógicos da Linguagem, como discurso da mudança, e sobre as orientações da gramática tradicional, como discurso da tradição, no discurso da BNCC sobre a área de Linguagens, sobre o componente curricular Língua Portuguesa, e sobre o eixo <i>análise linguística/semiótica</i> (referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental), no que se refere às habilidades consociadas à PAL no documento.
Pressupostos teóricos	A partir do caráter multidisciplinar das Ciências Humanas, os pressupostos variam conforme o objeto de pesquisa delimitado, sendo que é possível haver empréstimos de outras áreas a fim de chegar ao entendimento quanto ao objeto.	Concepção dialógica de língua(gem), apoiada nos escritos de Bakhtin e o Círculo; e ensino de LP a partir de um olhar sócio-histórico, com base em diversos autores que discutem sobre a temática.
Pressupostos e procedimentos metodológicos	Os encaminhamentos e as técnicas são definidos a partir da observação do objeto. Não devem ser procedimentos utilitários ou funcionais, mas, ao contrário, que operem para a compreensão que se pretende alcançar, em sua forma subjetiva, quanto ao objeto.	Análise documental e discursiva (ADD) da BNCC. Enquadra-se no campo da LA de base dialógica.

Fonte: A autora.

Depois disso, tendo compreendido o caráter da pesquisa em Ciências Humanas e, especialmente, como a presente investigação está ancorada nesta grande área que se preocupa com o ser humano e tudo aquilo que é social, dá-se continuidade a este capítulo trazendo as discussões sobre a pesquisa em LA.

3.2 A PESQUISA NA LINGUÍSTICA APLICADA

Pesquisas que envolvem o estudo da língua(gem) apresentam-se, na esfera acadêmica, de diversas formas e com diferentes perspectivas. O campo das Linguagens, por sua vez, não pode ser reduzido a generalizações e dificilmente se conseguirá defini-lo de forma precisa – isso porque, como já se sabe, seu principal objeto de estudo é múltiplo e dinâmico, remetendo a inúmeros domínios de pesquisa e a compreensões de língua(gem) variadas.

Considerando a Linguística como uma área de pesquisa vasta, na qual um mesmo objeto pode ser interpretado e analisado sob diferentes vieses, sejam eles teóricos ou metodológicos, faz-se necessário, em um estudo como este, definir o ponto de partida por meio do qual se dará início à investigação. Assim, esta investigação apropria-se dos fundamentos da LA, entendendo-a como um campo de estudo de caráter indisciplinar da língua(gem) (MOITA LOPES, 2006)³⁰.

Há muito tempo a LA, como campo de pesquisa, tem reivindicado sua posição frente aos estudos da língua(gem), sobretudo por ter sido relegada frente à Linguística Teórica (ou Geral) devido a sua postura³¹ crítica nas investigações sobre a língua(gem). Fato é que, nesse cenário, a LA tem se interessado efetivamente em reafirmar essa postura, justificando-a por meio do caráter social e político que assume para a realidade da língua(gem) como seu objeto de pesquisa: uma língua(gem) que é, acima de tudo, pertencente aos falantes e as suas práticas sociais.

Sob essa lógica, as pesquisas que se inserem na LA têm o objetivo, para além de suas particularidades, de investigar as relações que se estabelecem entre os sujeitos e a língua(gem) na prática social, nas realidades contextuais sócio-históricas, nas políticas governamentais, e nos inúmeros problemas que atingem o corpo social, na heterogeneidade humana. Ou seja, as investigações importam-se com tudo aquilo que se constitui como real e verdadeiro ao sujeito que se apropria da língua(gem), em sua subjetividade.

³⁰ Moita Lopes é organizador da obra *Por uma linguística aplicada indisciplinar*, que conta com a participação de outros autores: Fabrício, Pennycook, Rampton, Kumaravadivelu, Rajagopalan, Signorini, Makoni, Meinhof, Nelson, Cavalcanti e Rojo.

³¹ A LA é conhecida por sua postura crítica, agressiva, indisciplinar, transgressora, transdisciplinar diante dos fatos da língua(gem).

Verifica-se, então, uma ousadia em assumir um objeto que já não é mais objetivo tal como se encontra na Linguística Teórica, passando a ter a subjetividade como grande característica. A abordagem da pesquisa em LA acaba por ser, isso posto, mutável e dinâmica. É por causa disso que alguns autores tratam a LA como uma ciência crítica e transgressora – porque vai além das fronteiras pré-determinadas e passa a trabalhar com uma agenda constituída pelos problemas que compõem a vida social. (PENNYCOOK, 2006; KLEIMAN, 1998).

Pennycook (2006, p. 67), por exemplo, fala sobre uma Linguística Aplicada Crítica (LAC) a qual entende como “[...] uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento.”. Assim, muito mais do que um método de pesquisa, a LA enquadra-se como um campo de pesquisa com caráter próprio, interessado nos problemas sociais que envolvem a língua(gem) e os sujeitos, transcendendo aquilo que se entende como *sistema*.

Quanto à preocupação social constituinte dessa ciência linguística em questão, Rajagopalan (2006, p. 159) reforça: “[u]ma teoria que considera o social como questão secundária jamais terá êxito num campo de prática que seja, antes de qualquer outra coisa, social.”. Logo, tendo em vista que a LA está engajada em compreender e investigar a língua(gem) em seu uso, nas diversas práticas, deve-se colocar em primeira instância a apreensão ao social, de forma crítica, para que depois se possa tratar das outras ocorrências.

Na LA crítica, questiona-se aquilo que se propunha na Linguística Teórica em face daquilo que realmente se dá no âmbito social, e nas práticas efetivas. Questiona-se, ainda, a relação entre teoria e prática, sempre pautada nas investigações, para olhar a língua(gem) em seu uso real pelos falantes – com um comportamento transgressor, no sentido de repensar essa relação sistematicamente observada em outras abordagens. (RAJAGOPALAN, 2003). Rajagopalan (2003, p. 125) esclarece que

[a] consciência crítica começa quando se dá conta do fato de que é intervindo na linguagem que se faz valer suas reivindicações e suas aspirações políticas. Em outras palavras, toma-se consciência de que trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta.

Quando o autor afirma que “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente” (citação anterior), fica ainda mais claro o papel da LA como uma ciência linguística que se preocupa com a língua(gem) em seu âmbito social. A língua(gem) tal como se tem compreendido é a forma de ação utilizada pelo sujeito para interagir entre seus pares, manifestar-se frente aos problemas sociais, fazer política, propagar ideologias por meio de seus

discursos, dentre tantas outras possibilidades que a enunciação permite. Logo, esse é o grande diferencial de se estudar e compreender a língua(gem) sob o viés crítico que assume a LA.

Com base nesse contexto de investigação, a LA também se caracteriza por sua trans/interdisciplinaridade – que, segundo Pennycook (2006, p. 73), “[...] tem a ver com movimento, fluidez e mudança.”. Pois bem, se seu objeto é, acima de tudo, social, amplificam-se as formas de abordá-lo, abrindo-se portas às diferentes perspectivas de entendimento dos fenômenos para se possa, enfim, compreendê-los. É com fins a propor soluções aos problemas sociais que a LA se expande e se apropria de outras áreas, ampliando seus olhares, sem preconceitos.

Novamente, Pennycook (2006, p. 72) contribui nessa discussão, indicando que “[a]s disciplinas não são estáticas, domínios demarcados de conhecimento aos quais pedimos emprestados construtos teóricos, mas são elas mesmas domínios dinâmicos de conhecimento.”. Portanto, a partir desse caráter dinâmico e fluido, a LA consegue desbravar caminhos que se mostram carentes de observação frente às realidades sociais, aproveitando-se de domínios outros, com objetivos comuns, que venham a contribuir em seus estudos, desvencilhada de qualquer amarra, procurando produzir sentido sobre aquilo que investiga.

A LA, dessa maneira, assumindo sobretudo uma postura crítica e trans/interdisciplinar, herdeira de muitos entendimentos provindos da Linguística Teórica, passa a olhar para a língua(gem) em sua prática social, ou melhor, entendendo-a como uma prática social, questionando os problemas envolvidos nos diferentes contextos em que indivíduos transitam/interagem. Quanto a isso, cabem as palavras de Rajagopalan (2003, p. 127):

Ela [a linguística] nasceu a partir da conscientização de que trabalhar com a linguagem é necessariamente intervir na realidade social da qual ela faz parte. Linguagem é, em outras palavras, uma *prática social*. A linguística também o é. A linguística é uma prática social como qualquer outra e tem por seu objeto a própria linguagem, que, conforme a abordagem teórica que se adota, se esforça para caracterizá-la como uma realidade mental ou um objeto de natureza algorítmica etc. – em suma como qualquer coisa menos uma prática social.

Nessa linha de compreensão, adentrando ao que respeita, especificamente, ao ensino e à aprendizagem de língua(gem) em sala de aula, as investigações em LA esforçam-se para enfrentar o tradicionalismo conduzido pela Linguística Teórica para trazer à tona um objeto de pesquisa diferente. Deixa-se de lado a gramática tradicional e a ideia de língua como sistema, e passa-se a olhar para a *língua(gem)* – em seu tempo, em sua história, em seu contexto, e por meio de seus sujeitos – expandindo os dados, as metodologias, e as fronteiras antes colocadas pelas pesquisas tradicionais (KLEIMAN, 1998).

Então, no que se refere ao estudo aqui conduzido, para ilustrar o que foi exposto sobre a LA e evidenciar a inserção da presente investigação no referido campo de pesquisa, principalmente no que respeita aos encaminhamentos metodológicos, apresenta-se o quadro abaixo, tal como na seção anterior.

Quadro 3 – A pesquisa em tela na Linguística Aplicada

	A PESQUISA EM LA	A PESQUISA EM TELA NA LA
Objeto(s) e sua natureza	A língua(gem) em uso.	Discurso (como uma materialização da enunciação) da BNCC quanto ao eixo <i>análise linguística/semiótica</i> , no componente Língua Portuguesa, para os AF-EF.
Características do(s) objeto(s)	O objeto da LA é a língua(gem) materializada nas práticas sociais, pelos sujeitos sociais, em seus contextos sócio-históricos específicos de interação. Destaca-se a preocupação com os problemas sociais de comunicação frente às diferentes realidades da sociedade em sua heterogeneidade.	Discurso (da BNCC) como enunciação/texto, que produz sentido nas práticas sociais de ensino e aprendizagem da língua(gem), em contextos específicos de uso e aprendizagem da língua portuguesa. Com teor de documento normativo produzido pelo Estado, abarca direcionamentos a um corpo social humano, heterogêneo.
Objetivo(s) da pesquisa	Compreender/conhecer problemas sociais de comunicação. Aprofundar no entendimento quanto à língua(gem) em uso, em contextos específicos de interação, junto as suas contextualidades e historicidades próprias. Compreender os fatos da língua(gem) frente às realidades sociais. Analisar e compreender contextos de ensino e aprendizagem da língua(gem).	Geral: analisar as relações dialógicas entretecidas nas reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC em relação ao objeto discursivo eixo <i>análise linguística/semiótica</i> , que faz parte do componente curricular Língua Portuguesa, para os AF-EF. Específicos: i) analisar o cronotopo do discurso da BNCC; ii) analisar as relações dialógicas em relação aos discursos <i>já-ditos</i> sobre os Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC sobre a área de Linguagens, sobre o componente curricular Língua Portuguesa, e sobre o eixo <i>análise linguística/semiótica</i> (referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental); iii) analisar as relações dialógicas em relação aos discursos <i>já-ditos</i> sobre os Estudos Dialógicos da Linguagem, como discurso da mudança, e sobre as orientações da gramática tradicional, como discurso da tradição, no discurso da BNCC sobre a área de Linguagens, sobre o componente curricular Língua Portuguesa, e sobre o eixo <i>análise linguística/semiótica</i> (referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental), no que se refere às habilidades consociadas à PAL no documento.
Pressupostos teóricos	A partir do caráter transdisciplinar das LA, os pressupostos variam conforme o objeto de pesquisa delimitado, sendo que é possível haver empréstimos de outras áreas a fim de chegar ao entendimento profundo quanto ao objeto.	Concepção dialógica de língua(gem), apoiada nos escritos de Bakhtin e o Círculo; e ensino de Língua Portuguesa a partir de um olhar sócio-histórico, com base em diversos autores que discutem sobre a temática.
Pressupostos e procedimentos metodológicos	A partir do objeto, os encaminhamentos e as técnicas são definidos em relação ao que se pretende alcançar.	Análise documental e discursiva (ADD) da BNCC a partir de uma postura dialógica para análise dos dados.

Fonte: A autora.

Enfim, conclui-se a seção reafirmando que é sob a ótica da LA que esta pesquisa se debruça, entendendo a língua(gem) como um fenômeno social a ser investigado junto a suas especificidades contextuais e sócio-históricas. Desse modo, a investigação propõe-se a uma crítica à língua(gem) em suas práticas, neste estudo que tem como objeto de análise o eixo *análise linguística/semiótica*, descrito na BNCC, no componente Língua Portuguesa, para os AF-EF. Na sequência, a seção adiante trata sobre a análise documental realizada na investigação.

3.3 A ANÁLISE DOCUMENTAL

A pesquisa desenvolvida nesta Tese se dá, metodologicamente, por meio de análise documental, além de análise dialógica do discurso, apresentada na próxima seção. Isso porque, como já foi adiantado, este estudo explora o documento chamado Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Sendo assim, faz-se relevante explicar rapidamente sobre esse tipo de análise, em termos metodológicos, para o andamento da investigação.

Ainda que seja muito semelhante a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental difere-se daquela especialmente por conta de seu objeto de análise – que é, no lugar de um livro que conta com diversas contribuições, um documento passível de análise, tal como um documento oficial. Sobre esse tipo de pesquisa, Gil (2008, p. 51) explica:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa [...].

Com base nisso, o autor esclarece que há de um lado os documentos de primeira mão – sendo aqueles que ainda não foram analisados, como os documentos oficiais –, e de outro lado os documentos que já foram analisados. (GIL, 2008).

Vale destacar, sobretudo, que a fonte documental para pesquisa é considerada uma fonte primária, enquanto a fonte bibliográfica é considerada uma fonte secundária. Isso porque, como se pode imaginar, o documento enquanto fonte de pesquisa e análise é desprovido de qualquer alteração ou interpretação, se não dos próprios criadores do documento. Segundo Marconi e Lakatos (2003), os documentos primários podem advir de diversas fontes, tais como arquivos públicos, arquivos particulares ou fontes estatísticas.

Logo, no caso deste estudo, o documento de análise pode ser considerado como um documento de fonte primária, provindo de arquivos públicos – já que é um documento elaborado pelo Ministério da Educação, como entidade pública, em parceria com o Conselho

Nacional de Secretários da Educação – CONSED e com a União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME. Quanto ao seu teor, conforme se lê no próprio documento:

Elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro. [...] Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 5)

No que respeita à presente pesquisa, o quadro abaixo esclarece a caracterização da análise realizada ao longo da investigação como documental.

Quadro 4 – A análise documental em tela

	A ANÁLISE DOCUMENTAL	A ANÁLISE DOCUMENTAL EM TELA
Objeto(s) de análise	Documento(s) oficial(is), de primeira mão, de fonte primária, sem que tenham sofrido alterações.	O objeto de análise da investigação é o discurso quanto ao eixo <i>análise linguística/semiótica</i> , no componente Língua Portuguesa, para os AF-EF, disposto no documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – elaborado pelo MEC, em parceria com o CONSED e com a UNDIME.
Fonte do(s) objeto(s) de análise	O(s) documento(s) pode(m) provir de: - Arquivos públicos - Arquivos particulares - Fontes estatísticas - Outros.	A BNCC é um arquivo público, elaborado pelo MEC, em parceria com o CONSED e com a UNDIME, sendo um documento criado a partir de iniciativa do Governo Federal, tendo sido homologada em sua versão final pelo Ministro da Educação.
Caráter da análise	A análise pode ser de caráter qualitativo ou quantitativo, a depender dos objetivos da pesquisa.	A análise está pautada no discurso da BNCC quanto ao eixo <i>análise linguística/semiótica</i> , no componente Língua Portuguesa, para os AF-EF – sendo assim, é uma análise de caráter qualitativo ³² , com teor exploratório e interpretativo.
Encaminhamentos metodológicos	Os encaminhamentos a partir dos objetivos da pesquisa variam conforme o(s) objeto(s).	A análise documental da BNCC se dá a partir das seguintes partes do documento: Apresentação; Introdução; O Ensino Fundamental no contexto da Educação Básica; 4.1 A área de Linguagens; 4.1.1 Língua Portuguesa; 4.1.1.2 Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades. A análise está sempre pautada nos objetivos previamente definidos.

Fonte: A autora.

Nesse contexto, é importante ficar claro que a análise documental se dá conjuntamente à análise dialógica do discurso, uma vez que uma acaba por complementar a outra. Isso porque não é possível realizar uma análise dialógica de um discurso presente em um documento sem

³² Na seção 3.1, explica-se, a partir de Goldenberg (2004, p. 14, grifos do autor), que “[n]a pesquisa qualitativa a preocupação do pesquisador não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, de uma instituição, de uma trajetória, etc.”. É a partir desse olhar que BNCC é analisada, em suas partes específicas, com a preocupação em aprofundar da compreensão sobre as orientações ora apresentadas.

que se conheça o documento propriamente dito – entendendo-o como documento diante de seu caráter oficial. Sendo assim, uma análise arremata a outra e, com isso, não se pode excluir o teor documental também trazido a esta investigação.

Logo, na próxima seção, são trazidas explicações sobre a postura dialógica para análise dos dados (discursos) constantes no documento em questão, e os encaminhamentos da análise desenvolvida a partir das partes do documento. A seção que segue, portanto, adiciona-se a esta, tornando mais claro o caminho tomado na investigação.

3.4 A POSTURA DIALÓGICA PARA ANÁLISE DOS DADOS DISCURSIVOS

Nesta pesquisa, adota-se a postura dialógica para análise dos dados discursivos. Isso quer dizer que o estudo apropria-se da Teoria/Análise Dialógica do Discurso para proceder com a análise, com fins a refletir sobre o objeto de pesquisa em tela. Cabe explicar, então, o que é essa metodologia de análise a qual se passa a chamar de ADD.

Primeiramente, é importante esclarecer que a ADD não se trata propriamente de uma metodologia de análise de dados, mas sim o que se prefere chamar de *postura* para análise do objeto. A postura dialógica, provinda dos estudos da língua(gem) propostos por Bakhtin e o Círculo, segundo explica Brait (2018[2006b], 29, grifos do autor), não é exatamente uma proposta fechada de abordagem para com o discurso, mas sim uma “[...] *postura dialógica* diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador.”.

Assim, sem configurar uma proposta com categorias e encaminhamentos pré-definidos, trabalhar com a ADD quer dizer observar os fatos da língua(gem) a partir dos entendimentos propostos por Bakhtin e o Círculo, refletindo sobre o corpus discursivo levando em conta uma concepção de língua(gem) fundamentada em conceitos/compreensões apresentados em sua filosofia, como, por exemplo, cronotopo, discurso, enunciado, ideologia, valoração, entre outros. A partir dessa vertente, analisar dialogicamente um discurso significa, sobretudo, produzir sentidos baseado nas relações discursivas nas quais os sujeitos estão envolvidos. (BRAIT, 2018[2006b]).

Sobre a análise da língua(gem) proposta por Bakhtin em seus escritos, Brait (2018[2006b]) ressalta que, para além daquilo que a Linguística propõe quando indica a língua(gem) como seu objeto, na teoria sociológica observa-se aquilo que é interno e também aquilo que externo à dimensão linguística. Isto é, extrapolando as fronteiras da Linguística tradicional/sistêmica, Bakhtin e o Círculo apresentam um objeto que é olhado também em suas relações dialógicas, as quais estão justamente naquilo que é extralinguístico.

É importante destacar, com isso, que a *postura dialógica* não quer deixar de lado as relações internas do discurso – aquelas com as quais a Linguística se preocupa, que são lógicas e se referem ao que é concreto-semântico. Mas, quer também olhar com atenção às questões externas, pois são nessas que as relações dialógicas estão presentes. É no dialogismo que se encontra a concretude/a realidade/a vida do discurso. Conforme Bakhtin (2015[1963], p. 210) explica,

[a]s relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas, mas são irreduzíveis a estas e têm especificidade própria. Para se tornarem dialógicas, as relações lógicas e concreto-semânticas devem [...] materializar-se, ou seja, devem passar a outro campo da existência, devem tornar-se discurso [...].

Logo, entender que as relações dialógicas vão além da metalinguística é o principal diferencial de uma análise dialógica do discurso – olhar para o extralinguístico da língua(gem). Brait (2018[2006b], p. 13) reforça que “[...] excluir um dos polos [interno ou externo] é destruir o ponto de vista dialógico, proposto e explicitado pela teoria e pela análise, e dado como constitutivo da linguagem.”. Sendo assim, a bivocalidade caracteriza o estudo da língua(gem) entendido como dialógico.

Essa bivocalidade do dialógico, por sua vez, é o que ressalta a alteridade proposta nesta abordagem. Amorim (2004) explica que só é possível produzir sentidos quando há o confronto com outros sentidos e, portanto, um texto estará sempre em diálogo com outros textos, sendo essa construção de sentido, de certa forma, inacabável. Quanto a isso, a autora esclarece: “A alteridade inerente a toda pesquisa ganha, nas Ciências Humanas, uma especificidade que é o fato de se tratar de uma alteridade humana. Entre o sujeito e o objeto de pesquisa, a relação que se estabelece é de uma diferença no interior de uma identidade.” (AMORIM, 2004, p. 28).

Assim, pode-se entender que dialogismo e alteridade estão diretamente relacionados, quando a alteridade é aquilo que faz ser possível olhar o outro e ter a percepção de que há outro também nesse diálogo, junto a uma relação estabelecida entre diferentes sujeitos que se encontram e constroem os discursos. Daí surge a compreensão de que o objeto de que se fala é um “*objeto já falado, objeto a ser falado e objeto falante*” (AMORIM, 2004, p. 16, grifos do autor).

Tendo em vista esse caráter complexo de observar a língua(gem) para além da abstração, compreendendo a existência das relações dialógicas nos discursos, a ADD, como uma postura de investigação, tem como pilar o dialogismo na proposta de análise, sem configurar, contudo, um método de pesquisa, análise ou escrita estritamente definido, e sem sugerir a aplicação de conceitos para a compreensão do objeto. A ideia, a partir da *postura dialógica*, é olhar os discursos em suas relações dialógicas para que se possa, depois, produzir sentidos. (AMORIM, 2004; BRAIT, 2018[2006b]).

Uma vez que se faz essencial na ADD considerar as relações dialógicas envolvidas nos discursos, também são considerados outros fatores, obrigatoriamente, tais como o contexto histórico-social, os sujeitos em suas especificidades, as ideologias e valorações, e tudo aquilo que é característico da enunciação. Desse modo, além de compreender aquilo que é lógico e concreto-semântico, provindo de uma sistematicidade abstrata creditada à língua(gem), tem-se uma proposta de olhar para a língua(gem) em suas dimensões de uso real e concreto, vinculada a seu sujeito que é ser humano também real, concreto, cultural e histórico – que se constitui na e por meio da língua(gem). (BRAIT, 2018[2006b]).

No que respeita à ADD, diferentes autores apresentam encaminhamentos teórico-metodológicos para a realização de uma pesquisa/análise de discurso a partir da concepção dialógica de língua(gem), com base nos escritos de Bakhtin e o Círculo. No quadro abaixo, apresenta-se um compilado de encaminhamentos sugeridos por comentadores da teoria bakhtniana, dedicados a esclarecer a ADD enquanto metodologia de análise.

Quadro 5 – Encaminhamentos para a ADD

AUTORES	TÍTULO	ENCAMINHAMENTOS PROPOSTOS PARA A ADD
ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo RODRIGUES, Rosângela Hammes	Por uma análise dialógica do discurso: reflexões (2015)	Na análise de um discurso a partir da ADD, o pesquisador precisa atentar-se para: “(i) a concepção de discurso como língua viva, a língua em uso em contextos de interação específicos; (ii) o estudo do enunciado como a forma material do discurso; (iii) o estudo do discurso a partir das relações dialógicas com outros discursos; (iv) o estudo das relações dialógicas enquanto relações semântico-axiológicas [...]; (v) o estudo das projeções valorativas e ideológicas como índices sociais plurivalentes que consubstanciam o discurso e o situam em determinados horizontes sócio-histórico-culturais; (vi) o estudo das formas da língua (uso dos recursos lexicais, gramaticais, textuais) como resultado da relação expressiva do sujeito com o seu discurso em situações singulares e concretas de interação verbal.”. (p. 81)
ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo	A orientação sociológica para a análise da língua (2016)	A pesquisa a partir do método sociológico do Círculo, ou seja, da ADD, prevê que: “(e1) a unidade de análise desconjunta-se da palavra ou oração para o enunciado. (e2) o enunciado seja considerado como unidade de comunicação social e, integrado às conjecturas da interação, materializa-se na forma típica de gêneros do discurso; (e3) as etapas de análise transitam do social (as formas típicas de interação e das enunciações) para o verbal (as formas linguísticas em sua interpretação habitual). (e4) a análise das formas linguísticas deve aceder a elucidação estilística e o desvelar sociológico.”. (p. 17)
BRAIT, Beth	O discurso sob o olhar de Bakhtin (2007)	Na investigação com base na ADD, utilizar-se de conceitos pré-estabelecidos é inviável, pois deve haver um contato dialógico com o corpus da pesquisa, em um continuum sempre inconcluso, mesmo que em seu acabamento. É preciso que a dinâmica da pesquisa relacione a busca incessante por outras noções e conceitos, dada a complexidade da relação entre as atividades humanas e as atividades discursivas.
FRANCO, Neil; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição	Por uma análise dialógica do discurso (2019)	Percurso analítico que orienta a pesquisa sob a ADD: 1) dimensão extraverbal, compreendendo cronotopo, esfera de atividade humana, situação de interação, ideologia, valorações e relações dialógicas; 2) dimensão verbo-visual, compreendendo gênero discursivo e seus elementos constituintes que organizam materialmente o enunciado, conteúdo temático, estilo e construção composicional – análise linguística/semiótica.
ROHLING, Nívea	A pesquisa qualitativa e a análise dialógica do discurso (2014)	Alguns parâmetros podem orientar as pesquisas a partir da ADD: “O estudo da esfera de atividade humana, em que se dão as interações discursivas em foco; A descrição dos papéis assumidos pelos participantes de uma interação discursiva, analisando as relações simétricas/assimétricas entre os interlocutores na produção de discurso; O estudo do cronotopo (o espaço-tempo discursivo) dos enunciados; O estudo do horizonte temático-valorativo dos enunciados; A análise das relações dialógicas que apontam para a presença de assimilação de discursos já-ditos e discursos prefigurados discursos bivocais, apagamentos de sentidos, contraposições, enquadramentos, renúnciação de discursos e reacentuação de discursos.”. (p. 50).
SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina	Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso – ADD (2016)	Os passos sugeridos para a realização de uma análise com base na ADD são: 1) partir de textos efetivamente produzidos (exemplares reais dos gêneros); 2) verificar de que modo os sujeitos realizam interações com esses exemplares de gênero (propósitos enunciativos); 3) examinar as formas linguísticas e sua significação habitual. Para dar conta da língua e de sua significação, a ADD precisa “descrever o objeto concreto em termos de sua materialidade linguística e de suas características enunciativas; analisar as relações estabelecidas entre esses dois planos, o da língua (nível micro) e o da enunciação (nível macro); e, por fim, interpretar que sentidos cria a junção contextual da materialidade e do ato enunciativo.”. (p. 1092)

Fonte: A autora, com base em Acosta-Pereira e Rodrigues (2015), Acosta-Pereira (2016), Brait (2007), Franco, Acosta-Pereira e Costa-Hubes (2019), Rohling (2014) e Sobral e Giacomelli (2016). *Autores listados por ordem alfabética.

A ADD, nesse sentido, é pronta para encarar as multifacetadas da língua(gem) – constituída em seu dialogismo – frente às diferentes possibilidades de contexto dos sujeitos e de suas histórias. Assim, é importante ficar claro, como reiteram todos os autores previamente mencionados, que a criação de categorias para análise dos discursos ante sua análise e observação é inviável, e a análise propriamente dita extrapola qualquer encaminhamento previamente proposto. Sendo assim, os passos são inesgotáveis, e as sugestões apresentadas, por sua vez, servem como norte à realização da análise. Conforme explica Acosta-Pereira (2016, s/p),

[...] cabe ressaltar que, no caminho metodológico bakhtiniano, não há categorias de análise a priori aplicáveis de forma sistemática a textos, discursos, gêneros, com a finalidade de entender uso situado da língua. Nos escritos do Círculo, há, na verdade, uma arquitetura das diferentes formas de conceber o enfrentamento dialógico da linguagem, que se constituem de movimentos teórico-metodológicos multifacetados.

Enfim, considerando todos esses apontamentos, cabe trazer uma última citação de Brait, quando novamente esclarece sobre a ADD, desta vez em tom de conclusão:

A pertinência de uma perspectiva dialógica se dá pela análise das especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e se interdefinem, e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que, dessa perspectiva, é um sujeito histórico. (BRAIT, 2018[2006b], p. 29, grifos do autor)

Com isso, para redirecionar o escopo de análise colocando-o frente à postura dialógica da língua(gem), semelhantemente ao que foi apresentado nas seções anteriores, traz-se no quadro abaixo, de forma resumida, algumas indicações sobre a ADD em referência aos dados discursivos desta pesquisa.

Quadro 6 – A análise dos dados discursivos a partir da postura dialógica

	A POSTURA DIALÓGICA PARA ANÁLISE DOS DADOS	A ANÁLISE DOS DADOS DISCURSIVOS A PARTIR DA POSTURA DIALÓGICA
Concepção de língua(gem)	A língua(gem) é compreendida como/para interação, por meio dos discursos, a partir de suas dimensões externas e internas.	O objeto de análise da investigação é o discurso da BNCC quanto ao eixo <i>análise linguística/semiótica</i> , no componente Língua Portuguesa, para os AF-EF. A concepção de língua(gem) em que se apoia é como/para interação, a partir das dimensões linguísticas (verbais) e extralinguísticas (não-verbais). A análise, com isso, assume esta concepção de língua(gem) para olhar os direcionamentos que a BNCC sugere ao ensino da língua(gem), dentro das especificidades citadas.
Caráter do(s) objeto(s) de análise	Na língua(gem), aquilo que é interno à dimensão linguística diz respeito às relações lógicas, concreto-semânticas. Aquilo que é externo à dimensão linguística diz respeito às relações dialógicas, à realidade do discurso. Há bivocalidade nos discursos, provinda do caráter dialógico da língua(gem). A língua(gem), como objeto, junto ao seu enunciador, é social, e historicamente situada.	O texto da BNCC quanto ao eixo <i>análise linguística/semiótica</i> , no componente Língua Portuguesa, para os AF-EF, é compreendido, na análise, como um discurso – tal como o é. Logo, além de entender que a língua(gem) só se dá em suas relações dialógicas, observa-se os próprios direcionamentos da BNCC em sua dialogicidade, no contexto histórico-social específico em que se situa.
A alteridade do(s) objeto(s)	Faz-se necessário olhar a língua(gem), no discurso, entendendo as relações de alteridade presentes em sua realidade.	Tendo vista o entendimento de que a BNCC é um discurso, propriamente, busca-se as relações de alteridade estabelecidas nas enunciações apresentadas, com fins a analisar o objeto em sua realidade própria.
Encaminham. metodológicos	O caminho da análise é: olhar o objeto para, depois, produzir sentidos. Não há categorias pré-definidas, pois os objetos da análise não são imóveis, inertes, mas sim dinâmicos, fluidos, e precisam ser olhados para depois serem analisados.	Para definir o caminho metodológico de análise do texto da BNCC quanto ao eixo <i>análise linguística/semiótica</i> , no componente Língua Portuguesa, para os AF-EF, observa-se atentamente o objeto, compreendendo sua estrutura, teor e caráter, para depois traçar encaminhamentos possíveis à produção de sentidos. O movimento da análise dos discursos se dá na seguinte ordem: i) analisar o cronotopo do discurso da BNCC; ii) analisar as relações dialógicas em relação aos discursos <i>já-ditos</i> sobre os Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC sobre a área de Linguagens, sobre o componente curricular Língua Portuguesa, e sobre o eixo <i>análise linguística/semiótica</i> (referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental); iii) analisar as relações dialógicas em relação aos discursos <i>já-ditos</i> sobre os Estudos Dialógicos da Linguagem, como discurso da mudança, e sobre as orientações da gramática tradicional, como discurso da tradição, no discurso da BNCC sobre a área de Linguagens, sobre o componente curricular Língua Portuguesa, e sobre o eixo <i>análise linguística/semiótica</i> (referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental), no que se refere às habilidades consociadas à PAL no documento. Somente no acontecimento da análise propriamente dita se pôde refletir sobre a criação de categorias de análise.

Fonte: A autora.

Reforça-se, a partir do quadro, a ideia de que o objeto de análise enquanto discurso é fluido, podendo dificilmente enquadrar-se em categorias, sobretudo com fins à realização de análises. Sobre isso, Bakhtin (2011[1979], 410, grifos do autor) ensina:

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo.

Com base na postura dialógica, portanto, e considerando as partes do documento que são analisadas, a análise dialógica do discurso promovida nesta Tese se dá em todos os discursos que são constitutivos das partes do documento de interesse – isto é, os discursos que aparecem em torno da prática de linguagem/eixo *análise linguística/semiótica*, que fazem parte do componente curricular Língua Portuguesa, nos AF-EF. O quadro abaixo é apresentado para que fique mais claro ao leitor as partes do documento analisadas na busca de entendimentos quanto ao eixo *análise linguística/semiótica*, evidenciando a triangulação entre a análise documento e a análise dialógica do discurso.

Quadro 7 – Dados discursivos

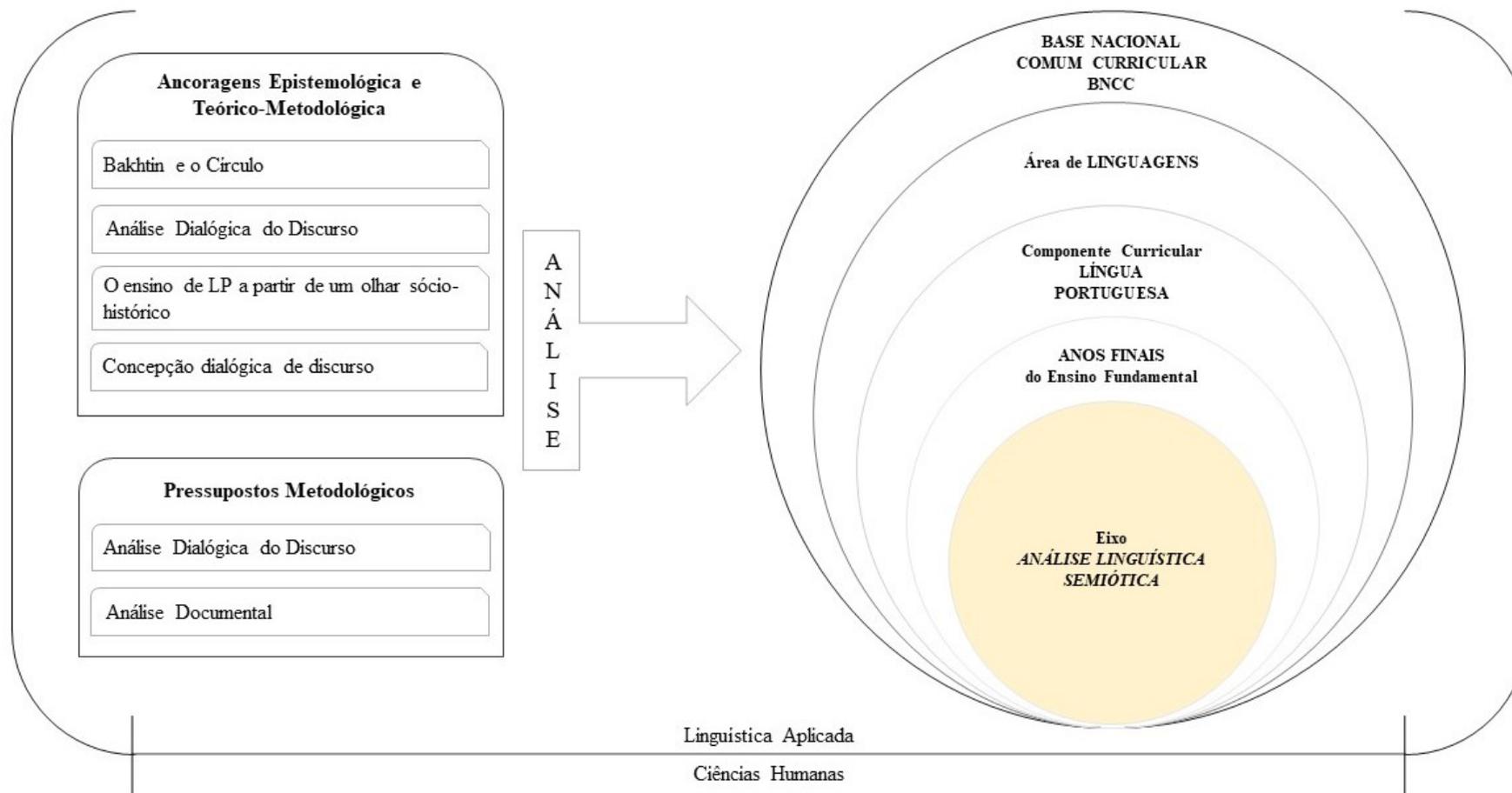
	TÍTULO INDICADO NA BNCC	PÁGINAS
-	Apresentação	5
-	Introdução	7-21
A Etapa do Ensino Fundamental II	4.1 A área de Linguagens	63-65
	4.1.1 Língua Portuguesa	67-87
	4.1.1.2 Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades	136-191

Fonte: A autora.

É necessário deixar claro que a parte que se intitula *4.1.1.2 Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades* é extensa porque compreende, para além de orientações, os quadros em que são indicadas as habilidades para todas as práticas de língua(gem) aos AF-EF. Desse modo, nesses quadros, dá-se atenção apenas àquilo que se enquadra no eixo *análise linguística/semiótica*, sendo realizado ainda recortes com fins ao alcance do objetivo pretendido.

Nesta seção, portanto, conclui-se a explicação sobre o caminho de pesquisa, que toma como universo de análise a BNCC – como um documento público e oficial – e, especialmente, o discurso disposto ao longo de seu texto frente ao objeto de estudo. Para concluir o capítulo, a figura trazida na sequência ilustra a síntese da pesquisa realizada nesta Tese, esclarecendo o caminho percorrido ao longo da investigação, conforme se pode compreender a partir das seções já apresentadas.

Figura 7 – Os movimentos da pesquisa



Fonte: A autora.

Isso posto, encerra-se este capítulo referente aos pressupostos metodológicos, dando início ao capítulo que trata sobre as ancoragens epistemológica e teórico-metodológica.

4 ANCORAGENS EPISTEMOLÓGICA E TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo, são apresentadas as ancoragens epistemológica e teórico-metodológica deste estudo. A seção 4.1 trata sobre a concepção dialógica de discurso, a partir dos escritos de Bakhtin e o Círculo, trazendo, para tanto, diferentes conceitos que percorrem a filosofia de língua(gem) bakhtiniana. A seção 4.2, por sua vez, traz explicações sobre a PAL a partir das propostas de Geraldi e Franchi, nas décadas de 1980 e 1990, e seus desdobramentos na década de 2000, junto à publicação dos PCN.

4.1 POR UMA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE DISCURSO

A fim de compreender a concepção dialógica de discurso, faz-se necessário percorrer alguns dos conceitos fundacionais propostos por Bakhtin e o Círculo em seus escritos. Com base nisso, esta seção utiliza-se dos entendimentos propostos pelo Círculo ao longo de seus escritos e, percorrendo as obras bakhtinianas, apresenta as compreensões quanto aos seguintes conceitos: cronotopo, discurso, enunciado, ideologia e valoração. É visível, ao longo das subseções, que os conceitos estão imbricados uns aos outros, tendo em vista a fluidez da construção de toda filosofia de língua(gem) realizada pelos teóricos.

Antes de prosseguir, vale adiantar a proposta do Círculo quanto à filosofia de língua(gem). Volochínov (2014 [1929]), com o propósito de cunhar um novo entendimento quanto ao tema, esclarece que a língua(gem) com a qual trabalha situa-se em lugar distinto das duas correntes do pensamento filosófico ocidental³³ – o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato. Então, desde já, é importante explicar um pouco mais sobre essas duas correntes e sobre o que faz delas distintas do que o Círculo propõe.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volochínov (2014 [1929]) dedica-se extensivamente a explicar sobre o *subjetivismo individualista* e sobre o *objetivismo abstrato*, no sentido de descrever o porquê de não concordar com o posicionamento dessas correntes frente à compreensão de língua(gem) como seu objeto de reflexão. Logo, ao trazer explicações sobre a primeira tendência (o subjetivismo individualista), esclarece de pronto que essa “[...] interessa-se pelo ato de fala, de criação individual, como fundamento da língua (no sentido de toda atividade da linguagem sem exceção)”. (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 74). A partir dessa ideia, segundo o autor, há uma redução da língua(gem) – que é, por si, um fenômeno – a

³³ O pensamento ocidental em questão é referente ao final do século XIX e início do século XX.

uma criação individual, equiparando a língua(gem) a outras manifestações artísticas, tais como as do domínio da arte.

Para Volochínov (2014 [1929], p. 74–75), esta primeira corrente filosófica pode ser resumida a partir dos seguintes fundamentos:

1. A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“energia”), que se materializa sob a forma de atos individuais de fala.
2. As leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual.
3. A criação linguística é uma criação significativa, análoga à criação artística.
4. A língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, fonética), apresenta-se como um depósito inerte, tal como a lava fria da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado.

Com base nesses fundamentos, vê-se que essa concepção trata de um objeto um tanto quanto sistemático e estático, que não está sujeito à história e aos contextos, mas que, sobretudo, é pronto e acabado, inanimado. O ato de criação individual da fala é, para o subjetivismo individualista, realidade da língua(gem), o meio pelo qual esse fenômeno se materializa e acontece. Daí, dá-se prioridade ao componente estilístico³⁴, o qual é, antes de qualquer componente gramatical, aquilo que tem relação com o individual. (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929]).

Podem ser destacados como teóricos do subjetivismo individualista e de ideias que partiram dessa corrente, segundo Volchínov (2014 [1929]), os filósofos Humboldt (precursor do subjetivismo individualista), A. A. Potbniá, Wundt, Vossler e, no período contemporâneo, Croce.³⁵

Para Volochínov (2014 [1929]), a particularidade desta orientação é, ao considerar a enunciação monológica o objeto de reflexão sobre a língua(gem), desconsiderar o que é exterior – isto é, o que é social. Logo, com sua abordagem especialmente idealista, considerando a pureza do pensamento, o subjetivismo individualista desconsidera o outro – que é, na realidade do que se trata a palavra, o que traz condições reais para qualquer enunciação. Sobre isso, o autor descreve que “[q]ualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão [...]”. Ainda, completa que “[a] enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]” (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 116).

A partir disso, faz-se necessário entender que toda palavra dirige-se a alguém e, sua orientação sofrerá influências desses locutores que se engajam na enunciação. Portanto,

³⁴ Neste caso, há a ideia de compreensão de estilo como expressão individual, à luz das proposições de W. Humboldt.

³⁵ Cada um desses filósofos promoveu suas escolas de estudos da língua(gem) conforme seus entendimentos próprios para com esse fenômeno. Volochínov (2014 [1929]) dá mais explicações sobre esses desmembramentos do subjetivismo individualista no capítulo 4 de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, páginas 75 a 79.

considerar o ato de fala individual como único e principal construtor daquilo que chama de língua(gem), é desprezar que há uma ponte entre a palavra e seus locutores, pois um está em relação ao outro em mesma situação de importância na interação. Assim, é por meio das e nas relações sociais que o signo linguístico realiza-se em sua concretude.

Para além disso tudo, é preciso destacar que o distanciamento criado no subjetivismo individualista frente a objetivação da língua(gem) é um tanto descomedido, uma vez que, como nos ensina Volochínov (2014 [1929]), a consciência³⁶ precisa do conteúdo material para poder ser objetivada e tornada real. Então, junto ao que é social e ao que é tangível no fenômeno da língua(gem), em termos materiais, como a própria palavra, o mundo interior do indivíduo adapta-se às formas de expressão com o objetivo final de que se possa haver efetivamente a enunciação e, então, a interação social.

No que respeita à segunda orientação do pensamento filosófico, chamada por Volochínov (2014 [1929]) de objetivismo abstrato, diferentemente da primeira corrente, há uma valorização às formas da língua, considerando a existência de um sistema linguístico. Assim, no lugar de caracterizar um sistema que se ajusta aos atos de fala, neste há um sistema fixo e imóvel que sobressai ao fluxo das individualidades dos atos. Desse modo, ainda que cada enunciação seja única, haverá inerente ao ato de fala elementos que se reproduzem e que permitem, portanto, aos falantes, a compreensão de uma língua(gem) que é única.

Os elementos normativos da língua, sob essa compreensão, serão sempre os mesmos, sem que o indivíduo possa usufruir de sua criação individual na interação. Então, como explica Volochínov (2014 [1929], p. 80–81), “[a] língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal.[...] O indivíduo recebe da comunidade linguística um sistema já constituído [...]”. E esse sistema, por sua vez, é independente de qualquer lei ideológica, pois suas regras são, sobretudo, imanentes e específicas.

Como fundamentos da segunda orientação da língua(gem), claramente opostos ao que se apresentou quanto ao subjetivismo individualista, Volochínov (2014 [1929], p. 85) aponta o seguinte:

1. A língua é um sistema estável, imutável, de formas linguísticas submetidas a uma norma fornecida tal qual à consciência individual e peremptória para esta.
2. As leis da língua são essencialmente leis linguísticas específicas, que estabelecem ligações entre os signos linguísticos no interior de um sistema fechado. Estas leis são objetivas relativamente a toda consciência subjetiva.
3. As ligações linguísticas específicas nada têm a ver com valores ideológicos (artísticos, cognitivos ou outros). Não se encontra, na base dos fatos linguísticos, nenhum motor ideológico. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência, nem vínculo artístico.

³⁶ A discussão sobre consciência é estendida adiante.

4. Os atos individuais de fala constituem, do ponto de vista da língua, simples refrações ou variações fortuitas ou mesmo deformações das formas normativas. Mas são justamente estes atos individuais de fala que explicam a mudança histórica das formas língua; enquanto tal, a mudança é, do ponto de vista do sistema, irracional e mesmo desprovida de sentido. *Entre o sistema da língua e sua história não existe nem vínculo nem afinidade de motivos. Eles são estranhos entre si.*

Os filósofos representantes dessa corrente do pensamento, segundo Volochínov (2014 [1929]), foram: Leibniz, Charles Bally, Saussure, Durkheim e Meillet.³⁷

Tecendo críticas quanto ao posicionamento cunhado pelo objetivismo abstrato, Volochínov (2014 [1929]) esclarece que é inviável pensar em um sistema linguístico imutável já que a língua(gem), como um fenômeno, serve à consciência individual, abrindo portas, nesse sentido, para uma evolução que seria então ininterrupta. Sobre isso, o autor afirma que “[o] sistema sincrônico da língua só existe do ponto de vista da consciência subjetiva do locutor de uma dada comunidade linguística num dado momento da história.” (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 94).

Isso quer dizer que um sistema linguístico só é possível de existir quando colocado frente ao indivíduo em suas subjetividades histórico-contextuais. Seria um equívoco, desse modo, dizer que a língua(gem) é imutável em seu sistema. Ainda, cabe ressaltar que o sistema, para o usuário da língua, é uma mera abstração, já que o indivíduo preocupa-se em usar a língua(gem) para suprir suas necessidades enunciativas, sem que haja uma reflexão propriamente dita quanto às normas desse sistema. (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929]). Assim, Volochínov (2014 [1929], p. 95) novamente explica: “O sistema linguístico é o produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação.”

Ao interlocutor, reitera o filósofo, importa alcançar uma forma linguística que possa ser efetiva ao contexto em que enuncia e interage, entendida como um signo linguístico de significação, muito mais do que a forma e a norma em suas abstrações, como sinais estáveis. Ou seja, quando entendido como uma forma linguística, o sistema sequer tem valor linguístico ao locutor, pois o que o interessa, de fato, é a significação que consegue colocar em sua enunciação, por meio do signo linguístico. É por isso que configura um erro grosseiro, para Volochínov (2014 [1929]), por parte do objetivismo abstrato, separar a língua(gem) de seu conteúdo ideológico.³⁸

³⁷ Assim como foi indicado para a primeira corrente do pensamento filosófico sobre a língua(gem), Volochínov (2014 [1929]) também traz mais explicações sobre os representantes do objetivismo abstrato, dando destaque especial à teoria proposta por Saussure. Ver páginas 85 a 91 do capítulo 4 de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.

³⁸ Volochínov (2014 [1929], p. 106-107, grifos do autor) cita oito pontos (problemas) essenciais que sustentam a crítica ao objetivismo abstrato: “1. Nas formas linguísticas, o fator *normativo* e *estável* prevalece o caráter mutável. 2. P *abstrato* prevalece sobre o *concreto*. 3. O *sistemático abstrato* prevalece sobre a *verdade histórica*. 4. As formas dos *elementos* prevalecem sobre as do conjunto. 5. A *reificação* do elemento linguístico isolado

Em suma, a partir do que Volochínov (2014 [1929]) descreve e critica sobre as correntes filosóficas do pensamento linguístico, podem ser observadas duas grandes ideias para o entendimento quanto à língua(gem): na primeira, o fenômeno da língua(gem) é entendido como um ato individual de fala, enquanto há uma evolução criadora ininterrupta da língua; na segunda, acredita-se na existência de um sistema linguístico que regula a língua, sendo essa, portanto, imutável quanto as suas normas. No fosso que há entre essas antíteses, o autor propõe, enfim, explicações minuciosas sobre o que acredita ser a realidade da língua(gem), conforme as críticas tecidas, previamente resumidas.

O que se pode concluir sobre a proposta de Bakhtin e o Círculo, de forma breve e sem antecipações quando aos conceitos que estão destrinchados abaixo, é que a língua(gem), que se materializa pelo locutor por meio da enunciação, jamais é vazia e sem intenção, sendo considerada, nesse sentido, um signo linguístico carregado de ideologia e situado social e historicamente. Segundo Volochínov (2014 [1929], p. 98–99, grifos do autor),

[d]e fato, a forma linguística [...] sempre se apresenta aos locutores no contexto das enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso. Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

A grande particularidade de ambas as correntes filosóficas citadas situa-se, conforme orienta Volochínov (2014 [1929]), no fato de entenderem a enunciação monológica como ponto de partida para o entendimento da língua(gem). Ao contrário disso, deve-se compreender que a língua(gem), no fenômeno em que consiste, é sobretudo social, tendo relação com a vida. Se é social, não poder ser considerada em sua forma monológica, mas, sim, em seu dialogismo. É o diálogo, nesse sentido, a forma mais importante da interação verbal.

Conforme Volochínov (2014 [1929], p. 127, grifos do autor) pontua, a título de conclusão e resposta frente ao subjetivismo individualista e ao objetivismo abstrato,

[a] verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de forma linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

substitui a *dinâmica* da fala. 6. *Univocidade* da palavra mais do que *polissemia e plurivalência* vivas. 7. Representação da linguagem como um *produto acabado*, que se transmite de geração a geração. 8. Incapacidade de compreender o processo gerativo *interno* da língua.”

Enfim, entendendo que a língua(gem) é viva porque se dá nas interações verbais, por meio das enunciações, não se pode desprezar seu caráter histórico-social também relacionado aos indivíduos que permitem a este fenômeno viver.

A partir de agora, tendo compreendido de forma rápida qual é a proposta de entendimento quanto à língua(gem) proposta por Bakhtin e o Círculo, passa-se a trazer novos conceitos que complementam o que foi exposto, e os quais, juntos, edificam toda uma filosofia de língua(gem) de caráter dialógico e/ou social.

4.1.1 O cronotopo

No percorrer das obras de Bakhtin e o Círculo, encontra-se o conceito de *cronotopo*, o qual, como se pode depreender a partir dos escritos, traz uma ideia relacionada de forma direta aos gêneros e à análise literária. Contudo, a partir do que é possível aprender sobre esse conceito, é então aqui colocado para discussão com fins a compreendê-lo e agregá-lo às próximas compreensões que são apresentadas quanto à constituição da língua(gem) como um fenômeno interacional.

Para que se possa debruçar um pouco mais sobre o que seria, então, o cronotopo, cabe de início trazer a definição expressa por Bakhtin tão logo inicia as explicações sobre o tema em uma de suas obras: “A interligação fundamental das relações temporais e espaciais, artisticamente assimiladas em literatura, chamaremos de *cronotopo* (que significa “tempo-espço”)”. (BAKHTIN, 2014[1975], p. 211, grifos do autor). Assim, em um primeiro momento, tem-se o esclarecimento de que a significação do que chama por cronotopo está relacionada à relação entre tempo e espaço que, por sua vez, é indissolúvel, dada sua *interligação fundamental*.

É a partir disso que se passa a considerar tempo e espaço como fundamentais na criação/expressão de um contexto para uma obra (e então para um discurso), tendo em vista que a fusão dessas duas relações remete a uma visão de homem, de história, de contexto sócio-histórico, de cultura, de valores ideológicos, enfim, de determinada realidade. Nesse aprofundamento, Bakhtin (2011[1979]) ensina que até mesmo o ponto de vista é *cronotópico*, já que abrange ambos os elementos temporal e espacial. Assim, há cronotopo para determinado acontecimento, para o narrador, para o autor, isto é, há sempre uma relação tempo-espço impressa nos discursos. Nas palavras de Bakhtin (2011[1979], p. 369),

[o] ponto de vista é cronotópico e abrange tanto o elemento espacial quanto o temporal. A isto se vincula imediatamente o ponto de vista axiológico (hierárquico) (a relação com o alto e o baixo). O cronótopo de um acontecimento representado, o cronótopo do narrador e o cronótopo do autor (a última instância autoral). (BAKHTIN, 2011[1979], p. 369)

Tudo isso quer dizer que o discurso não pode ser separado ou isolado de uma realidade que está diretamente situada em um tempo e em um espaço específicos, que tem relação com a natureza, com a história, com a cultura e com as ideias humanas em suas objetividades e subjetividades, pois é justamente nesse tempo e nesse espaço que os acontecimentos se dão. A cada novo tempo e a cada novo espaço são representados novos mundos, como fundos que não são imóveis, mas que se emolduram a cada novo acontecimento e formação. (BAKHTIN, 2014[1975]).

Os acontecimentos são definidos pelo cronotopo, tendo em vista que são justamente as relações entre tempo e espaço as quais estabelecem o contexto. Nesse sentido, Bezerril e Acosta-Pereira (2011, p. 40) reiteram que “[o] cronotopo é responsável pela imagem-demonstração dos acontecimentos: o espaço, o tempo, os participantes, a situação imediata, a situação ampla [...]”. Nessa responsabilidade, portanto, identifica-se a impossibilidade de separar a cronologia dos acontecimentos, seja no mundo físico ou no mundo ficcional. Há, nesse ínterim, uma conexão entre o espaço e o tempo que é intrínseca, como ensina Bemong e Borghart (2015).

Ao discorrer sobre a indissolubilidade do tempo e do espaço, Bakhtin (2014[1975], p. 211) explica que

[n]o cronotopo artístico-literário ocorre a fusão dos indícios espaciais e temporais num todo compreensivo e concreto. Aqui o tempo condensa-se, comprime-se, torna-se artisticamente visível; o próprio espaço intensifica-se, penetra no movimento do tempo, do enredo e da histórica. Os índices de tempo transparecem no espaço, e o espaço reveste-se de sentido e é medido com o tempo.

Quer dizer, “o todo compreensivo e concreto” (citação prévia) é resultado da fusão tempo-espaço, e não há todo que exista sem a inter-relação entre esses dois âmbitos. Isso pode ser observado de forma mais clara a partir de uma obra literária, quando se identifica que, como um discurso, está relacionada a um contexto de tempo-espaço que é próprio dela, e que a torna concreta e real em um mundo que é verdadeiro. Nessa esteira, Bezerril e Acosta-Pereira (2011, p. 40), ao discorrerem sobre esse tema, esclarecem que “[...] o cronotopo determina toda e qualquer unidade de uma obra, isto é, todas as definições espaço-temporais são inseparáveis em uma obra e são sempre constituídas pela matriz da unidade. A obra abarca o cronotopo de forma integral e plena. [...] o cronotopo é o centro organizador do gênero.”.

Daí, da relação que há entre o tempo e o espaço, deriva a ideia dos gêneros do discurso em suas relatividades. Pois, é a partir das formas coletivas típicas expressas a partir dos gêneros que se evidenciam as temporalidades históricas dos homens em seus contextos. Conforme Amorim (2018[2006], p. 105) descreve,

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

Assim, só há gênero e variedades de gênero a partir do cronotopo, porque é o tempo e o espaço que dão *molde* – no sentido de temporalidade sócio-histórica – à materialização das enunciações (BAKHTIN, 2014[1975]). É justamente por isso que os gêneros se diferem, variando em seus tipos relativamente estáveis, frente às particularidades de cada tempo e espaço, e frente às demandas específicas, sujeitos, campos da atividade humana, e contexto sociais, políticos e históricos. Quanto a isso, Rodrigues (2001, p. 103) resume: “Pode-se dizer que cada gênero está assentado num diferente cronotopo: uma organização particular do tempo, do espaço e do homem sócio-históricos, ou seja, compreende uma situação social de interação particular (no sentido de que se diferencia das outras).”.

Abaixo, apresenta-se um quadro a partir dos pressupostos teórico-metodológicos elencados por Acosta-Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019) no que respeita ao cronotopo, a fim de sintetizar as ideias trazidas nesta subseção.

Quadro 8 – Pressupostos teórico-metodológicos acerca do conceito de cronotopo

CRONOTOPO		
Pressupostos teórico-metodológicos	1	Unidade fundamental na percepção da realidade cotidiana
	2	Combinação coerente de indicadores sócio-históricos da relação entre tempo e espaço
	3	Categoria por meio da qual os sujeitos percebem e compreendem o mundo social
	4	Evidência histórica de atividades sociais manifestada em textos
	5	Amplitude ideológico-valorativa da amplitude espaço-temporal dos textos
	6	“[...] meios de armazenar e transmitir formas de experiência e conhecimento humanos”
	7	Forma significativa de uma determinada imagem de sujeito
	8	Visão de mundo social no texto
	9	Correlação orgânica com práticas culturais específicas
	10	Impulso gerativo de discursos e suas formas típicas
	11	Construção semântica de ordem representacional e refratária
	12	Base para a “memória de/dos gêneros do discurso”
	13	Princípio de construção de mundos discursivos

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Acosta-Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019).

Enfim, para concluir esta discussão, cabe destacar que tudo isso que diz respeito ao cronotopo tem relevância no sentido que, em paralelo com o que se pautou sobre a literatura,

não há língua(gem), em sua materialização, que não esteja diretamente relacionada a um cronotopo. É por meio das interligações entre as relações de tempo e espaço que há a língua(gem), materializada nos gêneros do discurso, em sua realidade concreta e viva. É na historicidade da época junto à cultura que se pode entender os contextos envolvidos na comunicação discursiva/nos discursos e, sendo assim, isso só é possível quando se compreende que há cronotopo(s) relacionado(s) a determinado(s) contexto(s).

Na sequência, então, dá-se continuidade ao capítulo com as discussões sobre o discurso.

4.1.2 O discurso

Entender sobre o *discurso* é essencial para compreender a concepção de língua(gem) cunhada por Bakhtin e o Círculo. Isso porque, para além de ser um conceito que aparece ao longo de todas as discussões propostas pelos teóricos, constitui o fenômeno da língua(gem) em sua efetividade/realização concreta. Assim, discorre-se abaixo sobre alguns apontamentos apresentados por Bakhtin em suas obras ao descrever o discurso e seus diferentes tipos, e também a partir de outros autores, a fim de que se possa entender com clareza sua significação para o fenômeno interacional.

Sendo considerado por Bakhtin (2015[1963], p. 207) “[...] a língua em sua integridade concreta e viva [...]”, o discurso apresenta-se como um objeto da metalinguística³⁹ – e não da linguística, já que não pode ser estudado e compreendido com base em uma abstração linguística que despreza a vida concreta. Desse modo, o que importa à ideia de discurso, em sua análise, são as relações dialógicas – impossíveis de serem compreendidas sob a ótica da linguística⁴⁰, que se ocupa daquilo que respeita às relações concreto-semânticas.

As relações dialógicas, portanto, são aquilo que caracteriza efetivamente o discurso, não podendo serem definidas por critérios puramente linguísticos. Isso se justifica no fato de as relações dialógicas serem, ao contrário das relações lógicas, extralinguísticas, ainda que pertencentes ao campo do discurso. Assim, Bakhtin (2015[1963], p. 209) destaca que essas relações “[...] não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto.”. No que tange às relações lógicas, por sua vez, não compreendem

³⁹ Bakhtin (2015[1963], p. 207) explica que “[a] linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacetado – o discurso –, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão.”. Enquanto a linguística se preocupa com o uso monológico do discurso, a metalinguística tem como objeto de análise as relações dialógicas da língua(gem).

⁴⁰ Neste caso, refere-se à Linguística que compreende a língua(gem) sob um viés imanente.

a característica principal do discurso, que é o dialogismo – isso inviabilizaria reduzir as relações dialógicas às relações lógicas, dadas suas naturezas.

Nesse contexto, faz-se importante explicar que, para a ideia de discurso, não devem ser desprezadas as relações chamadas de lógicas ou concreto-semânticas, que são objeto da linguística, mas, para além disso, é preciso compreender que tanto forma quanto conteúdo constituem o discurso em sua integralidade. Logo, Bakhtin (BAKHTIN, 2014[1975], p. 71) reforça: “A forma e o conteúdo estão unidos no discurso, entendido como fenômeno social – social em todas as esferas da sua existência e em todos os seus momentos – desde a imagem sonora até os estratos semânticos mais abstratos.”.

O discurso, como materialização da língua(gem), só é possível na comunicação dialógica, que é real, concreta e viva.

A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. (BAKHTIN, 2015[1963], p. 209, grifos do autor)

A partir disso, apenas quando se tornam vivas é que as relações lógicas passam a ser dialógicas, na materialização por meio do enunciado. Quer dizer, enquanto discurso sem vida, abstraído da realidade concreta, a língua(gem) monovocal é relegada às relações lógicas ou concreto-semânticas, contudo, quando deslocada a outro campo de existência, por meio do discurso vivo, essa língua(gem) é constituída pelas relações chamadas de dialógicas – relações que têm relação com autor, com criador, com contextos, enfim, referentes a uma realidade que é específica e concreta.

Ao discorrer sobre o discurso, Bakhtin (2015[1963]), à luz das análises das obras de Dostoiévski, explica que há diferentes tipos e variedades de discursos⁴¹. Dentre esses, pode-se dividi-los entre discursos monovocais (ou monológicos) e discursos bivocais (ou dialógicos). Adiante será possível compreender que os discursos entendidos como bivocais são aqueles se referem ao discurso que se vem caracterizando – como um fenômeno social, rodeado de relações dialógicas que são vivas e concretas nas realidades situadas dos sujeitos –, e os discursos monovocais, ao contrário, têm caráter distinto.

Nos primeiros (monovocais), o discurso tem apenas uma orientação, sendo direcionado ao seu objeto. Como exemplos de discursos monovocais, são citados o *discurso*

⁴¹ Como indicado, esses tipos e variedades de discurso apresentados por Bakhtin (2015[1963]) tomam como base as análises que realizou sob o escopo das obras de Dostoiévski. Nesse sentido, demonstram um exemplo de análise dialógica do discurso, mas não devem ser replicadas em outros *corpus*.

referencial direto imediato (primeiro tipo) – no qual há orientação direta ao objeto, sendo aquele discurso que enuncia, comunica – e o *discurso representado ou objetificado* (segundo tipo) – em que a orientação é semelhante, entretanto, o próprio discurso é objeto de outra orientação, que seria a orientação do autor (quanto a esse último, Bakhtin (2015[1963]) ilustra como o *discurso direto dos heróis*). Sobre essas duas formas de discursos, o autor esclarece que a grande questão quanto a esses é que são formas de discurso de uma só voz.

Já no que respeita aos discursos bivocais, são citadas três variedades, que correspondem ao terceiro tipo de discurso: a) a estilização e o *skaz*⁴², b) a paródia, e c) o diálogo. Cabe explicar, antes de descrevê-los, que a característica primordial desses discursos é, ao contrário daqueles, a apresentação de mais de uma voz⁴³. Segundo Bakhtin (2015[1963], p. 212, grifos do autor), o traço em comum entre esses estilos é que “[...] a palavra tem duplo sentido, voltando para o objeto do discurso como palavra comum e para um *outro discurso*, para o *discurso de um outro*.”

A estilização (a), como um discurso bivocal, é a objetificação de outro discurso a partir de uma significação social e historicamente situada. Como explica Bakhtin (2015[1963], p. 217), “[o] estilizador usa o discurso de um outro como discurso de um outro e assim lança uma leve sombra objetificada sobre esse discurso.”. Do mesmo modo caracteriza-se o *skaz*, como uma narração que, no lugar de ser literária, é destacada como um discurso-falado. Assim, ressalta-se no *skaz*, também, a orientação com base no outro, porém, desta vez, com base na maneira de falar do outro, com fins à composição da narração. Quanto a essa variedade de discurso, que abrange a estilização e o *skaz*, o autor indica que seu traço comum

[...] consiste em que o autor inclui no seu plano o discurso do outro voltado para as suas próprias intenções. A estilização estiliza o estilo do outro no sentido das próprias metas do autor. O que ela faz é apenas tornar essas metas convencionais. [...] Após penetrar na palavra do outro e nela se instalar, a ideia do autor não entra em choque com a ideia do outro, mas a acompanha no sentido que esta assumo, fazendo apenas esse sentido tornar-se convencional. (Bakhtin, 2015[1963], p. 221)

Na paródia, em contrapartida, ainda que as duas vozes apareçam, a voz do autor orienta-se de forma oposta à voz do outro, semanticamente, servindo a fins opostos – cerrando, nas palavras de Bakhtin (2015[1963], p. 221), “um palco de luta entre vozes”. Nesse sentido, não há fusão de vozes como há na estilização e no *skaz*, mas há oposição posicional entre as

⁴² Segundo Bakhtin (2015[1963], 211-212, nota de rodapé), o *skaz* é um “[tipo] específico de narrativa estruturado como narração de uma pessoa distanciada do autor (pessoa concretamente nomeada ou subentendida, dotada de uma forma de discurso própria e *sui generis*”.

⁴³ Voz entende-se como um construto semântico, ideológico e axiológico de dizer no e para o mundo. É uma orientação semântica do dizer.

orientações. A bivocalidade, por sua vez, aparece na coexistência das duas vozes que, mesmo que diametralmente opostas, fazem parte do discurso ora empregado.

O diálogo, enfim, como última variedade citada para o tipo de discurso bivocal, difere-se substancialmente dos discursos anteriores no sentido em que, no lugar de usar as próprias palavras do outro para empregar nova orientação, neste a interpretação das palavras do outro servem para o emprego de uma nova palavra, então do autor. Exemplos de diálogo são, como apresenta Bakhtin (2015[1963]), a polêmica velada e as réplicas dialógicas. A polêmica velada diz respeito ao discurso em que o autor constrói seu discurso resguardando o objeto, contudo, contestando o discurso do outro quanto ao mesmo objeto. As réplicas, de modo semelhante, tratam de um mesmo objeto em contestação constante, porém, diferentemente, apresentam reação simultânea, com reelaboração das orientações a todo instante.

Essa terceira variedade, chamada de diálogo, é considerada por Bakhtin (2015[1963]) como uma variedade ativa, enquanto as outras variedades são passivas. Isso porque nesta a palavra do outro possui influência direta no discurso do autor, fazendo com que esse discurso mude e adeque-se frente ao efeito da orientação do outro. Já nas variedades antes citadas, o autor reveste seu discurso da significação que pretender, servindo aos seus fins, sem que seja diretamente influenciado pelo discurso do outro na forma defensiva. No quadro abaixo, para melhor ilustrar, são apresentados os discursos citados até então, entre seus tipos e variedades, diferenciados entre monovocais e bivocais.

Quadro 9 – Discursos monovocais e bivocais

	TIPO	VARIEDADE	
Discursos monovocais	Discurso referencial direto imediato	-	
	Discurso representado ou objetificado	-	
Discursos bivocais	Discurso convencional	a) Estilização, <i>skaz</i> (passivo)	
		b) Paródia (passivo)	
		c) Diálogo (ativo)	Polêmica velada Réplicas dialógicas

Fonte: A autora, com base em Bakhtin (2015[1963]).

O discurso dialógico, o qual, como foi discutido, é uma variedade ativa que pode se dar tanto pela polêmica velada quanto pelas réplicas dialógicas, é a variedade que se passa a discutir com maior profundidade a seguir, porque, conforme Bakhtin (2015[1963]) explica, é o tipo de discurso que diz respeito à vida real e concreta, tendo em vista ser aquele se dá na comunicação dialógica da prática cotidiana. Quanto a isso, o autor explica que a palavra apresentada no campo da vida não pode ser tida como um objeto, mas sim um meio ativo, que

muda, adapta-se, e está diretamente relacionado aos contextos concretos por meios dos quais passou/passa e fez/faz parte.

Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra, ele a recebe da voz do outro e repleta de voz de outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada. (BAKHTIN, 2015[1963], p. 232)

Essa relação existente entre as vozes de outrem e a voz do enunciador remete às ideias de *alteridade* e, então, *exotopia*, que também estão engendradas no conceito de discurso. No que respeita à alteridade, Volochínov (2014 [1929]) destaca a importância do interlocutor na orientação da palavra. O autor afirma que “[n]a realidade, toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. [...]. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*.”. (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 117, grifos do autor). Assim se dá um discurso que toma a palavra do outro e dela se reveste.

Nessa mesma lógica, Amorim (2018[2006], p. 101) explica que a ideia de exotopia no discurso, na comunicação dialógica, diz respeito à “[...] relação de tensão entre pelos menos dois lugares: o do sujeito que vive e olha de onde vive, e daquele que, estando de fora da experiência do primeiro, tenta mostrar o que vê do olhar do outro.”. E é desse modo que os discursos conversam, povoados por outras vozes, materializando-se sob a condição de estarem sempre relacionados e de também influenciarem outros enunciados. Isso são as relações dialógicas de que se tem tratado.

Nessa esteira, Bakhtin (2014[1975]) distingue o discurso dialógico entre discursos *já-ditos* e discursos *pré-figurados*. Os *já-ditos* são aqueles discursos que antecedem o discurso do autor, e os *pré-figurados* são aqueles discursos que sucedem o discurso do autor, no tempo e no espaço – expressando, novamente, o dialogismo presente nas relações. Aqui, para encaminhar-se ao final desta discussão, vale relembrar a ideia de cronotopo previamente apresentada pois, como agora se pode compreender, cada discurso está situado em tempo e espaços específicos, e esses contextos influenciam de forma direta nos discursos de um e de outrem, ao se antecederem e sucederem, na interação viva da comunicação dialógica.

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo. (BAKHTIN, 2014[1975], p. 89)

Assim, com a citação de Bakhtin (2014[1975]), encerra-se esta seção reforçando que o discurso dialógico só é vivo porque assume em sua orientação outros discursos que são também vivos, efetivos, concretos, e que estão relacionados à vida em sua realidade social e histórica, no tempo e no espaço. O que veio e o que está por vir tornam a comunicação discursiva um fenômeno possível, real e social, e é por isso que as relações dialógicas são parte primordial desta ideia de língua(gem) da qual se tem tratado nestas discussões.

Na sequência, a próxima seção versa em torno do enunciado, o qual, como é possível compreender adiante, é a unidade da língua(gem) que materializa o discurso, em suas diferentes formas. Quanto a essa unidade, faz-se importante conhecer suas peculiaridades, e para tanto, dá-se continuidade a este capítulo.

4.1.3 O enunciado

Para a filosofia bakhtiniana da língua(gem), o conceito de enunciado é fundamental à compreensão do fenômeno interacional. Isso quer dizer que conhecer o caráter do enunciado e suas especificidades é muito importante na discussão apresentada ao longo deste capítulo e ao entendimento abrangente da filosofia em questão. Desse modo, esta subseção pretende explicar sobre o enunciado a partir do que Bakhtin e o Círculo apontam em suas obras.

O enunciado⁴⁴, conforme explica Bakhtin (2011[1979]), é a unidade real da comunicação discursiva. Nesse caminho, o discurso só é possível de existir por meio das enunciações concretas que se dão entre os sujeitos dos discursos, em seus contextos situados específicos. Fora dessa forma, portanto, não há discurso. Assim, faz-se relevante entender qual é então a grande diferença entre o enunciado e a oração (unidade comumente analisada pela linguística), a partir das características e particularidades da enunciação.

Volochínov (2013 [1925-1930]) e Bakhtin (2011[1979]) explicam que a enunciação compreende duas partes essenciais em sua composição: a verbal (linguística) e a extraverbal (extralinguística). A parte (ou contexto) verbal, como já se sabe, diz respeito à materialização linguística da enunciação, em sua forma propriamente dita. Quanto a isso, a oração segue a mesma lógica. Já a parte extraverbal, que é, por sua vez, própria do enunciado, refere-se ao que Volochínov (2013 [1925-1930]) chama de vida na palavra. Isto é, diz respeito ao que é externo

⁴⁴ Nas obras do Bakhtin e o Círculo encontram-se as expressões *enunciado* ou *enunciação* sendo usadas para um mesmo sentido. Desse modo, neste texto, também são utilizadas ambas as expressões correspondendo a mesma significação.

à enunciação, sendo substancial a sua existência, compondo-a semanticamente, configurando a realidade viva da palavra.

A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1925-1930], p. 77)

A partir disso, ao tomar a palavra de forma isolada sendo compreendida unicamente por meio de sua parte linguística, não se faz possível apreender aquilo que há de real na enunciação. Logo, Volochínov (2013 [1925-1930]) explica que a grande peculiaridade dos enunciados presentes na vida cotidiana é a inter-relação existente entre os diferentes enunciados, os quais, no contexto extraverbal, entrelaçam-se para tornarem-se inteiros e fazerem sentido. Com isso, os enunciados só podem ser compreendidos desde que se conheça a realidade de vida contextual da qual fazem parte (parte extraberval).

Com base nesse entendimento, dois elementos são de expressiva importância à estruturação de uma enunciação, e em especial ao seu contexto extraverbal, segundo Volochínov (2013 [1925-1930]): a situação e o auditório. A situação é “[...] *a efetiva realização na vida real de uma das formas, de umas variedades, do intercâmbio comunicativo social.*” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1925-1930], p. 159, grifos do autor), sendo composta, portanto, de três partes: i) o espaço e o tempo em que ocorre a enunciação; ii) o objeto ou tema de que trata a enunciação; e iii) a atividade dos falantes frente à enunciação.

Dentro do que se conhece por situação da enunciação, logo, está o auditório – que são os falantes dos enunciados. Sem eles não seria possível haver enunciação e, semelhantemente, sem situação não haveria como os falantes produzirem seus discursos. Ou seja, situação e auditório são o que faz possível à enunciação ocorrer, compreendendo seu contexto extraverbal. O quadro abaixo resume o e ilustra o que se discutiu até agora.

Quadro 10 – Contextos verbal e extraverbal da enunciação

ENUNCIÇÃO	
Contexto verbal	Forma linguística
Contexto extraverbal	Situação
	i) espaço e tempo em que ocorre a enunciação (ou horizonte espacial compartilhado por ambos os falantes). Ex.: “onde” e “quando”.
	ii) o objeto ou tema de que trata a enunciação (ou o conhecimento e a compreensão comum da situação). Ex.: “aquilo de que” se fala.
	iii) a atividade dos falantes frente à enunciação (a valoração compartilhada).
	Auditório

Fonte: A autora, com base em Volochínov (2013 [1925-1930]).

É nessa lógica que os enunciados são sempre distintos e singulares, pois ao serem modificadas as partes da situação – ou seja, seu espaço e tempo, objeto, e valoração por parte dos falantes –, obrigatoriamente os sentidos serão também alterados, trazendo toda uma nova significação à comunicação discursiva, à interação. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1925-1930]). Isso porque, ao analisar com atenção as partes descritas que compõem o enunciado, vê-se que são questões de caráter sobretudo social, já que é na interação social entre os falantes, em contexto sócio-histórico específico e situado, que as enunciações se dão. Sobre isso, Volochínov (2013 [1925-1930], p. 86) afirma:

Uma enunciação concreta (e não uma abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social dos participantes da enunciação. Sua significação e sua forma em geral se definem pela forma do caráter desta interação. Ao arrancar a enunciação deste chão real que a alimenta, perdemos a chave que abre o acesso de compreensão tanto de sua forma quanto de seu sentido; em nossas mãos ficam ou uma moldura linguística abstrata, ou um esquema abstrato de sentido [...].

É por isso que a língua(gem), a partir dessa concepção, não pode ser compreendida como um produto linguístico morto e sem vida. A língua(gem) é, ao contrário disso, um fenômeno acima de tudo social, que vive, alimenta-se, modifica-se na relação que existe entre os sujeitos da língua(gem) em suas historicidades, sendo essa, portanto, uma relação tanto produtiva quando verbal, que permite enfim a interação social. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1925-1930]).

Assim, Volochínov (2013 [1925-1930], p. 82) ainda acrescenta que, entre a situação e o auditório, a entonação (ou som/tom expressivo) é a forma de materialização desse contexto extraverbal. O autor afirma que por meio da entonação “[...] a palavra se relaciona com a vida.”. A orientação social dada em cada enunciado, por sua vez, é expressada por meio da entonação. Mais do que isso, esse som expressivo que é empregado no discurso por meio de uma seleção de palavras e disposição específicas e propositas é o que dá sentido ao enunciado em seu todo – sendo essa entonação intermediada pela situação e pelo auditório, como já citado.

Volochínov (2013 [1925-1930], p. 180–181, grifos do autor) resume essa relação entre a enunciação, sua situação e seu auditório, e então a entonação, da seguinte forma:

A situação e o auditório [...] determinam sobretudo a *orientação social* da enunciação e, finalmente, o próprio *tema* da conversação. A orientação social, por sua vez, determina a *entonação* da voz e a *gesticulação* – que dependem parcialmente do tema da conversação – nas quais encontra sua expressão exterior a relação dessemelhante do falante e do ouvinte naquela situação e sua diferente valoração.

E desse modo, a enunciação mostra-se em lado quase oposto à oração, quando em seu propósito expressa sempre uma orientação social que é intermediada pela situação e pelo auditório, pressupondo, necessariamente, um contexto extraverbal que ultrapassa os limites

daquilo que seria, então, unicamente linguístico. As duas faces da enunciação são exatamente a existência de um falante e de um ouvinte, porque a língua(gem) é, a partir das noções expostas, um fenômeno especialmente interacional – e não há interação sem que haja mais de um sujeito e mais de um enunciado, formando a cadeia de enunciados que compõe o fenômeno da comunicação discursiva.

Então, nessa discussão, Bakhtin (2011[1979]) explica que os participantes de uma interação, ao emitirem seus enunciados, estão sempre julgando valores quanto ao seus conteúdos, concordando, discordando, complementando-os – ao que o autor chama de posição responsiva. Essa posição ou atitude responsiva, no processo da interação verbal, se dá desde o instante da primeira enunciação – que não obrigatoriamente precisa ser falada, podendo, assim, fazer parte do pensamento do sujeito – mantendo-se ao longo de toda uma interação. Isso seria a *fala viva* do enunciado: “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 271).

Como unidade real da comunicação discursiva, o enunciado também apresenta peculiaridades que lhes são próprias e constitutivas, as quais Bakhtin (2011[1979]) chama de peculiaridades estruturais comuns, ou constitutivo-funcionais, que são absolutamente precisas na caracterização da enunciação. Segundo o autor, são essas peculiaridades (limites precisos) que acabam por diferenciar o enunciado da oração, como se resume no quadro seguinte.

Quadro 11 – Peculiaridades constitutivo-funcionais da enunciação

ENUNCIÇÃO	
Peculiaridades constitutivo-funcionais	Descrição, critérios, materialização
Alternância dos sujeitos do discurso	Réplicas do diálogo
Conclusibilidade específica	Posição responsiva (responder a ele) Inteireza i. Exauribilidade do objeto e do sentido ii. Projeto de discurso ou vontade de discurso do falante iii. Formas típicas composicionais e gênero do acabamento
Relação do enunciado com o próprio falante e com outros participantes da comunicação	Meios linguísticos Gêneros do discurso

Fonte: A autora (2019), com base em Bakhtin (2011[1979]).

A primeira peculiaridade indicada no quadro, a *alternância dos sujeitos do discurso*, diz respeito ao caráter dialógico do enunciado. Ou seja, tem relação com o fato de que o enunciado, ao ser sempre produzido por alguém e direcionado a outro alguém, tem em seu contexto ao menos dois falantes, os quais interagem na comunicação discursiva. Isso remete à

posição responsiva explicada anteriormente como sendo uma característica fundamental do fenômeno da interação verbal, pois o sujeito que é ouvinte está a todo tempo pronto a responder o enunciado do outro, apropriando-se daquilo que foi enunciado e elaborando seu discurso a partir desse fluxo de enunciações que ocorre na comunicação. Assim, o sujeito ora é enunciator/falante e ora é ouvinte, havendo, necessariamente, uma alternância de papéis entre os sujeitos do discurso. (BAKHTIN, 2011[1979]).

Para essa peculiaridade, que trata da alternância dos sujeitos da comunicação discursiva, tem-se o exemplo das réplicas do diálogo – que ocorrem sempre que o sujeito enunciator dá brecha ao outro sujeito para expor sua enunciação frente ao discurso que vem sendo construído na interação. Além disso, é importante destacar que mesmo em se tratando de enunciações que se dão em um simples pensamento, o próprio enunciator responde a alguma outra enunciação que ouviu, leu, presenciou. Portanto, a alternância dos sujeitos do discurso ocorre de modo inevitável no fenômeno da comunicação por meio de enunciados, sendo essa mais uma das distinções entre a enunciação e a oração acabada.

No que se refere à conclusibilidade específica, Bakhtin (2011[1979], p. 280, grifos do autor) esclarece que, fazendo relação com a primeira peculiaridade: “A conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) *tudo* o que quis dizer em dado momento ou sob dadas condições.”. Nesse sentido, só há alternância dos sujeitos no discurso quando um enunciado é devidamente concreto e inteiro, cumprindo com aquilo para o qual foi proposto. Daí, desde que seja conclusivo, abre-se as portas a outras enunciações, vindas de outros sujeitos.

Conforme Bakhtin (2011[1979]) pontua, o critério mais importante da conclusibilidade é a posição responsiva. Essa, como já foi tratado, é a possibilidade do enunciado de responder a outro e de também ser respondido por outro. O autor afirma que “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido ou ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte. [...] toda compreensão plena é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 272). Sendo assim, a posição responsiva ou a possibilidade de *responder a ele*, como o autor coloca, é parte integrante fundamental do enunciado em sua conclusibilidade específica.

Ainda, a inteireza é critério fundamental da conclusibilidade específica pois diz respeito ao *tudo* ao que o enunciado se presta – sendo inclusive esse tudo o que permite que o enunciado atinja seu objeto como discurso e que seja respondido por outro enunciado. Bakhtin (2011[1979]) explica que a inteireza, por sua vez, é determinada por três elementos, como se

vê no Quadro 11: i) a exauribilidade semântico-objetal do tema, ii) o projeto de discurso (ou projeto de dizer) do sujeito, iii) e as formas típicas composicionais, que seriam, então, os gêneros do discurso (do acabamento). A seguir, passe-se a explicar sobre esses elementos de forma breve.

A i) exauribilidade semântico-objetal do tema do enunciado, como um elemento constitutivo da inteireza do enunciado, é diversa – a depender do campo de comunicação discursiva ao qual o tema está relacionado. Essa exauribilidade pode variar, sendo plena, única ou variável, mesmo que seu objeto seja inexaurível. Isso acontece porque o tema, quando expressado em uma enunciação, adquire, necessariamente, uma conclusibilidade, deixando de ser, no contexto específico, inesgotável. Quanto a isso, Bakhtin (2011[1979], p. 281) deixa claro que “[...] o objeto é objetivamente inexaurível, mas ao se tornar *tema* do enunciado [...] ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, [...] isto é, já no âmbito de uma ideia *definida pelo autor*.”.

Relacionado ao primeiro elemento, o segundo – que é a ii) vontade discursiva do falante – refere-se ao projeto que o falante tem quando promove sua enunciação. Essa vontade, por sua vez, é o que determina todo o enunciado, volumes e fronteiras (BAKHTIN, 2011[1979]). Assim, diz respeito às intenções do falante frente a seus interesses individuais e subjetivos, sendo o que determina tanto a exauribilidade semântico-objetal do tema quanto o gênero do acabamento.

E enfim o iii) gênero, como último elemento indicado para a inteireza do enunciado, fazendo parte da peculiaridade chamada por Bakhtin (2011[1979]) de conclusibilidade específica, tem relação com a forma por meio da qual o enunciado se materializa. O autor destaca que os gêneros do discurso são formas relativamente estáveis e típicas para a construção do inteiro do enunciado, sendo escolhidos pelos falantes conforme seus propósitos na comunicação discursiva. Os gêneros servem, no fenômeno da interação, ao objetivo de organizar as intenções dos falantes frente ao seu tema, e é somente por meio dos gêneros que os enunciados são materializados e então tornados unidades da língua(gem). Como Bakhtin (2011[1979], p. 283) descreve,

[n]ós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos um discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, previmos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo de fala.

No mesmo sentido, quando discorre sobre os gêneros do discurso, Volochínov (2013 [1925-1930], p. 157, grifos do autor) explica que “[c]ada tipo de intercâmbio comunicativo referido anteriormente organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação, sua *estrutura tipo*” – e essa estrutura tipo, por sua vez, é o gênero do discurso. Daí cabe lembrar que, haja vista que a construção dessa forma gramatical e estilística se dá com fins aos propósitos da enunciação, os gêneros são definidos sempre em âmbitos que são sociais – não sendo, portanto, formas fixas e estáveis, mas, sim, relativamente estáveis.

Enfim, passando a tratar sobre a última peculiaridade constitutivo-funcional do enunciado, há a relação do enunciado com o próprio falante e com outros participantes da comunicação discursiva. Ao longo das discussões, foi possível compreender que o enunciado é sempre rodeado de outros enunciados, em um fenômeno em que fazem parte diferentes sujeitos frente as suas orientações sociais e contextos específicos. Contudo, em sua singularidade, o enunciado, em seu conteúdo semântico-objetal, é composto por dois elementos, os meios linguísticos (o que foi indicado como parte verbal), e o elemento expressivo (o que foi indicado como parte extraverbal). No que respeita ao elemento expressivo, já se sabe que tem relação com a subjetividade de cada falante, e é disso que trata esta terceira peculiaridade.

Quanto à expressividade, Bakhtin (2011[1979], p. 289) afirma que é “[...] a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado.”. E nesse sentido, é totalmente impossível que um enunciado seja neutro, já que vem acompanhado de expressão, de valoração⁴⁵ do sujeito que o constrói. A essa expressão são servidos alguns recursos, como a entonação – sobre a qual foi tratado previamente, quando se indicou que entre a situação e o auditório está a entonação como forma de expressão da subjetividade pretendida pelo sujeito falante, e sobre a qual há maiores discussões adiante.

Agora, tendo compreendidas as características e peculiaridades estruturais da enunciação, cabe traçar alguns pontos com fins a resumir o que foi discutido. O enunciado é, para a concepção bakhtiniana da língua(gem), a unidade real da comunicação discursiva. Nessa lógica, é uma unidade que, para além de puramente linguística, é composta tanto por uma parte linguística quanto por uma parte extralinguística. Essa parte extralinguística, que também se pode chamar de extraverbal, é diretamente relacionada ao sujeito que constrói a enunciação – uma vez que essa construção se dá com base em suas realidades sociais e históricas, e frente ao tema e projetos de dizer que lhes são de interesse.

⁴⁵ A questão da valoração é aprofundada na subseção 4.1.5.

Nesse fenômeno em que o enunciado é o edificador da interação, os sujeitos, em suas enunciações, interagem e respondem uns aos outros, ocupando posições responsivas ativas aos enunciados de outrem – sendo, portanto, ora falante/leitor e ora ouvinte.

[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações [...]. Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de enunciados. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 272)

A materialização das enunciações, então, se dá por meio de formas típicas, as quais são chamadas de gêneros do discurso. Essas, por sua vez, são formas gramaticais e estilísticas que servem aos propósitos dos falantes, e que estruturam toda uma comunicação discursiva que é situada social e historicamente.

Enfim, destaca-se que, de forma totalmente distinta da oração, as enunciações são sempre acompanhadas das subjetividades dos sujeitos, pois são eles quem constroem, adaptam, interpretam e respondem as e às enunciações, possibilitando a interação dialógica verbal acontecer, em seus tempos e espaços específicos (cronotopo), junto a suas ideologias e valores sociais engendrados nos discursos.

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. (BAKHTIN, 2014[1975], p. 86)

A consciência ideológica, por sua vez, está necessariamente delineada nas subjetividades dos falantes e na construção social que se dá por meio das enunciações, na interação. E por isso, na subseção que segue, a discussão versa sobre a ideologia para a concepção de língua(gem) de Bakhtin e o Círculo.

4.1.4 A ideologia

O entendimento sobre ideologia proposto por Bakhtin e o Círculo é um tanto quanto complexo, sendo uma difícil tarefa sintetizar as indicações encontradas quanto a esse tema ao longo das obras. Entretanto, é de grande importância compreender sobre o fenômeno ideológico em questão, ainda que em linhas gerais, já que a ideologia está diretamente relacionada à interação verbal enquanto meio de reflexo e refração das realidades.

Primeiramente, vale apontar que, conforme Volochínov (2014 [1929], p. 31, grifos do autor) explica, a ideologia está impregnada no que se chama de *signo*. “*Sem signos não existe ideologia*”. E o signo, por sua vez, apresenta necessariamente um significado, remetendo a algo que lhe é externo. Nesse sentido, tudo aquilo que é signo – independente da categoria, já que todo produto pode tornar-se signo – é ideológico. No campo da vida real, especialmente no que respeita ao caráter social, coabitam signo e ideologia, pois esses dois domínios correspondem um ao outro. É como se o signo materializasse uma realidade, em que está tecida socialmente uma ideologia.

O signo, por sua vez, configura um produto que já é carregado ideologicamente em referência às consciências individuais dos sujeitos, diante de suas realidades sociais.

O signo, então, é criado por uma função ideológica precisa e permanece inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie da função ideológica: estética, científica, moral, religiosa. (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 37)

A criação ideológica, diferentemente, produz distintos materiais que a expressam, sendo esses quaisquer tipos de produção, desde que sejam parte das realidades que circundam o homem – tais como obras de arte, trabalhos científicos, cerimônias, textos jornalísticos, entre outros. Assim, tornados signos, esses produtos são impregnados de conteúdos ideológicos provindos de suas realidades que são sociais, reais e concretas. (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]). Isso porque, segundo Medviédev (2016 [1928]), o que há no mundo – as crenças, as concepções, etc. – não são criações individuais que se originam da singularidade do ser, mas sim nas palavras direcionadas ao outro (enunciado), nas ações, naquilo que faz parte da realidade do homem.

As concepções de mundo, as crenças e mesmo os instáveis estados de espírito ideológicos também não existem no interior, nas cabeças, nas “almas” das pessoas. Eles tornam-se realidade ideológica somente quando realizados nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem. (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 48–49)

A consciência individual⁴⁶, enquanto singular e única pertencente a um sujeito, não produz signos sozinha, propagando ideologias sem outras consciências. É no processo da

⁴⁶ No que diz respeito à consciência, Volochínov (2014 [1929], p. 35–36) esclarece que “[a] consciência individual é um fato sociológico.”. Ainda, afirma que “[a] única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica. A consciência não pode derivar diretamente da natureza, como tentaram e ainda tentam mostrar o materialismo mecanicista ingênuo e a psicologia contemporânea [...]. A ideologia não pode derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. A consciência adquire forma na existência dos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais.”

interação social entre uma consciência e outra que há o nascimento de signos e, portanto, a impregnação e propagação de conteúdos ideológicos (semióticos). A própria consciência, por sua vez, só se qualifica como consciência considerando o conteúdo ideológico por ela absorvido. Ou seja, é somente a partir do conteúdo ideológico que a consciência se torna consciência, e esse processo de tornar-se, logo, só é possível de acontecer por meio da interação social. Sobre isso, Volochínov (2014 [1929], p. 36) escreve que:

[a] consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso das relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social.

Tudo isso quer dizer que a criação ideológica é tanto material quanto social, pois, além de manifestar-se por meio do signo (material), se dá mediante as relações sociais de interação entre os sujeitos, em suas singularidades. Isso porque, reitera-se, o homem, enquanto ser individual, não cria ideologia por si só, mas participa de todo o fenômeno ideológico no processo da comunicação discursiva. Os atos individuais, no que lhes concerne, são partes inerentes dessa interação verbal e social, entretanto, não podem ser observados em suas individualidades, já que ocorrem no todo do processo que a construção ideológica acontece. (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]).

Nessa discussão, faz-se importante esclarecer que o signo é a reflexão e a materialização de uma realidade, como Volochínov (2014 [1929], p. 33) aponta: “Cada signo ideológico é não apenas uma reflexão, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade.”. Assim, como um material de valor semiótico, o signo, além de ser ideológico e representar parte de uma determinada realidade por meio dessa reflexão, também refrata outra(s) realidades(s), trazendo o que é de fora.

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é, se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 32)

Esses fenômenos de reflexão e refração possibilitam as mudanças de entendimento frente às diferentes realidades, a partir da consciência ideológica de cada sujeito, por meio, evidentemente, do signo. E nessa esteira, só são possíveis de acontecer nas relações sociais e então nos campos de atividade humana – assim como o próprio signo como construção ideológica. Pois o signo, enquanto ideológico e como um fenômeno extralinguístico, constitui-

se entre os sujeitos, por entre suas diferentes relações interpessoais, construindo-se no terreno interindividual. (ACOSTA-PEREIRA, 2012).

No que respeita aos campos da atividade humana (já mencionados), ou campo de criatividade ideológico, Volochínov (2014 [1929]) descreve que cada um desses campos representa sua realidade ao seu modo, exatamente por meio do signo, que é ideológico. O signo materializa-se, por meio da língua(gem), nessa dinâmica que envolve a comunicação social, nas relações entre os sujeitos que fazem parte dos diferentes campos. Assim, o autor reforça que “[a] existência do signo nada mais é do que a materialização dessa comunicação. É nisso que consiste a natureza de todos os signos ideológicos.” (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 36).

A relação entre a língua(gem) e a ideologia, com base nisso, é intrínseca, já que esta última é objetivada através do material semiótico encarnado pela língua(gem). E a língua(gem), como se tem visto, sendo um fenômeno sobretudo social, não pode estar deslocada das realidades que circundam o homem em seus contextos sociais, históricos e de valor específicos. Tal como Acosta-Pereira (2012, p. 54) aponta, “[o] aspecto semiótico de todo fenômeno ideológico e da mediação nas diversas situações de interação social se constroem efetivamente no uso da linguagem.”

Cada produto ideológico (ideologema) é parte da realidade social e material que circunda o homem, é um momento no horizonte ideológico materializado. Não importa o que a palavra signifique, ela, antes de mais nada, está materialmente presente como palavra falada, escrita, impressa, sussurrada no ouvido, pensada no discurso interior, isto é, ela é sempre parte objetiva e presente do meio social do homem. (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 50)

Com as palavras de Medviédev (2016 [1928]), pode-se concluir esta discussão sobre ideologia reforçando que é justamente na concretude de uma realidade, na corporificação de um acontecimento, e no processo em que um símbolo torna-se semiótico que a ideologia acontece/materializa-se. Logo, a ideologia é manifestada por meio dos signos, os quais são intermediados pela língua(gem) – ou pela palavra, como já apontado anteriormente.

No quadro abaixo, semelhantemente ao que foi apresentado em subseção anterior, pode-se ver os pressupostos teórico-metodológicos quanto à concepção de ideologia sumarizados por Acosta-Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019).

Quadro 12 – Pressupostos teórico-metodológicos acerca do conceito de ideologia

IDEOLOGIA		
Pressupostos teórico-metodológicos	1	Conjunto de reflexões e interpretações da realidade social
	2	Sistema de concepções, orientado por interesses de um grupo ou uma classe social, baseado em valores
	3	Valores que condicionam comportamentos e atitudes e orientam a práxis
	4	“[...] parte de uma realidade cultural e social [...]” (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 91)
	5	Constituição dialética, estabelecida na relação com o mundo, com a vida
	6	Compreensão de organização da estrutura social e de suas regulações cronotópicas
	7	Sustentação das relações sociais que são essenciais aos sujeitos, refletidas e refratas por meio dos signos
	8	Constituição sógnica da palavra, compreendidas como signo social e ideológico
	9	Reflexão e refração da realidade que é exterior
	10	Ciências das ideias
	11	Expressão das tomadas de decisões e da práxis
	12	Intersecção de interesses sociais orientados de diferentes formas em uma mesma comunidade sógnica
	13	Materializa-se na linguagem; por isso a linguagem nunca é neutra. Ela reflete e refrata sempre uma ideologia

Fonte: A autora, com base em Acosta-Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019).

Enfim, para fazer uma ponte com as concepções discutidas até então, faz-se válido apontar que enunciado – como unidade real e concreta da língua(gem) circundada por contextos verbais e extraverbais, e situada em tempo e espaço específicos – é, por seu turno, sempre ideológico. Portanto, na enunciação, na produção de discursos, há o encontro entre ideologia e língua(gem), em contexto em que a interação social é propulsora e também meio para a construção ideológica em sua materialização.

Como tudo que é ideológico perpassa as camadas sociais, dado o caráter do conteúdo ideológico frente aos sujeitos em suas diferentes realidades e inter-relações, a avaliação social permeia toda uma construção da língua(gem) e da ideologia na refração das realidades representadas em um signo. Quanto a essa avaliação social, também chamada de valoração, destina-se a subseção que segue para discussão.

4.1.5 A valoração

Como visto até este momento, na língua(gem) a ideologia é presente devido ao fato de a comunicação discursiva ocorrer nas/por meio das interações verbais que se dão entre os sujeitos, em seus contextos historicamente situados. Nesse âmbito, a valoração ou avaliação social perpassa as relações sociais pelas quais os indivíduos interagem, alcançando os signos ideológicos que fazem parte das realidades sociais de cada contexto. Assim, Medviédev (2016

[1928]), ao tratar sobre o enunciado, reforça que em toda a enunciação, enquanto socialmente orientada, o sujeito traz junto do discurso avaliações sociais.

Com isso, entende-se que não há enunciados que não sejam atravessados pelas valorações de cada sujeito e classe social. Isso se dá porque os sujeitos estão, a todo tempo, emitindo juízos de valores frente ao que enunciam e ouvem, posicionando-se quanto a isso ou aquilo, para, na sequência, também emitirem novos enunciados os quais tomam como base novos e outros valores. Nessa lógica, Medviédev (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 183) afirma que a avaliação social “[...] está presente em cada palavra viva, já que a palavra faz parte de um enunciado concreto e singular.” Logo, não há enunciado que não seja permeado por avaliações sociais.

Conforme colocado anteriormente quando se tratou com mais detalhes sobre o enunciado, suas três peculiaridades estruturais levam a compreender que o discurso é sempre orientado a alguém, sendo também influenciado por discursos de outrem, nesse movimento em que há sempre um sujeito em posição responsiva pronto a interagir nessa troca de enunciados. A partir disso, seja no discurso interno ou em qualquer outra situação em que haja discurso, toda compreensão/apreensão demanda uma resposta ativa dos sujeitos – e, essa resposta produz sempre avaliações sociais que orientam os posicionamentos valorativos frente ao tema em questão.

Quanto a isso, Volochínov (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 140, grifos do autor) explica que “[n]ão se pode construir uma enunciação sem modalidade apreciativa. Toda enunciação compreende antes de mais nada uma *orientação apreciativa*. É por isso que, na enunciação viva, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação.”⁴⁷. E, com base nessa lógica, até as enunciações mais íntimas são dialógicas, sendo, portanto, embebidas de valoração – seja de um possível ouvinte, interlocutor, sem esquecer que, antes de sua produção, levou-se em conta também outras enunciações.

Pode-se compreender, desse modo, que a avaliação social está presente em todo enunciado, já que, em sua constituição, apresenta como essencial o elemento expressivo. Isso coloca em confronto o enunciado e a palavra, uma vez que a palavra, como neutra, não apresenta valor expressivo, diferentemente do enunciado, junto a seu conteúdo semântico-objetual. Nessa lógica, não há enunciações possivelmente neutras, porque, na cadeia de enunciados em que a comunicação discursiva acontece, a troca de valores acontece a todo instante, gerando novas valorações sociais e posições expressivas dos sujeitos do discurso.

Ainda, tudo isso está diretamente relacionado à classe social em que o sujeito falante vive e transita, aos contextos nos quais interage, e a diversos outros fatores do espaço e tempo

⁴⁷ Os termos *valoração*, *avaliação social* e *orientação apreciativa* são utilizados como sinônimos nos escritos de Bakhtin e o Círculo.

em que se situa. Pois, obviamente, não se pode passar ileso da exposição a outras vozes, a outras enunciações, a outros valores, enfim, ao fenômeno da interação verbal – e, como Volochínov (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 165, grifos do autor) explica, “sempre uma dessas vozes, independentemente de nossa vontade e de nossa consciência, coincide com a visão, com as opiniões e com as valorações da classe a que pertencemos.”.

Compreender um discurso, frente a esses entendimentos, é estar sob as tensões das forças sociais que ali estão engendradas – devido ao caráter social do enunciado, que está sempre carregado ideologicamente. Dessarte, apreender um discurso significa, para além de conhecer seu tema, avaliá-lo valorativamente. É por isso que Medviédev (2016 [1928]) aponta que a avaliação social, como um elemento expressivo do enunciado, reúne tanto a presença material da palavra quanto seu sentido.

Iremos chamar de avaliação social justamente essa atualidade histórica que reúne a presença singular de um enunciado com a abrangência e a plenitude de seu sentido, que individualiza e concretiza o sentido e compreende a presença sonora da palavra aqui e agora. (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 184)

Desse modo, tendo em vista o caráter social do enunciado, em concretização plena e real, na comunicação discursiva, ele parte de uma realidade social e histórica em que se situa, junto a um sentido que é também parte dessa história. Reunindo conteúdo e forma, portanto, a valoração social constitui-se da compreensão valorativa do espaço e tempo da enunciação e da orientação avaliativa do tema, no contexto específico em que se situa. Com isso, a compreensão efetiva de um enunciado, conforme Medviédev (2016 [1928]) esclarece, só se dá quando se apreendem ambas as realidades da comunicação discursiva: a do enunciado, e a minha (do aqui e do agora).

Nessa discussão, Medviédev (2016 [1928]) ainda explica que existem as avaliações sociais que são mais estáveis e profundas, sendo aquelas que dizem respeito à classe social de determinada época e, portanto, que estão relacionadas a um grupo social, e há ainda aquelas avaliações que são mais pertencentes à vida social enquanto vida singular. Essas últimas seriam as avaliações relacionadas ao dia, à hora, ao instante, à ocorrência específica. Assim, o todo da avaliação social reúne aquilo que se tem em determinada época junto ao que é assunto do dia, gerando um juízo valorativo sobre o tema. Disso, Medviédev (2016 [1928], p. 185) informa que “[d]e fato, é impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer sua atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico.”.

A partir dessa ideia, a presença material da palavra serve à avaliação social e suas exigências, permitindo-se que construa sentido quanto a um tema específico, sendo esse

sentido, nesse caso, tocado por tom apreciativo/valorativo. E é nesse meio que a entonação⁴⁸ expressiva surge como expressão mais pura da avaliação social. Volochínov (2014 [1929], p. 175) define a entonação como a “expressão sonora da valoração social”, sendo o nível mais superficial da avaliação e, sem ela a orientação social e apreciativa não é possível de ser expressa. Medviédev (2016 [1928], p. 185), então, indica que

[a] entonação expressiva que dá cor a cada palavra do enunciado reflete sua singularidade histórica [...]. O caráter expressivo é determinado não pelo esquema lógico do sentido, mas por toda sua plenitude e integridade individual, e por toda sua situação concreta e histórica.

Com isso, é por meio da entonação expressiva que a avaliação social transparece no enunciado. O tema de um enunciado se desenvolve, nesse sentido, por meio da entonação – e não por meio das palavras cruas ou de qualquer articulação gramatical. Portanto, é mediado por um tom apreciativo que um tema passa a ter significação em determinado discurso, quando encontra um conteúdo que se dá na fala viva, que tem relação com o que é social, em contexto histórico situado. (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929]).

É por conta de a avaliação social atravessar o enunciado que as possibilidades da língua tornam-se realidade, e essa realidade, por sua vez, acaba por ser expressa por meio de entonações diversas. E como as realidades mudam a todo instante, frente a suas diferentes variáveis e frente aos contextos sociais – que não são imutáveis ou mortos –, as avaliações sociais também mudam, e há reavaliação, por parte do sujeito, a todo tempo, na resignificação de seus valores. Assim, Volochínov (2014 [1929], p. 140–141, grifos do autor) afirma que “[a] mudança de significação é sempre, no final das contas, uma *reavaliação*: o deslocamento de uma palavra determinada de um contexto apreciativo para outro.”.

Para concluir esta discussão, é preciso lembrar que sem um horizonte de valores não há língua(gem) ou materialização da língua(gem), porque para que a língua(gem) viva e exista ela precisa ser criada e desenvolvida nos limites dos valores que o sujeitos dão às coisas, aos conceitos, aos contextos, enfim, a tudo que pode estar possivelmente envolvido com o tema em uma enunciação. Assim, Medviédev (2016 [1928], p. 184) novamente aponta que é a avaliação social

[...] que atualiza o enunciado tanto no sentido da sua presença factual quanto no do seu significado semântico. Ela determina a escolha do objeto, da palavra, da forma e a sua combinação individual nos limites do enunciado. Ela determina, ainda, a escolha do conteúdo e da forma, bem como a ligação entre eles.

⁴⁸ Assim como se encontra variação entre os termos *valoração* e *avaliação social*, também há variação entre os termos *entonação* e *entoação*, a depender das obras, traduções e autores que os utilizam.

Ainda, Volochínov (2014 [1929], p. 168) complementa: “A orientação social é uma das forças vivas organizadoras que, junto com a situação da enunciação, constituem não só a forma estilística mas também a estrutura puramente gramatical da enunciação.”. Ou seja, toda a realização do enunciado (e nesse sentido toda interação verbal) só é possível quando atravessado pela avaliação social, desde as escolhas linguísticas até a determinação quando ao conteúdo – e aí entra a entonação para expressar essa valoração depositada pelo sujeito.

No quadro abaixo, pode-se visualizar os pressupostos teórico-metodológicos referentes ao conceito de valoração, novamente apresentados por Acosta-Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019).

Quadro 13 – Pressupostos teórico-metodológicos acerca do conceito de valoração/avaliação social

VALORAÇÃO/AVALIAÇÃO SOCIAL		
Pressupostos teórico-metodológicos	1	Elemento que integra a materialidade da palavra e o seu sentido
	2	Atualidade histórica que integra o enunciado e sua potencialidade de sentido
	3	Individualização, concretude e situacionalidade do sentido do enunciado
	4	Matriz de seleção/escolha dos recursos linguísticos nos limites do enunciado
	5	Matriz de seleção/escolha do conteúdo e da forma composicional do enunciado
	6	Atmosfera axiológica do enunciado
	7	Orientação avaliativa no meio ideológico de qualquer enunciado
	8	Matriz que regulariza a fisionomia sócio-histórica e seus efeitos na interação
	9	Caráter expressivo do enunciado
	10	Expressão mais pura e típica da entoação
	11	Gesto valorativo do enunciador em relação ao enunciado de outrem
	12	Horizonte de valores que consubstanciam os sentidos da interlocução
	13	“[...] mediação entre a língua, como um sistema abstrato de possibilidades, e sua realidade concreta. A avaliação social [a valoração] determina o fenômeno histórico vivo, o enunciado, tanto do ponto de vista das formas linguísticas selecionadas quanto do ponto de vista do sentido escolhido.” (p 189)

Fonte: A autora, com base em Acosta-Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019).

Este quadro, como se pode ver, sumariza o que foi exposto ao longo desta subseção, destacando o papel fundamental da valoração na composição do enunciado diante da compreensão de língua(gem) que tem sido discutida nas últimas subseções. Por fim, conclui-se esta subseção que trata sobre a concepção dialógica de língua(gem) a partir dos escritos de Bakhtin e do Círculo, reforçando e compreendendo que, para além de uma concepção pronta e acabada de língua(gem), os escritos bakhtinianos trazem conceitos os quais, entrelaçados, caminham para um entendimento da língua(gem) como um fenômeno, sobretudo, interacional.

A seguir, ainda neste capítulo, passa-se à próxima seção, em que se adentra na temática da PAL nas aulas de LP. Logo, a partir do aparecimento da PAL, na década de 1980, com as contribuições de Geraldi e Franchi, também são apresentadas outras discussões que fundamentam a prática para o ensino de LP junto às outras práticas de língua(gem), tal como se vê adiante.

4.2 A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA NAS AULAS DE LP

Embora as discussões acadêmicas sobre o ensino de LP no Brasil já datem de muitos anos atrás, a partir do ano de 1980 observou-se um maior empenho depositado na temática, sobretudo nas pesquisas inseridas no campo Linguística Aplicada. Essas, por sua vez, destacavam uma preocupação com o aprimoramento do ensino de LP em sala de aula. Dentre o que se propõe, encontra-se a perspectiva conhecida por *prática de análise linguística*. Esta seção, portanto, propõe-se a trazer um breve histórico da PAL como prática de língua(gem) para o ensino de LP, começando pelas discussões apresentadas por Geraldi e Franchi, nas décadas de 1980 e 1990, chegando ao que é colocado pelos PCN (1998; 2000), conforme segue.

4.2.1 A proposta de Geraldi e Franchi na década de 1980

Geraldi e Franchi foram os pesquisadores precursores ao tratarem de uma nova proposta para renovação dos estudos gramaticais. Desde a década de 1980, eles têm reunido esforços para trazer reflexões acerca da temática e, junto a isso, apresentado propostas que têm proporcionado o descobrimento de novos olhares a respeito do ensino de LP.

João Wanderley Geraldi, professor pesquisador da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp e linguista brasileiro pioneiro nos estudos sobre o ensino de LP e análise do discurso, popularizou-se em 1980 por conta de sua coletânea intitulada *O texto na sala de aula* (GERALDI, 2011[1984]). O autor tem apresentado, desde então, uma busca incessante por compreender e questionar o ensino da LP em sala de aula, no Brasil. O referido texto se coloca como marco nas discussões que passam a trazer a ideia de PAL à atenção dos pesquisadores da área.

Em se tratando especificamente da coletânea publicada por Geraldi (2011[1984]), reúne títulos de diferentes autores que discutem sobre a mesma temática: o ensino de LP em sala de aula. Dentre os autores, estão, por exemplo, Sírio Possenti e Luiz Percival Leme Britto. Nos diferentes textos que aparecem ao longo da obra, cinco são de autoria do próprio Geraldi, sendo esses os textos nos quais se dedica a trazer as principais contribuições para esta discussão. Antes disso, contudo, vale ressaltar a importância da referida obra no contexto geral do ensino, conforme conta Kuiava (2014, p. 61, grifos do autor):

O status do livro *O texto na sala de aula* revela sua identidade e imagem pelo lugar icástico de nascimento, pelo tempo de nascimento sem data marcada para vencer, pelos sentidos de historicidade pedagógica e pelo papel revolucionário das múltiplas transformações que provocou nos modos de pensar e ensinar a língua portuguesa no percurso de trinta anos de sua existência.

Destacando, como se vê, a importância da obra de Geraldi em 1980, Kuiava (2014) explica sobre as circunstâncias contextuais da época em que o livro foi publicado, indicando que, em um cenário no qual a ditadura militar ainda restava em seus resquícios e a democracia surgia com vigor, o referido texto constitui-se, nas palavras do autor, como “[...] uma arma na disputa pela hegemonia no pensar e ensinar a língua portuguesa”. (KUIAVA, 2014, p. 54). É com a forma figurativa de uma arma, logo, que as palavras de Geraldi aparecem em um movimento em que se propõe a tomada de uma nova direção por parte de professores e alunos no ensino da língua(gem).

Nesse sentido, o pesquisador explica que “*O texto na sala de aula* é gestado e organizado nos tempos em que morre a pedagogia do capital humano e nasce a pedagogia histórico-crítica.” (KUIAVA, 2014, p. 69, grifos do autor). Esse contexto citado pelo autor incluía, então, o surgimento de diferentes iniciativas dos grupos de universidades no Brasil com pesquisas e produções científicas que caminhavam em um mesmo sentido, embasados em teorias que se apoiavam na educação formadora, crítica e democrática, em oposição à chamada educação bancária, como uma educação tradicional e conservadora.

É nesse contexto, portanto, que *O texto na sala de aula* surge, tanto no meio acadêmico quanto na prática efetiva de sala de aula, constituindo interesse de pesquisadores e professores. Tendo compreendido de forma breve esse cenário, cabe trazer um compilado do que o Geraldi⁴⁹ apresenta em seus textos, especialmente no caminho da compreensão sobre a PAL. Evidentemente, sendo considerada uma obra de grande importância, suas contribuições refletiram de diferentes formas no espaço-tempo em questão. Traz-se nesta seção, entretanto, um pouco do que é essencial às discussões que são apresentadas adiante.

Faz-se válido iniciar pela importância que o autor dá à concepção de língua(gem) que se assume no ensino de LP. O pesquisador, ao trazer resultados de investigações que realizou à época, esclarece que o baixo nível de desempenho linguístico dos alunos⁵⁰ estava, em partes, entrelaçado ao fracasso das escolas e do ensino de LP, diretamente relacionado às metodologias

⁴⁹ Um levantamento/estudo semelhante, em que são tratadas as contribuições de Geraldi sobre a PAL, foi realizado por Polato (2017) A autora, contudo, faz um levantamento mais detalhado, analisando toda a obra de Geraldi, observando questões além do conceito de PAL.

⁵⁰ É importante lembrar que o texto de Geraldi foi publicado em 1984, desse modo, quando aborda alunos, desempenho, entre outras questões dessa natureza, o autor trata de um contexto da década de 1970, e não da atualidade.

de ensino assumidas em sala de aula. Sobre isso, explica que uma metodologia de ensino é um caminho escolhido pela escola e/ou pelo professor, que está totalmente vinculado a opções também políticas. Há de considerar, ainda, especialmente ao ensino de LP, que também é preciso haver, dentre essas decisões, a assunção de uma concepção de língua(gem) concernente com a prática. Essas escolhas, por sua vez, determinam muito do que se obtém como resultado, seja o sucesso ou o insucesso. (GERALDI, 2011[1984]).

Aprofundando o olhar, então, ao ensino de LP, Geraldi (2011[1984]) indica três diferentes concepções de língua(gem) que norteiam as práticas em sala de aula: 1. a língua(gem) como expressão do pensamento; 2. a língua(gem) como instrumento de comunicação; e 3. a língua(gem) como forma de interação. Frente às correntes de estudo linguístico, a primeira está relacionada à gramática tradicional, a segunda ao estruturalismo e ao transformacionalismo, e a terceira, enfim, à linguística da enunciação. Esta última, por sua vez, é a concepção assumida por Geraldi (2011[1984]), e a qual é melhor descrita por ele para fins de reflexões quanto ao tema.

Sobre a concepção de língua(gem) como forma de interação⁵¹, o autor afirma que, a partir dessa perspectiva,

[m]ais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 2011[1984], s/p)

Sob essa lógica, o estudo da língua(gem) envolve muito mais do que observar as relações objetivas, cujo trabalho se dá a partir dos aspectos estruturais⁵², mas, sobretudo, detectar todo um contexto linguístico que envolve a interação, sendo observadas relações subjetivas e expressivas tais como a fala, as condições de uso, a situação concreta da interação, as variedades linguísticas, entre outras questões. O autor justifica essa compreensão na ideia de que, conforme essa concepção de língua(gem), “[a] língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo.” (GERALDI, 2011[1984], s/p).

Nesse sentido, ao trazer a ideia de que assumir uma concepção de língua(gem) como interação traz, conseqüentemente, uma nova metodologia junto a novos conteúdos de ensino, Geraldi (2011[1984]) defende a proposta de que se faça diferente do que se estava sendo feito

⁵¹ Esta concepção, como se pode compreender agora, é revisitada a partir das contribuições de Bakhtin e o Círculo. Conforme enunciado na seção anterior a esta, a concepção de língua(gem) proposta pelos escritos bakhtinianos entende a língua(gem) como um fenômeno interacional.

⁵² O ensino que dá prioridade às relações subjetivas da língua(gem) é comumente encontrado na prática que trabalha com a gramática tradicional, com foco principalmente na descrição linguística.

tradicionalmente em sala de aula – com a ênfase dada à descrição linguística. No lugar disso, propõe que as atividades de ensino de LP sejam trabalhadas a partir da língua(gem) propriamente dita e, quando necessário, que seja utilizada como aporte a descrição – sendo todo esse processo pautado no objetivo final de domínio para o uso.

Motivando essa proposta, o autor afirma que

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar a língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso. (GERALDI, 2011[1984], s/p)

Para alcançar o objetivo de que o aluno saiba usar a língua(gem), Geraldi (2011[1984]) apresenta como sugestão três práticas para o ensino de LP: a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos e a prática de análise linguística. As duas primeiras já faziam/fazem parte da realidade do ensino de LP. A última por sua vez, surge a partir da enunciação de Geraldi, que explica:

O uso da expressão “prática de análise linguística” não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. (GERALDI, 2011[1984], s/p, grifos do autor)

Assim surge a PAL no cenário do ensino de LP como uma novidade, porque procura justamente proporcionar o aprendizado a partir da reflexão sobre a língua(gem). Dessa maneira, o autor esclarece que o essencial na PAL “[...] é a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e autocorreção de textos produzidos pelos próprios alunos. Essa é a intenção da proposta.” (GERALDI, 2011[1984], s/p). Com as três práticas associadas, defende o pesquisador, é possível superar o tom artificial dado ao ensino e à aprendizagem da língua(gem) em sala de aula.

Considerando as ideias apresentadas até o momento, o quadro seguinte traz uma síntese, sobretudo a partir das considerações de Geraldi (2011[1984]) e da leitura do texto de Polato (2017).

Quadro 14 – Concepção de PAL a partir de Geraldi (2011[1984])

	CARACTERÍSTICAS	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS
PAL a partir de Geraldi (2011[1984])	A PAL como prática de língua(gem) envolve questões tradicionais da gramática e questões amplas a propósito do texto.	O trabalho com a PAL deve se dar associado ao trabalho com as práticas de leitura e de produção de textos. A PAL deve ser promovida a partir dos textos dos próprios alunos, com o objetivo de melhoria/desenvolvimento, com a revisão/autocorreção/reescrita dos textos como consequência da reflexão sobre o uso da língua(gem).
	A PAL como prática de língua(gem) vai além da simples correção do texto referente aos aspectos léxico-gramaticais.	
	A PAL é uma prática de língua(gem) que entende o texto como um discurso.	
	A PAL é uma prática de língua(gem) que trabalha com a correção e autocorreção de textos que os próprios alunos produzem, promovendo a reflexão sobre os usos da língua(gem).	

Fonte: A autora, com base em Geraldi (2011[1984]) e Polato (2017, p. 73).

As discussões e propostas de Geraldi estendem-se a outras produções que publicou em anos seguintes, sendo amplamente circuladas na academia e, também, dentre os profissionais docentes que trabalham diretamente com o público do ensino de LP em sala de aula. Na próxima subseção, são apresentadas mais contribuições desse pesquisador, entretanto, antes disso, conforme anunciado, passa-se a apresentar de forma concisa o que Franchi propôs em suas contribuições sobre o tema em discussão, na década de 1980.

Carlos Franchi, por sua vez, com sua experiência como professor efetivo de Português e Latim no ensino público, atuou como professor pesquisador na Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, e contribuiu, assim como Geraldi, para o desenvolvimento das pesquisas referentes ao ensino de LP em sala de aula. Aqui, cita-se seu livro intitulado *Criatividade e gramática* (FRANCHI, 1987), escrito também na década de 1980, em que traz reflexões sobre a temática, introduzindo à época um tema ainda pouco discutido.

A proposta de Franchi (1987) na obra supracitada é, sobretudo, apresentar indicações para uma renovação dos estudos gramaticais, refletindo sobre o porquê de haver uma atitude negativa dos professores, educadores e até mesmo alunos referente à gramática. Assim, conforme traz sua apresentação, a ideia do livro é “explicita[r] e desenvolve[r] questões linguísticas que o professor de língua materna não pode deixar de considerar e apresenta[r] o trabalho gramatical articulado com a produção e interpretação de textos” (FRANCHI, 1987, p. 6).

A fim de alcançar o que propõe, Franchi (1987) apoia-se em três fundamentos para reflexão. Primeiramente, traz notas sobre a criatividade, expressando a real necessidade de que se invista na criatividade junto ao trabalho com a língua(gem). Nesse sentido, evidencia a importância da criatividade ao aprendizado, esclarecendo que é possível, ainda quando sujeito a regras, que se traga a criatividade à realidade em questão. Isso porque, como explica o autor,

grande parte da rejeição à gramática se dá devido à “[...] redução metodológica que a torna estanque e restritiva” (FRANCHI, 1987, p. 7). E é justamente por isso que promover a criatividade, na ação pedagógica, seria essencial nessa proposta de renovação do ensino de LP.

Com isso, o pesquisador explica que a criatividade na língua(gem) se dá quando se compreende que, mais do que um sistema subjugado a regras, a língua(gem) se desenvolve na interação social, quando o sujeito se apropria do sistema linguístico, construindo objetos que virá a utilizar. Dessa forma, além de configurar-se como uma reprodução (de regras, neste caso), é um “trabalho de reconstrução” (FRANCHI, 1987, p. 12). Sob essa lógica, “[é] no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora” (FRANCHI, 1987, p. 7).

Por segundo, Franchi (1987) trata sobre a gramática, explicando que falta, frequentemente, reflexão sobre o que se tem feito em sala de aula quando se faz gramática. Conforme elucida, muito do que se faz no ensino de LP toma como base práticas escolares que seguem tendências históricas, muitas vezes pautadas em concepções totalmente distintas ou deslocadas daquilo que se tem entendido como língua(gem). Nessa lógica, o pesquisador esclarece sobre duas diferentes tendências encontradas nas práticas, as quais seriam uma delas baseada no estruturalismo, e outra delas baseada no estabelecimento de condições de uso da língua(gem), por meio de prescrições e normatizações. Com esse histórico vindo das tendências, a gramática, junto ao ensino de LP, passou a ser interpretada – de modo equivocado – como algo exato, quando na realidade não o é.

E, por terceiro, Franchi (1987) apresenta o que chama de *indicações para uma renovação dos estudos gramaticais*. Depois de trazer uma série de exemplos para justificar suas indicações, o autor ressalta seu ponto principal de discussão afirmando que, para além de trazer aos aprendizes classificações, normas, regras, formas, listas, entre outros, no que se refere à LP, deve-se “[...] levar aos alunos desde cedo a diversificar os recursos expressivos com que fala e escreve e a operar sobre sua própria linguagem, praticando a diversidade dos fatos gramaticais de sua língua.” (FRANCHI, 1987, p. 36). Então, para atingir esse objetivo, Franchi (1987) cita a importância das atividades epilinguísticas, que são justamente aquelas que permitem a reflexão sobre a língua(gem), quando é possível transforma-la, experimenta-la de outros modos, reconstruí-la, enfim, usá-la para diferente propósitos.

Nessa perspectiva apresentada por Franchi (1987), portanto, fica evidente que só se chega à gramática efetiva, com compreensão adequada, quando se é possível observar a língua(gem) a partir de seu uso. Assim, a atividade metalinguística é diretamente dependente da atividade epilinguística, porque somente esta é capaz de levar àquela.

Porque é somente sobre fatos relevantes de sua língua (relevantes = carregados de significação) que o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem e o caráter sistemático das construções linguísticas, e pode um dia falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico. (FRANCHI, 1987, p. 37)

Enfim, a partir da ideia de entender a gramática de modo diferente, acima de tudo como algo muito mais complexo e dependente de significação expressiva, Franchi (1987) propõe um ensino de gramática que promete renovação, aliando, na prática de sala de aula, as atividades epilinguísticas às atividades metalinguísticas – estas já antes praticadas.

Explicando como se daria a prática pedagógica a partir do que Franchi (1987) expõe quanto à *concepção de gramática* a ser utilizada em sala de aula, Moura (1992, p. 99) indica: “[...] a prática pedagógica da gramática deve propiciar aos alunos a compreensão de como os recursos expressivos (sintáticos, morfológicos, fonológicos) condicionam e possibilitam diversas formas de significar a realidade.”. Assim, passa-se da estrutura formal para a significação, considerando, pois, o que é parte essencial da língua(gem). (MOURA, 1992).

Novamente, então, considerando as exposições referentes ao que Franchi (1987) propõe, apresenta-se o quadro abaixo.

Quadro 15 – O ensino de gramática a partir de Franchi (1987)

	CARACTERÍSTICAS	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS
Ensino de gramática a partir de Franchi (1987)	O ensino de gramática deve levar em conta um de seus aspectos de maior importância: a criatividade. É somente por meio da língua(gem) (ela mesma), em uso, nas práticas de língua(gem), que a <i>liberdade criadora</i> é possível de acontecer. Criatividade e língua(gem) andam lado a lado.	O ensino de gramática na sala de aula deve levar em conta as práticas de língua(gem) dos alunos, reunindo atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas, considerando a importância de recursos expressivos da língua(gem) em relação ao seu uso efetivo.
	A gramática não deve ser entendida como algo exato, porque há, para além das normas e aspectos estruturais, recursos expressivos que estão diretamente relacionados aos usos da língua(gem) – que tem relação, por sua vez, com a criatividade dos sujeitos que a usam.	
	Os recursos expressivos estão para a língua(gem) como forma de operá-la, pois carregam significação. Por isso, devem estar necessariamente presentes na prática pedagógica. É por meio de atividades epilinguísticas que são trabalhados os usos dos recursos expressivos.	

Fonte: A autora, com base em Franchi (1987) e Polato (2017).

Como se pode ver, ambas as propostas de Geraldi e Franchi colocam-se ao anúncio de um novo olhar sob o ensino de LP, e seguem caminhos paralelos os quais pretendem chegar a um mesmo lugar: o aprendizado de LP a partir da língua(gem) como interação, como realidade concreta, pautado na significação própria da língua(gem). Com isso, diferentes autores reconhecem a importância de ambos pesquisadores como precursores na introdução dessa

discussão, diante da possibilidade de pensar um novo ensino de LP em sala de aula, sobretudo quando colocaram em pauta a renovação de uma tradição.

Angelo (2005, p. 42), por exemplo, ao discorrer sobre Geraldi, apontando seu texto como marco das pesquisas sobre a temática, reforça que os textos do autor foram capazes de ter “[...] forte penetração junto aos professores de Português no período em que o processo de reformulação da ensino de língua materna se intensificou”. Além disso, apoiada em outros autores, a pesquisadora destaca que a obra de Geraldi acabou por exercer, de certa forma, influência na reformulação didática no Brasil – assim como também indicou Kuiava (2014) – considerando suas diversas contribuições.

Dentre as discussões levantadas por Geraldi, está a importância dada ao posicionamento/à assunção de uma concepção de língua(gem) por um professor, tendo em vista que há uma relação direta entre essa concepção assumida e sua prática de ensino. (ANGELO, 2005). Em torno desse mesmo tema, a autora destaca a defesa de Geraldi à vertente interacionista (como concepção de língua(gem)), com a indicação de que essa perspectiva exige uma compreensão totalmente diferente da tradicional. Explica: “Para Geraldi, a opção pela vertente interacionista de linguagem exige do professor de língua estar em outro patamar, diferente daquele do ensino tradicional, pelo fato de o trabalho com a língua em funcionamento exigir um ensino que vá além da classificação de frases.” (ANGELO, 2005, p. 76).

Pietri (2003), por sua vez, dá destaque ao caráter de mudança apresentado por Geraldi em sua obra quando, ao tratar sobre o discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil, indica que, embora não tenha representado um novo discurso em si, o texto de Geraldi trouxe as principais características as quais configuram um discurso de mudança: “a presença do professor como destinatário dos artigos reunidos, e a tentativa de obter adesão desse destinatário através da diminuição das distâncias entre eles e os autores que discutem problemas e defendem mudanças: todos são considerados professores de português autores e leitores [...]” (PIETRI, 2003, p. 16).

Polato (2017), em sua discussão mais extensa, ressalta a importância de Geraldi e Franchi, com a publicação de seus textos, para o nascimento da PAL. Sob essa lógica, a autora explica que o conceito apresentado por Geraldi para a prática de língua(gem) em questão acabou por ser replicado em grande parte das pesquisas sobre a PAL no Brasil, o que faz com que seu texto seja revisitado criticamente até os dias de hoje. Na mesma esteira, a pesquisadora indica que no texto de Franchi são encontrados ecos do que Geraldi propôs, dando continuidade ao discurso de mudança. Para a pesquisadora, enquanto Geraldi apresenta uma “reconfiguração do

ensino de línguas”, Franchi discute sobre um “redirecionamento dos estudos gramaticais”, seguindo linhas de raciocínio que vão por um mesmo caminho (POLATO, 2017, p. 60).

Para deixar mais clara a importância das contribuições dos autores diante do aparecimento da PAL como uma prática de língua(gem) para o ensino de LP, e especialmente frente a uma proposta de mudança, Polato (2017, p. 61) explica:

[...] a emergência do termo Análise Linguística, em sentido pedagógico de prática reflexiva ligada inicialmente à prática de produção de textos, mais especificamente ao processo de reescrita de textos em situação de ensino e aprendizagem, explicita-se como uma proposta que corre na esteira dessa reconfiguração geral do ensino de línguas.

Assim, a autora deixa claro, em linhas gerais, que a contribuição de Geraldi com sua nova proposta é levar em conta, no ensino de LP, ambos aspectos linguísticos e linguísticos-discursivos – e com isso, portanto, considerar as relações sociais que se dão por meio da/na língua(gem) entre os sujeitos ativos, tendo em vista seu caráter social. (POLATO, 2017). À luz desses entendimentos para o ensino de LP, encontra-se o fio tênue entre a prática tradicional e essa proposta então inovadora, porque, conforme defende Polato (2017), Geraldi assume uma postura dialógica em que, sem desprezar as teorias já existentes para o ensino de LP, propõe uma mudança a partir de tudo que já foi feito.

Do mesmo modo, Franchi se posiciona diante do cenário do ensino de gramática tradicional, conforme explica Polato (2017), propondo uma reconfiguração. Com uma defesa estrita à criatividade no uso e estudo da língua(gem), Franchi advoga que se deve proporcionar a reflexão: “Franchi defende uma reflexão sobre a linguagem em uso, no sentido de criação e ação humana sobre e pela linguagem, projeto este que estaria associado à necessidade de renovação das práticas discursivas e sociais de produção e compreensão de textos na escola.” (POLATO, 2017, p. 78).

Muito além disso, Polato (2017) discute minuciosamente as contribuições de Geraldi e Franchi nas obras em questão, especialmente com fins a compreender a PAL em seus fundamentos epistemológicos e metodológicos. Sendo assim, cabe realizar uma leitura atenta de seu texto, o qual traz compreensões mais aprofundadas sobre as referentes discussões, tendo em vista a concretização de um histórico e levantamento detalhado por parte da autora. Também contribuem ao entendimento em questão os outros pesquisadores citados, a saber Angelo (2005) e Pietri (2003).

Considerando, portanto, a relevância da produção de ambos Geraldi e Franchi com um novo discurso para o ensino de LP no Brasil, na subseção a seguir será possível compreender que essas discussões (e também as próximas, as quais são apresentadas adiante) avançam para

um mesmo rumo, cujo objetivo é fundamentar o que hoje compreende-se como PAL como prática de língua(gem) para o ensino de LP. Com isso, encerra-se esta subseção, passando à próxima subseção a qual traz a ideia apresentada por Geraldi já em 1990, frente ao que se havia proposto até então.

4.2.2 A proposta de Geraldi na década de 1990

Já na década de 1990, dando continuidade as suas pesquisas e contribuições referentes à temática do ensino de LP em sala de aula e também ao entendimento quanto à PAL, Geraldi publica a obra intitulada *Portos de Passagem* (GERALDI, 2013[1991]). O livro, composto por três grandes capítulos, tem como objetivo explorar a temática em questão, com enfoque a uma possível mudança no cenário do ensino de LP, a ser produzida coletivamente, de forma democrática. Em suas palavras, a obra tem “duplo objetivo: de um lado registrar uma reflexão que se está processando; de outro lado, pelo registro, permitir a continuidade. É, pois, ponto de chegada e ponto de partida – passagem.” (GERALDI, 2013[1991], p. XXIX).

Portos de passagem é uma obra extensa, que se dedica incansavelmente a mostrar como uma concepção de língua(gem) bem definida e, sobretudo, centrada no sujeito pode guiar um ensino de LP que seja real e efetivo, a partir das diferentes realidades de sala de aula existentes no Brasil. Sob essa lógica, os três capítulos dividem-se dentre as seguintes discussões: *Linguagem e trabalho linguístico*, *Identidades e especificidades do ensino de língua*, e *No espaço do trabalho discursivo, alternativas*. Dentre as contribuições que Geraldi (2013[1991]) apresenta, traz-se aqui um breve compilado de discussões que contribuem de forma direta à temática em tela.

Cabe ressaltar, já de início, que Geraldi (2013[1991]), antes mesmo de passar a descrever o que seria ideal ao ensino de LP, promove uma profunda reflexão sobre como a língua(gem) é entendida no processo de ensino e de aprendizagem e, ainda, sobre como tem se dado a prática a partir disso. Assim, esclarece que “[...] é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem.” (GERALDI, 2013[1991], p. 5).

Sob essa lógica, o autor admite a complexidade do tema e, como proposta para conduzir sua discussão, explica sobre a necessidade de, no ensino de LP, entender a língua(gem) como algo real, histórico, concreto, situado e singular, assim como o sujeito o é.

Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica. (GERALDI, 2013[1991], p. 5-6)

Conforme Geraldi (2013[1991]) expõe, a língua(gem) não é algo pronto, mas sim dependente de diversos fatores relacionados aos sujeitos, tal como o próprio processo de interlocução, a constituição do sujeitos – que se dá a todo momento, a partir da interação –, e a própria interação, a qual e está sempre integrada a contextos sociais e históricos específicos. É assim que a língua(gem) se constrói e se reconstrói, e por isso seria inviável pensar em um ensino de LP pronto e acabado, que toma como ponto de partida para o aprendizado um conjunto de normas e regras exato, o qual dispensa seu principal personagem – o sujeito.

A tentativa de democratização do ensino, que já vinha aparecendo na sociedade e nas escolas há certo tempo, acabou por burocratizar o processo de ensino e de aprendizagem, ordenando-o e disciplinando-o (GERALDI, 2013[1991]). Esse cenário, conforme sugere Geraldi (2013[1991]), levou a um despreparo por parte dos professores que, na mesma lógica, a partir da ideia *disciplinada* do ensino, especialmente no que tange ao ensino de LP, têm buscado fazer do aprendizado da língua(gem) um processo automatizado. Sob esse escopo, a palavra, nesse caso como objeto da língua(gem), acabou por ser mecanizada. Desse modo, via-se/vê-se na escola um processo de automatização: “[a]utomatiza-se, a um tempo, o mestre e o aluno, reduzidos a máquinas de repetição material.” (GERALDI, 2013[1991], p. 117).

Duas perspectivas são citadas pelo autor, no que concerne à compreensão sobre a língua(gem) como um objeto de aprendizagem: o uso, e o saber a respeito. Conforme elucidada, antes de saber a respeito da língua(gem) é preciso usá-la, porque para tomar consciência de seus mecanismos estruturais faz-se necessário, primeiramente, ter posse desse objeto. É por isso que a segunda perspectiva citada deve aparecer, no processo de ensino e de aprendizagem de LP, posteriormente à primeira perspectiva. (GERALDI, 2013[1991]).

Diante dessas compreensões, o pesquisador esclarece que a concepção interacionista de língua(gem) é a concepção que deve contornar o ensino de LP, já que a compreende a partir do sujeito – assim como descrito anteriormente – e, desse maneira, considera a historicidade da língua(gem), em seu uso. Essas características que circunscrevem a língua(gem), por sua vez, devem ser priorizadas nas atividades linguísticas desenvolvidas na prática. É a partir dessa discussão, portanto, que Geraldi (2013[1991]) traz a necessidade da realização de um trabalho conjunto entre as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

As atividades linguísticas são àquelas as quais são feitas com a língua(gem) – o que seria o uso efetivo, em sua prática. As atividades epilinguísticas, no que lhe concernem, são as

atividades de reflexão sobre a língua(gem), especialmente sobre seu uso frente aos seus recursos expressivos. E as atividades metalinguísticas, por último, são as atividades que permitem uma reflexão, desta vez, de forma analítica sobre o uso da língua(gem) e seus recursos, possibilitando a observação do que Geraldi (2013[1991]) chama de *noções* (e não regras/normas) que trazem particularidades à língua(gem). Seguindo a mesma lógica das perspectivas descritas, as atividades epilinguísticas devem acontecer previamente às atividades metalinguísticas – já que a reflexão analítica da língua(gem) é consequência da reflexão quanto ao uso e seus recursos. (GERALDI, 2013[1991]).

A partir disso, tendo clara a ideia de que este processo deve compreender, conjuntamente, os três tipos de atividade com a língua(gem), sendo que as atividades linguísticas e epilinguísticas devem anteceder as metalinguísticas, Geraldi (2013[1991]) propõe que a produção de textos seja o ponto de partida e de chegada do ensino de LP. Sobre isso o autor esclarece que

[...] é porque no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 2013[1991], p. 135)

É no texto, segundo Geraldi (2013[1991]), que sujeito e discurso se concretizam – sendo esse, logo, o ponto de encontro em que a língua(gem) é materializada. Ainda, é por meio do texto que o sujeito diz o que tem para dizer, para quem pretende dizer, usando as estratégias necessárias para tanto. Isso é, o texto é a unidade da língua(gem) que torna o sujeito um locutor efetivo. Esse sujeito, por sua vez, somos nós, e são os alunos. Desse modo, o pesquisador afirma: “[c]entrar o ensino na *produção de textos* é tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala.” (GERALDI, 2013[1991], p. 165, grifos do autor).

Aliadas à produção de textos, estão, ainda, a leitura de textos e a PAL – sendo essa última, sobretudo, a grande novidade na proposta de ensino de LP que Geraldi (2013[1991]) delinea.

Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. (GERALDI, 2013[1991], p. 189-190, grifos do autor)

É, assim sendo, por meio da PAL⁵³ que a reflexão sobre a língua(gem) é possibilitada, seja essa reflexão relacionada às atividades epilinguísticas ou às atividades metalinguísticas, isto é, ao uso dos recursos expressivos da língua(gem) ou à reflexão analítica desses recursos. Sob essa perspectiva, todas as reflexões realizadas ao longo da aprendizagem levam à produção/ao uso da língua(gem) a favor do sujeito que interage, sendo as atividades epilinguísticas uma ponte para a sistematização metalinguística. Deixa-se de lado, em vista disso, a reprodução de conhecimentos estanques, prontos e acabados, para que se construa conhecimento com base em algo real e concreto, histórico e situado. (GERALDI, 2013[1991]). O quadro abaixo, complementando o que se apresentou no

⁵³ É importante lembrar que, na proposta apresentada por Geraldi em *Portos de passagem* já há a inclusão da PAL nas atividades de leitura, para além das atividades de escrita e reescrita, como antes propunha.

Quadro 14, traz as características e encaminhamentos metodológicos apresentados por Geraldi, mas agora incluindo as contribuições datadas da década de 1990.

Quadro 16 – Concepção de PAL a partir de Geraldi (2013[1991])

	CARACTERÍSTICAS	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS
PAL a partir de Geraldi (2013[1991])	A PAL é uma prática de língua(gem) para o ensino de LP, a partir de uma concepção de língua(gem) interacionista/como forma de interação.	O trabalho com a PAL deve se dar associado ao trabalho com as práticas de leitura e de produção de textos, e deve envolver atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas. Por primeiro devem ser realizadas as atividades epilinguísticas em relação às atividades linguísticas (ao uso da língua(gem)), promovendo a reflexão, para que depois sejam trabalhadas as atividades metalinguísticas. A reflexão sobre o uso da língua(gem) deve direcionar atenção aos recursos expressivos da língua(gem).
	A PAL como prática de língua(gem) envolve questões tradicionais da gramática e questões amplas a propósito do texto.	
	A PAL como prática de língua(gem) vai além da simples correção do texto referente aos aspectos gramaticais, pois busca refletir sobre os aspectos da língua(gem) em seu uso efetivo.	
	A PAL é uma prática de língua(gem) que entende o texto como um discurso.	
	A PAL deve ser associada às práticas de leitura e produção de textos.	
	A PAL como prática de língua(gem) envolve atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas.	

Fonte: A autora, com base em Geraldi (2013[1991]) e Polato (2017).

Como se pode ver a partir do quadro, há uma ampliação no entendimento e no conceito da PAL por parte Geraldi, especialmente ao promover a importância de associar as três práticas de língua(gem) no ensino de LP. Nesse sentido, Polato (2017, p. 95) destaca que:

[o] conceito de AL [...] sofre uma importante ampliação [...]. A prática de análise linguística também passa a integrar a prática de leitura. Se interessa, no processo de produção textual escrita, agir e pôr em prática a interpretação das relações sociais por meio de uma consciência deliberada que atende as condições de produção do texto, as quais são representativas de eventos da vida, no processo de leitura [...].

Logo, no que respeita à importância de associar as atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas, Polato (2017) informa a relevância das atividades epilinguísticas indicada por Geraldi ao explicar que essas atividades, por sua vez, estão diretamente ligadas às estratégias do dizer, uma vez que envolvem o uso de elementos do texto os quais são cruciais na prática situada da língua(gem) pelo sujeito. É por meio dessas atividades que se faz possível promover reflexões, desde as mais pontuais até as mais gerais. Mais do que isso, relembra Polato (2017, p. 97), são as atividades epilinguísticas que “[...] reivindicam a prática de linguagem como fio condutor do processo de ensino e aprendizagem e como ponte para sistematização que leva às atividade metalinguísticas.”⁵⁴.

⁵⁴ Conforme citado em nota de rodapé anterior, Polato (2017) ocupa-se de muitas páginas para tratar sobre a proposta de Geraldi. Cabe uma leitura atenta de suas discussões para conhecer com maiores detalhes as contribuições de Geraldi sobre o ensino de LP e sobre a PAL nas décadas de 1980 e 1990.

Britto (1997), já em 1997, reconhece a importância de Geraldi, e também de Franchi, quando os indica como articuladores de uma nova proposta para o ensino de LP, com uma reconfiguração da disciplina que se dá com base em uma concepção de língua(gem) centrada na historicidade do sujeito. A partir disso, o autor destaca que a abordagem do ensino de LP então proposta passa a ser ao mesmo tempo operacional e reflexiva, em que a língua(gem) deixa de ser entendida como um sistema, passando a ser olhada a partir de seu caráter interacional – em que o sujeito, em sua criatividade, possui relação direta com a língua(gem). Sob esse olhar, explica Britto (1997, p. 234), “[...] só se aprende uma língua na medida em que, operando com ela, comparam-se expressões, transformando-as, experimentando novos modos de construção e, assim, investindo as formas linguísticas de significação.”.

Demonstrando a relevância das discussões promovidas por Geraldi, tanto da década de 1980 quanto da década de 1990, Britto (1997) explica que a proposta de renovação do ensino de LP foi referência para diferentes projetos realizados no país, em programas de ensino da língua(gem) e em secretarias de educação de estados e municípios. Não à toa, a discussão apareceu já no fim da década de 1990, nos PCN. Ao explicar a razão da pertinência de tal proposta no país, Britto (1997, p. 234) afirma:

A razão disso está na assunção radical de que toda prática pedagógica parte da palavra do aluno e da contra-palavra do professor. Se o sujeito está no centro da linguagem e a significação só se constitui no discurso, não se pode pensar o ensino da língua a partir de atividade mecânicas de repetição e reconhecimento de estruturas.

Então, conforme destaca o autor, é por trazer um novo entendimento para a língua(gem) propriamente dita, em sua concepção, junto a uma prática pedagógica que a seja concernente, que as indicações de Geraldi para o ensino de LP ecoam fortemente na academia e no país. E a PAL, por sua vez, surge imbricada nesse novo olhar, pois apresenta uma compreensão sobre a gramática diferente da tradicional, com fins à construção de conhecimento (e não ao reconhecimento de estruturas). (BRITTO, 1997).

Como realce na proposta de Geraldi está, assim sendo, a possibilidade (ou então a obrigatoriedade) de reflexão sobre a língua(gem), sendo na prática mediada pelas atividades epilinguísticas que ocorrem na PAL. Como o próprio autor explica em obra escrita em 1998, ao fazer referência à prática de sala de aula: “As tentativas, os acertos e os erros ensinam muito mais sobre a língua do que o estudo do produto de uma reflexão feita por outros, sem que se atine com as razões que levam à reflexão que se estuda.” (GERALDI, 2009 [1998], p. 128).

Enfim, a partir do que Geraldi discute, é possível compreender o que seria, logo, um ensino de LP pautado na concepção de língua(gem) como interação, levando em consideração

um sujeito real e concreto em suas práticas de língua(gem) situadas histórica e socialmente. Nesse contexto, a PAL aparece como parte fundamental, compondo a tríade de unidades da língua(gem) que compõem o ensino. O entendimento desenvolvido por Geraldi, portanto, sustenta uma série de outras compreensões que passam a surgir e/ou derivar desse nos estudos sobre a disciplina de LP.

Assim, conclui-se esta subseção que traz as contribuições de Geraldi (2013[1991]) sobre a PAL, em adição àquilo que foi apresentado na subseção anterior, destacando que essas discussões são essenciais ao entendimento sobre a referida prática. A partir de então, passa-se a trazer indicações sobre os PCN, apresentando o que o documento aborda no que respeita ao ensino de LP em sala de aula e, mais especificamente, à PAL.

4.2.3 O que já diziam os PCN (1997; 1998; 2000)

Esta subseção tem o objetivo de apresentar as contribuições dos PCN referentes à PAL nas aulas de LP. Antes disso, contudo, cabe fazer um breve apanhado sobre o que são os PCN no cenário da educação brasileira. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecidos como PCN, são uma coleção de documentos elaborados por iniciativa do governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação, que têm como objetivo constituir um referencial para a educação no país.

Desde a formulação da proposta até sua concretização, que aconteceram entre os anos de 1995 e 2000, foram publicados diversos documentos oficiais destinados às diferentes fases do ensino, divididas pelos PCN entre ciclos, e entre áreas do conhecimento. A esta pesquisa cabe discutir brevemente sobre o primeiro documento publicado, que está descrito nos próximos parágrafos, e também sobre outros três documentos, que são os PCN da área de LP para as primeiras séries do ensino fundamental (primeiro e segundo ciclos), para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, e para o Ensino Médio.

O primeiro documento publicado é o chamado *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*, datado de 1997, em que a Secretaria de Educação Fundamental traz explicações sobre a estrutura e organização dos PCN, explicando, também, quais são os objetivos desses documentos no âmbito nacional, conforme se lê:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores

brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997b, p. 13)

Como se pode depreender do que o documento apresenta, a ideia dos PCN é apresentar uma proposta flexível, que possa, portanto, nortear os estados e municípios na elaboração de seus currículos, auxiliando-os no que diz respeito a conteúdos, processos de avaliação, entre outras questões que são parte do processo de ensino e de aprendizagem. Assim como o documento esclarece:

Para que se possa discutir uma prática escolar que realmente atinja seus objetivos, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam questões de tratamento didático por área e por ciclo, procurando garantir coerência entre os pressupostos teóricos, os objetivos e os conteúdos, mediante sua operacionalização em orientações didáticas e critérios de avaliação. Em outras palavras, apontam o que e como se pode trabalhar, desde as séries iniciais, para que se alcancem os objetivos pretendidos. (BRASIL, 1997b, p. 41)

Com esse viés, as versões dos PCN foram publicadas entre 1998 e 2000. Aqueles que interessam efetivamente a esta pesquisa são os chamados *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*, referente às séries iniciais do ensino fundamental (PCN-EFI), *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa* (PCN-EFII) e *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: parte II – linguagens, códigos e suas tecnologias* (PCN-EM)⁵⁵, publicados em 1997, em 1998 e em 2000, respectivamente. Vale lembrar que aqui são tratadas especificamente as discussões que os PCN trazem quanto à temática de interesse desta investigação, e não seu conteúdo geral.

Ao começar com os PCN-EFI (1997a), observa-se já de início que é um documento dedicado a tratar sobre como pode ser encaminhado o ensino de LP em sala aula, permeado sobretudo pela ideia de que é preciso, com a língua(gem), permitir aos alunos que exerçam sua cidadania em sociedade, participando de forma ativa social e politicamente. Segundo os PCN-EFI (BRASIL, 1997a, p. 21),

[o] domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os

⁵⁵ Para facilitar a leitura, passa-se a usar as siglas PCN-EFI, PCN-EFII e PCN-EM.

seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Sob essa lógica, o documento apresenta orientações concernentes à ideia de que por meio da língua(gem) o homem pode significar o mundo e sua realidade. Nesse sentido, é o aluno, no ensino de LP, o sujeito da ação da língua(gem), isso é, o protagonista da aprendizagem. Para que se coloque em prática um ensino que tenha como sujeito protagonista o aluno, os PCN-EFI (1997a) indicam que o texto deve ser tomado como unidade de ensino no trabalho com a língua(gem). Assim, no lugar de considerar como unidades a letra, a palavra ou a frase, deve-se considerar o trabalho com um objeto que apresente competência discursiva, tal como o texto o é, desde que inserido em práticas sociais reais e efetivas.

Na estrutura de um ensino de LP sob essa perspectiva, portanto, dois são os eixos básicos indicados pelos PCN-EFI (1997a): o uso da língua(gem) oral e escrita, e a reflexão sobre a língua(gem). Esses eixos, por sua vez, se desdobram, compondo os três seguintes eixos que efetivam o ensino: 1. prática de leitura, 2. prática de produção de texto, e 3. análise e reflexão sobre a língua(gem). Na prática, organizam-se no seguinte fluxo: uso > reflexão > uso⁵⁶.

Grande destaque é dado, no documento, à importância de se trabalhar tanto com a língua(gem) oral quanto com a língua(gem) escrita, pois ambas são parte essencial à aprendizagem da língua(gem) em sua totalidade, quando essa se presta ao cidadão no exercício de sua cidadania. Para interagir em sociedade, produzindo discursos que produzem sentido, faz-se necessário ao aluno deter de habilidades da língua(gem), sejam elas escritas ou orais. A leitura e a produção, logo, são parte fundamental desse processo de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 1997a).

No que respeita aos eixos 1 e 2 mencionados, os PCN-EFI (1997a) frisam a necessidade de que a língua(gem) seja trabalhada a partir das práticas sociais, com textos contextualizados histórica e socialmente. Somente assim o ensino estará engajado com práticas que fazem parte da realidade situada dos alunos, produzindo sentidos reais àqueles que estão aprendendo. Cabe ainda à escola, nesse processo, incentivar a leitura e a produção de discursos.

Já no que se refere ao eixo 3, que é o eixo de maior interesse a esta discussão, o documento informa que as atividades de PAL são aquelas que tomam a língua(gem) como objeto de reflexão, com fins a aprimorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos sobre/por meio da língua(gem), seja escrita ou oral. (BRASIL, 1997a). É por meio dessas atividades, dessa maneira, que se faz possível observar a língua(gem) em uso, refletir sobre o

⁵⁶ Segundo os PCN-EFI (1997a), esse movimento também pode ser entendido como ação > reflexão > ação.

uso, analisá-lo frente aos seus recursos expressivos, repensá-lo em suas diferentes formas, e reelaborá-lo, para cumprir com seus fins primeiros.

O trabalho didático de análise lingüística a partir dessas considerações se organiza tendo como ponto de partida a exploração ativa e a observação de regularidades no funcionamento da linguagem. Isso é o contrário de partir da definição para chegar à análise (como tradicionalmente se costuma fazer). (BRASIL, 1997a, p. 54)

Com isso, propõe-se que aquele trabalho tradicionalmente realizado em sala de aula, em que se parte das normas da língua(gem) para depois observar seu uso, tenha sua dinâmica invertida, quando a partir de então sugere-se o uso a língua(gem), a posterior reflexão sobre o uso e, daí sim, a observação das regularidades que aparecem no uso e organizam a língua(gem), em termos estruturais. A partir disso, as atividades de análise lingüística, conforme esclarece o documento, organizam-se entre as atividades epilingüísticas e metalingüísticas:

Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins. [...] Nas atividades epilingüísticas a reflexão está voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. [...] Já as atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos. (BRASIL, 1997a, p. 30)

Neste ponto da discussão, cabe transitar para os PCN-EFII (1998) que, assim como os PCN-EFI (1997a), seguem a mesma lógica de entendimento no que refere ao ensino de LP (haja vista serem documentos complementares). Antes disso, entretanto, apresenta-se o quadro abaixo, com a síntese dos encaminhamentos citados, relacionados aos PCN-EFI (1997a).

Quadro 17 – Encaminhamentos PCN-EFI

PCN - ENSINO FUNDAMENTAL I	
Concepção de língua(gem)	A língua(gem) permite aos alunos exercerem sua cidadania em sociedade.
	A língua(gem) permite aos sujeitos participarem da sociedade de forma ativa.
	Por meio da língua(gem), o homem significa o mundo e sua realidade.
Encaminhamentos metodológicos	No ensino da língua(gem), o sujeito deve ser o protagonista do processo.
	O trabalho com a língua(gem) deve estar pautado nas práticas sociais, a partir de textos contextualizados histórica e socialmente.
	O texto deve ser tomado como unidade de ensino, tendo em vista que é um objeto que apresenta competência discursiva, inserido em práticas sociais reais e efetivas.
	Eixos do ensino: 1. o uso da língua(gem) oral e escrita (incluindo a prática de leitura e prática de produção de texto); 2. reflexão sobre a língua(gem) (incluindo a análise e reflexão sobre a língua(gem)).
	Movimento/fluxo do ensino: uso > reflexão > uso.
	O ensino deve considerar tanto língua(gem) oral quanto língua(gem) escrita, igualmente.
	O processo de ensino e de aprendizagem da língua(gem) deve partir do uso da língua(gem), seguir para a reflexão, e então passar à observação das regularidades.
	Por meio PAL é promovida a reflexão sobre a língua(gem).
Atividades a serem realizadas: linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas.	

Fonte: A autora.

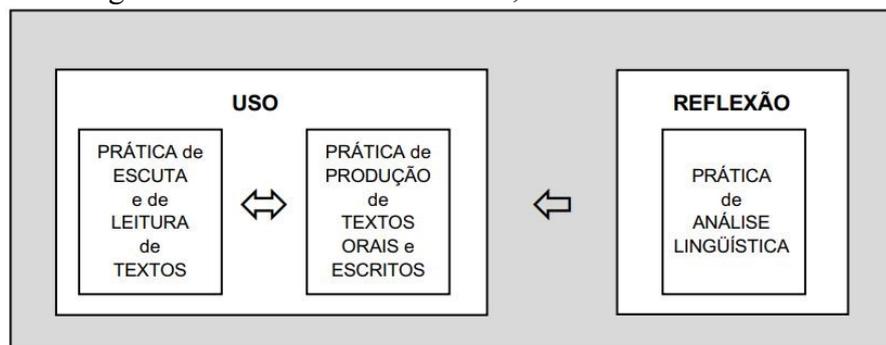
Dando continuidade à discussão e, logo, transitando ao levantamento das indicações dos PCN-EFII (1998), esclarece-se que o referido documento, semelhantemente, entende que a língua(gem) é o meio que possibilita aos sujeitos interagirem e participarem socialmente: “[l]inguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.” (BRASIL, 1998, p. 20).

A partir disso, também é o texto a unidade indicada como objeto para o trabalho com a língua(gem) em sala de aula. Ademais, o documento explica que os textos, como discursos, organizam-se sob a forma de gêneros, dado suas funções no processo de comunicação. Sob essa perspectiva, o sujeito é o protagonista do discurso, sendo também o personagem principal no processo de ensino de aprendizagem da LP.

Para além do que traz as orientações explicitadas nos PCN-EFI (1997a), os PCN-EFII (1998) apresentam outras explicações sobre como deve ocorrer o trabalho de reflexão gramatical na prática pedagógica. Sobre isso, explica que é desnecessário, e até mesmo improdutivo, trazer à sala de aula um ensino gramatical que não esteja articulado às práticas de língua(gem), pois o uso da língua(gem) e sua posterior observação e reflexão é o que levam a conclusões mais analíticas, que se situam no âmbito da gramática. E a observação da língua(gem) situada, parte de uma prática social, é muito mais efetiva, no sentido em que a reflexão sobre uma língua(gem) deve ocorrer a partir de um objeto que faz parte da realidade dos alunos. (BRASIL, 1998).

Com isso, os PCN-EFII (1998) propõem o ensino de LP a partir dos mesmos eixos apresentados no PCN-EFI (1997a) – uso da língua(gem) oral e escrita, e reflexão sobre a língua(gem) –, sendo que há a indicação expressa de que esses dois eixos sejam trabalhados de forma articulada. Assim, a organização dos eixos segue descrita e ilustrada pelo documento conforme a imagem abaixo, análogo ao que foi proposto nos PCN-EF-I (1997a):

Figura 8 – Eixos do ensino de LP, conforme os PCN-EFII



Fonte: PCN-EFII (BRASIL, 1998, p. 35).

Os conteúdos que fazem parte do eixo uso, conforme descreve os PCN-EFII (BRASIL, 1998, p. 35) são: “1. historicidade da linguagem e da língua; 2. constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais [...]; 3. implicação do contexto de produção na organização dos discursos [...]; 4. implicação do contexto de produção no processo de significação [...]”. Já no eixo reflexão, os conteúdos são: “1. variação linguística [...]; 2. organização estrutural dos enunciados; 3. léxico e redes semânticas; 4. processos de construção de significação; 5. modos de organização dos discursos.”.

A partir disso, é possível compreender que a PAL, disposta no eixo da reflexão, traz conteúdos os quais pretendem, sobretudo, ampliar a capacidade de o aluno usar a língua(gem) para seus propósitos, dominando ambas modalidades escrita e oral. Dessa maneira, os PCN-EFII (BRASIL, 1998, p. 78) reiteram o que foi dito no outro documento sobre as atividades que devem compor essa prática:

[a]lém da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilingüísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalingüísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos lingüísticos característicos das práticas discursivas.

Considerando isso, fica claro que a proposta de incluir a PAL no ensino da língua(gem) é muito mais do que simplesmente criar uma nova denominação para o ensino de gramática. É, ao contrário disso, trazer uma nova perspectiva para o ensino de LP em sala aula, situando os

conteúdos trabalhados aos textos trazidos para as realidades contextuais que são parte do cenário em questão.

Nessa linha de raciocínio, o documento explica sobre a necessidade de selecionar conteúdos amplos e de relevância social, deixando de lado a prática tradicional da seleção de conteúdos muito conceituais e distantes das realidades dos alunos. Assim, conseqüentemente, o aprendizado deve partir de experiências sociais para que, posterior a isso, sejam alcançadas as conceitualizações. (BRASIL, 1998). Essa lógica leva a compreender que primeiramente deve ser pautado o uso da língua(gem) e sua reflexão, para que na sequência essa reflexão seja levada a um teor analítico⁵⁷.

Abaixo, apresenta-se o quadro síntese com as indicações supracitadas a respeito do que os PCN-EFII (1998) apontam.

Quadro 18 – Encaminhamentos PCN-EFII

PCN - ENSINO FUNDAMENTAL II	
Concepção de língua(gem)	A língua(gem) é uma ação do sujeito com finalidade específica – é a interlocução que se dá nas práticas sociais, histórica e socialmente situadas.
	A língua(gem) permite aos sujeitos participarem da sociedade de forma ativa
Encaminhamentos metodológicos	No ensino da língua(gem), o sujeito deve ser o protagonista do processo.
	O trabalho com a língua(gem) deve estar pautado nas práticas sociais, a partir de textos contextualizados histórica e socialmente.
	O texto – organizado sob a forma de gênero do discurso – deve ser tomado como unidade de ensino, tendo em vista em vista que é um objeto que apresenta competência discursiva, inserido em práticas sociais reais e efetivas.
	O objeto de reflexão – o texto – deve fazer parte da realidade dos alunos.
	Eixos do ensino: 1. uso (incluindo prática de escuta e de leitura de textos e prática de produção de textos orais e escritos); 2. reflexão (incluindo a prática de análise linguística).
	O ensino deve considerar tanto língua(gem) oral quanto língua(gem) escrita, igualmente.
	Movimento/fluxo do ensino: uso > reflexão > uso.
	O processo de ensino e de aprendizagem da língua(gem) deve partir do uso da língua(gem), seguir para a reflexão e posteriormente passar à observação das regularidades.
	Por meio PAL é promovida a reflexão sobre a língua(gem).
	Atividades a serem realizadas: linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas.
Nas atividades epilinguísticas: trabalho sobre a língua(gem) e sua propriedades. Nas atividades metalinguísticas: trabalho de observação, descrição e categorização sobre a língua(gem).	

Fonte: A autora.

Na sequência, em se tratando, enfim e mais rapidamente, dos PCN-EM (2000), vale destacar que o documento pretende deixar bem definida sua compreensão quanto à língua(gem), quando afirma que

⁵⁷ Neste ponto, já se pode observar que essa lógica de aprendizado muito se assemelha ao que Franchi e Geraldi abordaram em seus textos publicados anteriormente, conforme descrito nas subseções anteriores.

[a] linguagem é considerada aqui como a capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, em sistemas arbitrários de representação, que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido. (BRASIL, 2000, p. 5)

Essa concepção, portanto, parece seguir a mesma linha de raciocínio dos documentos já comentados. Sob essa perspectiva, os PCN-EM (2000) explicam que o objetivo primordial da língua(gem) é a interação/a comunicação, sendo que a interação acontece, necessariamente, em práticas sociais. É por meio desse acontecimento da comunicação, portanto, que o homem “[...] reproduz e transforma espaços produtivos.” (BRASIL, 2000, p. 5).

Assim, no mesmo movimento de sugerir que o ensino seja pautado na língua(gem) como interação, tendo como protagonista o aluno, os PCN-EM (2000) apontam que o texto deve ser tomado como unidade básica da língua(gem) – considerando que o texto, neste caso, é fala e discurso com função social. Deslocada, isolada do ato interlocutivo, portanto, a língua(gem) não pode ser objeto de ensino, já que “[n]ão há língua divorciada do contexto social vivido. Sendo ela dialógica por princípio, não há como separá-la de sua própria natureza, mesmo em situação escolar.” (BRASIL, 2000, p. 17).

Nesse sentido, quatro competências/habilidades são listadas com a indicação de que sejam alcançadas pelos alunos ao final do Ensino Médio, as quais estão diretamente relacionadas ao ensino da língua(gem) em sala de aula (e por isso são listadas na sequência):

* Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social.

[...]

* Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas).

[...]

* Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal.

[...]

* Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade. (BRASIL, 2000, p. 18-23)

Em sua ideia geral, como se pode ver, as habilidades estão relacionadas a uma proposta de ensino preocupada com o fator social. A partir disso, encontram-se sugestões que estão diretamente relacionadas àquelas que foram apresentadas pelos outros documentos descritos (especialmente o segundo item da citação anterior), sobretudo no que respeita à observação da língua(gem) em sua realidade, na interação. Novamente, traz-se um quadro em que são

apontados tópicos que sintetizam o que o documento em discussão apresenta, desta vez com menos detalhes.

Quadro 19 – Encaminhamentos PCN-EM

PCN – ENSINO MÉDIO	
Concepção de língua(gem)	A língua(gem) é uma capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los, com fins à produção de sentidos. O objetivo da língua(gem) é a interação/a comunicação, que se dá nas práticas sociais.
Encaminhamentos metodológicos	No ensino da língua(gem), o sujeito deve ser o protagonista do processo.
	O trabalho com a língua(gem) deve estar pautado nas práticas sociais, a partir de textos contextualizados histórica e socialmente.
	O texto – como um discurso com função social – deve ser tomado como unidade de ensino.
	O objeto de reflexão – o texto – deve fazer parte da realidade dos alunos.
	No ensino da língua(gem), deve haver a análise dos recursos expressivos da língua(gem).

Fonte: A autora.

A partir do que se apresenta, antes de se encaminhar à conclusão, o próximo quadro traz um resumo do que os PCN indicam, especialmente no que respeita à PAL como prática de língua(gem) para ensino de LP.

Quadro 20 – Concepção de PAL a partir dos PCN (1997; 1998; 2000)

	CARACTERÍSTICAS	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS
PAL a partir dos PCN (1997; 1998; 2000)	A PAL está para o ensino de LP como um dos eixos básicos, acompanhada da prática de leitura e da prática de produção de textos.	No ensino de LP que compreende a PAL junto às práticas de leitura e produção de textos, a lógica deve ser a seguinte: usar a língua(gem), refletir sobre o uso, e então observar as regularidades que aparecem no uso, organizando-as. Diante dos eixos uso e reflexão, as práticas de leitura e produção de textos enquadram-se no uso, e a PAL enquadra-se na reflexão. Para que os eixos possam ser desenvolvidos, indica-se que sejam realizadas tanto atividades linguísticas e metalinguísticas quando atividades epilinguísticas.
	A PAL e as outras duas práticas de língua(gem) que fazem parte do ensino de LP organizam-se no seguinte fluxo: uso>reflexão>uso.	
	As atividades de PAL tomam a língua(gem) como objeto de reflexão, com o objetivo de aprimorar a capacidade do sujeito em compreender e se expressar por meio da língua(gem).	
	As atividades de PAL permitem a observação da língua(gem) em seu uso, sendo analisada a partir de seus recursos expressivos.	
	Fazem parte da PAL atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas.	

Fonte: A autora.

Para concluir, esclarece-se que os documentos citados e brevemente discutidos trazem, evidentemente, conteúdos e sugestões que vão muito além do que se trouxe nesta subseção. O que se pretende, como adiantado, é apresentar um apanhado daquilo que os documentos contribuem para as discussões sobre a PAL no ensino de LP.

Agora, tendo em vista que a seção anterior abordou dentre suas subseções a concepção dialógica de discurso a partir dos escritos de Bakhtin e o Círculo, sobretudo com base no

conceitos de cronotopo, discurso, enunciado, ideologia e valoração, e esta seção, por sua vez, apresentou compreensões sobre PAL como uma prática de língua(gem) para o ensino de LP, a partir das contribuições de Geraldi e Franchi, e também com base no que os PCN indicam, encerra-se este capítulo dando início, a seguir, ao aprofundamento no objeto de análise.

Logo, o próximo capítulo traz a análise documental da BNCC, a partir dos discursos já-ditos em torno da BNCC, dando base para o capítulo de análise dialógica do discurso, que aparece adiante.

5 ANÁLISE DOCUMENTAL DA BNCC

Este capítulo se destina a trazer alguns dos discursos *já-ditos* em torno da BNCC no Brasil, apresentando as condições de produção e publicação do documento. Para tanto, as seções que o compõem organizam-se da seguinte forma: a primeira seção trata sobre o processo de elaboração da BNCC, incluindo, dentre todas as etapas, a consulta popular e as publicações das versões do documento. A segunda seção, por sua vez, trata sobre a publicação da BNCC em 2017 e 2018, explicando brevemente sobre as repercussões surgidas no contexto em questão.

5.1 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BNCC: A CONSULTA POPULAR E AS VERSÕES DO DOCUMENTO

A Base Nacional Comum Curricular, conforme já mencionado no capítulo 2, é um documento de caráter normativo, elaborado a partir de iniciativa do governo, que tem o objetivo de

[...] defin[ir] o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7, grifos do autor)

Tendo em vista o caráter normativo e, sobretudo, o teor governamental diante da criação do documento, esta seção pretende contextualizar um pouco do que foi a construção da BNCC, a qual se deu, dentre suas diferentes etapas, tal como está exposto na sequência, por meio de consulta popular. Para que se possa compreender todo esse processo, então, encaminha-se a uma breve retrospectiva do contexto em questão.

Primeiramente, deve-se entender que a ideia de construir uma base/um plano para educação no Brasil está pautada no que deliberam a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). No que concerne à Constituição Federal, o Art. 214 indica que

[a] lei estabelecerá o *plano nacional de educação*, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (BRASIL, 5 out. 1988, grifos nossos)

Já no que respeita à LDB, dentre outras questões, a lei rege, referente à organização da educação nacional, que cabe à União⁵⁸ “*elaborar o Plano Nacional de Educação*, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” e “*estabelecer*, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, *competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio*, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 23 dez. 1996, art. 9º, grifos nossos).

Assim, derivados do que regem a Constituição Federal e a LDB, por completo, surgiram diversos documentos elaborados pelos Estados e Municípios, com o objetivo de propor diretrizes para o ensino na Educação Básica, além de documentos elaborados pela União, com o propósito de nortear a Educação Básica no Brasil, como um todo, dando suporte aos documentos estaduais e municipais. No final da década de 1990, por exemplo, o Ministério da Educação, em nome da União, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997a, 1997b, 1998, 2000) a fim de orientar e constituir um referencial para a Educação Básica no país.

Mais recentemente, cumprindo o que exigem as leis supracitadas, foi concretizado e publicado o Plano Nacional da Educação – PNE (BRASIL, 26 jun. 2014), por meio da Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Esse, a partir de suas diretrizes e com vigência de dez anos, apresenta vinte metas⁵⁹ e suas estratégias para a educação, bem como traz formas de monitoramento dessas metas, a ser realizado por parte da União. Dentre as metas e estratégias apresentadas pela lei, ao que cabe esta discussão, consta como Meta 2: “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.”. Para o alcance da referida meta, destaca-se a estratégia 2.2:

[...] pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão *a base nacional comum curricular do ensino fundamental*; [...]. (BRASIL, 26 jun. 2014, grifos nossos)

Logo, a partir do que se coloca como meta e como estratégia no PNE (BRASIL, 26 jun. 2014), houve o surgimento da BNCC, cujo período de elaboração foi extenso, o qual passa a ser descrito a seguir.

⁵⁸ Entende-se União por Estado (brasileiro).

⁵⁹ As metas e estratégias indicadas na referida lei estão dispostas no Anexo III.

Daqui em diante, passa-se a trazer um histórico mais detalhado sobre a produção da BNCC com base no que está disposto no site da BNCC⁶⁰, criado pelo Ministério da Educação. Segundo o portal (BASE, 2020), a história da BNCC inicia-se em 1988, quando da elaboração da Constituição Federal, como citado previamente. Foi a partir do que promove a Constituição que a LDB surgiu em 1996 e que, conseqüentemente, foram construídos os PCN entre os anos de 1997 e 2000. Na seqüência, o histórico traz alguns pontos de destaque que contam com publicações de leis ou documentos oficiais bem como com acontecimentos promovidos pelo governo brasileiro ou decorrentes de contextos políticos e sociais, os quais são citados a seguir.

Em 2008, consta a instituição do Programa Currículo em Movimento, que teve como objetivo “[...] melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.” (BASE, 2020). Na seqüência, já em 2010, é realizada a Conferência Nacional da Educação (CONAE), em que se destaca a importância de o Estado brasileiro possuir uma base nacional comum curricular como parte de um plano nacional de educação. Ainda em 2010, são publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para a Educação Infantil, representando, portanto, um novo marco em que há as publicações de documentos oficiais⁶¹ nos quais se propõe o estabelecimento de diretrizes ao ensino. Logo na seqüência, em 2011, são publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Depois, em 2012, o PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa⁶² é estabelecido, também pelo governo federal, propondo ações a serem tomadas no âmbito da educação. Na mesma linha do PNAIC, já em 2013, surge o PNFEM – Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio⁶³. É em 2014, logo, decorrente da realização de nova Conferência Nacional pela Educação (CONAE), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), que é publicada a Lei 13.005, por meio da qual se estabelece o PNE, com suas vinte metas, conforme supracitado.

O PNE, por sua vez, aparece como um processo de mobilização à criação da BNCC a qual, na seqüência, tem sua elaboração iniciada em 2015. Segundo o histórico que consta no

⁶⁰ Link para acesso ao histórico da BNCC: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

⁶¹ As publicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para a Educação Infantil se dão por meio das Resoluções n. 5, de 17 de setembro de 2009, e n. 4, de 13 de julho de 2010. Na seqüência das publicações das Resoluções são lançados os documentos. No que respeita às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a Resolução é a de n. 7, de 14 de dezembro de 2010, com publicação do documento em 2011.

⁶² O PNAIC é estabelecido pela Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012.

⁶³ O PNFEM é estabelecido pela Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013.

site da BNCC⁶⁴ (BASE, 2020), o movimento de elaboração propriamente dito tem início datado de 17 de junho de 2015, com a realização do I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC, em que é criada uma comissão de especialistas para a elaboração do documento, por meio da Portaria 592. Conforme dita a portaria, a Comissão deveria ser composta por 116 membros, dentre os quais professores pesquisadores da área, sendo profissionais de todos os estados, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) (BRASIL, 17 jun. 2015).

Ainda, a Portaria 592 determina que a Comissão seria responsável por elaborar um documento preliminar da BNCC, assim como um relatório com os resultados obtidos das discussões internas, a serem entregues ao CONSED até o final de fevereiro de 2016. Como ações que competem ao CONSED, a portaria também indica a coordenação da referida comissão, a coordenação do processo de construção da proposta da BNCC, entre outros encaminhamentos que fizeram parte do processo.

Nessa linha do tempo, o site da BNCC (BASE, 2020) indica, logo depois da criação da comissão, a publicação da primeira versão da BNCC, ocorrida em 16 de setembro de 2015 – poucos meses após ser emitida a Portaria 592 (de 17 de junho de 2015). Logo, com a divulgação da primeira versão⁶⁵ da BNCC, há uma mobilização a nível nacional para a discussão do documento, que se dá na primeira quinzena de dezembro de 2015, popularizada como *consulta popular* – o que é chamado, pelo CONSED, de Dia D.

Com base nas discussões e contribuições promovidas e geradas no/do referido Dia D (primeira versão do Dia D⁶⁶), publica-se, já em 2016, no dia 03 de maio, a segunda versão⁶⁷ da BNCC. Diante do novo documento, são realizados, entre junho e agosto do mesmo ano, diversos Seminários Estaduais os quais contaram com a participação de professores, gestores e especialistas em educação para, então, discutirem sobre a segunda versão da proposta – que então já considerava as contribuições provindas do Dia D. São promovidos, no total, 27 seminários, dentre os quais consta a participação de 9.275 colaboradores, nas regiões norte, nordeste, centro-oeste, sudeste e sul⁶⁸.

⁶⁴ Há outras versões sobre o início da elaboração da BNCC, conforme é possível verificar adiante.

⁶⁵ A primeira versão da BNCC pode ser acessada através link < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

⁶⁶ Adiante, entende-se que houve mais Dia(s) D no processo de elaboração da BNCC.

⁶⁷ A segunda versão da BNCC pode ser acessada através do link < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

⁶⁸ Os relatórios dos seminários podem ser acessados através do link < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

Em resposta aos seminários, passa a ser redigida, a partir de agosto de 2016, a nova (e terceira) versão da BNCC. Para a nova redação, dessa vez, são emitidos pareceres⁶⁹ de diversos especialistas nas áreas que são parte da BNCC. Esses pareceres, juntos, constituíram contribuições para a redação final da BNCC, entregue pelo Ministério da Educação em abril de 2017 ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim, seguindo os trâmites de elaboração de parecer diante do documento e criação de projeto de resolução, a BNCC tem (em partes) sua homologação em 20 de dezembro de 2017, por meio da Portaria 1.570 (BRASIL, 20 dez. 2017), pelo Ministro da Educação à época, Mendonça Filho⁷⁰.

Cabe destacar, contudo, que é homologada, na referida data, a parte da BNCC que compreende as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ficando pendente a etapa do Ensino Médio. Por conseguinte, com a homologação da BNCC nas partes que correspondem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, o próximo processo constitui sua instituição, que é orientada, em consequência, pela Resolução elaborada pelo CNE, de n. 2, de 22 de dezembro de 2017 (BRASIL, 22 dez. 2017). Adiante, em 06 março de 2018, acontece um novo Dia D (segunda versão do Dia D), em que educadores do país todo se dedicaram a conhecer e entender o documento e sua implementação na educação brasileira, junto a seus impactos.

Dando sequência à oficialização do documento, portanto, é em 02 de abril de 2018 que o Ministério da Educação entrega a terceira versão da BNCC ao CNE, com a parte que diz respeito, então, ao Ensino Médio. Do mesmo modo como ocorre quanto as outras partes, também é dado espaço para debate por meio de audiências públicas em que educadores de todo o Brasil participaram, constituindo assim um novo Dia D (terceira versão do Dia D), em 12 de agosto de 2018. Desta vez, foi possível aos participantes opinarem sugerindo alterações com fins a melhorar documento.

Ainda em 2018, com o objetivo de apoiar a implementação da BNCC, em seu conteúdo completo, publica-se a Portaria 331 (BRASIL, 5 abr. 2018), que instituiu o Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC, estabelecendo diretrizes, parâmetros e também critérios para a implementação. Por fim, é homologada a BNCC para o Ensino Médio, em 14 de dezembro de 2018, pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares. Isso posto, há a

⁶⁹ Os pareceres podem ser acessados através do link < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/pareceres>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

⁷⁰ José Mendonça Bezerra Filho, conhecido por Mendonça Filho, administrador e político brasileiro, foi Ministro da Educação durante o governo de Michel Temer, com mandato entre maio de 2016 e abril de 2018, participando, portanto, de parte da elaboração da BNCC e, especialmente, da homologação do documento. O Ministro sucessor foi Rossieli Soares Silva.

publicação completa da BNCC, tendo sua versão final⁷¹ datada de 2018, na qual estão compreendidas em um único documento as três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A partir de todo esse histórico, antes de prosseguir com mais discussões sobre o contexto de elaboração da BNCC, apresenta-se os quadros a seguir, nos quais se pode observar um resumo mais didático de como se deu todo o processo então descrito, com base no que coloca o site da BNCC (2020). Os quadros estão divididos em período pré elaboração da BNCC e período durante a elaboração da BNCC.

⁷¹ A BNCC em sua versão final pode ser acessada através do link <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2020.

Quadro 21 – Acontecimentos/contextos anteriores à elaboração da BNCC

ANO	DISPOSITIVO / ACONTECIMENTO	OBJETIVO / CARACTERÍSTICAS / ENCAMINHAMENTOS
1988	Constituição Federal	Art. 214: “[a] lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...]”.
1996	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Art. 9: “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” / “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.
1997-2000	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	Documento que constitui um referencial para a Educação Básica no Brasil, a partir de orientações.
2008	Programa Currículo em Movimento	Programa do governo brasileiro, criado com o objetivo de “melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.”.
2010	Conferência Nacional da Educação (CONAE)	Evento que dá destaque à importância da elaboração de uma base nacional comum curricular.
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para a Educação Infantil (DCNs)	Documento no qual são estabelecidas diretrizes para o currículo da Educação Básica e da Educação Infantil.
2011	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNs)	Documento no qual são estabelecidas diretrizes para o currículo do Ensino Médio.
2012	Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC)	Programa criado pelo governo brasileiro que propõe ações no âmbito da educação.
2013	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)	Programa criado pelo governo brasileiro que propõe ações no âmbito da educação.
2014	Conferência Nacional da Educação (CONAE)	Evento que promove a criação da Lei 13.005, por meio da qual se estabelece o PNE.
2014	Plano Nacional da Educação (PNE)	Lei por meio da qual se estabelecem 20 metas e estratégias para a educação no Brasil. Dentre as metas, a Meta 2 indica é: “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.”. Uma das estratégias que corresponde a referida meta é: [...] pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental; [...].

Fonte: A autora.

Na sequência do quadro em que são apresentados os acontecimentos e contextos anteriores à elaboração da BNCC, apresenta-se o Quadro 22.

Quadro 22 – Acontecimentos/contextos durante a elaboração da BNCC (1)

ANO	DISPOSITIVO / ACONTECIMENTO	OBJETIVO / CARACTERÍSTICAS / ENCAMINHAMENTOS
2015 (jun)	I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC	Evento em que se discute a criação da BNCC e no qual se cria a comissão de especialistas para a elaboração da BNCC.
2015 (jun)	Portaria 592	Portaria que institui a Comissão de especialistas para a elaboração da BNCC.
2015 (set)	Primeira versão da BNCC	A Comissão de especialistas para a elaboração da BNCC submete ao CONSED a primeira versão da BNCC.
2015 (dez)	Dia D (primeiro)	Quinzena (consulta popular – mobilização a nível nacional – educadores, gestores etc.) para discussão sobre a primeira versão da BNCC.
2016 (mai)	Segunda versão da BNCC	A segunda versão da BNCC é publicada após contribuições do Dia D.
2016 (jun-ago)	Seminários Estaduais	Eventos nos quais a comunidade interessada (professores, educadores, especialistas etc.) participa de discussões sobre a segunda versão da BNCC.
2016 (ago-dez)	Pareceres de especialistas	Especialistas redigem pareceres sobre uma terceira versão da BNCC.
2017 (abr)	Terceira versão da BNCC (etapas do Ensino Infantil e Ensino Fundamental)	A terceira versão da BNCC, constituindo as etapas do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental, é entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação.
2017 (dez)	Homologação da BNCC (etapas do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental)	A terceira versão da BNCC, constituindo as etapas do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental, é homologada pela Portaria 1.570, de 20 de dezembro de 2017.
2017 (dez)	Resolução 2 CNE	Resolução por meio da qual se orienta a implantação da BNCC.
2018 (mar)	Dia D (segundo)	Data destinada ao conhecimento e discussão sobre a implantação da BNCC, à comunidade interessada.
2018 (abr)	Terceira versão da BNCC (etapa do Ensino Médio)	A terceira versão da BNCC, constituindo a etapa do Ensino Médio, é entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação.
2018 (ago)	Dia D (terceiro)	Data destinada à discussão sobre a BNCC pela comunidade interessada, especificamente quanto à etapa do Ensino Médio.
2018 (abr)	Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC	Programa por meio do qual se estabelecem diretrizes, parâmetros e critérios para implementação da BNCC.
2018 (dez)	<u>Versão final da BNCC</u> (completa)	A versão completa da BNCC é publicada, incluindo as três etapas do ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Fonte: A autora.

Tendo compreendido este histórico a partir do está disposto no site da BNCC (BASE, 2020), cabe trazer algumas discussões diferentes, para que se possa observar adiante. Ao navegar por sites de buscas, é possível encontrar diversas linhas do tempo e organogramas com as partes do processo de elaboração da BNCC. Entretanto, para além disso, pesquisadores da academia já se colocaram a produzir textos em que há críticas descrições sobre o referido processo, tendo em vista que muito do que se encontra resenhado quanto ao período de elaboração da BNCC apresenta detalhes que vão além do que está descrito no referido site, evidenciando acontecimentos e detalhes da concepção do documento que são efetivamente

importantes para se compreender o contexto em questão. A partir disso, traz-se algumas das contribuições de Bonini e Costa-Hübes (2019).

Ao discorrerem sobre *cenários dos bastidores* da produção da BNCC, Bonini e Costa-Hübes (2019) explicam que a década que compreendeu a elaboração da BNCC (2010-2020) contou com a atuação de múltiplos atores sociais, assim como passou por eventos políticos de importância que tiveram relação direta com o documento final, publicado então em 2018. Nesse cenário, os pesquisadores destacam a importância de se conhecer o projeto político-ideológico que dá sustentação à BNCC, para que assim se possa entender efetivamente os bastidores do referido contexto. (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019).

No que se refere ao histórico de concepção da BNCC, Bonini e Costa-Hübes (2019) descrevem que, antes mesmo de ser criada a comissão de especialistas designada pelo CONSED, já se havia criado um grupo de trabalho para refletir sobre a elaboração de um documento que pudesse garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Esse grupo de trabalho, denominado GT DiAD (GT sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento) surge a partir de uma iniciativa do Ministério da Educação, a cargo da Secretaria de Educação Básica, contando com a participação de diferentes representações sociais (aproximadamente 70 membros), como professores de escolas públicas de diferentes lugares do Brasil, representantes dos estados e municípios e pesquisadores e professores de universidades brasileiras. (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019).

O GT DiAD tinha como objetivo, conforme ressalta Bonini e Costa-Hübes (2019) refletir sobre a educação com fundamentos provindos do *chão da escola*. Além disso, como afirmam os pesquisadores, se propiciaria – nessas discussões – “[...] ampla participação dos educadores, em âmbito nacional, o que seguiria em sentido oposto à produção de um documento imposto pelo MEC, para ser seguido obrigatoriamente por todas as escolas do país.” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 21). Nesse sentido, com as contribuições do grupo seria possível produzir um documento que intermediasse a reflexão sobre a educação nas escolas, transformando-se em um produto inicial para construir a BNCC.

Os trabalhos do GT DiAD a partir desses fundamentos ocorreram por mais de dois anos, compreendendo o período de junho de 2013 a fevereiro de 2015. Porém, por interposição do Ministério da Educação, as atividades do grupo foram encerradas e seus participantes dispensados, conforme explica Bonini e Costa-Hübes (2019). É depois disso, portanto, que se passa a encaminhar a formação de uma nova comissão para trabalhar na proposta da BNCC, que seria então a comissão de especialistas designada pela Portaria 592, de 17 de junho de 2015 (BRASIL, 17 jun. 2015).

A nova comissão, por sua vez, composta por aproximadamente 130 membros, deu início à discussão sobre uma proposta para a BNCC, a qual foi entregue ao CONSED no mês de setembro de 2015. Sobre o primeiro Dia D, por meio do qual se poderiam apresentar contribuições a esta versão preliminar da base, Bonini e Costa-Hübes (2019) explicam que o documento permaneceu em um sistema online, em que as pessoas e as instituições poderiam opinar com suas contribuições. Para esse primeiro momento, “[...] também foram convidados especialistas consultores de todas as áreas para avaliar e propor sugestões ao texto.” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 22).

Passado o Dia D, a categorização dos dados resultantes da consulta popular foi realizada por uma equipe da UnB e da PUC-Rio e, sobre isso, Bonini e Costa-Hübes (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 22) destacam que “[...] esse tratamento e os pareceres dos consultores convidados forneceram o substrato maior para as discussões de revisão e reescritura que geraram a segunda versão.” Assim, se dá na sequência a redação da segunda versão, a qual, segundo os pesquisadores, foi realizada pela mesma equipe que se encarregou da primeira versão.

É preciso destacar aqui o apontamento de Bonini e Costa-Hübes (2019) referente à participação de agentes privados na discussões de elaboração do documento, com a representação de instituições financeiras, empresas, fundações e instituições filantrópicas. Sobre isso, Freitas (2016) aponta algum dos participantes: Itaú-Unibanco, Bradesco, Santander, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lehmann, entre outros. Como indica o autor, esses são os chamados *parceiros*, os quais exerceram, pelo que parece, influência direta na produção da BNCC, uma vez que grande parte dos eventos realizados para discussão sobre aspectos das políticas educacionais foram financiados por esses agentes privados⁷².

Entre a entrega dessa segunda versão e a continuação da elaboração da BNCC, é importante lembrar que o contexto político do país estava em crise, com o que se chama de golpe presidencial⁷³ (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019). Diante disso, se deu a troca da equipe que estava responsável por redigir a nova versão da BNCC, sendo criado, em consequência disso, um novo grupo e “[...] um cenário para legitimar uma terceira versão [da BNCC] que viria a contrapelo das duas anteriores, pelo menos em alguns aspectos centrais.” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 23).

⁷² Dentre os agentes privados que participaram da produção da BNCC, é dado destaque à Fundação Lehmann, de Jorge Paulo Lehmann, como indica Freitas (2016).

⁷³ O golpe presidencial é configurado com a retirada de Dilma Rousseff da presidência do Brasil, para que o então vice-presidente Michel Temer assumisse a presidência.

É depois desses acontecimentos que são realizados os Seminários Estaduais, aqui citados, para que os professores dos diferentes estados do Brasil pudessem avaliar a terceira versão do documento. Contudo, encontra-se no relatório dos Seminários, como afirma Bonini e Costa-Hübes (2019), uma síntese final assinada pelo CONSED e pela Undime em que se vê uma leitura enviesada frente ao que foi proposto nas discussões ocorridas nos eventos. O enviesamento, como descrevem os pesquisadores, acabou por preparar o que estava por vir na nova versão da BNCC – que foi então destrinchada entre as etapas, para posterior realização de audiências públicas.

Já na homologação da última versão da BNCC, que se dá primeiramente quanto às etapas da Educação Básica e do Ensino Fundamental, há o reconhecimento de uma versão um tanto quanto diferente do documento que foi efetivamente debatido nas audiências públicas, correspondendo, como indicam Bonini e Costa-Hübes (2019, p. 23), a uma “[...] versão que chegou a ser denominada como uma quarta proposição em comentários informais na comunidade acadêmica.”.

Quanto à publicação da outra parte da BNCC, que se refere à etapa do Ensino Médio, os pesquisadores explicam que o suposto atraso na conclusão e na homologação se deu devido à orquestração da contrarreforma do Ensino Médio interposta pelo então presidente Michel Temer. Assim, precisou, antes de tudo, que a reforma do Ensino Médio fosse aprovada para que, na sequência, fosse encaminhada a atualização, conclusão e então homologação da BNCC por completo. Após a aprovação da reforma, por meio da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, portanto, nova equipe é constituída para a redação da BNCC do Ensino Médio, com a participação de vários membros da última equipe formada para a escrita da outra parte da BNCC. (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019).

Tal como ocorrido quanto às etapas da Educação Infantil e do Ensino Médio, esta parte da BNCC que corresponde ao Ensino Médio também teve discussões abertas em audiências públicas, contudo, desta vez, as audiências resultaram em diversas manifestações decorridas da reforma do Ensino Médio imposta pelo governo brasileiro. Ainda assim, após todo esse processo, é publicada logo na sequência uma nova versão do documento que constituiu, junto às outras partes já homologadas, um único volume da BNCC.

A partir desses novos apontamentos adicionados ao histórico do processo de elaboração da BNCC, é possível entender que, ao longo da década em que houve a referida produção, inúmeros aspectos exerceram influência no produto final publicado então em 2018. Esses aspectos giram em torno de questões não somente sociais quanto também políticas e ideológicas, e todo esse contexto, evidentemente, acaba por interferir, de forma direta ou

indireta, em todo esse processo de criação. É por isso que se faz de extrema relevância compreender o contexto de uma forma mais abrangente.

Considerando o exposto, apresenta-se na sequência um novo quadro, adaptado do Quadro 22, em que são incluídos os acontecimentos que não estavam antes compreendidos, os quais, entretanto, são parte essencial da elaboração da BNCC.

Quadro 23 – Acontecimentos/contextos durante a elaboração da BNCC (2)

ANO	DISPOSITIVO / ACONTECIMENTO	OBJETIVO / CARACTERÍSTICAS / ENCAMINHAMENTOS
2013 (jun) – 2015 (fev)	Criação do GT DiAD (GT sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento)	O Ministério da Educação cria o grupo GT DiAD para refletir sobre a elaboração de um documento que pudesse garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento.
2015 (fev)	Encerramento do GT DiAD	O Ministério da Educação suspende e encerra as atividades do GT DiAD e os participantes do grupo são dispensados.
2015 (jun)	I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC	Evento em que se discute a criação da BNCC e no qual se cria a comissão de especialistas para a elaboração da BNCC.
2015 (jun)	Portaria 592	Portaria que institui a Comissão de especialistas para a elaboração da BNCC.
2015 (set)	Primeira versão da BNCC	A Comissão de especialistas para a elaboração da BNCC submete ao CONSED a primeira versão da BNCC.
2015 (dez)	Dia D (primeiro) ⁷⁴	Quinzena (consulta popular – mobilização a nível nacional – educadores, gestores etc.) para discussão sobre a primeira versão da BNCC.
2016 (jan-mai)	Categorização dos dados resultantes do Dia D	A categorização dos dados resultantes do Dia D é realizada por uma equipe da UnB e da PUC-Rio
2016 (mai)	Segunda versão da BNCC	A segunda versão da BNCC é publicada após contribuições do Dia D.
2016 (mai)	Golpe presidencial	O golpe presidencial se dá com a retirada de Dilma Rousseff da presidência do Brasil, para que o então vice-presidente Michel Temer assumisse a presidência.
2016 (mai-jun)	Troca da equipe da BNCC	A equipe responsável por redigir a BNCC é dispensada, sendo criado um novo grupo.
2016 (jun-ago)	Seminários Estaduais	Eventos nos quais a comunidade interessada (professores, educadores, especialistas etc.) participa de discussões sobre a segunda versão da BNCC.
2016 (ago-dez)	Pareceres de especialistas	Especialistas redigem pareceres sobre uma terceira versão da BNCC.
2017 (abr)	Terceira versão da BNCC (etapas do Ensino Infantil e Ensino Fundamental)	A terceira versão da BNCC, constituindo as etapas do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental, é entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação. Esta versão é reconhecida de forma distinta da versão discutida nos Seminários, e não conta com a parte do Ensino Médio devido ao processo de aprovação da reforma do Ensino Médio que estava em curso.
2017 (abr)	Aprovação da Reforma do Ensino Médio	A aprovação da Reforma do Ensino Médio se dá com a publicação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.
2017 (abr-dez)	Constituição de nova equipe da BNCC	É criada uma nova equipe para redigir a parte da BNCC referente ao Ensino Médio

⁷⁴ Além da participação da comunidade interessada, diversos especialistas foram convidados para emitirem pareceres em relação a primeira versão documento. Esses pareceres podem ser consultados na página da BNCC. <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>>.

2017 (dez)	Homologação da BNCC (etapas do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental)	A terceira versão da BNCC, constituindo as etapas do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental, é homologada pela Portaria 1.570, de 20 de dezembro de 2017.
2017 (dez)	Resolução 2 CNE	Resolução por meio da qual se orienta a implantação da BNCC.
2018 (mar)	Dia D (segundo)	Data destinada ao conhecimento e discussão sobre a implantação da BNCC, à comunidade interessada.
2018 (abr)	Terceira versão da BNCC (etapa do Ensino Médio)	A terceira versão da BNCC, constituindo a etapa do Ensino Médio, é entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação.
2018 (abr)	Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC	Programa por meio do qual se estabelecem diretrizes, parâmetros e critérios para implementação da BNCC.
2018 (ago)	Dia D (terceiro)	Data destinada à discussão sobre a BNCC pela comunidade interessada, especificamente quanto à etapa do Ensino Médio. Em decorrência da aprovação da reforma do Ensino Médio, ocorreram diversas manifestações.
2018 (dez)	<u>Versão final da BNCC</u> (completa)	A versão completa da BNCC é publicada, incluindo as três etapas do ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Fonte: A autora.

Enfim, tendo tomado conhecimento sobre o processo de elaboração da BNCC, como sintetizado no Quadro 23, é possível que se passe a seção seguinte, que trata sobre a publicação da BNCC e as repercussões diante do documento.

5.2 SOBRE A PUBLICAÇÃO DA BNCC EM 2017 E EM 2018

A publicação da versão final da BNCC se dá em 2018, conforme se pode compreender a partir da seção anterior. Contudo, antes disso, há a publicação de parte da BNCC que corresponde às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Assim, logo após essa primeira homologação de parte da BNCC, ocorrida em dezembro de 2017, diversas foram as respostas/repercussões surgidas a partir do governo e também da/na comunidade interessada – desde empresas que atuam no ramo escolar até professores de redes públicas e privadas, gestores, pesquisadores universitários, entre outros. Esta seção, portanto, pretende relatar um pouco do que se deu com e após a publicação da BNCC.

Considerando a homologação da BNCC em 2017, logo na sequência é publicada no Diário Oficial da União a Resolução CNE/CP 2, de 22 de dezembro de 2017, como iniciativa do Conselho Nacional de Educação, em nome do Ministério de Educação. Esta resolução, conforme cita seu preâmbulo, “[i]nstitui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidade no âmbito da Educação Básica.” (BRASIL, 22 dez. 2017). Com esse objetivo, portanto, a

normativa aponta que as instituições podem, por conta própria, adotar formas de organizar suas propostas pedagógicas respeitando o que a BNCC dispõe.

Nessa esteira, a Resolução CNE/CP 2 traz alguns apontamentos, especialmente em seu capítulo II, referente ao planejamento e organização:

Art. 5º A BNCC é referência nacional para os sistemas de ensino e para as instituições ou redes escolares públicas e privadas da Educação Básica, dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, para construir ou revisar os seus currículos.

§1º A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.

§2º A implementação da BNCC deve superar a fragmentação das políticas educacionais, ensejando o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e balizando a qualidade da educação ofertada. (BRASIL, 22 dez. 2017, art. 5º)

A partir disso, são passados alguns encaminhamentos referentes à elaboração das propostas e dos currículos considerando a instituição da BNCC. Em linhas muito gerais, a referida Resolução aponta que a elaboração/edição das propostas pedagógicas pelas instituições deve seguir alguns critérios, os quais se destacam: considerar a ampla participação dos docentes que fazem parte da instituição, levar em conta as múltiplas dimensões dos estudantes que são parte do contexto escolar, e incluir como referência obrigatória nos currículos a BNCC. Ademais, são apresentadas questões específicas à cada etapa do ensino.

Como questão conclusiva e disposição final, a Resolução (BRASIL, 22 dez. 2017) indica que as instituições de ensino precisam alinhar seus currículos à proposta da BNCC preferencialmente até 2019, e com prazo máximo até o início do ano letivo de 2020. Assim, a partir disso, é instituída a obrigatoriedade de adequação à proposta da BNCC, por parte das instituições escolares, impondo alterações curriculares a serem realizadas de imediato. Tudo isso quer dizer que as instituições tiveram, a partir da publicação final da BNCC em 2018, um ano, aproximadamente, para se adaptarem à nova normativa governamental.

Logo na sequência da publicação da Resolução CNE/CP 2 (BRASIL, 22 dez. 2017), foi emitida, pelo Ministério da Educação, a Portaria MEC 331, de 05 de abril de 2018. Essa Portaria, por sua vez, institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular, chamado de ProBNCC. Este programa foi criado com o objetivo de guiar e apoiar as instituições de ensino na implantação da BNCC em suas propostas pedagógicas. Nesse sentido, seu Art. 1º rege que:

Fica instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, com vistas a apoiar a Unidade da Federação - UF, por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação - SEDEs e das Secretarias Municipais de Educação - SMEs, no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios. (BRASIL, 5 abr. 2018)

Assim, com o apoio das secretarias estaduais e municipais, o ProBNCC foi proposto para fornecer suporte financeiro e técnico centrado da implantação da BNCC nas instituições de ensino, sob condição de adesão dessas secretarias. A partir da adesão, portanto, formaram-se equipes para desenvolver os planos de trabalho de implantação e, em consequência, sua execução. (BRASIL, 5 abr. 2018).

Conforme documento de apresentação do programa elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2019), o ProBNCC foi dividido em dois ciclos, dos quais o primeiro seria destinado à revisão ou elaboração dos currículos estaduais em regime de colaboração, e o segundo seria destinado à formação dos profissionais da educação e revisão dos projetos pedagógicos. O planejamento, para tanto, contaria com o desenvolvimento do ciclo 1 no ano de 2018, para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, no ano de 2019, para o Ensino Médio, e então o desenvolvimento do ciclo 2 no ano de 2019, para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, e no ano de 2020, para o Ensino Médio. Esse cronograma, por sua vez, completaria o que foi proposto na Resolução CNE/CP 2 (BRASIL, 22 dez. 2017).

Na apresentação supracitada (BRASIL, 2019), é possível observar que o ProBNCC foi desenvolvido ao longo do ano de 2018, referente ao ciclo 1 da Educação Básica e do Ensino Fundamental, tendo sido programado para o ano de 2019. Quanto aos encaminhamentos do que resta do ciclo 1 e do ciclo 2, não foram encontrados relatórios ou comentários, apesar de haver reportagens na web em que se anuncia a retomada do programa no ano de 2019, bem como ações realizadas no âmbito do ProBNCC⁷⁵.

Para além dessas ações, é possível encontrar no site da BNCC (BASE, 2020), uma página destinada à implantação da BNCC, que faz parte, desse modo, do ProBNCC, como enuncia sua introdução: “Nesta área, você acessará as ferramentas e o material de apoio disponibilizados para as equipes do Programa ProBNCC que estão trabalhando na (re)elaboração do currículo de seus Estados para a implementação da Base nas redes de ensino

⁷⁵ Cita-se as seguintes reportagens: *Mec confirma continuidade do ProBncc*, disponível em < https://convivaeducacao.org.br/fique_atento/1496>, acesso em: 03 jul. 2020; *Undime, Consed e MEC realizam encontro do ProBNCC*, disponível em < <https://undime.org.br/noticia/22-08-2019-19-45-undime-consed-e-mec-realizam-encontro-do-probncc>>, acesso em: 03 jul. 2020.

de todo o Brasil.”. Na referida página, é possível encontrar materiais de apoio à implantação, bem como áreas de acesso restrito aos participantes das (re)elaborações dos currículos.

Constam nos materiais de apoio duas linhas de documentos, os chamados currículos nacionais e os currículos estrangeiros. Os currículos nacionais abrangem acesso aos seguintes arquivos: PCN do Ensino Fundamental, PCN e PCN+ do Ensino Médio, e Currículos Estaduais (de todos os estados do Brasil). Já na parte dos currículos estrangeiros, é possível acessar os arquivos dos currículos da Austrália, dos Estados Unidos, da Nova Zelândia e do Reino Unido. Quanto às áreas de acesso restrito, são encontradas as partes de *documento curricular*, *consulta pública* e *material de apoio*. Considerando que o acesso a essas áreas é restrito, só é possível adentrá-las por meio de login e senha, detidas pelos membros de equipe do ProBNCC. Ao que se vê, essas áreas foram criadas para o apoio e participação das equipes do ProBNCC das diferentes regionais como suporte à implantação da BNCC.

Por fim, além do acesso aos materiais de apoio e às áreas restritas, encontra-se também, na referida página da BNCC destinada à implantação, uma aba intitulada *práticas*, nas quais é possível conhecer o Caderno de Práticas, e haver o compartilhamento de boas práticas por parte dos participantes das (re)elaborações dos currículos. Esse Caderno de Práticas⁷⁶ é um compilado de práticas de educadores que evidenciam trabalhos já realizados em instituições de ensino a partir da implantação da BNCC, sendo dividido entre Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Nesse mesmo sentido, encontra-se o site intitulado *Guia de Implementação da BNCC*, o qual, como se pode depreender de seu rodapé, é uma iniciativa das seguintes instituições: Ministério da Educação, CONSED, Undime, Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação, com apoio técnico do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. Esse site, logo, apresenta diferentes conteúdos (que compõem o Guia⁷⁷) para apoio à implementação, divididos em: introdução, estruturação da governança da implementação, estudo das referências curriculares, (re)elaboração curricular, formação continuada para novos currículos, revisão dos PPP's, materiais didáticos e avaliação e acompanhamento.

Como se pode ver, houve investimentos do governo brasileiro dedicados a fazer culminar a implantação da BNCC de forma efetiva nas instituições de ensino, sobretudo ao

76 O Caderno de Práticas pode ser acessado no link <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implimentacao/praticas/caderno-de-praticas/>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

77 Conforme descrito no site, o Guia é uma iniciativa singular, e não parece estar vinculada diretamente ao ProBNCC, aqui descrito. O link para acesso ao site é <<https://implementacaobncc.com.br/>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

considerar o curto período de tempo dado para a conclusão desse processo de inserção da BNCC nos currículos e propostas pedagógicas. Nesse contexto, diferentes sites da internet, a partir de portais temáticos relacionados à educação, se propuseram a auxiliar, também, na implantação, publicando matérias com instruções e apresentando diferentes materiais de apoio. Na sequência, citam-se algumas matérias e sites, sem distinção de preferência entre um ou outro, apenas a título de conhecimento e para que se possa observar a repercussão em grande escala a partir da obrigatoriedade de instituição da base.

O site *Movimento pela Base* foi criado a partir do próprio movimento de mesmo nome, que se coloca como “um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio.”⁷⁸. Conforme esclarece o site, o objetivo do movimento é “promover uma educação pública de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros” (MOVIMENTO PELA BASE, 2020, s/p). Pautado nesse objetivo, o portal traz diversas informações sobre a BNCC, incluindo uma linha do tempo em que se pode conhecer os marcos e implementação do documento, página com esclarecimento de dúvidas frequentes, parte destinada à implementação – com diferentes conteúdos –, e ainda uma página em que se aponta o monitoramento da implementação.

O site Nova Escola, semelhantemente, com o objetivo de auxiliar a comunidade interessada no entendimento de como a BNCC mudaria o dia-a-dia na escola, criou um site subordinado ao seu, inteiramente destinado ao referido tema, chamado de *BNCC na prática*⁷⁹. Esse site, por sua vez, apoiado também pela Fundação Lehmann, traz diferentes conteúdos e matérias, os quais se dividem, para tomar como exemplo, entre competência gerais de interesse de todos, espaço para gestores, espaço para educadores infantis, área de ciências, área de língua portuguesa, entre outros. Exemplo de matéria que faz parte desse compilado é o texto chamado *Implementação da BNCC: 5 pontos para o diretor levar em conta* (BRANDÃO, 25 mar. 2019), em que a diretora de uma instituição (Marlúcia Brandão) conta sobre o início de implantação da BNCC na escola em que faz a gestão.

O portal Sae Digital, que corresponde a um sistema de ensino como proposta de solução escolar em que há instituições conveniadas, em linha semelhante a anterior, contudo, de forma mais comercial, também criou uma página em seu site⁸⁰ repleta de conteúdos da

⁷⁸ Na página do site chamada de *Quem somos*, identifica-se que os membros do Conselho Consultivo do Movimento pela Base são todos colaboradores de iniciativas privadas, tal como consultor do banco Itaú, diretor-executivo da Fundação Lehmann, entre outros.

⁷⁹ O link para acesso ao site da Nova Escola BNCC é < <https://bncc.novaescola.org.br/>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

⁸⁰ O link para acesso ao site da SAE Digital BNCC é < <https://sae.digital/bncc-base-nacional-comum-curricular/>>. Acesso em: 03 jul. 2020.

BNCC, com explicações que vão desde o que é a BNCC e qual seu objetivo, até descrições mais específicas em que se traz compreensões sobre as competências, habilidade e implantação da BNCC. Dentre os conteúdos, se encontra, por exemplo, a matéria *Como as escolas devem se preparar para a Base Nacional Comum Curricular?* (SAE, 9 jan. 2019), em que são tratados os tópicos reelaboração curricular, revisão de projeto político pedagógico, formação continuada do corpo docente, atualização de materiais didáticos e comunicação com pais e comunidade escolar.

Ao observar os três exemplos, em que são citados um movimento em que se defende a implantação da BNCC (o Movimento pela Base), um negócio social que traz conteúdo à comunidade escolar (a Nova Escola), e um sistema de ensino (o SAE Digital), é possível compreender que houve esforço de diferentes iniciativas com um objetivo prioritário, ao que parece, de fazer acontecer, de modo efetivo, a inserção da nova proposta do governo para a educação nas escolas brasileiras. Em movimento contrário, entretanto, se observa, desta vez na comunidade acadêmica universitária, diferentes produções científicas críticas⁸¹ à referida implementação.

Em rápida busca em duas plataformas⁸², o Portal de Periódicos Capes e o Google Scholar, incluindo na ferramenta de busca avançada as palavras *BNCC* ou *base nacional comum curricular* (no primeiro portal em qualquer campo – título, assunto e autor –, e no segundo portal no campo título⁸³) encontrou-se o seguinte: no primeiro portal, 164 resultados classificados como artigos e recursos textuais, refinados no idioma Língua Portuguesa; e no segundo portal, 987 resultados classificados como artigos, refinados em páginas em Língua Portuguesa. Já em uma pesquisa mais refinada, incluindo da ferramenta de busca avançadas ambas as palavras *implementação* e *BNCC* ou *base nacional comum curricular*, retornaram-se os seguintes resultados: na primeira plataforma, 31 resultados classificados como artigos, refinados no idioma Língua Portuguesa; e na segunda plataforma, 22 resultados classificados como artigos, refinados em páginas em Língua Portuguesa.

Quanto à busca descrita, cabe esclarecer, ainda, que foi incluído nas opções de refinamento o período entre 2017 e 2020, exatamente com o objetivo de localizar as pesquisas diretamente relacionadas à BNCC em sua implementação, após sua publicação oficial por parte do governo (ocorrida, por primeiro, em 2017, e depois em 2018). Assim, vê-se que a academia acabou por reagir, também, ao novo documento, procurando desenvolver pesquisas e estudar o

⁸¹ Como produções críticas entende-se textos que relatam tanto as dificuldades como os esforços dedicados à implementação da BNCC nas instituições de ensino.

⁸² As buscas descritas foram realizadas em 06 de julho de 2020.

⁸³ A ferramenta de busca avançada do Google Scholar permite que as palavras da busca sejam encontradas em qualquer lugar do artigo ou no título. Na referida busca, optou-se por selecionar apenas a opção *no título do artigo*.

processo de implementação da BNCC, gerando, desse modo, produtos acadêmicos-científicos de interesse de uma comunidade engajada nesse contexto.

Aqui, não cabe trazer detalhes dessas pesquisas, uma vez que são muitas e variam diante de seus temas, pois estão relacionadas à BNCC, como um todo, trazendo, portanto, discussões que versam em torno das diferentes áreas do conhecimento. Assim, encerramos esta seção reforçando a grande repercussão surgida após a publicação da BNCC, em 2017 e 2018, levando em conta que houve ações provindas não somente do governo como também de agentes privados e comunidade interessada. Isso posto, encerra-se este capítulo, partindo, agora, ao capítulo de análise dialógica, em que serão tratados os discursos nas/sobre/das orientações para o trabalho com a PAL na BNCC.

6 OS DISCURSOS NAS/SOBRE/DAS ORIENTAÇÕES PARA O TRABALHO COM A PAL/S NA BNCC-AF-EF

A fim de alcançar o objetivo proposto para esta investigação, este capítulo de análise divide-se em duas grandes seções. A primeira seção destina-se a tratar sobre o cronotopo da BNCC, na busca por conhecer o tempo e o espaço de elaboração e divulgação do documento, considerando todo os contextos e participantes envolvidos no referido processo. Para tanto, a seção organiza-se em duas subseções, em que a primeira trata sobre o grande cronotopo da BNCC, e a segunda, conseqüentemente, trata sobre o pequeno cronotopo da BNCC.

A segunda seção do capítulo, por sua vez, trata propriamente sobre o discurso da BNCC-AF-EF, com enfoque à PAL/S e suas relações dialógicas. Nesta parte da Tese, o discurso da BNCC é analisado diante do discurso dos Estudos Dialógicos da Linguagem e dos discursos da mudança e da tradição, procurando observar as relações dialógicas engendradas no documento. Ao longo da análise, segue-se um caminho em que se procura observar relações de convergência, divergência ou oscilação entre o que a BNCC discursiviza e a teoria dialógica da língua(gem), proposta por Bakhtin e o Círculo, bem como a busca pela interação entre o que o documento propõe e os discursos da mudança e da tradição.

Esta segunda seção, em vista disso, divide-se em quatro subseções, as quais são enquadradas dentre as diferentes partes de análise da BNCC. Sendo assim, a primeira subseção trata sobre o discurso referente à área de Linguagens, a segunda subseção trata sobre o discurso em torno do ensino de LP, a terceira subseção aborda o discurso referente à PAL/S, e enfim a última subseção discute sobre as habilidades relacionadas às PAL/S nos AF-EF, no componente curricular Língua Portuguesa.

6.1 O CRONOTOPO DA BNCC

Esta seção tem o objetivo de compreender o cronotopo da BNCC a partir da noção de cronotopo definida por Bakhtin e o Círculo, conforme explicações dispostas no capítulo 4, subseção 4.1.1. Para o alcance do referido objetivo, a discussão apresentada na sequência procura esclarecer em que tempo e espaço situa-se a BNCC, em sua elaboração e teor, trazendo entendimentos referentes à visão/percepção de mundo discursivizada no documento e por trás dele, bem como as visões de sujeito (visão de homem) depreendidas de seu discurso.

Muito do que está exposto nesta seção contribui ao desenvolvimento e compreensão das análises desenvolvidas na seção que segue, uma vez que o cronotopo configura, pode-se

dizer, um *cenário* social de determinado acontecimento, justificando posicionamentos e discursos ideológicos. É o que acontece na sequência desta análise, em que enquanto o cronotopo configura e justifica parte do que se analisa dos discursos da BNCC, esses mesmos discursos reforçam o cronotopo desenhado.

Para encaminhar esta seção de forma mais didática, primeiramente são trazidas explicações sobre o conceito de cronotopo a partir de Bakhtin e o Círculo, como forma de relembrar o que foi apresentado anteriormente, e também com fins a aproximar o referido embasamento teórico ao objeto de análise. Dando continuidade, encaminha-se à construção de um cronotopo da BNCC, correlacionando, portanto, os fundamentos epistemológicos antes trazidos à *imagem/ao cenário* proposto para o documento.

Aos conhecedores do conceito de cronotopo⁸⁴, quando se fala a respeito disso, a primeira noção que vem à mente para defini-lo são as relações de espaço e tempo. Isso porque, efetivamente, são essas relações e suas interligações que definem o que Bakhtin e o Círculo quiseram expressar por cronotopo. (BAKHTIN, 2014[1975]). Cabe entender, então, até que ponto essas relações são tão essenciais aos contextos, discursos, ideologias, enfim, ao todo que compreende os acontecimentos que são parte da vida dos sujeitos em suas práticas sociais.

Em contextos gerais, qualquer acontecimento é definido por um cronotopo, uma vez que há sempre uma relação entre espaço e tempo que gira em torno das realidades. Quando espaço e tempo se fundem em determinado cenário, surgem, em consequência, diferentes visões e entendimentos a partir dessa fusão, tais como uma visão de homem, uma perspectiva histórica, uma percepção cultural, valores ideológicos, entre outros. Isso se dá porque esse contexto de espaço e tempo – que é específico em cada uma das realidades – é capaz de formar um todo concreto, social e real, repleto de ressonâncias internas. (BAKHTIN, 2014[1975]).

Sob essa lógica, tudo é cronotópico, desde que esteja inserido em uma realidade específica. Obras literárias, por exemplo, como bem esclareceu Bakhtin (2014[1975]), também são cronotópicas, pois relacionam cronologias e acontecimentos os quais não podem ser separados, a considerar que sua separação tornaria a narrativa irreal. Sendo assim, tudo o que faz parte de uma determinada realidade pode ser entendido como cronotópico. Os acontecimentos, por consequência, são definidos pelo que podemos chamar de um grande cronotopo, derivando desse pequenos cronotopos. Esses pequenos e grandes cronotopos, por sua vez, estão todos relacionados uns aos outros, por meio da interligação das relações espaciais e temporais.

⁸⁴ Este conceito de cronotopo refere-se ao entendimento esboçado por Bakhtin e o Círculo.

Bemong e Borghart (2015), ao discutirem sobre a teoria bakhtiniana de cronotopo, explicam que os cronotopos, por meio das relações de espaço e tempo, estruturam o mundo. É por meio dessas relações que o homem é capaz de perceber o contexto a sua volta bem como estruturar a realidade que o circunda. Nas palavras dos autores: “De Kant, Bakhtin tomou emprestada a ideia de que tempo e espaço são, essencialmente, categorias através das quais os seres humanos percebem e estruturam o mundo circundante [...]” (BEMONG; BORGHART, 2015, p. 18).

A partir dessa lógica, do grande cronotopo derivam os pequenos cronotopos, formando assim realidades em que os sujeitos estão inseridos socialmente, nas quais não somente estão inseridos, mas, compõem. Como já foi dito, isso vale para realidades distintas das que se conhece concretamente, como, por exemplo, as realidades constantes nas narrativas literárias. Sobre isso, Amorim (2018[2006], p. 105) explica: “O conceito de cronotopo trata de uma produção histórica. Designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem.”.

A própria noção de homem presente nos contextos sociais e históricos específicos deriva de um cronotopo, uma vez que os fatores sociais e históricos estão diretamente relacionados às ideias de espaço e tempo em que se vive. Acosta-Pereira, ao discutir essa questão e com base em Machado (2005), explica que “[...] o contínuo espaço-tempo está intimamente relacionado com a noção de homem, enquanto ser de um tempo, de um espaço, de uma cultura e de uma história, isto é, um homem que vive no e durante o tempo.” (ACOSTA-PEREIRA, 2012, p. 126).

Sendo assim, entende-se que o grande cronotopo é constituído por esse contínuo espaço-tempo, o qual, por sua vez, envolve, no sentido de abranger, diferentes pequenos cronotopos que são constituídos a partir desse grande. Logo, a noção de homem presente em determinado cronotopo é derivada das características e relações que configuram esse espaço e esse tempo específicos, de grande dimensão.

Passando a analisar e compreender o cronotopo, sob o viés da língua(gem), cabe destacar que a relação entre espaço e tempo é também (e mandatoriamente) expressa e impressa nos discursos dos sujeitos. Isso se dá porque o discurso em sua forma dialógica, conforme discutido anteriormente, é compreendido como um fenômeno social que une forma e conteúdo, os quais têm relação direta com as realidades concretas e reais dos sujeitos que enunciam. O discurso, por sua vez, só acontece na comunicação dialógica – e a comunicação dialógica tem, como pano fundo, sempre um cronotopo a ela relacionado. (BAKHTIN, 2014[1975], 2015[1963]).

Não há discurso, portanto, que não esteja envolvido em um espaço e em um tempo específicos. Enquanto dialógico, dizendo respeito à vida real e concreta, o discurso envolve

sujeitos (interlocutores), os quais se constituem a partir das relações e práticas sociais, que são também dialógicas – ocorrendo, assim, em contextos cronotópicos determinados. Portanto, a língua(gem), através do discurso, em qualquer forma por meio da qual seja empregada, está sempre inter-relacionada às relações dialógicas (BAKHTIN, 2015[1963]), que, por sua vez, são dependentes das relações de espaço e tempo que fazem parte das realidades dos sujeitos da língua(gem).

À luz dessa compreensão, conseqüentemente, valores ideológico-axiológicos justapostos aos discursos são fragmentos (ou até mesmo respostas) de determinado cronotopo. Conforme Volochínov (2014 [1929], p. 33) explica, no que concerne ao signo ideológico, “[c]ada signo ideológico é não apenas uma reflexão, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade.” Logo, como algo que faz parte da realidade sendo materializado por meio do discurso, o signo ideológico é representação, também, de um cronotopo – que diz respeito, logo, à realidade em questão.

Reforça-se, pois, que a língua(gem) é cronotópica, tendo em vista que as relações de espaço e tempo são expressas pelos sujeitos por meio de seus discursos, intermediados por suas relações dialógicas, os quais expressam/emitem valores axiológicos materializados através dos signos ideológicos, que são parte das enunciações. Nessa discussão, portanto, não se pode deixar de mencionar que os gêneros do discurso, como formas típicas de construção do enunciado, caracterizam-se igualmente como cronotópicos.

Amorim (2018[2006]), ao tratar sobre o conceito de cronotopo, traz à discussão a ideia de gêneros do discurso. Explicando que a ideia de gênero está diretamente relacionada ao conceito de cronotopo, acrescenta: “Os gêneros são formas coletivas típicas, que encerram temporalidades típicas e assim, conseqüentemente, visões típicas de homem.” (AMORIM, 2018[2006], p. 105). Voltando ao que já foi dito em parágrafos anteriores, destaca-se, então, a ideia de que temporalidades típicas (também relacionadas às espacialidades) são parte de um cronotopo – o qual, por seu turno, gera noções cronotópicas de homem, história, cultura etc. As especificidades das relações de espaço e tempo, configuram, conseqüentemente, as referidas formas coletivas típicas para a construção dos discursos dos sujeitos.

É nesse sentido que Bezerril e Acosta-Pereira (2011, p. 40), também discutindo sobre o conceito de cronotopo a partir de Bakhtin e o Círculo, explicam que “[...] o cronotopo organiza significativamente os acontecimentos e, dessa forma, a própria relação e situação enunciativas, a qual o gênero medeia.”. Desse modo, o cronotopo é o “centro organizador do gênero”. Ao organizar o gênero, o cronotopo, a partir das relações de espaço e de tempo, acaba por *moldar* a língua(gem) – na forma de enunciações.

Identifica-se, portanto, a partir das colocações apresentadas, a necessidade de trazer uma *imagem*/um *cenário* cronotópico da BNCC, a fim de que se possa compreender em que espaço e tempo situa-se o referido documento diante de seu contexto histórico-social de elaboração, de publicação e então de execução (como um documento vigente que deve ser seguido por um público), levando em conta, sobretudo, a importância de observar as relações imbricadas no referido *cenário*, compreendendo que estão diretamente ligadas aos entendimentos provindos do documento.

A análise do cronotopo justifica-se, ainda, pelo fato de que não se faz possível analisar qualquer discurso de forma isolada ou separada de sua realidade em relação ao espaço e ao tempo em que se situa. Nesse sentido, é fundamental olhar para o discurso e para seu cronotopo, sem desvinculá-los, uma vez que um é parte constitutiva do outro. Assim, analisar o cronotopo da produção discursiva da BNCC é conhecer, também, a visão de mundo e a visão de sujeito ali discursivizadas.

Na sequência, a partir dessa retomada teórica referente ao cronotopo, passe-se a discutir o cronotopo da BNCC com base em duas vertentes: o grande cronotopo e o pequeno cronotopo. Ao buscar o entendimento sobre o grande cronotopo, analisam-se as ressonâncias sócio-históricas, culturais e políticas que constituem o contexto de elaboração do documento, conforme detalhado no capítulo anterior. Com essas impressões, faz-se possível, então, compreender a *visão de homem*/sujeito discursivizada no documento. Já quanto ao pequeno cronotopo, são discutidas questões referentes à situação interlocutiva que a BNCC medeia, procurando reconhecer, assim, as instâncias e interlocuções (posições autorais) presentes no documento.

6.1.1 O grande cronotopo da BNCC

No que respeita ao grande cronotopo, cabe relacionar as ressonâncias sócio-históricas, culturais e políticas do espaço e tempo da BNCC no Brasil, com atenção especial ao seu processo de elaboração e publicação, tendo em vista que a BNCC é um documento atualmente vigente. Antes disso, é importante ficar claro que essas ressonâncias sobrepõem-se umas as outras, constituindo-se mutuamente, sendo desse modo inviável separá-las internamente. Com o objetivo de organizar esta explicação, discute-se sobre essas ressonâncias a partir dos seguintes matizes: (i) reverberações sócio-histórico-políticas e (ii) reverberações político-educacionais.

As reverberações sócio-histórico-políticas, como se presume, formam uma superestrutura na qual diversas outras relações sociais estão inseridas. Não se pode falar sobre

infraestrutura sem considerar, logo, a superestrutura. Sobre isso, Volochínov (2014 [1929], p. 40-41) explica que

A explicitação de uma relação entre a infra-estrutura e um fenômeno isolado qualquer, destacado de seu contexto ideológico completo e único, não apresenta nenhum valor cognitivo. Antes de mais nada, é impossível estabelecer o sentido de uma dada transformação ideológica no contexto da ideologia correspondente, considerando que toda esfera ideológica se apresenta como um conjunto único e indivisível cujos elementos, sem exceção, reagem a uma transformação da infra-estrutura. Eis por que toda explicação deve ter em conta a diferença quantitativa entre as esferas de influência recíproca e seguir passo a passo todas as etapas da transformação. Apenas sob esta condição a análise desembocará [...] num processo de evolução realmente dialético, que procede da infra-estrutura e vai tomar forma nas superestruturas.

Sendo assim, ao analisar a BNCC, considera-se, para o entendimento da reverberações, o período entre os anos de 2013 a 2018, o qual compreende desde o primeiro passo dado no surgimento da BNCC (conforme disposto no Quadro 23), com a criação do GT DiAD para reflexão sobre a elaboração de um documento que garantisse o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento no Brasil, até a publicação, ocorrida, em sua última versão, no final do ano de 2018.

Histórica e politicamente, no período referenciado, o Brasil foi governado por regimes democráticos de poder, a saber duas gestões diferentes. Até o final do ano de 2013, vigorava a presidência comandada por Dilma Roussef e seu vice-presidente Michel Temer. A partir de 2014, Dilma Roussef assume sua segunda gestão na presidência brasileira, novamente acompanhada pelo vice-presidente Michel Temer. Eis que durante esse período o Brasil passa por uma crise política na qual o vice-presidente propõe diante de todo o país o *impeachment* de Dilma Roussef, a partir de apoio ao processo solicitando o impedimento da continuação de Dilma no governo. Diferentes motivos justificaram o pedido, sobretudo a acusação de crime de responsabilidade.

Todo esse cenário vem acompanhado de diferentes manifestações, sob a ordem de forças ideológico-axiológicas estratificadoras, presentes ao longo de todo os estados do país. Essas forças, por sua vez, conforme explica Bakhtin (2014[1975]), agem de forma centrípeta e centrífuga, no sentido de centralizarem e dispersarem, respectivamente, nesse caso, as ações de caráter político. Ao explicar sobre as referidas forças no âmbito da linguagem, Bakhtin (2014[1975], p. 82) afirma: “[...] ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação.”.

Sob essa lógica, entende-se que as forças centrípetas configuraram as ações dos apoiadores do *impeachment*, promovendo e incitando o encaminhamento do processo de impedimento da continuação de Dilma no poder, por meio de protestos nas ruas, manifestações nas redes sociais, entre outros. E as forças centrífugas, logo, em contrapartida, foram

configuradas pelos esforços dos defensores da então presidente, por meio também de manifestações, contudo, com menor força, mas todas no sentido de defender a permanência de Dilma na presidência.

Tudo isso, representando uma luta entre as forças ideológico-axiológico-estratificadoras, entre centralização e descentralização do poder, culmina em uma crise geral instalada no Brasil – o que trouxe repercussões, conseqüentemente, em diferentes âmbitos do governo, como os Ministérios e Secretarias, e também nos setores econômico, financeiro, de educação, e outros. Sobre esse período conturbado, cabe trazer alguns apontamos, mais especificamente no tocante ao Ministério de Educação, responsável pela condução do processo de elaboração da BNCC.

Em 2013, quando criado o GT DiAD, Aloízio Mercadante é quem representava o Ministério da Educação, como braço direito do governo de Dilma. Após o início do segundo mandato de Dilma, em 2014, assume o referido Ministério o político José Henrique Paim em substituição à Aloízio Mercadante, entretanto, seguindo a mesma linha política de seu antecessor. À época, José Henrique Paim fica conhecido por participar da efetivação de diferentes programas de incentivo à educação e à pesquisa no país, tais como o SISU⁸⁵ e a Universidade Aberta do Brasil, entre outros. Seu mandato dura até o início de 2015, com a vigência de um ano.

Na continuação das representações do Ministério da Educação, no início de 2015 é nomeado Cid Gomes para o Ministério da Educação, permanecendo no cargo por um período menor do que três meses. Sua saída do Ministério, a pedido, foi motivada por confusões geradas na Câmara dos Deputados e, especialmente, por discussões com o presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha. Sobre isso, cabe destacar que é justamente nesse período, mais especificamente em fevereiro de 2015, que são suspensas as atividades do GT DiAD pelo Ministério da Educação, deixando de lado toda a produção que havia sido desenvolvida até então.

Depois desse episódio, assume o referido Ministério um ministro interino, Luiz Cláudio Costa, sendo que na sequência há mais duas trocas de ministros no ano de 2015 (Renato Janine Ribeiro e, novamente, Aloízio Mercadante). Como se pode observar, todo esse contexto, com diversas trocas de ministro em um pequeno período, demonstra um cenário crítico presente no Ministério da Educação – como também acontecia em diversos outros âmbitos do país – como reflexo de um governo e de um país em crise. Deve-se colocar em pauta, ainda, o fato de no ano de 2015 já estar havendo rumores da possível saída de Dilma da presidência.

⁸⁵ Sistema de Seleção Unificada.

Quanto a isso, cabe lembrar que, assim como bem explicou Volochínov (2014 [1929], p. 47, grifos do autor), “[...] *em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios*. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes.”. Logo, em um país em crise configurado conforme descrito, encontram-se diferentes ideologias refletidas e refratadas, diante de confrontos de interesses sociais distintos, caracterizando, assim, uma arena de luta de poder.

Esse embate por poder, à vista disso, pode ser observado tanto nas lutas pela presidência do país, tal qual já indicado e apontado novamente adiante, como também nas trocas de ministros, cargos, entre outros, resultando em um cenário crítico, com múltiplas ideologias em enfrentamento. Isso retoma a discussão sobre as forças centrípetas e centrífugas atuando sobre um determinado contexto, em que se observa, igualmente, interesses contraditórios em pauta.

Continuando a discussão, é no ano de 2015, especificamente a partir de junho, que a BNCC passa a ser elaborada pela Comissão de especialistas para a elaboração da BNCC, tendo sua primeira versão publicada em setembro de 2015. Note-se que a primeira versão publicada teve seu processo de concepção ocorrido em um período que compreende três meses – um tanto quanto breve para a construção/produção de um documento tão complexo e importante à educação do país. Também em 2015, ocorre o primeiro Dia D, em que a população é chamada a participar da consulta popular, como indicado no Quadro 23.

Ainda às pressas, ocorre a catalogação dos dados resultantes da consulta popular ocorrida no Dia D, entre janeiro e março de 2016, para a então publicação de uma nova versão da BNCC em maio do mesmo ano. Ao que parece, depois de dispensado o grupo que compunha o GT DiAD, houve uma preocupação um tanto quanto emergente em produzir ainda em 2015 uma versão do documento já passível de análise, e logo uma segunda versão editada a partir de análises e alterações provindas das contribuições do Dia D.

Na sequência, é em 02 de dezembro de 2015 que Eduardo Cunha, presidente da Câmara dos Deputados, aceita a abertura de processo com o pedido de *impeachment* de Dilma Roussef. A partir disso, a crise passa a se instalar de forma concreta no país. Nessa esteira, Michel Temer assume o lugar de Dilma e passa a atuar como presidente, emitindo determinações sobre os ministérios, entre outros atos. A exemplo, já em maio de 2016 Michel Temer nomeia Mendonça Filho para o Ministério da Educação.

Diante disso, em função do *impeachment* e do novo cenário político, instaura-se um novo espaço e tempo, portanto com uma nova visão ideológico-avaliativa de mundo. Isso posto, encontra-se uma nova *visão de homem*, uma nova noção de cultura, etc. Segundo Bakhtin (1987[1940], p. 4), as características presentes em um cenário de mudança configuram

consequentemente uma “[...] visão do mundo, do homem e das relações humanas [...]” – o que, por sua vez, exprime “[...] uma concepção de mundo.”. (BAKHTIN, 1987[1940], p. 7).

Com um novo tempo e espaço, a visão de mundo modificada traz outros produtos ideológicos com diferentes valorações. Isso porque uma nova realidade está relacionada a diferentes ideologias e avaliações, próprias de suas especificidades. Volochínov (2014 [1929], p. 31) esclarece que “[u]m produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior.”.

Na mesma linha, Medviédev (2016 [1928], p. 48) contribui afirmando que “[t]odos os produtos da criação ideológica [...] são materiais e partes da realidade que circundam o homem.”. Isso quer dizer que a realidade e sua caracterização são fundamentais à constituição de um produto ideológico, seja de qualquer natureza, como um discurso, por exemplo. É sob esse entendimento que se faz necessário considerar o que Volochínov (2014 [1929]) traz sobre o signo ideológico e a avaliação. O autor aponta que, em uma determinada realidade, sempre haverá critérios de avaliação ideológica aos quais os signos estarão sujeitos, uma vez que a ideologia presume uma avaliação social a ela concernente. Nesse sentido, o teórico esclarece:

A cada etapa do desenvolvimento da sociedade, encontram-se grupos de objetos particulares e limitados que se tornam objeto de atenção do corpo social e que, por causa disso, tomam um valor particular. Só este grupo de objetos dará origem a signos, tornar-se-á um elemento da comunicação por signos. (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 46)

Sob essa lógica, aquilo que é valorizado pelo grupo – pertencendo ao horizonte social – está diretamente relacionado às condições socioeconômicas em questão, sendo parte, portanto, daquele tempo e espaço que constitui o cronotopo. Assim, como indicado previamente no capítulo 4, e bem pontuado por Medviédev (2016 [1928]), a avaliação social está presente em tudo que é concreto e real, enquanto produto ideológico de determinada realidade. Quanto a isso, o autor explica que as avaliações sociais aparecem na realidade do sujeito de diferentes formas, estando todas relacionadas ao tempo e ao espaço em que se situam.

Existem avaliações mais estáveis e profundas que são determinadas pela situação econômica de uma classe em dada época de sua existência. É como se formulassem nessas avaliações, as grandes tarefas históricas de uma época inteira da vida de um dado grupo social. Outras avaliações estão relacionadas aos fenômenos mais próximos e de curta duração da vida social e, finalmente, com o tema do dia, da hora, do instante. (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 85)

Ligadas dialogicamente, essas avaliações sociais determinam, por exemplo, como se constrói um discurso diante de uma apreciação frente à realidade colocada em questão. Sendo

assim, é exatamente por isso que se faz importante reconhecer a realidade de um discurso, diante de seu cronotopo – o qual passa, por vezes, por mudanças derivadas do próprio espaço e tempo em transformação – uma vez que o próprio discurso configura-se como um produto ideológico de determinada realidade. Na sequência, novos encaminhamentos caracterizam o histórico aqui trazido.

Há uma troca da equipe da BNCC registrada entre o período de maio e junho de 2016, correspondendo justamente ao período em que Mendonça Filho assume seu mandato. Como se nota, o ministro atua, já no início de sua gestão, de forma direta e contundente – trocando, novamente, o grupo responsável pela elaboração da BNCC. Ainda em 2016 são desenvolvidas ações de continuação da construção do documento, como a realização dos Seminários Estaduais e a solicitação, por parte do governo, de análises do documento por especialistas. A partir dessas ações, ocorridas então em um período de aproximadamente dez meses, publica-se uma nova e terceira versão da BNCC, em abril de 2017. Essa versão representa a última e oficial versão da BNCC para as Etapas do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental – ficando ainda pendente a etapa do Ensino Médio.

Em 2017 o governo de Michel Temer já está consolidado, após assumir oficialmente a presidência em 31 de agosto de 2016. Assim, Mendonça Filho se mantém no Ministério da Educação até abril de 2018. O ano de 2017 também é cenário de vários acontecimentos e mudanças, especialmente no contexto da educação e da BNCC, as quais passam a representar, nesta discussão, reverberações também do âmbito da educação. Já tramitava, desde 2016, um processo em que se propunha a reforma do Ensino Médio no Brasil, com drásticas mudanças na estrutura dessa etapa da educação no país. Em abril se dá sua aprovação, e em consequência disso, é criada uma nova equipe da BNCC para poder consolidar a etapa do Ensino Médio no documento.

Como é possível depreender desse contexto, quando da divulgação da terceira versão da BNCC que contém as etapas do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental, em abril de 2017, há um atraso proposital na divulgação da versão que compreendia a etapa do Ensino Médio, com vistas à espera da aprovação da Reforma do Ensino Médio no país. Isso porque, devido às mudanças estruturais propostas pela reforma, seria mandatório adaptar o que se estava propondo na BNCC para o *novo* Ensino Médio. Com isso, e com o novo grupo criado, foi possível, então, por parte do Ministério da Educação, dar continuidade à consolidação do documento como um todo.

Em abril de 2018 há uma troca de ministro, novamente, em que assume o Ministério da Educação o político Rossieli Sales, mantendo mandato até o final do mesmo ano. De abril a

dezembro de 2018 há a construção, portanto, da parte faltante da BNCC e, ainda em dezembro, é publicada a versão completa do documento, contendo as três etapas do ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – tal como está consolidado o documento que hoje se analisa.

Baseado nesse contexto, vê-se que o país passou, durante o período de 2013 a 2018, por momentos em que a crise esteve instalada de modo drástico, especialmente quando se analisa a questão política de troca de governo devido ao *impeachment*, com as consequências então sociais, econômicas, financeiras, entre outras. Conforme se explicou anteriormente, configurou-se no Brasil uma arena de lutas pelo poder, em que forças estratificadoras, centrípetas e centrífugas, agiam mutuamente, cada qual com seus objetivos distintos. Essa disputa resulta em um cenário crítico, com uma nova percepção de mundo, definida por preceitos ideológico-valorativos específicos e, como se pode depreender, distintos e contrários daqueles que caracterizavam a visão mundo vista no início da concepção da BNCC.

É importante destacar a influência dessa nova concepção de mundo que configura o cronotopo da BNCC no discurso propriamente dito, porque, como aponta Volochínov (2014 [1929], p. 42, grifos do autor):

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É portanto claro que a palavra será sempre o *indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, [...]. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais.

Do mesmo modo, quando se coloca em pauta a existência mútua das forças centrípetas e centrífugas, deve-se considerar sua influência direta na enunciação, tal qual indicado por Bakhtin (2014 [1929], p. 82):

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo.

Sendo assim, considerando todo esse contexto que envolve a concepção do discurso da BNCC, é imprescindível considerar a pluralidade de forças e ideologias envolvidas no referido processo. Dando continuidade, o que cabe destacar, ademais, é que para além de a crise estar representada política, econômica e financeiramente, o Brasil é, historicamente, um país de desigualdades sociais e diversidades culturais muito evidentes ao longo de toda sua extensão.

Essas diferenças, a partir do quadro político estampado, claramente se agravaram, repercutindo nas vidas e relações dos sujeitos, e inclusive na educação do país.

Em se tratando especificamente da educação, como se pôde narrar nos parágrafos anteriores, não somente na construção da BNCC como um documento normativo para a educação no país, diversas outras ações voltadas à educação foram prejudicadas pela crise política, em virtude, até mesmo, das trocas de gerência no Ministério da Educação. Além disso, é importante lembrar que a fragmentação das políticas de educação entre as diferentes esferas do poder sempre esteve presente na realidade do país, o que passou a ser mais perceptível a partir da crise, em que a comunicação entre as esferas passou a ser dificultada pela instabilidade política. Essas inconstâncias, por sua vez, agravadas pelas diferenças sociais e culturais existentes no Brasil, compõem um contexto de extrema fragilidade.

Adiciona-se a todo esse contexto de crise algumas questões que já soavam como ressonâncias do âmbito da educação, as quais impulsionaram a elaboração da BNCC de forma premente, como se deu. Primeiramente, através de lei, o governo estabeleceu em 2014 o Plano Nacional de Educação, por meio do qual se indicou como estratégia, a fim de alcançar a meta de universalizar a educação, configurar uma base nacional comum curricular para o ensino. Por segundo, faz-se importante lembrar que até a criação do Plano Nacional de Educação não se havia proposto uma base para educação no Brasil, além da instrução por meio de parâmetros e diretrizes. Os documentos desse tipo que estavam *vigentes* para educação até então eram os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação.

A BNCC surge, assim, como um terceiro documento, elaborado a partir de uma exigência constante em lei, diante de outros dois documentos tão complexos quanto, passando a coexistir junto deles. Nesse sentido, as instituições de ensino viram-se obrigadas a se adaptarem a uma nova proposta para o ensino, a qual, em teoria, estaria amparada por aquelas antes utilizadas, sem compreender propriamente como criar uma proposta pedagógica que conciliasse tanto PCN, DCN quanto BNCC. Evidentemente, isso gerou diversas discussões entre a comunidade interessada, sobretudo professores da educação básica, gestores de instituições de ensino e pesquisadores de universidades, rendendo repercussões até o dia de hoje.

Não se pode deixar de destacar, ainda, a participação de diferentes entidades na elaboração da BNCC⁸⁶, a convite do governo. Podem ser destacadas as participações de agentes públicos, tais como o Ministério da Educação – que conduziu todo o processo – e sua Secretaria de Educação Básica, membros de instituições de ensino públicas (dentre professores da

⁸⁶ Os agentes estiveram presentes na elaboração da BNCC de diferentes formas: alguns presentes nas equipes de elaboração, outros participando das consultas populares, outros participando dos Seminários, etc.

Educação Básica, gestores, professores universitários, entre outros), e agentes privados, tais como membros de instituições de ensino privadas, CONSED, Undime, CNE, e organizações, tais como a Fundação Lehmann, o banco Itaú, o banco Bradesco, a Fundação Roberto Marinho, entre outros⁸⁷.

Assim, considerando a descrição, ao voltar à discussão a respeito cronotopo, propriamente dita, vê-se que a imagem de espaço e tempo que envolve a elaboração e a publicação da BNCC é um tanto quanto complexa, assim como todo cronotopo se faz, uma vez que é reverberada por ressonâncias múltiplas, de fatores tanto históricos quanto políticos e sociais. Esse contexto, como se sabe, é propagador de ideologias que são refratadas entre os sujeitos, por meio de seus discursos, esboçando assim determinadas realidades componentes do cronotopo. A importância de compreendê-lo, enfim, como explica Bakhtin (1987[1940], p. 50), consiste em “[...] revelar a unidade, o sentido e a natureza ideológica profunda dessa cultura, isto é, o seu valor como concepção de mundo [...]”.

É nesse grande cronotopo, portanto, que se construiu o discurso da BNCC. Esse discurso, por sua vez, como pertencente a um cronotopo, em que espaço e tempo foram configurados, em partes, pelo que se expôs, emergiu de diferentes interações sociais em que os sujeitos envolvidos estiveram engajados por meio de suas relações, a partir dos contextos específicos por trás da produção discursiva. Haja vista o que Volochínov (2014 [1929], p. 43) explica sobre isso: “As relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal [...]”.

Ao discutir sobre a teoria da superestrutura e infraestrutura marxista, o autor ainda explica que a realidade específica – a infraestrutura – determina o signo e, esse, logo, reflete e refrata a realidade em sua transformação. (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929]). Nesse sentido, o signo, na forma de discurso, é determinado pela realidade que, por seu turno, é parte da superestrutura. Aqui, a superestrutura é amparada pelas ressonâncias sócio-histórico-políticas citadas.

O cronotopo age como determinante das condições de interação verbal que se dão entre os sujeitos, por meio da língua(gem). Assim, ao conhecer o *cenário* específico da BNCC, entende-se que todo o contexto de crise descrito pode ser observado no discurso impresso no documento – dentre seus valores axiológicos, concepções de sujeito envolvidas, entre outros. Conforme Volochínov (2014 [1929], p. 43) explica, as “[...] formas de interação verbal acham-se muito estreitamente vinculadas às condições de uma situação social dada e reagem de maneira muito sensível a todas as flutuações da atmosfera social.”.

⁸⁷ Conforme destacado na seção 5.1.

Para ficar mais clara toda essa discussão, traz-se alguns exemplos diretamente extraídos BNCC que podem ser correlacionados ao que se tem tratado até então. No documento final da BNCC, datado de 2018, que compreende todas as etapas do ensino, encontra-se uma apresentação, assinada pelo Ministro da Educação à época, Rossieli Soares da Silva, em que logo nas primeiras enunciações o ministro afirma:

Excerto 1⁸⁸

É com alegria que entregamos ao Brasil a versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] (BRASIL, 2018, p. 5, grifos nossos)

Como primeira informação relevante, a fala do ministro especifica que a BNCC é um documento efetivamente destinado ao país, tendo sido produzido e entregue pelo Ministério da Educação. Isso reforça o fato de que a BNCC é parte de um todo que se caracteriza como o país brasileiro, em que o espaço e o tempo foram, como se explicou brevemente, drasticamente configurados pela crise histórico-social-política ocorrida no período entre 2013 e 2020. Além disso, cabe analisar a expressão *é com alegria* enunciada pelo ministro, a qual reforça o alcance de um objetivo – que seria então a publicação da BNCC – que passou por diversos obstáculos ao longo de sua constituição.

Quanto a isso, faz-se necessário abordar, como aponta Volochínov (2013 [1925-1930]), que a enunciação, enquanto parte da comunicação social viva e concreta, não é somente um objeto material utilizado para determinado fim, mas é, mais do que isso, um signo ideológico vivo por meio do qual o sujeito – em um horizonte social determinado – emite premissas em circunstâncias específicas, para um auditório determinado, com intenções definidas, sujeito a diferentes avaliações sociais, enfim, considerando uma realidade concreta em pauta. Nesse sentido, “[...] as palavras do falante estão sempre embebidas de opiniões, de ideias, de avaliações que, em última análise, são inevitavelmente condicionadas pelas *relações de classe*.” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1925-1930], p. 196).

Sob essa lógica, na enunciação do ministro apresentada no excerto, a expressão *é com alegria* é capaz de imprimir claramente o ponto de vista do enunciador, diante da realidade objetiva da publicação da BNCC após seu período de elaboração. Esta é, portanto, uma marca de expressão que evidencia a opinião, ratificando o que Volochínov (2013 [1925-1930], p. 196-197, grifos do autor) aponta em sua discussão sobre a função social da palavra:

⁸⁸ Todos os excertos utilizados para análise são indicados no formato de citação, independentemente do tamanho, e com legenda, para melhor localização e organização dos dados.

Qualquer palavra, dita ou pensada, exprime um *ponto de vista* a respeito de vários acontecimentos da realidade objetiva, em diferentes situações. [...] Qualquer palavra dita ou pensada não é somente um ponto de vista, mas um ponto de vista *avaliativo*. De fato, quando pronunciamos ou escutamos uma palavra, não a percebemos mais como algo destacado e separado da realidade, que se auto-satisfaz [...]. Nós percebemos propriamente aquela *realidade objetiva* [...] *que a palavra reflete enquanto dela é um signo*.

Assim, mais do que a opinião/o ponto de vista do ministro, a expressão *é com alegria* também marca o ponto de vista avaliativo do enunciador a respeito de todo o referido contexto.

Como se pôde ver, a BNCC demorou cinco anos, ao menos, para ser construída, sem contar as diferentes interrupções que se deram no decorrer de sua produção. Nesse período, em consequência das trocas de ministros por questões políticas, houve também diversas trocas de equipe responsável pela elaboração do documento, o que impactou de forma imediata no conteúdo que estava em desenvolvimento. O discurso contido no documento, portanto, recebeu olhares múltiplos, com diferentes vozes articuladas mutuamente em decorrência da participação de vários agentes (tanto públicos quanto privados) na elaboração⁸⁹.

No que respeita à ideia de discurso constituído por diversos olhares ou vozes, Bakhtin (2014[1975]) reforça que todo discurso admite uma pluralidade de vozes, ligações e correlações as quais são próprias do discurso como unidade da língua(gem). Desse modo, segundo o autor, a língua(gem) é pluridiscursiva:

Deve-se isso à coexistência de contradições sócio-ideológicas entre presente e passado, entre diferentes épocas do passado, entre diversos grupos sócio-ideológicos, entre correntes, escolas, círculos, etc., etc. Estes “falares” do plurilingüísmo entrecruzam-se de maneira multiforme, formando novos “falares” socialmente típicos. (BAKHTIN, 2014[1975], p. 98, grifos do autor)

Assim, em um discurso no qual estão envolvidas múltiplas vozes dos diferentes sujeitos que participaram de sua construção/constituição, encontra-se, conseqüentemente, diferentes perspectivas de mundo em confluência, convergindo todas para um mesmo objetivo. Isso quer dizer que o discurso, logo, não é uma forma monológica de enunciação mas, ao contrário disso, representa uma forma bivocal, tal como Bakhtin (2014[1975]) ensina – ou, usando um termo ainda mais abrangente, uma forma *multivocal* de enunciação, um diálogo.

Na continuidade da observação dos excertos, o ministro diz:

Excerto 2
[...] atingimos o objetivo de uma *Base para toda a Educação Básica brasileira*. A *aprendizagem de qualidade* é uma meta que o País deve perseguir *incansavelmente*, e a BNCC é uma *peça central* nessa direção [...] (BRASIL, 2018, p. 5, grifos nossos)

⁸⁹ Isso é pauta da discussão sobre o pequeno cronotopo, que aparece na sequência.

Esse excerto, como se vê, demonstra que a fala do ministro responde a um contexto previamente colocado no país por meio do PNE, em que se estabeleceram metas para a educação no país e a necessidade de se elaborar uma base nacional comum curricular. O discurso de Rossieli, nesse sentido, imprime a conquista a partir do contexto de obrigatoriedade desse encaminhamento. Entretanto, mais do que isso, as falas finais desse excerto ressaltam a incansável luta do Brasil na busca pela qualidade no ensino – o que comprova a situação crítica na educação do país bem como o agravamento dessa situação devido às diferenças sociais existentes. Nesse caso, a BNCC é colocada, corajosamente, como *peça central* ao atingimento da meta.

Para essa discussão, é preciso lembrar de Volochínov (2014 [1929]), o qual, ao abordar as relações sociais e a estrutura sociopolítica, destaca a importância do horizonte social, indicando que os signos, enquanto linguísticos e ideológicos, são sempre marcados valorativamente. Assim, o autor explica que “[r]ealizando-se no processo de relação social, todo signo ideológico, e portanto também o signo linguístico, vê-se marcado pelo *horizonte social* de uma época e de um grupo social determinados.” (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 45). Na discussão aqui pautada, portanto, a BNCC é marcada e carregada por reverberações sociais desse tempo e lugar. Veja abaixo.

Excerto 3

A BNCC por si só não altera o *quadro de desigualdade* ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início [...]. (BRASIL, 2018, p. 5, grifos nossos)

Adiciona-se a essa discussão, em complemento ao Excerto 3, o seguinte trecho da Introdução da BNCC:

Excerto 4

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou *desigualdades educacionais* em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as *enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias*. (BRASIL, 2018, p. 15, grifos nossos)

O horizonte social a qual Volochínov (2014 [1929]) se refere, para o caso aqui discutido, é ressaltado, por exemplo, pelas expressões *desigualdades educacionais*, *quadro de desigualdade* e *enormes desigualdades entre os grupos*, nos Excerto 3 e Excerto 4, respectivamente, com a confirmação da existência desse quadro no Brasil, compondo o contexto, ou o *cenário* em que surge a BNCC. Sobre isso, novamente o autor traz explicações:

Para que o objeto, pertencente a qualquer esfera da realidade, entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições socioeconômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira às bases de sua existência material. (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 46)

É nessa esteira que a BNCC entra como um discurso totalmente engajado com o horizonte social em questão, a partir das condições relacionadas ao cronotopo. Isso é confirmado pela fala do ministro indicada nos excertos abaixo.

Excerto 5

Temos um documento relevante [...] que deve ser *acompanhado pela sociedade* para que, em regime de colaboração, faça o país *avançar*. (BRASIL, 2018, p. 5, grifos nossos)

Excerto 6

Somente aí teremos cumprido o *compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera* daqueles que juntos atuam na educação. (BRASIL, 2018, p. 5, grifos nossos)

Ao indicar que a BNCC configura um documento que deve *ser acompanhado pela sociedade*, com o objetivo de o país *avançar*, o ministro evidencia que o documento é pertencente dessa realidade social e, mais do que isso, é motivador de mudanças para a referida realidade. E seguindo a mesma linha, o excerto seguinte reforça mais uma característica do *cenário* que compõe a BNCC, quando o enunciador afirma que se pretende cumprir com o *compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera*. Se há um espera pela equidade, essa se dá em consequência do contexto de diferenças sociais existente, repercutidas, desse modo, na educação.

O discurso do ministro, como se pode ver, traz um reflexo da realidade concreta que circunda o enunciador e seu auditório. Medviédev (2016 [1928], p. 48) esclarece, quanto a essa discussão, que “[t]odos os produtos da criação ideológica [...] são objetos materiais e partes da realidade que circundam o homem”. O discurso, nesse sentido, representa a materialidade de uma realidade que é verídica e que está posta aos interlocutores, configurando-se como produto ideológico situado. Sendo assim, o autor completa:

Não importa o que a palavra signifique, ela, antes de mais nada, está materialmente presente como palavra falada, escrita, impressa, sussurrada no ouvido, pensado no discurso interior, isto é, ela é sempre parte objetiva e presente do meio social do homem. [...] Não importa o que a palavra signifique, ela estabelece uma ligação entre os indivíduos de um meio social mais amplo ou menos amplos [...]. Não há significado fora da relação social de compreensão, isto é, da união e da coordenação mútua das reações das pessoas diante de um signo dado. (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 50)

Seguindo esse entendimento, apresenta-se os excertos dispostos abaixo, os quais fazem parte da Introdução na BNCC, em que o primeiro trata sobre o caráter do documento e o segundo sobre como a BNCC atua de modo a superar as desigualdades no Brasil.

Excerto 7

Este documento [...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à *formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva* [...] (BRASIL, 2018, p. 7, grifos nossos)

Excerto 8

[...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro *foco na equidade*, que pressupõe reconhecer que *as necessidades dos estudantes são diferentes*. (BRASIL, 2018, p. 15, em negrito grifos do autor, em itálico grifos nossos)

Os excertos reforçam a necessidade iminente de se estabelecer condições justas e inclusivas na sociedade democrática brasileira, por meio do enfrentamento das diferenças sociais. Ao que parece, a BNCC é colocada como uma forma de promover a *formação humana integral*, a qual, por sua vez, atua na construção de uma *sociedade justa, democrática e inclusiva*. Destaca-se a importância do *foco na equidade*, por parte das instituições de ensino, sendo, portanto, irremediável *reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes*. Isso indica a *equidade* como fundamento da BNCC, e não a igualdade.

Isso posto, considerando as indicações de Medviédev (2016 [1928]) que ressaltam o discurso como representação de uma realidade que é concreta, verdadeira e social, faz-se produtivo pautar os apontamentos de Volochínov (2014 [1929]) quando trata sobre o discurso refletir e refratar realidades. Assim, lembrando que o signo tanto é parte de uma realidade quanto reflete e refrata outras realidades, o autor reforça o caráter ideológico da enunciação com seu valor semiótico – isto é, como um signo.

Para além dessa questão, faz-se necessário ainda observar a questão da fragmentação das políticas educacionais no Brasil, haja vista os vários documentos existentes para *guiar* os currículos, criados pela instância federal, além dos documentos também viabilizados pelas diferentes esferas, como os estados e municípios. Isso é assumido no próprio documento, conforme excerto abaixo.

Excerto 9

[...] espera-se que a BNCC *ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais*, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. (BRASIL, 2018, p. 8, grifos nossos)

Sob essa lógica, a BNCC atuaria como um suporte na ajuda à *superação da fragmentação das políticas educacionais*. Esse seria, pois, um dos preceitos do documento diante da situação crítica em que o sistema educacional no Brasil se encontra – frente aos diferentes documentos normativos existentes, dentre as diferentes esferas, frente às variadas políticas públicas educacionais e, adicione-se ao cenário, frente às desigualdades constantes.

Os excertos trazidos, enfim, confirmam ressonâncias que compõem o *cenário* de tempo e espaço da elaboração da BNCC.

Cabe abordar, ainda, sobre a *visão de homem* depreendida da BNCC, que compreende, assim sendo, uma *visão de homem* participante desse tempo e desse espaço discutidos. Como explica Bakhtin (1987[1940], p. 57) ao discutir a questão do cronotopo e como suas características exercem influência sobre outros fatores de uma sociedade, do cronotopo derivam “[...] um profundo valor de concepção de mundo, [...] a verdade sobre o mundo na sua totalidade, sobre a história, sobre o homem [...].” Assim, compreendido o cronotopo, é possível e faz-se necessário entender, igualmente, a *visão de homem* extraída desse *cenário*.

Para esta discussão, são extraídos excertos da Introdução da BNCC – uma vez que as partes específicas relacionadas à área de Linguagens e partes subsequentes são analisadas nas seções que seguem. Aqui, pretende-se compreender uma *visão de homem* sobre os sujeitos *professor e aluno* – os quais são, no contexto em questão, os sujeitos que compõem o contexto da BNCC como documento normativo para a educação. Para tanto, seguem os excertos abaixo, os quais relacionam algumas ideias, inicialmente, ao sujeito *aluno*.

Excerto 10

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de ***aprendizagens essenciais*** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]. (BRASIL, 2018, p. 7, em negrito grifos do autor, em itálico grifos nossos)

Excerto 11

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para *assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais***, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 8, em negrito grifos do autor, em itálico grifos nossos)⁹⁰

Primeiramente, identifica-se que a BNCC coloca o aluno como um sujeito *fim* da BNCC, uma vez que todas as indicações presentes no documento estão dispostas com o objetivo de desenvolver os alunos na Educação Básica. Assim, esse referido sujeito é posicionado como um indivíduo para o qual devem estar *asseguradas competências gerais*. É nesse sentido que são trazidas, então, habilidades – relacionadas às competências gerais – que devem ser alcançadas pelos alunos em seu desenvolvimento. Nessa esteira, o documento traz:

⁹⁰ “Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8, grifos do autor).

Excerto 12

[...] a BNCC indica que *as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências* por meio da *indicação clara do que os alunos devem “saber”* (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, *do que devem “saber fazer”* (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) [...]. (BRASIL, 2018, p. 13, grifos nossos)

Desse modo, para que se tenha sucesso no *desenvolvimento de competências* por parte dos alunos surge o sujeito *professor*, então colocado como sujeito das *decisões pedagógicas*, detendo a responsabilidade sobre o encaminhamento do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse contexto, aluno e professor são indicados como i) sujeito que precisa desenvolver habilidades específicas e ii) sujeito que é condutor do processo de desenvolvimento das referidas habilidades, respectivamente. Assim, em uma conjuntura em que se faz mandatória a *indicação clara do que os alunos devem “saber” [...] e do que devem “saber fazer”*, o professor é o sujeito que faz possível a este processo ser conduzido, e o aluno é o sujeito que precisa *saber e saber fazer*, a partir da mediação do professor.

Quanto à constituição do sujeito, faz-se necessário lembrar que o sujeito concebido pela teoria bakhtiniana é um sujeito cuja constituição se dá por meio de suas interlocuções, relações e práticas sociais. Em outras palavras é um sujeito que constitui e se constitui na alteridade. Tal como descreve Bakhtin (2019[1940-], p. 51, grifos do autor) como sujeito em construção, “[n]ão sou eu que olho o mundo de *dentro* com os meus próprios olhos, mas sou eu que olho a mim mesmo com os olhos do mundo, com os olhos alheios; eu sou possuído por um outro.”.

Nessa esteira, em seu processo de constituição o sujeito não se autoavalia de forma isolada, por si só, mas toma como ponto de referência os outros e o mundo criado por eles. Logo, os sujeitos, de modo geral, constroem-se diante e por meio da imagem de outros sujeitos. “A fórmula é simples: eu olho a mim mesmo com os olhos de um outro e me avalio do ponto de vista de um outro. No entanto, por trás dessa simplicidade extraordinária das inter-relações dos participantes [...] desse acontecimento. Exotopia (eu vejo a mim mesmo foram de mim).” (BAKHTIN, 2019[1940-]).

Além disso, esse sujeito em constante constituição reinventa-se por meio de suas ações interlocutivas, em momentos históricos definidos, concretos e situados – isso é, em um cronotopo em que tempo e espaço são fatores que configuram esse sujeito. Sob essa lógica, tem-se a ideia de que o sujeito é, acima de tudo, complexo, constituindo-se a partir de suas relações sociais, por meio da língua(gem). É a partir do sujeito outro que um sujeito se faz, pois é no excedente de visão, como explica Bakhtin (2011[1979], p. 21, grifos do autor), que o sujeito é capaz de olhar ao outro e, então, olhar a si mesmo: “[e]sse *excedente* da minha visão,

do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade do meu lugar no mundo [...]”.

A partir desse entendimento, Bakhtin (2011[1979], p. 23), ao tratar sobre como o excedente de visão atua na constituição do sujeito como ser social, real e concreto, descreve:

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele como o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.

Logo, em um processo definitivamente dialógico, o sujeito concebido por Bakhtin e o Círculo se constitui por meio das subjetividades dos sujeitos envolvidos nas relações em que participa, na sociedade em que vive, nas realidades concretas das quais participa.

A partir dessa concepção de sujeito, ao que parece, a BNCC desconhece tal complexidade quando indica a necessidade absoluta de desenvolvimento de uma lista de competências, por meio de habilidades. O sujeito da BNCC, especialmente o sujeito aluno, é colocado distante de sua subjetividade – sobretudo ao considerar que as competências para ele indicadas são as mesmas, independentemente das especificidades que podem derivar dos diferentes contextos de constituição de um indivíduo. A relação entre aluno e professor, nesse sentido, parece desconsiderar o contexto concreto envolvido no processo complexo que é o de ensino e de aprendizagem.

No que respeita a referida complexidade, é importante destacar que, especialmente quando se trata de um ensino de língua(gem), considerando a enunciação em seu caráter real e concreto, há muito o que se levar em conta no processo, uma vez que o discurso concreto não é representado por signos isolados em que se observa somente aquilo que está verbalmente expresso. Ao contrário disso, conforme ensina Volochínov (2013 [1925-1930], p. 78), o discurso, além de não centrar-se em si mesmo, surge de algo extraverbal, que faz parte da vida. Assim, a enunciação nunca está separada da vida, mas faz parte dela. Nessa discussão, o autor esclarece:

Esse *contexto extraverbal* da enunciação se compõe de três aspectos: 1) um *horizonte espacial compartilhado* por ambos os falantes (a unidade do visível: a casa, a janela etc); 2) o *conhecimento e a compreensão comum da situação*, igualmente compartilhados pelos dois e, finalmente, 3) a *avaliação compartilhada* pelos dois, desta situação. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1925-1930], p. 78, grifos do autor)

Daí observa-se quanto equivocada é a ideia de desconsiderar a complexidade envolvida no processo de ensino e de aprendizagem, sobretudo quando se coloca em pauta a relação entre aluno e professor, dois sujeitos social e historicamente situados.

Em contradição ao entendimento ora exposto no excerto anterior, surgem outros excertos, conforme segue.

Excerto 13

[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar *à formação e ao desenvolvimento humano global*, o que implica compreender a *complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento*, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, *ainda, assumir uma visão plural, singular e integral* [...]. (BRASIL, 2018, p. 14, em negrito grifos do autor, em itálico grifos nossos)

Excerto 14

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o *estímulo à sua aplicação na vida real*, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o *protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida*. (BRASIL, 2018, p. 15, grifos nossos)

Excerto 15

[...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita *as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver* e expressa, portanto, a **igualdade educacional sobre a qual as singularidades** devem ser consideradas e atendidas. (BRASIL, 2018, p. 15, em negrito grifos do autor, em itálico grifos nossos)

Assim, a BNCC traz um discurso em que por um lado considera a necessidade de o sujeito desenvolver competências específicas para estar apto à vida em sociedade de modo *global*, e por outro lado leva em conta a diversidade do indivíduo como um sujeito real, cujo desenvolvimento tem sua *complexidade e não linearidade* reconhecidas. Sob a primeira ótica, mostra-se improvável a consideração de um processo de ensino e de aprendizagem em que se considere *a vida real* e o *protagonismo do estudante [...] na construção de seu projeto de vida*, uma vez que levar em conta a *vida real* é estar aberto a realidades diversas.

Na continuação dessa compreensão, ao indicar *aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver*, o documento reforça uma obrigatoriedade que está em contraposição ao preceito de atender *singularidades*. Afinal, dentre as singularidades encontradas na extensão da educação de todos o país, são semelhantes as competências as quais, na prática, os sujeitos precisam desenvolver? Ao juízo da BNCC, parece que sim. Nessas condições, fica evidente que a *equidade* indicada no Excerto 8 entra em conflito com a *igualdade* colocada no Excerto 15.

Isso posto, é possível concluir, para este momento e para esta discussão, que a *visão de homem* depreendida da BNCC, provinda de seu grande cronotopo, em condições específicas de espaço e tempo com ressonâncias de diferentes naturezas, coloca em pauta um sujeito aluno em processo de desenvolvimento para atingimento de habilidades obrigatoriamente pretendidas, e um sujeito professor condutor do referido processo. Esses sujeitos, como se vê,

são sujeitos distintos daquele concebido por Bakhtin e o Círculo, uma vez que seu objetivo maior – que seria então o alcance de competências essenciais – desconsidera as especificidades tão complexas dos sujeitos, apesar de reconhecê-las⁹¹.

A partir disso e diante de toda a discussão exposta, o quadro abaixo traz, por meio de indicações em tópicos, uma síntese do grande cronotopo da BNCC.

Quadro 24 – O grande cronotopo da BNCC

O GRANDE CRONOTOPO DA BNCC TEMPO E ESPAÇO (2013-2018)	
Reverberações sócio-histórico- políticas	Regime político democrático vigente no Brasil
	Mudança de governo mediante golpe presidencial
	Cenário de crise política, econômica, financeira no Brasil
	Alterações de gestão no Ministério da Educação
	Desigualdades sociais ao longo de toda a extensão do Brasil
	Diversidade cultural ao longo de toda a extensão do Brasil
Reverberações no âmbito da educação	Instabilidade nas políticas para a educação devido às diversas alterações de gestão no Ministério da Educação
	Fragmentação das políticas para a educação dentre as esferas do poder
	Na elaboração da BNCC, ocorrência de quatro trocas de equipes responsáveis pelo documento
	Na elaboração da BNCC, participação de agentes públicos e privados
	Reforma do Ensino Médio
	Documentos político-educacionais vigentes: DCN, PCN e então BNCC
Visão de homem	O aluno é o sujeito <i>fim</i> da BNCC, pois o documento indica como um fim primordial o desenvolvimento das aprendizagens essenciais por parte desse sujeito
	O professor é o sujeito condutor/que conduz o sujeito aluno no alcance das aprendizagens essenciais
	A BNCC reconhece as especificidades complexas dos sujeitos apesar de não as considerar em seus encaminhamentos
	A responsabilidade da formação do sujeito aluno recai sobre o sujeito professor (e as instâncias a ele relativas na escola – pedagogos, gestores, etc.)

Fonte: A autora.

Isso posto, é preciso reiterar a importância do cronotopo na constituição do discurso da BNCC. Como reafirmam Bezerril e Acosta-Pereira (2011, p. 40), “[o] cronotopo é responsável pela imagem-demonstração dos acontecimentos: o espaço, o tempo, os participantes, a situação imediata, a situação ampla [...]”. Sendo assim, não há como pensar na BNCC, como um discurso situado, isolado de seu *cenário*, longe das ressonâncias que acompanharam sua elaboração. É preciso, ao contrário, compreender que são justamente essas ressonâncias que agem/aagiram sobre esse discurso, em suas especificidades.

⁹¹ Como foi possível observar a partir dos excertos, a BNCC reconhece a complexidade do processo de desenvolvimento das aprendizagens essenciais. Entretanto, não as considera quando coloca como obrigatório o alcance de habilidades específicas relacionadas a essas aprendizagens. Daí deriva a diferença entre reconhecer e considerar.

Sob essa lógica, cabe discutir, igualmente, o pequeno cronotopo, que configura então a situação interlocutiva que a BNCC medeia, criada a partir das instâncias e interlocuções envolvidas na elaboração do documento e no documento propriamente dito. A subseção seguinte, portanto, dedica-se a essa discussão.

6.1.2 O pequeno cronotopo da BNCC

Como se adiantou, esta subseção pretende discutir o pequeno cronotopo da BNCC a partir da indicação das instâncias e interlocuções que estiveram envolvidas no processo de elaboração e publicação do documento, agindo de forma direta sobre seu discurso. Neste momento, é importante que se explique a relevância de conhecer essas instâncias, como formas de autoria, a ponto de esta discussão dedicar alguns parágrafos para a referida reflexão. Para tanto, faz-se necessário compreender as relações entre o autor e o interlocutor com o enunciado.

Conforme compreendido no capítulo 4, é por meio das enunciações que se dão as interações verbais. O discurso, do mesmo modo, se dá por meio de enunciações – e essas, por sua vez, são produzidas por sujeitos em suas relações dialógicas, através da língua(gem), em contextos sócio-históricos específicos, reais, concretos e situados. Nas palavras de Bakhtin (2011[1979], p. 274), “[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.”

Com base nisso, não há discurso que não seja único, uma vez que envolve singularidades, dependentes de diversos fatores, dentre eles os sujeitos falantes, a situação de interação, a prática social relacionada, o contexto sócio-histórico, os enunciados antecedentes e precedentes, o cronotopo, enfim, uma série de questões caracterizam os enunciados e discursos como únicos. Essa individualidade do enunciado, logo, é o que concerne ao autor a importância diante do discurso, colocando-o como protagonista dessa criação.

A noção de autor presente nas teorias de Bakhtin e o Círculo, isso posto, considera a relevância dos sujeitos na concepção dos discursos. Sobre isso, Bakhtin (2011[1979], p. 10) explica que autor é “[...] o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado”, isto é, o autor, como sujeito de um enunciado, é o agente ativo de tudo aquilo que constitui seu discurso acabado. Sendo assim, “[t]odo texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve).” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 308).

Nessa esteira, é preciso lembrar que o autor como sujeito do discurso, conforme a teoria bakhtniana, não é um autor solitário, que ignora os outros sujeitos a sua volta, mas é um

autor que constrói seu enunciado a partir de seu interlocutor. Assim, há de se destacar a importância de todos os sujeitos envolvidos no processo discursivo – ambos autor e interlocutor. Nesse sentido, Bakhtin (2011[1979], p. 321) aponta:

O autor de uma obra literária (romance) cria uma obra (enunciado) de discurso única e integral. Mas ele a cria a partir de enunciados heterogêneos, como que alheios. Até o discurso direto do autor é cheio de palavras conscientizadas dos outros. O falar indireto, a relação com a sua própria linguagem como uma das linguagens possíveis (e não como a única linguagem possível e incondicional).

Sob essa lógica, também discutindo a questão da autoria para Bakhtin e o Círculo, Caetano, Peixoto e Machado (2011, p. 53) esclarecem que o autor, para Bakhtin, é “[...] todo aquele que produz seu discurso numa situação de comunicação na esfera pública, oficial, literária ou da vida privada cotidiana. [...]. Autor, então, é todo aquele que fala de acordo com a posição ocupada em relação ao seu interlocutor.”

Padilha (2011, p. 93, grifos do autor), na mesma linha, contribui explicando que “[n]os escritos do Círculo, entrevemos uma noção de autoria que é ampla [...] compreendida como uma *autoria* que propõe e se constrói no movimento interlocutivo, na relação alteritária.” Essa relação alteritária, por sua vez, é aquela em que o sujeito autor, quando de sua criação, importa-se com o sujeito interlocutor, considerando seu papel nesse movimento interlocutivo. Essa discussão retoma a ideia já previamente trazida sobre o excedente de visão, em que o sujeito, como um indivíduo social, somente é capaz de ver a si mesmo a partir do outro. Semelhantemente, o discurso de um sujeito só se constitui de modo real e concreto quando envolve um outro sujeito, seu interlocutor.

Nas palavras de Bakhtin (2011[1979], p. 24),

[a] rigor, a compenetração pura, vinculada à perda do nosso único lugar fora do outro, é quase impossível e, em todo caso, totalmente inútil e sem sentido. Quando me compenetro dos sofrimentos do outro, eu os vivencio precisamente como sofrimentos *dele*, na categoria do *outro*, e minha relação a ele não é um grito de dor e sim uma palavra de consolo e um ato de ajuda.

Isso tudo quer dizer que o sujeito, em sua forma isolada, ou *pura*, conforme mencionado pelo autor, não configura um sujeito social em convívio com outros sujeitos, capaz de sentir e estar em interação com seus pares. O mesmo se dá na construção do discurso, intimamente ligada ao sujeito em sua constituição. É por isso que a noção de autoria é entendida como ampla, já que, ao contrário de ser fechada, isolada de um contexto externo, é aberta à relação de interlocução. Isso remete ao entendimento do enunciado como uma unidade da língua(gem) que, em sua singularidade, conversa – e está interligada – com outros enunciados que o antecedem e o precedem.

Nesse sentido, segundo Bakhtin e o Círculo, a noção de autor abrange uma complexidade que envolve diferentes instâncias, as quais são aquelas cuja língua(gem) – em sua materialização – também depende. Toda essa discussão, logo, remete a própria constituição da língua(gem) diante de seu caráter dialógico. A língua(gem) só existe na relação entre os enunciados produzidos pelos diferentes sujeitos, diante de suas especificidades contextuais. Segundo Bakhtin (2014[1975], p. 88), “[a] orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo.”. Isso posto, complementa-se que

[o] discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta: ele é que provoca a resposta, pressente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era espera. Assim é todo diálogo vivo. (BAKHTIN, 2014[1975], p. 89)

Assim, a partir do entendimento da complexidade do autor diante do discurso, encaminha-se à discussão sobre *autoria* na BNCC, procurando compreender as instâncias que participaram da elaboração do documento, além dos interlocutores presumidos por meio do discurso. Observando mais atentamente essa questão, ou seja, conhecendo os interlocutores envolvidos em um discurso, é possível compreender de modo mais imediato a relação de espaço e tempo referente ao cronotopo. Ainda que espaço e tempo sejam cíclicos, podendo ser analisados cronologicamente, é importante destacar que o espaço e tempo reais, isso é, o cronotopo, vão muito além da objetividade, pois não há uma totalidade que se possa compreender de imediato sem que se analise as dimensões subjetivas do cronotopo. Sendo assim, conhecer o cronotopo permite, conseqüentemente, compreender o discurso.

Para tanto, no que se refere à BNCC, são tratados na sequência, por primeiro as instâncias autorais, as posições autorais que representam tais instâncias e também as autorias empíricas referentes a essas posições, e por segundo os interlocutores presumidos. Para encaminhar a discussão, apresenta-se na sequência três quadros referentes às instâncias participantes da elaboração da BNCC-EF⁹², os quais foram preparados a partir de informações extraídas do próprio documento, na parte destinada à ficha técnica.

O Quadro 25 apresenta as instâncias indicadas na versão final da ficha técnica.

⁹² Esta discussão trata com mais detalhes sobre a BNCC-EF, tendo vista que é nosso escopo de análise.

Quadro 25 - Instâncias participantes do processo de elaboração da BNCC-EF versão final

POSIÇÃO AUTORAL		INSTÂNCIA AUTORAL	AUTORES/PARTICIPANTES
COMITÊ GESTOR	Titulares	(Presidente) Secretária Executiva – SE	Maria Helena Guimarães de Castro
		(Secretário Executivo) Secretário de Educação Básica – SEB	Rossieli Soares da Silva
		Secretária de Educação Profissional e Tecnológica – Setec	Eline Neves Braga Nascimento
		Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi	Ivana de Siqueira
		Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep	Maria Inês Fini
		Secretário de Educação Superior – SESu	Paulo Monteiro Vieira Braga Barone
		Secretária de Articulação com os Sistemas de Ensino – Sase	Regina de Assis
	Suplentes	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – Sase	Marcos Silva Ozorio
		Secretaria de Educação Superior - SESu	Mauro Luiz Rabelo
		Secretaria Executiva – SE	Ricardo Corrêa Coelho
		Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi	Sueli Teixeira Mello
		Secretaria de Educação Básica – SEB	Teresa Cozetti Pontual Pereira
		Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec	Valdecir Carlos Tadei
		Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep	Valdir Quintana Gomes Júnior
		AUTORES/PARTICIPANTES	
Coordenação	Ghisleine Trigo Silveira		
Redatores	Adriana Ranelli Weigel, André Luís Ruggiero Barroso, Andréa Patapoff Dal Coletto, Antonio Francisco da Silva Junior, Celso Amancio de Melo Filho, Cristiane Mori, Cristina Leite, Ghisleine Trigo Silveira, Gláucia d'Olim Marote Ferro, Guiomar Namó de Mello, Jacqueline Peixoto Barbosa, Janice Theodoro da Silva, João Bosco Pitombeira Fernandes de Carvalho, José Alves de Freitas Neto, José Luís Marques López Landeira, Jussara Cristina Barboza Tortella, Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Paulo Roberto Cunha, Priscilla Vilas Boas, Raul Borges Guimarães, Roxane Helena Rodrigues Rojo, Ruy Cesar Pietropaolo, Simone Laiz de Moraes Lima, Sonia Maria Vanzella Castellar, Suraya Cristina Darido da Cunha e Zuleika de Felice Murrie. COMISSÃO DE ENSINO RELIGIOSO Gilberto Garcia (presidente), Ivan Siqueira (relator), Antonio Freitas e José Loureiro.		
Leitores Críticos	Adriana Ranelli Weigel, André Luís Ruggiero Barroso, Andréa Patapoff Dal Coletto, Antonio Francisco da Silva Junior, Celso Amancio de Melo Filho, Cristiane Mori, Cristina Leite, Ghisleine Trigo Silveira, Gláucia d'Olim Marote Ferro, Guiomar Namó de Mello, Jacqueline Peixoto Barbosa, Janice Theodoro da Silva, João Bosco Pitombeira Fernandes de Carvalho, José Alves de Freitas Neto, José Luís Marques López Landeira, Jussara Cristina Barboza Tortella, Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Paulo Roberto Cunha, Priscilla Vilas Boas, Raul Borges Guimarães, Roxane Helena Rodrigues Rojo, Ruy Cesar Pietropaolo, Simone Laiz de Moraes Lima, Sonia Maria Vanzella Castellar, Suraya Cristina Darido da Cunha e Zuleika de Felice Murrie. COMISSÃO DE ENSINO RELIGIOSO Gilberto Garcia (presidente), Ivan Siqueira (relator), Antonio Freitas e José Loureiro.		
Tradutores (para o inglês)	Marília Aranha de Freitas e Renato Ramalho Galdes		

Fonte: A autora, com base em Brasil (2018, p. 586-587)

O quadro seguinte, por seu turno, corresponde às instâncias indicadas na segunda versão da ficha técnica.

Quadro 26 - Instâncias participantes do processo de elaboração da BNCC-EF 2ª versão

INSTÂNCIA	POSIÇÃO AUTORAL	AUTORES/PARTICIPANTES
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	Ministro de Estado da Educação	Aloizio Mercadante
	Secretaria Executiva	Luiz Cláudio Costa
	Secretaria de Educação Básica	Manuel Palacios da Cunha e Melo
	Diretoria de Currículos e Educação Integral	Italo Modesto Dutra
	Coordenação-Geral de Ensino Médio	Ricardo Magalhães Dias Cardozo
	Coordenação-Geral de Ensino Fundamental	Élsio José Corá
	Coordenação-Geral de Educação Infantil	Rita de Cássia Freitas Coelho
	Coordenação-Geral de Educação Integral	Leandro da Costa Fialho
CONSED	POSIÇÃO AUTORAL	AUTORES/PARTICIPANTES
	Presidente/Secretário de Estado de Educação de Santa Catarina	Eduardo Deschamps
	Secretaria Executiva	Nilce Rosa da Costa
	Vice-Presidente/Secretário de Estado da Educação da Bahia:	Osvaldo Barreto Filho
	Vice-Presidente/Secretário de Estado de Educação do Amazonas	Rossieli Soares da Silva
	Vice-Presidente/Secretária de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul	Maria Cecilia Amendola da Motta
	Vice-Presidente/Secretário de Estado da Educação do Rio de Janeiro	Antonio José Vieira de Paiva Neto
Vice-Presidente/Secretária de Estado da Educação do Paraná	Ana Seres Trento Comin	
UNDIME NACIONAL	POSIÇÃO AUTORAL	AUTORES/PARTICIPANTES
	Presidência	Alessio Costa Lima
	Vice-Presidência	Adenilde Stein Silva
	Secretaria de Coordenação Técnica	Jorcirley de Oliveira
	Secretaria de Comunicação	Rodolfo Joaquim Pinto da Luz
	Secretaria de Finanças	Maria Edineide de Almeida Batista
	Secretaria de Assuntos Jurídicos	Horácio Francisco dos Reis Filho
	Presidência Região Centro-Oeste	Virgínia Maria Pereira de Melo (em exercício)
	Presidência Região Nordeste	Gelcivânia Mota Silva
	Presidência Região Nordeste	Edelson Penaforth Pinto
	Presidência Região Sudeste	Priscilla Maria Bonini Ribeiro
	Presidência Região Sul	Celso Augusto de Souza de Oliveira (em exercício)
Equipe de Assessores e Especialistas Coordenação	Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello (MG/UFJF) e Isabel Cristina Alves da Silva Frade (MG/UFMG)	
	AUTORES/PARTICIPANTES	

COMITÊ DE ASSESSORES	Alex Branco Fraga (RS/UFRGS), Begma Tavares Barbosa (MG/UFJF), Edenia Maria Ribeiro do Amaral (PE/UFRPE), Edgar de Brito Lyra Netto (RJ/PUC-Rio), Gilberto Icle (RS/UFRGS), Luiz Carlos Menezes (SP/USP), Marcelo Câmara dos Santos (PE/UFPE), Marcelo Tadeu Baumann Burgos (RJ/PUC-Rio), Margarete Schlatter (RS/UFRGS), Maria Carmen Silveira Barbosa (RS/UFRGS), Maria Eunice Ribeiro Marcondes (SP/USP), Maria Zélia Versiani Machado (MG/UFMG), Rosane Moreira Silva Meirelles (RJ/UERJ) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (SP/USP).
COMISSÃO DE ESPECIALISTAS	<p style="text-align: center;">AUTORES/PARTICIPANTES</p> <p>Abraão Juvencio de Araujo (PE/UFPE), Adair Bonini (SC/UFSC), Adecir Pozzer (SC/Consed), Admir Soares de Almeida Junior (MG/PUC Minas), Agustina Rosa Echeverría(GO/UFG), Alaércio Guimarães (MS/Undime), Amarildo Ferreira (RO/Consed), Ana Paula Gomes (MA/Consed), André Ferrer Pinto Martins (RN/UFRN), Andre Luiz Ribeiro Vianna (BA/Consed), Andréa Walder Zanatti (MS/Consed), Andreia Veber (PR/UEM), Antonio Cardoso do Amaral (PI/Consed), Antônio Daniel Marinho Ribeiro (AL/Consed), Carla Andrea Silva Lima (MG/UFU), Carlos Eduardo Povinha (SP/Consed), Claudia Cavalcante Cedraz Caribé de Oliveira (BA/Consed), Claudia de Alencar Serra e Sepulveda (BA/UEFS), Claudia Luisa Zeferino Pires (RS/UFRGS), Cleudemarcos Lopes Feitoza (CE/Undime), Danusa Munford (MG/UFMG), Débora Baroudi Nascimento (SP/Undime), Denise Maria de Carvalho Lopes (RN/UFRN), Edilza Laray de Jesus (AM/UEA), Eduardo Adolfo Terrazzan (RS/UFSMS), Eduardo Fleury Mortimer (MG/FaE - UFMG), Eliana Merlin Deganutti de Barros (PR/UENP), Elias Carvalho Pereira Junior (ES/Consed), Emerson Costa SP/Consed), Eriberto Barroso Façanha Filho (AM/Consed), Érico Andrade Marques de Oliveira (PE/UFPE), Fabiano Farias de Souza (RJ/Consed), Fernando Jaime González (RS/Unijui), Flaviana Gasparotti Nunes (MS/UFGD), Francisco Sales Bastos Palheta (AM/UFAM), Genildo Alves da Silva (AC/Consed), Gerson da Silva Rodrigues (SP/Undime), Giovanni Jose da Silva (AP/UFAP), Gisele Girardi (ES/UFES), Giselly Rodrigues das Neves Silva Gomes (MT/Consed), Gleyson Souza dos Santos (SE/Consed), Haydée Glória Cruz Caruso (DF/UnB), Henrique Lima Assis (GO/Consed), Ileizi Luciana Fiorelli Silva (PR/UEL), Ínia Franco de Novaes (MG/Eseba-UFU), Iracilda da Silva Almeida (AL/Undime), Ivo Marçal Vieira Junior (DF/Consed), João Manoel de Faro Neto (SE/Consed), Joelma Bezerra da Silva (RR/Consed), José Aildo Vargas da Rosa (ES/Undime/SEDUC), Joseni Terezinha Frainer Pasqualini (SC/Consed), Jussara Fraga Portugal (BA/UNEB), Leandro Mendes Rocha (GO/UFG), Leila Cristina Mattei Cirino (PR/Consed), Leila Soares de Souza Perussolo (RR/Undime), Leila Soares de Souza Perussolo (RR/Undime), Leonel Piovezana (SC/Unochapecó), Luciana Pegoraro Penteadó Gândara (TO/Consed), Marcelo Tadeu Motokane (SP/USP), Marcia Garcia Leal Pires (DF/Consed), Marcílio Souza Júnior (PE/UPE), Marcos Antonio Silva (MG/Consed), Marcos Garcia Neira (SP/USP), Marcos Villela Pereira (RS/PUCRS), Margarida Maria Dias de Oliveira (RN/UFRN), Maria da Guia de Oliveira Medeiros (RN/Undime), Maria de Nazaré Pereira Rodrigues (AC/Consed), Maria del Carmen Fátima Gonzáles Daher (RJ/UFF), Maria Isabel Ramalho Ortigão (RJ/UERJ), Maria Oneide de Oliveira Enes Costa (RO/ Consed), Maria Rosário dos Santos (PI/Consed), Maria Tereza Carneiro Soares (PR/UFPR), Marinelma Costa Meireles (MA/Consed), Massilia Maria Lira Dias (CE/UFC), Maurício Brito da Silva (AM/Consed), Mauricio Compiani (SP/Unicamp), Maycon Silva de Oliveira (TO/Consed), Micheline Madureira Lage (GO/IFG), Milton Antonio Auth (MG/Facipi-UFU), Minancy Gomes de Oliveira (PE/Consed), Monica Cerbella Freire Mandarin (RJ/Unirio), Monica Lemos de Matos (RJ/Consed), Parmenio Camurça Citó (RO/UFRR), Paulo André Alves Figueiredo (PA/Consed), Paulo Gerson de Lima (RN/Consed), Paulo Meireles Barguil (CE/Consed), Paulo Sérgio Fochi (RS/Unisinós), Reginaldo Gomes da Silva (AP/Consed), Reinaldo de Luna Freire (PB/Consed), Ricardo Gauche (DF/UnB), Ricardo Luiz Teixeira de Almeida (RJ/UFF), Rilma Suely de Souza Melo (PB/Undime), Rony Claudio de Oliveira Freitas (ES/IFES), Ruy Cesar Pietropaolo (SP/Universidade Anhanguera), Samuel Silva Chaves (MT/Consed), Sandra Arlinda Carioca (MG/Undime), Santiago Pich (SC/UFSC), Silvia Helena Vieira Cruz (CE/UFC), Simone Riske Koch (SC/Consed), Suraya Cristina Darido (SP/Unesp), Suzana Maria de Castro Lins (PE/Consed), Tânia Tuchtenhagen Clarindo (RS/Undime), Tatiana Gariglio Clark Xavier (MG/Consed), Vagno Ferreira de Sousa (PA/Undime), Vania Fonseca Maia (RJ/Undime), Vilma Lenir Calixto (PR/Consed), Vitor Powaczruk (RS/Consed), Wirley Jatniel Pinheiro de Oliveira (AP/Consed) e Yassuko Hosoume (SP/USP).</p>

PROFESSORES QUE COLABORARAM COMO REVISORES DOS DOCUMENTOS DA BNCC	AUTORES/PARTICIPANTES	
	Rosângela Veiga Júlio Ferreira (MG/Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF), Vânia Fernandes (MG/Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF), Simone da Silva Ribeiro (MG/Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF), Luciene Ferreira da Silva Guedes (MG/Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF), Márcio Fagundes Alves (MG/Instituto Metodista Granbery), Orlando Ednei Ferretti (SC/UFSC) e Gabriela Pellegrino Soares (SP/USP)	
ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL AO PORTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	AUTORES/PARTICIPANTES	
	Henrique Polidoro, Paula Habib e Daniela Mendes.	
EQUIPE DE ARQUITETURA DA INFORMAÇÃO DO PORTAL DA BNCC	AUTORES/PARTICIPANTES	
	Edna Rezende Silveira de Alcântara (MG/UFJF – Coordenadora), Sílvio Lucas Pereira Filho, Douglas Carvalho e Rafael Soares Vieira.	
EQUIPE DE SISTEMATIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES AO PORTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	POSIÇÃO AUTORAL	AUTORES/PARTICIPANTES
	Pesquisadores	Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa (DF/UnB – Coordenadora), Adriana Almeida Sales de Melo (DF/UnB), Alan Ricardo da Silva (DF/UnB), Claudete de Fatima Ruas (DF/UnB), Edgar de Brito Lyra Netto (RJ/PUC-Rio), Edna Rezende Silveira de Alcântara (MG/UFJF), Gilberto Daisson Santos (DF/UnB), Gilberto Lacerda Santos (DF/UnB), Janaína de Aquino Ferraz (DF/UnB), José Angelo Belloni (DF/UnB), Loureine Rapôso Oliveira Garcez (DF/UnB), Luiz Honorato da Silva Júnior (DF/UnB), Marcelo Tadeu Baumann Burgos (RJ/PUC-Rio), Ricardo Barros Sampaio (DF/UnB), Rudi Henri van Els (DF/UnB) e Valdir Adilson Steinke (DF/UnB)
	Auxiliares de Pesquisa	Adriana Carla Oliveira de Morais Vale (RR), Adriano da Fonseca Melo (MS), Alexsandro Rocha de Souza (BA), Alfredo Souza de Oliveira (MS), Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira (BA), Ana Maria do Nascimento Silva (AL), Andreliza Cristina de Souza (PR), Anny Carneiro Santos (BA), Antonio de Sousa Silva (PI), Catarina Janira Padilha (RR), Claudinne Briano Canuto (PE), Débora Maria do Nascimento (RN), Denise de Oliveira Alves (DF), Edinéia Aparecida Chaves de Oliveira (PR), Edluzia Maria Soares de Oliveira (AL), Elaine Araújo Gheysens (MA), Elaine Maria de Camargos (MG), Eliane Nogueira de Azevedo (MG), Elias Carvalho Pereira Junior (ES), Fabiana Granado Garcia Sampaio (SP), Fabiane Freire França (PR), Fábio do Socorro Dias Brito (AP), Francieleide Souza Alves SE), Francio Xavier Santos Costa (PB), Gabriela Zelice de Queiroz da Cruz (SE), Gilmar Dantas da Silva (CE), Giselle Maria Sarti Leal Muniz Alves (RJ), Helaine Pereira de Souza (BA), Helyne Costa de Jesus (MA), Iara de Oliveira Barros Araújo (PB), Isabel Letícia Pedroso de Medeiros (RS), Ivone Garcia Barbosa (GO), Janette de Fátima Reis (RO), João Paulo Derocy Cêpa (ES), Jomaira Ramos de Freitas Mariano (ES), Jonas Loureiro Dias (AP), Leocádia Maria da Hora Neta (PE), Leonardo Elydio da Silveira (RJ), Luana Serra Elias Tavares (SP), Luciana Barbosa Candido Carniello (GO), Luiz Carlos Santos de Oliveira(AL), Luiz Miguel Martins Garcia (SP), Mara Suzany Romano Bergamo (SP), Márcia Inês Bernadt Wurzius (SC), Marcus Vinicius Silva de Oliveira (RJ), Margarete Ferreira do Vale de Sousa (RN), Maria de Fátima de Andrade Bezerra (PE), Maria de

		Jesus Araújo Ribeiro (CE), Maria Gomes Cordeiro (AC), Maria Gorethi dos Santos Camelo (MA), Maria Jose Fernandes dos Reis Fink (RS), Maria Lúcia Pessoa Sampaio (RN), Maria Rita de Cássia Labanca (TO), Mariza Salvi (RO), Marxwell José Albuquerque Alves da Silva (PE), Nilson de Souza Cardoso (CE), Norma Lúcia de Queiroz (DF), Otair Rodrigues Rondon Filho (MT), Ozana Guterres de Abreu (MA), Patrícia Maria de Souza Régio (AC), Raimundo Araujo Costa Sobrinho (PI), Regina Célia Moraes Vieira (AM), Regina Efigenia de Jesus Silva Rodrigues (GO), Rizalva dos Santos Cardoso Rabêlo (PI), Robson Vila Nova Lopes (TO), Rosa Cristina Cavalcanti de Albuquerque Pires (SC), Rosemai Maria Victorio (MT), Rossana Padilha Negreira (RS), Rudson Adriano Rossato da Luz (RS), Sabrina Machado Campos (RJ), Sandra Helena Ataíde de Lima (PA), Sérgio Augusto Domingues (MG), Silvia Sueli Santos da Silva (PA), Soraya de Oliveira Lima (AM), Sulamita Maria Comini César (MG), Suzy de Castro Alves (SC), Taciana Balth Jordão (MT), Tania Conceição Iglesias PR), Tânia Dantas Gama (PB) e Willas Dias da Costa (AM).
COORDENADORES INSTITUCIONAIS DAS COMISSÕES ESTADUAIS PARA A DISCUSSÃO DA BNCC	POSIÇÃO AUTORAL	AUTORES/PARTICIPANTES
	Coordenadores indicados pelas Presidências Estaduais da Undime	Maria Izauníria Nunes da Silva (AC/Undime), Josefa da Conceição (AL/Undime), Silleti Lúcia Sarubi de Lyra (AM/Undime), Cleiberton Riullen Souza dos Santos (AP/Undime), Rosilene Vila Nova Cavalcante (BA/Undime), Regivaldo Freires da Silva (CE/Undime), Jomaira Ramos de Freitas Mariano (ES/Undime), Luciana Barbosa Cândido Carniello (GO/Undime), Maria Gorethi dos Santos Camelo (MA/Undime), Maria Virgínia Morais Garcia (MG/Undime), Marilda Fernandes de Oliveira Coelho (MS/Undime), Lenir de Fátima Alves Ferreira Vronski (MT/Undime), Nair Cristine da Silva Mascarenhas (PA/Undime), Rosilda Maria Silva (PB/Undime), Aderito Hilton do Nascimento (PE/Undime), Antônio de Sousa (PI/Undime), Alessandro Cristian Vin Linsingen (PR/Undime), Andrea Machado Pereira de Carvalho (RJ/Undime), Andrea Carla Pereira Campos Cunha (RN/Undime), Maria Edineide de Almeida Batista (RN/Undime), Mariza Salvi (RO/Undime), Kennedy Leite da Silva (RR/Undime), Márcia Adriana de Carvalho (RS/Undime), Marení de Fátima Rosa da Silva (SC/Undime), Paulo Roberto Caduda Santos (SE/Undime), Maridalva Oliveira Amorim Bertacini (SP/Undime) e Cristiane Terezinha Vidotti (TO/Undime).
	Coordenadores indicados pelas Secretarias Estaduais de Educação	Rúbia de Abreu Cavalcante (AC/Consed), Laura Cristiane de Souza (AL/Consed), Vera Lúcia Lima da Silva (AM/Consed), Ailton Asdrubal Cardoso Guedes (AP/Consed), Valdirene Oliveira Souza (BA/Consed), Betânia Maria Gomes Raquel (CE/Consed), Rita de Cacia V.M. de Sousa (DF/Consed), João Paulo Derocy Cêpa (ES/Consed), Wisley João Pereira (GO/Consed), Silvana Maria Machado Bastos (MA/Consed), Augusta Aparecida Neves de Mendonça (MG/Consed), Hélio Queiroz Daher (MS/Consed), Otair Rodrigues Rondon Filho (MT/Consed), Maria Beatriz Mandelert Padovani (PA/Consed), Aparecida de Fátima Uchoa Rangel (PB/Consed), Ana Coelho Vieira Selva (PE/Consed), Carlos Alberto Pereira da Silva (PI/Consed), Rosângela Bezerra de Melo (PR/Consed), Fabiano Farias de Souza (RJ/Consed), Alessandro Augusto de Azevedo (RN/Consed), Joel Domingos Pereira (RO/Consed), Márcia Helena Maia de Lima (RR/Consed), Maria José Fernandes dos Reis Fink (RS/Consed), Júlia Siqueira da Rocha (SC/Consed), Gabriela Zelice de Queiroz da Cruz (SE/Consed), Ghisleine Trigo Silveira (SP/Consed) e Divino Mariosan Rodrigues de Siqueira (TO/Consed).

Fonte: A autora, com base em Brasil (2018, p. 588-592)

E o Quadro 27, enfim, apresenta as instâncias indicadas na primeira versão da ficha técnica.

Quadro 27 – Instâncias participantes do processo de elaboração da BNCC-EF 1ª versão

INSTÂNCIA	POSIÇÃO AUTORAL	AUTORES/PARTICIPANTES
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	Ministro de Estado da Educação	Renato Janine Ribeiro
	Secretário Executivo	Luiz Cláudio Costa
	Secretaria de Educação Básica	Manuel Palacios da Cunha e Melo
	Coordenação-Geral de Educação Integral	Ítalo Modesto Dutra
	Coordenação-Geral do Ensino Fundamental	Élsio José Corá
	Coordenação-Geral de Educação Infantil	Rita de Cássia de Freitas Coelho
	Coordenação-Geral de Ensino Médio	Ricardo Magalhães Dias Cardozo
	Coordenação-Geral de Educação Integral	Leandro da Costa Fialho
CONSED	Presidente/Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina	Eduardo Deschamps
	Vice-Presidente/Secretário da Educação do Estado da Bahia	Osvaldo Barreto Filho
	Vice-Presidente/Secretário de Estado da Educação e da Qualidade de Ensino do Amazonas	Rossieli Soares da Silva
	Vice-Presidente/Secretária de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul	Maria Cecília Amendola da Motta
	Vice-Presidente/Secretário de Estado da Educação do Rio de Janeiro	Antônio José Viera de Paiva Neto
	Vice-Presidente/Secretária de Estado da Educação do Paraná	Ana Seres Trento Comin
UNDIME NACIONAL	Presidente	Alessio Costa Lima
	Vice-Presidenta	Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral
	Secretária de Articulação	Adenilde Stein Silva
	Secretário de Coordenação Técnica	Jocirley de Oliveira
	Secretário de Comunicação	Rodolfo Joaquim Pinto da Luz
	Secretária de Finanças	Maria Edineide de Almeida Batista
	Secretário de Assuntos Jurídicos	Horácio Francisco dos Reis Filho
	Presidente Região Centro-Oeste	Gilberto Gomes de Figueiredo
	Presidente Região Nordeste	Gelcivânia Mota Silva
	Presidente Região Norte	Edelson Penaforth Pinto
	Presidente Região Sudeste	Elizabeth Cota
	Presidente Região Sul	André Lemes da Silva
LEITORES CRÍTICOS	AUTORES/PARTICIPANTES	
	Adair Mendes Nacarato (SP/USF), Airton Carrião (MG/UFMG), Alcilea Augusto (SP/USP), Cármen Lúcia Brancaglioni Passos (SP/UFSCar), Aldo Victorio Filho (RJ/UERJ), Alexandre do Nascimento Almeida (RS/UFCSA), Alexandre José Molina (MG/UFU), Amélia Regina Batista Nogueira (AM/UFAM), Ana Maria De Mattos Guimarães (RS/Unisinos), Aneleyce Teodoro Rodrigues (GO, FEFD/UFMG), Anis (DF/Instituto de Bioética), Antonio Hilario Aguilera Urquiza (MS/UFMS), Carlos Benedito de Campos Martins (DF/UnB), Carminda Mendes André (SP/Unesp), Cássia Navas	

	<p>Alves de Castro (SP/Unicamp), Cibelle Celestino Silva (SP/USP), Clara Zeni Camargo Dornelles (RS/Unipampa), Clarice Saete Traversini (RS/UFRGS), Cláudia Estevam Costa (RJ/Colégio Pedro II), Cristiano Alberto Muniz (DF/UnB), Delaine Cafiero Bicalho (MG/UFMG), Diogo Tourino de Sousa (RS/UFMS), Dirce Maria Antunes Suertegaray (RS/UFRGS), Douglas Santos (MS/UFGD), Edleise Mendes Oliveira Santos (BA/UFBA), Eduardo Salles de Oliveira Barra (PR/UFPR), Elcio Cecchetti (SC/SED), Elisete Medianeira Tomazetti (RS/UFMS), Eloisa Acires Candal Rocha (SC/UFSC), Flávia Maria Teixeira dos Santos (RS/UFRGS), Filipe Ceppas de Carvalho e Faria (RJ/UFRJ), Flávia Eloisa Caimi (RS/UPF), Flávia Maria Teixeira dos Santos (RS/UFRGS), Gilvan Müller de Oliveira (SC/UFSC), Helena Maria Bomeny Garchet (RJ/UERJ), Helenice Aparecida Bastos Rocha (RJ/UERJ), Inés Kayon de Miller (RJ/PUC-Rio), Iole de Freitas Druck (SP/USP), José Angelo Gariglio (MG/UFMG), José Eustáquio de Sene (SP/USP), Livia Tenorio Brasileiro (PE/UPE), Luciana Marta Del-Bem (RS/UFRGS), Luís Donisete Benzi Grupioni (SP/USP), Luis Fernando Cerri (PR/UEPG), Luiz Alexandre Oxley da Rocha (ES/UFES), Luiz Henrique Ferreira (SP/UFSCar), Marcelo de Souza Magalhães (RJ/UFRJ), Marcia Paraquett Fernandes (BA/UFBA), Marcos Antônio Campos Couto (RJ/UERJ), Marcos Araújo Bagno (DF/UnB), Marcos Sorrentino (SP/USP), Maria Alice Gravina (RS/UFRGS), Maria Cristina Rigoni Costa (RJ/Unirio), Maria Cristina Rigoni Costa (RJ/Unirio), Maria Elena Ramos Simielli (SP/USP), Maria Teresa Eglér Mantoan (SP/Unicamp), Marieta de Moraes Ferreira (RJ/UFRJ), Marta Genú Soares (PA/UEPA), Martha Campos Abreu (RJ/UFRJ), Mauricio Pietrocola Pinto de Oliveira (SP/USP), Mirian Celeste Ferreira Dias Martins (SP/Mackenzie), Mônica Torres Bonatto (RS/UFRGS), Nestor André Kaercher (RS/UFRGS), Patrícia Del Nero Velasco (SP/UFABC), Paulo Cezar Pinto Carvalho (RJ/Impa/FGV), Pedro Paulo Abreu Funari (SP/Unesp), Renilson Rosa Ribeiro (MT/UFMT), Ricardo Rezer (SC/Unochapecó), Rodolfo Rozengardt (Argentina/ Universidad Nacional de La Pampa/Universidad Nacional de Avellaneda), Rosa Maria de Oliveira Graça (RS/UFRGS), Rosiléia Oliveira de Almeida (BA/UFBA), Sandra Regina Ferreira De Oliveira (PR/UEL), Silvana de Gaspari (SC/UFSC), Simone Portugal (DF/UnB), Sirio Possenti (SP/Unicamp), Sonia Kramer (RJ/PUC-Rio)Terezinha da Conceição Costa-Hübes (PR/Unioeste), Tizuko Morchida Kishimoto, Valter Bracht (ES/UFES)Vânia Carvalho de Araújo (ES, UFES), Vânia de Fátima Matias de Souza (PR/UEM), Vânia Rubia Farias Vlach (MG/UFU), Werner Heidermann (SC/UFSC) e Wilma de Nazaré Baía Coelho (PA/UFPA).</p>
--	--

Fonte: A autora, com base em Brasil (2018, p. 593-595)

Como se vê, há três versões diferentes de ficha técnica referentes às participações na elaboração da BNCC. Mais do que isso, a partir dessas versões distintas de informação, constam grupos de participantes também diversos, ressaltando o caráter múltiplo de cooperação no que se refere à autoria do documento diante dos vários sujeitos que passaram pelo referido processo de elaboração. A respeito disso e considerando a heterogeneidade constatada, vale trazer o esclarecimento de Sobral (2012, p. 129) quanto à ideia de autoria:

[...] falar de autor segundo Bakhtin implica pensar no contexto complexo em que este age, envolve considerar, de um lado, o princípio dialógico (o que segue a direção do interdiscursivo) e, do outro, os elementos sociais, históricos, etc. que formam o contexto da interação. Trata-se, como se pode ver, de elementos que estão imbricados nos próprios discursos, e que só aí nos são acessíveis.

Para além de nomes, portanto, esses autores representam sujeitos envolvidos dialogicamente diante de distintos elementos sociais em contrapartida, conforme se elucidou na subseção anterior. Justamente por isso, faz-se importante discutir a autoria da BNCC na busca de compreender os elementos imbricados na constituição de seu discurso.

Dando continuidade à discussão, na contracapa da BNCC, está indicado o Ministério da Educação como autor do documento, o que aponta, efetivamente, que foi a referida instância que conduziu oficialmente o processo de elaboração e também de implantação. Entretanto, conforme disposto nos quadros, diferentes instâncias autorais participaram de todo esse processo, em conjunto com o Ministério da Educação. Essas instâncias, a partir de uma análise dos dados apresentados nos três quadros, resumem-se em: Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), e convidados⁹³.

A figura a seguir apresenta de forma ilustrativa as diferentes instâncias citadas, bem como as instâncias internas a essas, nos casos em que se aplica, como para o Ministério da Educação.

⁹³ É importante lembrar que essas são as instâncias que participaram de modo oficial do processo de elaboração da BNCC, contudo, sabe-se que extraoficialmente houve diversas outras instâncias atuando. É o caso, por exemplo, das iniciativas privadas que estiveram presentes em várias etapas do processo. Não é possível enunciarlas nesta discussão, pois não há indicações materiais que comprovem tais participações.

Figura 9 – Síntese das instâncias participantes do processo de elaboração da BNCC

Ministério da Educação
<ul style="list-style-type: none"> • Secretaria Executiva • Secretaria de Educação Básica (SEB) • Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) • Secretaria de Educação Continuada (SECAD) • Secretaria de Educação Superior (SESu) • Sistema de Avaliações Educacionais (Sae) • Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep)
Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação
Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Especialistas

Fonte: A autora.

Segundo a ordem apresentada na figura, o Ministério da Educação teve sua representação a partir de diferentes secretarias e instituições (como o Inep) que o compõem e são vinculadas, sendo essas consideradas, também, instâncias autorais que participaram de forma direta da elaboração do documento. Dentre essas ramificações, podem ser identificados através dos quadros diferentes posições autorais, que se desdobram entre os representantes dessas secretarias, tais como secretários, coordenadores e diretores. Aqui, deve-se destacar que as posições autorais estão diretamente relacionadas ao discurso em sua constituição, uma vez que a enunciação se dá a partir das relações estabelecidas pelo sujeito.

Segundo Bakhtin (2011[1979], p. 279), o sujeito de um discurso “revela a sua individualidade no estilo, na visão de mundo, em todos os elementos da ideia de sua obra.”. Ainda, o autor afirma que a marca da individualidade “[...] é o que cria princípios interiores específicos que a separam de outras obras a ela vinculadas no processo de comunicação discursiva [...]” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 279). Isso quer dizer que, em um discurso concebido por diferentes autores – não se esquecendo de seus interlocutores – em distintas posições autorais, estão imbricados diferentes estilos, diferentes visões de mundo, entre outros elementos sociais, derivativos de um discurso elaborado a *várias mãos*.

No que diz respeito ao Consed, como instância participante da elaboração da BNCC, estiveram presentes diferentes representantes, desde o presidente, vice-presidente, até diversos secretários indicados. No que concerne à Undime, a participação também foi ampla, com a representação dada por meio de seu presidente, vice-presidente, secretários, presidentes

regionais e assessores. Além dessas instâncias nominalmente reconhecidas, fizeram parte da elaboração, igualmente, vários especialistas convidados. Esses diferentes especialistas podem ser sintetizados a partir dos seguintes grupos: comitês assessores, redatores, leitores críticos, revisores, assessores de comunicação social, equipe de arquitetura da informação, entre outros.

Novamente, a figura abaixo ilustra essas posições autorais envolvidas nas diferentes instâncias.

Figura 10 – Síntese das instâncias participantes e posições autorais do processo de elaboração da BNCC

Ministério da Educação (Secretarias)	Consed	Undime	Especialistas
<ul style="list-style-type: none"> • Ministro • Secretários • Diretores • Coordenadores • Presidente (Inep) 	<ul style="list-style-type: none"> • Presidente • Vice-Presidente • Secretários 	<ul style="list-style-type: none"> • Presidente • Vice-Presidente • Secretários • Presidentes regionais • Assessores 	<ul style="list-style-type: none"> • Comitês assessores • Redatores • Leitores críticos • Revisores • Assessores de comunicação social • Equipe de arquitetura da informação • Outros

Fonte: A autora.

Considerando as instâncias participantes e posições autorais indicadas, cabe tratar sobre as autorias empíricas, ou seja, as pessoas as quais efetivamente estiveram no processo de elaboração da BNCC. Tal qual se pode observar a partir dos quadros, são inúmeras as participações autorais, variando inclusive de uma versão para outra. Desde o ministro até os representantes de outras instâncias, seja das secretarias do Ministério da Educação, como das secretarias do Consed ou da Undime, houve várias trocas de representantes. As equipes responsáveis pelo documento, portanto, sofreram variações, o que acabou por resultar na citação de centenas de nomes diferentes nas fichas técnicas.

Nesse sentido, não cabe a esta análise levantar as especificidades desses nomes, uma vez que grande parte deles esteve a cargo da elaboração da BNCC devido a suas posições nas instâncias que representavam, haja vista as trocas constatadas nas equipes. O que vale lembrar é que nas primeira e segunda versões da ficha técnica são indicados inúmeros nomes de especialistas que contribuíram no referido processo, fato esse que não se dá na versão final. É justamente por isso que se faz preciso trazer as três versões da ficha, evidenciando as diversas

participações. Isso posto, deve-se considerar a pluralidade de autorias empíricas que foram parte disso tudo – ainda que essa pluralidade não tenha sido efetivamente aproveitada ou que essas diversas autorias tenham sido mais participantes do que efetivamente autores.

Ainda, é também necessário ressaltar que embora muitas das autorias indicadas tenham agido como coadjuvantes no todo que constituiu o processo de elaboração da BNCC, a própria noção de autoria, conforme concebido por Bakhtin e o Círculo, compreende a posição responsável que os interlocutores ocupam na concepção do discurso. Sendo assim, como autores-interlocutores, todos os nomes citados são parte do discurso então concluído para compor a BNCC. No que respeita à responsabilidade ética por parte de um sujeito, Bakhtin (2010 [1919-1921]) ressalta sua importância em todos os atos da vida.

A vida pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. Só se pode compreender a vida como evento, e não como ser-dado. Separada da responsabilidade, a vida não pode ter uma filosofia; ela seria, por princípio, fortuita e privada de fundamentos. (BAKHTIN, 2010 [1919-1921], p. 117)

Nesse sentido, independentemente da posição autoral, todos os sujeitos envolvidos no processo de concepção do discurso da BNCC têm responsabilidade ética sobre o discurso concebido, colocando-se como autores – tenham eles agido de forma direta ou indireta sobre a produção do enunciado. Logo, toda atitude de um sujeito é compreendida diante de sua responsabilidade concreta na vida para com a referida atitude.

Antes de encaminhar esta discussão aos interlocutores presumidos, faz-se necessário conhecer os elos autorais entre as diferentes instâncias participantes do processo em questão. Assim, o entendimento de porque o Ministério da Educação, o Consed, a Undime e diferentes especialistas estarem juntos para o propósito de construir um discurso para a educação nacional é importante nesta compreensão. Quanto ao Ministério da Educação, parece claro sua atuação na linha de frente do referido processo, uma vez que este é o ministério do governo federal responsável por tratar dos assuntos relativos ao ensino e à educação no Brasil.

Já no que concerne às outras instâncias que estiveram presentes ao longo da elaboração da BNCC, deve-se entender as referidas atuações a partir de suas funções. O Consed, conforme seu próprio site enuncia, é um conselho que tem o objetivo de “[...] promover a integração das redes estaduais de educação e intensificar a participação dos estados nos processos decisórios das políticas nacionais, além de promover o regime de colaboração entre as unidades federativas para o desenvolvimento da escola pública.” (CONSED, 2020). Sendo assim, como representante das redes estaduais de ensino, o Consed participou de todo o processo, dando voz aos estados federativos.

A Undime, na mesma linha do Consed, fez jus a sua participação a partir da representação em nome dos municípios que fazem parte de todos os estados federativos. Assim, considerando sua missão, que é “[...] articular, mobilizar e integrar os Dirigentes Municipais de Educação para construir e defender a educação pública com qualidade social.” (UNDIME, 2020), a Undime manteve-se presente durante o processo de elaboração da BNCC, com vários representantes em atuação.

Enfim, referente aos especialistas, não há informações concretas e oficiais disponíveis na rede para que se faça possível compreender efetivamente como se deram suas participações. Isso porque esses diferentes interlocutores são parte de instituições diversas, como universidades públicas e iniciativas privadas, por exemplo, compondo grupos de trabalho específicos que estiveram vinculados à BNCC. Presume-se, diante disso, que suas presenças derivaram de convites de grupos responsáveis pelo processo de elaboração. É necessário ressaltar, portanto, que muitas mãos constituíram o discurso da BNCC até sua versão final.

Para encaminhar a última discussão desta seção, logo, trata-se sobre os interlocutores presumidos, os quais, como já se sabe, são também parte de extrema importância ao processo de constituição/composição de um discurso. Isso porque, como bem ensinou Bakhtin (2011[1979], p. 301), “[d]esde o início [...] o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros*, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...]”. Isso posto, observa-se o excerto abaixo para que se compreenda melhor quem são os interlocutores presumidos em questão.

Excerto 16

Referência nacional para a formulação dos currículos dos *sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares*, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p. 8, grifos nossos)

Com base no trecho em que se indica a necessidade de formulação de currículos, a partir da BNCC, por parte dos *sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares*, é possível presumir que a BNCC – como discurso – tem seu interlocutor centrado nos sistemas de educação brasileiros e seus sujeitos. Como sistemas de educação brasileiros sintetiza-se desde as secretarias de educação regionais (estaduais e municipais) até as escolas públicas e instituições de ensino privadas. Dentre os sujeitos que participam desses sistemas estão, por sua vez, os gestores, pedagogos, educadores e professores.

Os excertos abaixo, por sua vez, reforçam o papel da escola no cumprimento com aquilo a que a BNCC se propõe, destacando-a assim essa instância como interlocutora do referido discurso.

Excerto 17

Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, *a ação pedagógica* deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética [...]. (BRASIL, 2018, p. 59, grifos nossos)

Excerto 18

Todo esse quadro *impõe à escola* desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação de novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento do estudante [...]. (BRASIL, 2018, p. 61, grifos nossos)

Excerto 19

Além disso, e tendo por base *o compromisso da escola* de propiciar uma formação integral, balizada nos direitos humanos e princípios democráticos, [...]. (BRASIL, 2018, p. 61, grifos nossos)

Excerto 20

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, *a escola pode contribuir* para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, [...]. (BRASIL, 2018, p. 62, grifos nossos)

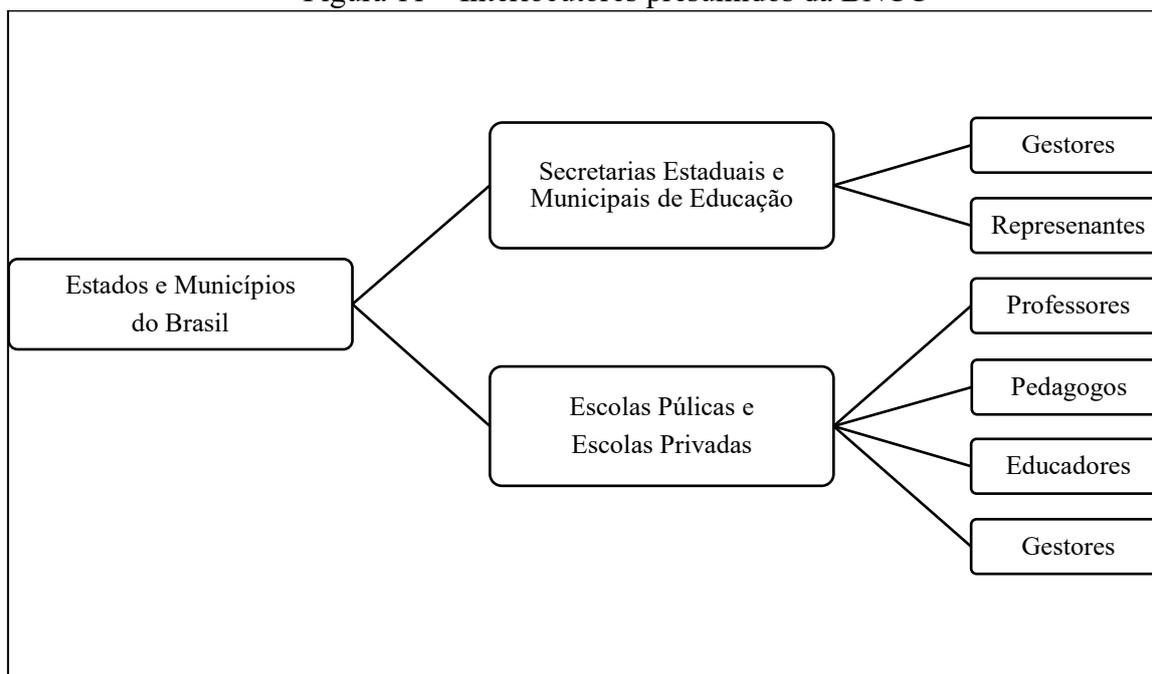
Nos excertos, os trechos *a ação pedagógica, impõe à escola, o compromisso da escola, e a escola pode contribuir* evidenciam que o interlocutor presumido do discurso da BNCC é configurado na forma da escola como instituição que deve promover o que o documento normatiza. Sendo assim, pode-se dizer que a escola é representada por seus diferentes sujeitos interlocutores, tais como colocados, como os gestores, os pedagogos, os educadores e os professores. Esses são, portanto, os sujeitos a quem o documento e seu discurso se direcionam.

Neste ponto da discussão, destaca-se a importância do interlocutor para a enunciação, conforme apontado por Volochínov (2014 [1929]). O autor afirma que não há língua(gem) sem que estejam envolvidos autor e interlocutor concretos. “*A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor [...]*”. (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 116, grifos do autor). Assim, como um *território comum* do locutor e do interlocutor, conforme esclarece o autor, a enunciação comporta duas faces, aquela de quem falou e aquela para quem falou.

Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia em mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 117)

Isso posto, a figura abaixo, por fim, apresenta uma síntese dos interlocutores presumidos referente ao discurso da BNCC.

Figura 11 – Interlocutores presumidos da BNCC



Fonte: A autora.

Tendo conhecido as diferentes instâncias envolvidas no processo de elaboração da BNCC bem como os interlocutores presumidos, compondo o que se chama de *autoria* da BNCC, ou o pequeno cronotopo, encerra-se esta seção ressaltando a importância do autor em um discurso, no espaço e no tempo em que a relação dialógica se dá. Tal como Bakhtin (2011[1979], p. 176) explica, “[o] autor ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso a sua obra é também um momento desse acontecimento.”.

Na sequência, dá-se início à próxima seção, a qual trata sobre o discurso da/na BNCC-EF e suas relações dialógicas, com aprofundamento nas partes do documento que abordam o ensino de Linguagens no AF-EF, o ensino de LP no AF-EF, e a PAL/S no AF-EF e suas habilidades.

6.2 O DISCURSO DA/NA BNCC-AF-EF: RELAÇÕES DIALÓGICAS

Conforme adiantado, esta seção do capítulo de análise dispõe-se a alcançar o objetivo primeiramente proposto para esta investigação, o qual é, por sua vez, analisar as relações dialógicas entretecidas nas reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC em relação ao objeto discursivo *eixo análise linguística/semiótica*, que faz parte do componente curricular Língua Portuguesa, para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Para tanto, as quatro subseções que seguem, entretecidas diante dos discursos engendrados na BNCC, buscam desvelar as relações dialógicas discursivizadas no documento, em face da teoria dialógica da língua(gem) provinda dos Estudos Dialógicos do Discurso. Sob essa lógica, são tecidas reflexões referentes ao discurso da BNCC, ponderadas a partir de raciocínios de Bakhtin e o Círculo, com base nos conceitos trazidos no capítulo 4.

Nessa linha de análise, há um deslocamento no sentido de identificar movimentos de convergência, divergência ou oscilação entre o discurso da BNCC e o discurso dos Estudos Dialógicos da Linguagem, para que se chegue a uma conclusão diante do que expõe e propõe o documento para a PAL/S enquanto eixo do componente curricular Língua Portuguesa, para os AF-EF. Além disso, no que respeita especificamente à análise das habilidades apresentadas pela BNCC, disposta na última subseção, o movimento desloca-se para o entendimento do entreespaço dos discursos da tradição e da mudança na BNCC.

6.2.1 Em torno do ensino de Linguagens no EF

Esta subseção destina-se a analisar o discurso das orientações apresentadas pela BNCC referente à área de Linguagens. Conforme anunciado no capítulo 3, para isso são tratadas de forma mais detalhada as páginas 63 a 65. Procura-se, com as discussões abaixo, compreender o discurso da/na BNCC a respeito da área de Linguagens para o EF, analisando as relações dialógicas tecidas ao longo do documento. Ainda que o escopo desta análise seja os AF-EF, a compreensão sobre a área de Linguagens recai sobre todo o EF, sem haver distinções, neste caso, entre AI e AF⁹⁴.

Para dar início à análise, lembra-se que a área de Linguagens indicada na BNCC é formada por diferentes componentes curriculares, conforme o próprio documento enuncia: a Língua Portuguesa, a Arte, a Educação Física, e a Língua Inglesa, sendo que a última está presente somente nos AF-EF. Logo, como se depreende desse enquadramento apontado no documento, Arte, Educação Física e Língua Inglesa seguem no mesmo caminho que a Língua Portuguesa no que se refere à compreensão de seu teor no EF, fazendo parte, portanto, da área de Linguagens.

Com a intenção de entender melhor como esses componentes curriculares relacionam-se, com fins a justificar sua inclusão em uma mesma área, faz-se válido observar, logo de início, o que o próprio discurso da BNCC traz:

⁹⁴ Cabe lembrar que AI significa Anos Iniciais e AF significa Anos Finais. Logo, AF-EF representa Anos Finais do Ensino Fundamental.

Excerto 21

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. Nessa interação, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2018, p. 63, grifos nossos)

Sob a lógica exposta, é possível compreender que tanto Arte, Educação Física quanto Línguas Inglesa e Portuguesa configuram componentes diretamente relacionados às práticas sociais dos sujeitos, por meio das quais se dão as atividades humanas: *as atividades humanas realizam-se nas práticas sociais*. À vista disso, os referidos componentes representam igualmente formas de interação verbal, correspondendo a parte da vida dos sujeitos sociais, estando esse entendimento em consonância com o que Bakhtin (2011[1979], p. 265) expõe sobre a língua(gem): “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados que a vida entra na língua.”.

Ao considerar o que Bakhtin (2011[1979]) traz sobre os enunciados, é preciso lembrar que o enunciado se dá sob diferentes formas semióticas, sejam elas verbais, verbo-visuais, gestuais, etc., enfim, até o mesmo o pensamento é discursivo. Seguindo esse entendimento, o autor explica que “[a] forma e o conteúdo estão unidos no discurso, entendido como fenômeno social – social em todas as esferas de sua existência e em todos os seus momentos – desde a imagem sonora até os estratos semânticos mais abstratos.” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 71).

Sendo assim, o discurso tal qual se compreende significa muito mais do que palavras transformadas em signos isolados, mas, para além disso, significa um fenômeno social por meio do qual o sujeito constitui-se diante de seus anseios, em suas práticas sociais que se dão nas relações dialógicas, em contextos situados e concretos, reais e verdadeiros, que são parte da vida em sua realidade e complexidade. Assim, um enunciado pode ser materializado tanto através de um pensamento, linguisticamente elaborado, quanto por meio de uma obra artística, abstrata ou palpável, porém real. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1925-1930a]).

Desse modo, considerando a língua(gem) como forma de interação entre os sujeitos, é por meio das práticas sociais que *as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais* (Excerto 21). É na interação com outros sujeitos que se faz possível ao sujeito constituir-se de forma social, encontrando no outro aquilo que não se faz possível enxergar em si mesmo. É por isso que, conforme enuncia a BNCC, *nessa interação, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos* (Excerto 21).

Concordando com a teoria bakhtiniana da língua(gem) e, conseqüentemente como o sujeito concebido por Bakhtin e o Círculo, o entendimento de língua(gem) depreendido do

discurso da BNCC expresso no Excerto 21 ressalta a importância das relações dialógicas na constituição do sujeito, uma vez que é por meio das práticas sociais que não somente se constitui esse sujeito mas que esse sujeito existe propriamente, diante da realidade histórica e social na qual se vê. Daí se destaca a importância das relações dialógicas e da interação entre sujeitos, pois, como esclarece Bakhtin (2011[1979]), é a partir do outro que se faz possível ao indivíduo conceber-se como ser social.

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 23)

Quanto a isso, cabe destacar que o excedente de visão em questão alcança diferentes elementos que constituem um sujeito, tais como citado no excerto da BNCC: *conhecimentos, atitudes, valores culturais, morais e éticos* (Excerto 21). Isso porque, como bem lembra Medviédev (2016 [1928]), o sujeito, por meio de seu discurso, age socialmente em determinada realidade, reunindo em seu enunciado avaliações relacionadas a diferentes instâncias – questões culturais, morais, éticas, entre outras. Assim, o autor explana que a avaliação social é “[...] justamente essa atualidade histórica que reúne a presença singular de um enunciado com a abrangência e a plenitude do seu sentido, que individualiza e concretiza o sentido e compreende a presença sonora da palavra aqui e agora.” (MEDVIÉDEV, 2016 [1928], p. 184).

Neste ponto da discussão, tendo observado as primeiras orientações apresentadas pela BNCC quanto à área de Linguagens (a partir do Excerto 21), já se faz possível explicar que o movimento de análise a ser tomado a partir de agora segue na direção de refletir sobre as orientações da BNCC observando-as no sentido da **convergência** ou **divergência** diante dos preceitos da teoria bakhtiniana para a língua(gem). Isso porque, como se observa, há um entendimento apreendido das primeiras enunciações do discurso da BNCC (Excerto 21) por meio do qual se faz compreender que uma das perspectivas enunciativo-discursivas assumidas pelo documento, no que respeita à língua(gem), é a dialógica, em convergência com a teoria de Bakhtin e o Círculo.

Esta análise, portanto, segue no caminho de analisar o discurso da BNCC compreendendo os pontos de convergência ou divergência diante de uma das perspectivas propostas pelo documento: a abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica. Para tanto, mantém-se o movimento de trazer os excertos do discurso presente na BNCC e analisá-los em face da teoria dialógica, dialogando com concepções cunhadas por Bakhtin e o Círculo, para que se possa entender a **convergência** ou **divergência** com a referida teoria. Essa mesma

dinâmica tende a acontecer nas próximas subseções. Cabe explicar que, à luz das considerações dos escritos do Círculo, no escopo desta investigação, os discursos de convergência e divergência estabelecem-se a partir de relações dialógicas, ideológico-valorativamente instituídas em resposta aos discursos *já-ditos* do referido documento. Assim, as convergências e as divergências são relações dialógico-ideológico-valorativas que entretecem os discursos *já-ditos* da/na BNCC.

A partir desse encaminhamento, dando continuidade à compreensão quanto à área de Linguagens apresentada pela BNCC, na sequência traz-se um novo excerto que trata, então, sobre o objetivo da referida área no ensino, reforçando o que foi previamente defendido quanto à constituição do sujeito por meio das práticas sociais.

Excerto 22

A finalidade [da área de Linguagens] é *possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas*, que lhes permitam *ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens*, em continuidade às experiências vividas na educação infantil. (BRASIL, 2018, p. 63)

A partir do excerto, faz-se possível entender a necessidade, por parte dos sujeitos, de aprenderem/deterem a língua(gem) para que possam *participar de práticas de linguagem diversificadas*. Essa necessidade justifica-se haja vista que é por meio da língua(gem) que o indivíduo é capaz de *ampliar suas capacidades expressivas* [...]. Novamente, essa percepção referente à língua(gem) **converge** com o que Bakhtin e o Círculo propõem quando defendem que a interação, em suas diversas formas, se dá através da língua(gem).

A palavra não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca a boca, de um contexto para o outro, de um grupo social para o outro, de uma geração para a outra. Nesse processo, ela não perde seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou. (BAKHTIN, 2015[1963], p. 232)

É por meio da comunicação dialógica, isso posto, que os sujeitos interagem, participando de *práticas de linguagem diversificadas* (Excerto 22), sendo parte constituinte da sociedade em que vivem, historicamente situada. É a língua(gem), então, que permite a interação e a constituição de um sujeito social e real, que é parte de uma determinada realidade. Precisamente aí justifica-se a importância de considerar essa ideia de língua(gem) no ensino das Linguagens, desde a Educação Infantil, até o Ensino Fundamental e mesmo no Ensino Médio, conforme citado pela BNCC, quando aponta que o referido trabalho deve acontecer em *continuidade* ao que se propôs na Educação Infantil.

No que respeita ao EF, e aos AF mais especificamente, o documento esclarece a necessidade de que se amplie as práticas de língua(gem) dada a expansão da experiência por parte dos indivíduos envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Assim, o excerto abaixo informa:

Excerto 23

[...] a *diversificação dos contextos* permite o *aprofundamento de práticas de linguagem* artísticas, corporais e linguísticas que *se constituem e constituem a vida social*. (BRASIL, 2018, p. 63-64, grifos nossos)

Logo, em adição ao Excerto 22, o Excerto 23 vem apontar que se faz importante diversificar *os contextos* no ensino da língua(gem), em vista de que essa diversificação leva igualmente a distintas práticas de língua(gem), as quais *se constituem e constituem a vida social* – **convergiendo**, portanto, com a teoria dialógica da língua(gem). À luz da referida teoria, é nas práticas de língua(gem) – as quais se dão nos diferentes contextos em que o sujeito transita – que ocorrem as interações verbais, por meio das quais os sujeitos relacionam-se, constituindo-se. Como informa Volochínov (2014 [1929], p. 127), “[a] interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.”

Mais do que isso, reitera-se que a língua(gem) é o que torna capaz de as relações sociais ocorrerem. A palavra, segundo Volochínov (2014 [1929], p. 36), “[...] é o modo mais puro e sensível de relação social.”. Dessa forma, a natureza da língua(gem) é essencialmente ideológica, possuindo funções que vão além de uma comunicação isolada ou distante de uma realidade, representando, sobretudo, realidades objetivas presentes nas relações que se dão entre os indivíduos. Seria sob essa lógica, em tese, que a BNCC propõe que sejam realizadas análises críticas diante dos objetos da área de Linguagens, conforme excerto abaixo.

Excerto 24

É importante considerar, também, o *aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área*, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes. *Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar do mundo*, constituindo *práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões*. (BRASIL, 2018, p. 64, grifos nossos)

Como se vê no excerto, sugere-se que a partir de um *aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área* de Linguagens amplie-se a *compreensão dos modos de se expressar e de participar do mundo* por parte dos estudantes. No que respeita à indicação de que a reflexão crítica esteja pautada no ensino, a partir de uma dimensão analítica, destaca-se a relevância dada ao processo de análise da língua(gem) diante

de seu uso – distanciando-se de um processo de abstração no qual, comumente, em detrimento de um processo de construção de conhecimentos, coloca-se a reprodução de conhecimentos.

Entretanto, essa perspectiva que se apoia na análise por meio da reflexão, sobretudo quando proposta a *dimensão analítica* como um meio (e não um fim) para o alcance do objetivo colocado aos sujeitos da língua(gem), em referência ao objetivo de que se possa *compreender os modos de se expressar e de participar do mundo*, ainda que esteja diretamente relacionada à autonomia do aluno como sujeito social – participante de relações por meio das quais interagem com outros sujeitos –, acaba por reduzir a compreensão a um modelo de concepção de língua(gem) cognitivista, especialmente com o uso da expressão *modo de se expressar*.

A utilização da expressão *compreensão* em referência aos *modos de se expressar e participar do mundo* (Excerto 24) merece análise mais detalhada. A língua(gem), segundo Bakhtin e o Círculo, ao contrário de configurar abstratamente *modos de se expressar e participar do mundo*, configura a participação *efetiva* no mundo, nas relações sociais, nas práticas sociais, nas comunicações dialógicas, enfim, a língua(gem) é o fenômeno da interação social em si, por meio da enunciação em sua materialização. Logo, mais do que compreender modos de se expressar e participar do mundo, o sujeito da língua(gem) participa efetivamente desse mundo em que se posiciona ideologicamente nas relações sociais, conhecendo os recursos expressivos os quais pode utilizar para agir social e ideologicamente com o objetivo de atingir seus fins.

À luz desse entendimento, por meio da enunciação, a língua(gem) trata de fenômenos da realidade objetiva dos sujeitos, estando orientada socialmente a depender das especificidades dos sujeitos e das relações contextuais que são parte da comunicação discursiva. Essa orientação social, conforme explica Volochínov (2013 [1925-1930], p. 189. grifos do autor), “[...] *representa a dependência da enunciação do peso sócio-hierárquico do auditório, isto é, do pertencimento de classe dos interlocutores, da sua condição econômica, profissional, posição no serviço [...]*. Desse modo, enquanto signo ideológico orientado socialmente, a língua(gem) expressa valores de uma realidade, a partir das consciências individual e social envolvidas na interação.

Destaca-se, assim, que a língua(gem) enquanto objeto de ensino configura-se de forma muito complexa, dada as complexidades do sujeito e da língua(gem). Não há *modos de se expressar* ou de *participar do mundo* (Excerto 24) previamente determinados, já que a língua(gem), em sua realidade objetiva, está diretamente relacionada à realidade subjetiva dos indivíduos sociais e suas relações com o mundo. A complexidade da língua(gem) está, isso posto, nas diferentes crenças e concepções existentes no mundo dos sujeitos/locutores/falantes, como realidades ideológicas que são materializadas nas relações que se dão socialmente.

Sobre isso, Medviédev (2016 [1928]) explica que todas essas concepções e crenças encontradas na sociedade não vêm da cabeça das pessoas, mas são realidades ideológicas realizadas por meio da língua(gem) – que se dá nas palavras, atitudes, manifestações artísticas, enfim, em signos determinados que representam ideologicamente realidades que circundam a sociedade. Em vista disso, a língua(gem), muito mais do que um *modo de expressar*, é a realidade do sujeito em si, e a própria forma de constituição do sujeito.

Dessarte, constata-se uma contradição diante do que a BNCC entende por língua(gem) quando, enquanto anuncia que é por meio dessa que se dão as práticas sociais e a constituição do sujeito, também discursiviza – em contrapartida – a necessidade de propor reflexões analíticas capazes de permitir uma *compreensão de modos de se expressar e participar do mundo* (Excerto 24). No que concerne ao Excerto 24, portanto, tem-se uma discursivização de **oscilação** em relação à teoria dialógica da língua(gem) e uma abordagem mais cognitivista – já que suas orações materializam um discurso repleto de diferentes vozes.

Em continuidade ao que se propõe nas orientações para a área de Linguagens, são apresentadas *competências específicas de linguagens para o ensino fundamental* – conforme já trazido no capítulo 2 desta Tese – as quais são indicadas novamente abaixo.

Excerto 25

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

No que respeita à competência 1, identifica-se uma proximidade clara (e **convergência**) de seu discurso com a teoria de língua(gem) bakhtiniana, especialmente quando

aponta a língua(gem) como *construção humana, histórica, social e cultural*, entendida como uma forma de *significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais*. Conforme se adiantou, a língua(gem) é, propriamente, a interação verbal, a relação social, a participação nas comunicações dialógicas. Desse modo, representa uma forma de *significação da realidade*, considerando as *subjetividades e identidades sociais e culturais*, que estão diretamente relacionadas às especificidades contextuais dos sujeitos e das realidades históricas e sociais nas quais vivem.

Nessa discussão, é válido lembrar o que Volochínov (2013 [1925-1930], p. 157) aponta sobre o teor da língua(gem) em relação à vida social: “A língua não é de modo algum um produto morto, petrificado, de vida social: ela se move continuamente e seu desenvolvimento segue aquele da vida social.”. Logo, reforçando o que a competência 1 aborda, faz-se importante ao sujeito da língua(gem) compreendê-la em sua dinamicidade (de *natureza dinâmica*), como uma forma de significação da realidade, sendo essa realidade estreitamente ligada à vida social e suas subjetividades. Sob essa lógica, reitera-se a contradição diante do Excerto 24, em que a língua(gem) é colocada em relação a *modos de se expressar*, em conflito com seu caráter efetivamente significativo diante da realidade social complexa do sujeito.

Note-se, assim, que as diferentes vozes presentes no discurso da BNCC vão sendo identificadas ao longo da análise, em que se tem observado excertos que ora convergem com a teoria dialógica da língua(gem) e ora seguem em caminho totalmente distinto, tal como o modelo cognitivista da língua(gem). É importante ficar claro que esta última perspectiva concentra-se na ideia de língua(gem) apartada de seu uso concreto e efetivo a partir dos sujeitos, concebendo-a sob uma estrutura formada por esquemas totalmente abstraídos da realidade da comunicação discursiva.

Essas vozes que ressoam ao longo do discurso são nada menos do que as forças estratificadoras representadas na materialização da língua(gem). Como pautado em seção anterior, há forças centrípetas e centrífugas agindo sobre a ideologias. Bakhtin (2014[1975]) explica que existe um movimento em que forças de centralização e unificação agem contrariamente às forças de descentralização e desunificação, configurando uma arena de embates ideológicos. Neste caso, o pluriguismo identificado no documento, estampado na perspectiva que vai ao encontro da teoria dialógica da língua(gem), segue no sentido de descentralizar uma força já anteriormente centralizada, representada por meio da uma concepção cognitivista, que relega a língua(gem) a um sistema de formas abstratas.

A respeito das forças centrípetas e centrífugas no entendimento quanto à língua(gem), o autor explica que “[a] categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos

históricos da unificação e da centralização lingüística, das forças centrípetas da língua. A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento de sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado.” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 81). Assim, a língua(gem) única – no modo de uma concepção da língua(gem) enquanto sistema – age de forma centrípeta, ao passo que a língua(gem) como discurso age no movimento contrário, de forma centrífuga.

Na continuação, a competência 2 segue na linha de compreensão de língua(gem) bakhtiniana, **convergindo** com seus preceitos, em que se entende a necessidade de observar a língua(gem) a partir de suas *diversas práticas* nos distintos *campos da atividade humana* (Excerto 25). Referente aos campos da atividade humana, Volochínov (2014 [1929]) destaca que as realidades variam conforme os campos, pois as ideologias ali imbricadas também se apresentam de formas distintas. É justamente por isso que se faz necessário, no aprendizado da língua(gem), considerar os diferentes *campos da atividade humana*, com fins à ampliação das *possibilidades de participação na vida social* relacionadas a esses campos. Cada campo comporta-se de forma diferente, o que infere em participações sociais igualmente distintas, relacionadas aos sujeitos e suas manifestações por meio da língua(gem).

Volochínov (2014 [1929], p. 33) afirma que “[c]ada campo de criatividade ideológica tem seu próprio modo de orientação para a realidade e refrata a realidade a sua própria maneira. Cada campo dispõe de sua própria função no conjunto da vida social.”. Logo, como reflexo, sombra e fragmento material, a língua(gem), enquanto signo ideológico, representa a complexidade de uma realidade presente na vida social de determinado campo da atividade humana. (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929]). Cada campo, por sua vez, define como a língua(gem) pode significar sua realidade, o que leva à discussão sobre os gêneros do discurso enquanto forma de materialização do enunciado.

Bakhtin (2011[1979]) trata sobre o modo como os enunciados tomam forma, explicando que há uma relação direta com a especificidade de cada campo da comunicação discursiva. Essas especificidades do campo junto ao projeto de dizer do falante são materializados na estrutura de um gênero discursivo. Da diversidade dos campos da atividade humana, portanto, deriva a pluralidade de gêneros do discurso como formas típicas e relativamente estáveis de construção da enunciação. O autor afirma que “[a] diversidade desses gêneros é determinado pelo fato de que eles são diferentes em função da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação [...]” (2011[1979], p. 283). Assim, em acordo com o que Volochínov (2014 [1929]) aponta, enquanto signo ideológico, a língua(gem) representa a realidade de uma vida social.

Quanto à competência 3, por sua vez, a qual traz a importância do trabalho com as diferentes materializações da língua(gem) – *verbal (oral ou visual-motora, como a Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital* (Excerto 25), é válido destacar que a língua(gem), como forma de interação verbal e como modo de representação de uma realidade ideológica, se dá para além do uso da palavra, propriamente expressa, mas acontece por meio de diferentes formas. Como já dizia Medviédev (2016 [1928], p. 49), a realidade ideológica se materializa “[...] nas palavras, nas ações, na roupa, nas maneiras, nas organizações das pessoas e dos objetos, em uma palavra, em algum material, em forma de um signo determinado. Por meio desse material, eles tornam-se parte da realidade que circunda o homem.”.

Em vista disso, a língua(gem), na forma de enunciação concreta e real, com suas peculiaridades específicas, encontra-se materializada de diferentes formas, sejam elas verbais, corporais, visuais, sonoras, digitais, ou outras, tal como colocado no discurso da BNCC. Medviédev (2016 [1928], p. 50) esclarece: “Não importa o que a palavra signifique, ela, antes de mais nada, está materialmente presente como palavra falada, como sussurro, impressa, sussurrada no ouvido, pensada no discurso interior, isto é, ela é sempre parte objetiva e presente do meio social do homem.”. Logo, desde que esteja materialmente presente, a língua(gem), frente a sua função social e ideológica determinada pelo sujeito, faz-se concreta.

Volochínov (2013 [1925-1930], p. 194-195) também contribui com essa discussão quando afirma que “[...] todos os signos ideológicos (verbais, figurativos etc.) só podem formar-se numa comunidade de pessoas socialmente organizada.”. Sob essa lógica, desde que orientado socialmente, o signo, seja qual for sua forma, é ideológico e faz parte de um grupo socialmente organizado, refletindo e refratando determinada realidade. Isso posto, a concreticidade de um enunciado, histórico e socialmente estruturado, é independente de sua forma material ou sónica, já que seu teor ideológico está ali significativamente imbricado, inevitavelmente.

Na continuação, ainda quanto à competência 3, é preciso reconhecer que a consideração apontada às diferentes formas sob as quais a língua(gem) se dá aproxima o discurso da teoria dialógica. Entretanto, quando observada a referida competência por completo, cabe novamente uma crítica sobre a relação da língua(gem) em referência à ideia de *expressar* algo – e neste caso, também, *compartilhar informações, experiências*, etc. (Excerto 25). Faz-se válido destacar, mais uma vez, como exposto em relação ao Excerto 24, que a língua(gem), em suas diferentes formas, permite aos sujeitos interagirem socialmente em seus contextos específicos e determinados, para além de expressarem-se ou compartilharem experiências.

A língua(gem), por si só, já é a experiência, a vivência, a natureza do indivíduo em sua constituição. Como aponta Volochínov (2013 [1925-1930], p. 77): “[...] a vida completa

diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido.”. Com isso, a língua(gem) não é concreta se não estiver relacionada a uma realidade, constituindo, assim, um fenômeno próprio. O autor ainda contribui explicando que “[...] um som ainda que articulado não se torna uma palavra se não “denotar” qualquer coisa que reflita e expresse fenômenos da realidade objetiva – ou seja, os fenômenos da natureza ou da consciência social. Sem esta compreensão a palavra não será palavra”. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1925-1930], p. 194, grifos do autor).

Sendo assim, considerando que a competência 3 configura um enunciado concreto, em que seu discurso está representado por diferentes vozes, não se pode deixar de apontar sua **oscilação** em relação à teoria dialógica, haja vista sua indicação de que as diferentes formas de língua(gem) servem à mera expressão por parte dos sujeitos. Essa concepção, como já tratado, refere-se a um modelo cognitivista de entendimento quanto à língua(gem), que prioriza à sistematização abstrata das formas em detrimento das relações sociais envolvidas no processo da comunicação discursiva. Em consideração à relação intrínseca entre a língua(gem) e as relações sociais discursivas, cabem as palavras de Bakhtin (2015[1963], p. 209): “As relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do *discurso*, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto.”.

Referente à competência 4, na sequência, é relevante ressaltar a importância dada à língua(gem) na atuação em sociedade, especialmente quando indica que seu uso leva à atuação crítica *frente a questões do mundo contemporâneo* (Excerto 25). Isso seria, efetivamente, viver por meio da língua(gem) em um mundo real e concreto, em que por meio das interações os sujeitos atuam criticamente diante de seus contextos repletos de questões sociais que envolvem a heterogeneidade da sociedade. Volochínov (2014 [1929], p. 43), ao tratar sobre as relações de produção e então a estrutura social, afirma que “[a]s relações de produção e a estrutura sociopolítica que delas diretamente deriva determinam todos os contatos verbais possíveis entre indivíduos, todas as formas e os meios de comunicação verbal: no trabalho, na vida política, na criação ideológica.”.

Sob essa perspectiva, a língua(gem) em sua materialização, independentemente da forma, possibilita aos sujeitos fazerem parte das relações de produção pertencentes a determinadas estruturas sociopolíticas e realidades concretas, interagindo e expondo seus pontos de vista ideológicos e singulares, nas diferentes instâncias em que habitam, com as diversas questões sociais envolvidas, tais como *os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável* (Excerto 25). É através da enunciação, pois, como

forma de interação em sociedade, que o sujeito expõe suas opiniões defendendo seus *pontos de vista*, levando em conta a finalidade a o auditório de seu discurso.

Nesse sentido, lembra-se que a enunciação, como signo ideológico, está sempre orientada socialmente. A partir do objeto concreto para o qual está voltado, o enunciado traz as intenções do sujeito do discurso, estando carregado ideológica e socialmente por meio das avaliações sociais presentes no discurso. Lembrando o que Volochínov (2013 [1925-1930], p. 196, grifos do autor) aborda quando discute a função social da palavra, “[q]ualquer palavra, dita ou pensada, exprime um *ponto de vista* a respeito de vários acontecimentos da realidade objetiva, em diferentes situações.”. Sendo assim, **convergindo** com os preceitos da teoria dialógica, a competência aponta que é por meio da língua(gem), de fato, que os sujeitos tornam-se aptos *para defender pontos de vista [...] atuando criticamente*.

A respeito da competência 5, na continuação, deve-se reconhecer a consideração dada à diversidade/pluralidade referente aos sujeitos em suas diferentes manifestações, apontada nas seguintes expressões: *diversas manifestações artísticas e culturais, práticas diversificadas, individuais e coletivas, e diversidade de saberes, identidades e culturas* (Excerto 25). Toda essa diversidade é destacada, no discurso da BNCC, quando se coloca a necessidade de o sujeito interagir em sociedade, participando das práticas sociais distintas, heterogêneas e múltiplas, levando em conta, para tanto, as variedades da língua(gem), enquanto forma de constituição do sujeito.

A questão de diversidade relaciona-se, conforme já exposto, ao fato de a língua(gem) estar diretamente associada à vida em sua realidade concreta. Quando se fala em realidade concreta, é importante considerar a existência de múltiplas realidades em contextos diversos, social e historicamente situados, e entrelaçados, conseqüentemente, a orientações ideológicas também distintas. Volochínov (2014 [1929], p. 33, grifos do autor) explica:

O domínio do ideológico coincide o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico*. No domínio dos signos, isto é, na esfera ideológica, existem diferenças profundas, pois este domínio é, ao mesmo tempo, o da representação, do símbolo religioso, da fórmula científica e da forma jurídica, etc.

Sendo assim, reconhecer as diversidades expressas por meio das manifestações que se dão pela língua(gem) é compreender que as realidades são determinadas por seus sujeitos, suas enunciações, suas interações, seus valores axiológicos envolvidos, enfim, uma série de fatos que constituem a vida. Nesse sentido, novamente, essa competência segue em **convergência** aos fundamentos da teoria dialógica da língua(gem).

Enfim, no que respeita à competência 6 e última, reconhece-se sua relação direta com as competências 2 e 3, quando propõe que, por meio das *tecnologias digitais de informação e comunicação* o sujeito utilize a língua(gem) de *forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais* (Excerto 25). **Convergindo** com a teoria dialógica, novamente dá-se destaque à diversidade de práticas sociais por meio das quais os sujeitos interagem – com foco, neste caso, às formas que se dão por meio das tecnologias digitais –, levando à questão da ação crítica do sujeito dentro de seus propósitos. Isso reforça a ideia de que, independentemente da forma, é por meio da língua(gem) que o sujeito interage socialmente.

Após tecidas as análises referentes às orientações que constituem o discurso da BNCC incluídas na parte sobre a área de Linguagens, traz-se o quadro abaixo, em que há uma sistematização dos encaminhamentos constatados a partir dos excertos analisados e, na sequência deste, são apresentadas algumas reflexões analíticas depreendidas do que se expôs, procurando sintetizar o que apontam as orientações referentes à área de Linguagens na BNCC e como esse discurso está amparado teoricamente.

Quadro 28 – Síntese analítica referente às orientações para a área de Linguagens para os AF-EF na BNCC

NR. EXC.	EXCERTO	ENCAMINHAM. CONSTATADO
21	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. Nessa interação, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BRASIL, 2018, p. 63)	Convergência
22	A finalidade [da área de Linguagens] é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências vividas na educação infantil. (BRASIL, 2018, p. 63)	Convergência
23	[...] a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social. (BRASIL, 2018, p. 63-64)	Convergência
24	É importante considerar, também, o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes. Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar do mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões. (BRASIL, 2018, p. 64)	Oscilação
25	1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. (BRASIL, 2018, p. 63)	Convergência
25	2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar	Convergência

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

Fonte: A autora, com base em Brasil (2018).

Primeiramente, faz-se importante reconhecer que, nesse intervalo de páginas analisadas, sobressai no discurso o entendimento da língua(gem) como forma de interação verbal entre sujeitos, destacando sua expressa relevância na constituição dos indivíduos. Como se analisa, a ideia de conceber os sujeitos a partir da interação em suas práticas de língua(gem) diversas e a noção de que a área de Linguagens abarca essa diversidade de práticas e contextos são coerentes, sendo inclusive **convergentes** com os preceitos da filosofia da língua(gem) bakhtiniana, conforme aqui defendido. Levar em conta a dialogicidade da língua(gem) está muito além de compreendê-la como um produto acabado e sem vida. Está, ao contrário disso, de acordo com o fundamento de que é na comunicação discursiva que as relações dialógicas se estabelecem e, junto a isso, que os sujeitos constituem-se socialmente.

Como bem aborda Volochínov (2013 [1925-1930], p. 157, grifos do autor) no que respeita à enunciação na cadeia da comunicação discursiva e como processo da vida social,

[e]ste movimento progressivo da língua se realiza no processo de relação entre homem e homem, uma relação não só produtiva, mas também *verbal*. Na comunicação verbal, que é um dos aspectos do mais amplo intercâmbio comunicativo – o social –, elaboram-se os mais diversos tipos de enunciações, correspondes aos diversos tipos de intercâmbio comunicativo social.

Somente por meio das práticas sociais se dão as enunciações e, portanto, as relações sociais e a interação entre os sujeitos. Isso porque, é por meio da língua(gem) que os sujeitos tornam-se/são sociais, no intercâmbio comunicativo e no processo constante e dinâmico de progressão da língua(gem) no mundo dos homens.

Isso posto, por segundo, é necessário destacar alguns entendimentos observados ao longo do discurso analisado os quais se movimentam contrariamente à ideia de língua(gem) constituinte da teoria dialógica, ressaltando as múltiplas vozes envolvidas na BNCC. Quando alguns excertos levam à compreensão de que a língua(gem) também serve como *forma de expressão* ou *modo de compartilhar*, encontra-se uma **divergência** ou **oscilação** frente ao entendimento dialógico da língua(gem). Ao propor que se utilize a língua(gem) *para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos*, a BNCC retoma uma ideia habitualmente trazida no discurso da tradição, que se apoia em um modelo cognitivista da língua(gem), em que esta é tomada como um sistema de formas abstratas, distante de sua realidade social.

Nesta discussão, traz-se os apontamentos de Bakhtin (2014[1975], p. 81, grifos do autor):

Tomamos a língua não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma língua *ideologicamente saturada*, como uma concepção de mundo, e até como uma opinião concreta que garante um *maximum* de compreensão mútua, em todas as esferas da vida ideológica. Eis porque a língua única expressa as forças de união e de centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem indissolúvel com os processos de centralização sócio-política e cultural.

Nesse sentido, reduzir a língua(gem) ao processo de expressar-se individualmente, entendendo-a como um sistema abstrato de formas, longe de sua dinamicidade, é desconsiderar toda a questão social envolvida e a complexidade das relações sociais viabilizadas pela língua(gem).

Assim, identifica-se no discurso da BNCC um entrave/conflito entre diferentes vozes, as quais tentam de um lado travar uma defesa à compreensão da língua(gem) enquanto sistema, no sentido centralizador, e de outro lado sustentar um entendimento dialógico da língua(gem), no sentido oposto, descentralizador. As forças centrípetas, por sua vez, configuram neste caso o discurso da tradição, em face das forças centrífugas que insistem em propor o discurso da mudança.

Diante disso, é inevitável lembrar as discussões propostas por Geraldí e Franchi, apontadas no capítulo 4 desta Tese, em que já nas décadas de 1980 e 1990 discutiam as dificuldades em colocar em prática, no que concerne à língua(gem) enquanto objeto de ensino, os preceitos relacionados ao discurso de mudança, frente ao consistente discurso da tradição. Ao defender uma nova perspectiva, Geraldí (2013[1991], p. 5, grifos do autor) afirma:

[...] é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem. [...] E o lugar privilegiado deste desenho é a *interlocução*, entendida como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos.

Logo, o discurso de mudança por meio do qual se pretende ensinar língua(gem), e não língua – como sistema abstrato de normas –, apresenta-se nesse cenário como representativo das forças centrífugas em face das forças centrípetas (representadas pelo discurso da tradição). Nessa arena ideológica em que forças centrípetas e centrífugas colocam-se em conflito e muitas vezes confundem-se, resta no discurso da BNCC resquícios de uma tradição centralizadora perdidos em um discurso de mudança que busca espaço e protagonismo.

Esses diferentes posicionamentos encontrados no documento reforçam valores e ideologias refletidas e refratas por meio dos diferentes excertos, representando diferentes visões de mundo as quais, conseqüentemente, estão relacionadas a distintas compreensões quanto à língua(gem). Sobre isso, Medviédev informa que “[...] a língua é criada, formulada e se desenvolve ininterruptamente nos limites de determinado horizonte de valores”. Assim, essas diferentes vozes observadas até então ao longo do discurso da BNCC representam diferentes posicionamentos ideológico-valorativos, em referência aos diferentes horizontes sociais.

Essa discussão remete à ideia de plurilinguismo, já previamente abordada na seção anterior, em que se constatou a participação de diferentes vozes e olhares envolvidas no processo de elaboração do documento, o que está relacionado aos diferentes horizontes sociais dos variados sujeitos. Essa constatação, logo, encontra seus reflexos nos distintos juízos de valor impressos no discurso. É válido, destacar, quanto a isso, que é essa **heterogeneidade** presente no discurso que o faz, inclusive, constituir-se como discurso dialógico **multivocal**.

Nesta discussão, deve-se considerar as palavras de Bakhtin (2014[1975], p. 82): “O verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma, é um plurilinguismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual.”. Então, conforme se faz possível observar, configurado como uma arena ideológica em que estão presentes diferentes forças derivadas das relações dialógicas e expressões individuais provindas das múltiplas vozes que participaram da elaboração da BNCC, o discurso analisado – enquanto uma grande enunciação concreta e real – acaba por revelar um plurilinguismo cujo conteúdo evidencia um entrave entre o discurso da mudança e o discurso da tradição – ainda que o discurso da mudança pareça sobressair.

Logo, no panorama geral do que respeita a esta subseção, encontra-se o referido entrave consubstanciado pelas relações dialógicas que se dão entre os discursos de **convergência, divergência e oscilação**, os quais, por sua vez, projetam ressonâncias ideológico-valorativas que se exteriorizam nos discursos da tradição e da mudança. Bakhtin (2015[1963], p. 2010) afirma que “[a] reação dialógica personifica toda enunciação à qual ela reage.”, sendo assim, enquanto discursos atuantes que seguem em caminhos divergentes, os

discursos da mudança e da tradição ora observados na BNCC reagem um diante do outro, agindo com suas forças de forma estratificadora.

Antes de concluir esta subseção, cabe esclarecer que as orientações para a BNCC para a área de Linguagens, como se viu, não trazem encaminhamentos claros sobre como deve se dar o ensino da língua(gem), seja por meio de fundamentos metodológicos ou por meio de orientações didáticas. O que se vê, diferentemente, são compreensões referentes à língua(gem) enquanto fenômeno e objeto de ensino, mais no sentido de fundamentar teoricamente esse ensino, ressaltando a forma como a língua(gem) deve ser compreendida.

Em concomitância com o discurso de mudança amplamente encontrado – sem desconsiderar, contudo, as vozes contrárias que são também reveladas –, o que se vê (em síntese) ao analisar o discurso amplo e **multivocal** da referida parte do documento é a tendência de se propor um ensino de língua(gem) que segue a teoria dialógica, apresentando resquícios da tradição, os quais seguem contrariamente no sentido da unificação. Tendo isso em vista, para que se possa efetivamente compreender qual é a proposta da BNCC diante do ensino da língua(gem) e, mais especificamente, do ensino de LP, a partir de seu discurso como um todo, que envolve todas as suas nunciações, é impreterível analisar as outras partes do discurso, o que se faz nas subseções seguintes.

Assim, na sequência, encaminha-se à subseção 6.2.2, buscando compreender o discurso da BNCC referente ao ensino de LP no EF. Para tanto, vale observar se o posicionamento quanto à língua(gem) está de acordo com os preceitos da teoria dialógica proposta por Bakhtin e o Círculo ou se há divergência marcadamente exposta, verificando, em consequência disso, se o conflito constatado entre o discurso da mudança (forças centrífugas) e o discurso da tradição (forças centrípetas) se mantém, apurando como essa arena ideológica está materializada no discurso.

6.2.2 Em torno do ensino de LP no EF

Esta subseção, em continuidade ao que se apresenta na subseção anterior, pretende analisar o discurso das orientações da BNCC para o ensino de LP. Essas orientações estão contidas entre as páginas 67 e 87 do documento, com atenção especial ao intervalo entre as páginas 67 e 71. Esse intervalo compreende as orientações diretamente relacionadas ao ensino de LP, enquanto as páginas seguintes trazem especificidades de cada uma das práticas de

língua(gem) indicadas para o componente curricular⁹⁵. Assim, a partir dos apontamentos abaixo, pretende-se compreender o discurso da/na BNCC sobre o ensino de LP como componente curricular da área de Linguagens, com foco no AF-EF⁹⁶, novamente atentando-se às relações dialógicas dispostas nos excertos.

O encaminhamento tomado nas análises tecidas na sequência segue a mesma linha daquele que assumido na subseção anterior. Sendo assim, a partir dos excertos retirados da BNCC, faz-se uma reflexão quanto ao seu discurso, procurando analisar a **convergência** ou a **divergência** em relação à teoria dialógica da língua(gem), com base nos preceitos de Bakhtin e o Círculo. Com isso, o olhar adotado neste processo analítico se dá sobre os discursos de convergência e divergência, a partir das relações dialógicas e projeções ideológico-valorativas estabelecidas. Devido a isso, novamente, as reflexões tendem a trazer fundamentações a partir das concepções bakhtinianas, que são parte da filosofia de língua(gem) proposta.

Dando início à discussão, as orientações para o ensino de LP, em complemento ao que se anuncia nas orientações para área de Linguagens, assumem a língua(gem) como uma construção humana, histórica, social e cultural. O excerto abaixo abre as orientações sobre o ensino de LP na BNCC.

Excerto 26

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, 2018, p. 67, grifos nossos)

Como se pode ver a partir do excerto, dá-se, agora, uma indicação direta e declarada de qual é a perspectiva de língua(gem) assumida para o ensino de LP – diferentemente do que se apresenta nas orientações para a área de Linguagens, na qual não há uma enunciação marcada no que se refere à perspectiva assumida. Aqui cabe destacar que a perspectiva é *supostamente* assumida porque, para que isso possa ser efetivamente comprovado, é preciso analisar as diferentes indicações presentes no discurso, referentes a esta parte e às próximas, observando a convergência ou não com a abordagem enunciativo-discursiva. Adiante, espera-se fazer possível comprovar ou desvelar essa questão.

⁹⁵ A subseção seguinte traz aprofundamentos sobre a prática de língua(gem) PAL/S.

⁹⁶ Esta parte da BNCC que traz orientações gerais ao ensino de LP como componente curricular da área de Linguagens não apresenta muitas distinções declaradas entre AI-EF e AF-EF. Assim, o foco depositado nos AF-EF aparece apenas quando há indicações que diferenciam os encaminhamentos entre os AI e os AF.

Logo, continuando a reflexão, indicando uma *perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem* como perspectiva para o ensino, a BNCC assume, neste primeiro momento, o entendimento de que a língua(gem) se dá, em sua materialização, por meio de discursos e enunciados. Como se sabe, essas expressões/nomenclaturas são também provindas da filosofia de língua(gem) de Bakhtin e o Círculo (assim como também se situam em outras abordagens), em que se teoriza que a língua(gem), como um fenômeno interacional, ocorre através das enunciações dos sujeitos sociais. A respeito disso, Volochínov (2014 [1929], p. 127, grifos do autor) afirma:

[a] verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*.

É sob essa lógica – conforme disposto no trecho em que se conceitua a língua(gem) como *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* (Excerto 26) – que o discurso da BNCC caminha no sentido de compreender todo este fenômeno chamado língua(gem), **convergindo** com os preceitos bakhtinianos. Tal como colocado, essa tendência aparece em outros documentos, como os PCN, já previamente discutidos em capítulo anterior, sendo reforçada, pois, na BNCC.

Analisando, então, a concepção de língua(gem) discursivizada no Excerto 26, já resgatada dos PCN, ratifica-se o fluxo de percepção em que a língua(gem) é entendida à luz de Bakhtin e o Círculo, compreendo muito mais do que um simples modo de expressar ou um instrumento para comunicação, mas uma *forma de ação interindividual* ou *um processo de interlocução* (Excerto 26) dos quais os participantes são incontáveis, haja vista a *multivocalidade* dos discursos, cujas especificidades são variadas, considerando os múltiplos contextos. Bakhtin (2011[1979], p. 261), ao tratar sobre a língua(gem) e seu emprego, deixa claro: “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos).”

Isso posto, os enunciados, empregando a língua(gem) em sua realidade concreta, são parte dos sujeitos que os tornam efetivos/os materializam, na complexidade de cada contexto e de cada sujeito, e na diversidade histórica e social, nos diferentes campos da atividade humana. Enquanto ação ou processo em que diferentes sujeitos interagem, a língua(gem), sob a forma de enunciação, como aponta Bakhtin (2011[1979], p. 272) é “[...] um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” e, como explica Volochínov (2014 [1929]), é sempre parte de uma realidade concreta que está relacionada a atos sociais.

É, portanto, a partir de realidades concretas, *nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história* (Excerto 26), que a língua(gem) é capaz de se fazer real e factual, por meio de discursos produzidos pelos sujeitos que são parte dessas realidades. Cada qual com suas enunciações e especificidades, as intenções dos locutores – então tornadas palpáveis por meio da língua(gem) – compõem uma grande corrente da comunicação verbal/dialógica que é, como aborda Volochínov (2014 [1929]), ininterrupta.

Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta [...]. A língua vive e evolui historicamente na *comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*. (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 128, grifos do autor)

Assim, a enunciação, como forma efetiva da língua(gem), é significativa porque envolve relações que vão além da abstração das formas da língua(gem) ou do psiquismo individual, mas que evidenciam a dialogicidade – promovida então pelos diferentes discursos com os quais uma enunciação conversa, tornando-se real. Logo, é nesse intercâmbio comunicativo e dialógico que a língua(gem) permite ao sujeito agir *interindividualmente* e fazer parte de um *processo de interlocução* (Excerto 26), devidamente situado em uma prática social, em uma sociedade, em um tempo e espaço/ou cronotopo específico(s).

Bakhtin (2011[1979], p. 323) também discute sobre isso, e aponta que

[a]s relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontados em um plano de sentido (não como objetos e não como exemplos lingüísticos), acabam em relação dialógica.

A língua(gem), a partir dessa perspectiva, é a essência da constituição dos sujeitos, uma vez que os permite, socialmente, interagir a partir de suas intenções – em um *plano de sentido*, como aponta Bakhtin (2011[1979]) – compondo parte de uma realidade concreta, em que estão pautados ideologias, valores, entendimentos, compreensões, avaliações sociais, enfim, uma série de fatores que são parte de tudo aquilo que é fundamentalmente social. Nessa linha de percepção, Medviédev (2016 [1928], p. 183) esclarece que

[q]ualquer enunciado é um ato social. Por ser também um conjunto material peculiar – sonoro, pronunciado, visual –, o enunciado ao mesmo tempo é uma parte da realidade social. [...]. Dessa forma, a própria presença peculiar do enunciado é histórica e socialmente significativa. Da categoria de uma realidade natural, ela passa para a categoria de uma realidade histórica. O enunciado já não é um corpo nem um processo físico, mas um acontecimento da história, mesmo que seja infinitamente pequeno.

Nesta discussão, direcionando as reflexões mais especialmente ao ensino de LP, que é o objeto das orientações então expostas na referida BNCC, é importante lembrar das propostas de Geraldi (2011[1984], 2013[1991], 2009 [1998], 2015[2009]) e Franchi (1987), apresentadas no capítulo 4 desta Tese, as quais apontaram para um discurso pautado na mudança, justamente por meio de uma perspectiva em que se preconiza um ensino em que a língua(gem) é observada como um fenômeno interacional.

Para dar sequência a este debate, em complemento ao que se tem discutido, cabe trazer o próximo excerto.

Excerto 27

Tal proposta assume a *centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem* em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67, em negrito grifos do autor, em itálico grifos nossos)

Este excerto traz uma importante indicação da BNCC para o ensino de LP quando aponta o *texto como unidade de trabalho*, colocando-o no centro do processo de ensino e de aprendizagem em questão, em conjunto às *perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem*⁹⁷. Com isso, entende-se que o texto é o objeto de ensino no componente curricular LP, e subentende-se, conseqüentemente e a partir disso, que se deve deixar de lado um ensino pautado na palavra/oração isolada como unidade central – já que se tratam de ideias distintas.

No que respeita à ideia de tomar como unidade da língua(gem) o texto, indica-se que que sempre estejam relacionados *a seus contextos de produção*. Da forma como enunciado no documento, não fica claro se esse texto, como unidade central do trabalho no ensino de LP, seria o texto enquanto enunciado, ou se seria o texto, em sua forma estrutural, adicionados os contextos a ele relacionados. É evidente que a sugestão de que os textos sejam pautados ao lado de seus contextos já distancia a ideia do trabalho sistemático em que a língua(gem) é tomada de forma abstrata, entretanto, ainda não fica clara a abordagem a ser assumida no que se refere ao texto enquanto unidade.

Nesse sentido, no que se refere ao Excerto 27, não é possível constatar uma convergência clara entre o que se propõe e a teoria dialógica da língua(gem), ainda que não se observe a divergência marcada. Haja vista que esta análise divide-se entre o que está de acordo

⁹⁷ Nessa discussão, cabe observar que no Excerto 27 a expressão *perspectivas enunciativo-discursivas* aparece no plural, enquanto no Excerto 26 (anterior) a expressão aparece no singular. Quanto a isso, é importante destacar que, ao tratar de perspectivas enunciativo-discursivas, podem ser pautadas outras teorias, diferentes da dialógica, para fundamentarem a abordagem. Nesta Tese, assume-se para a análise unicamente a perspectiva dialógica da língua(gem) enquanto abordagem enunciativo-discursiva, a partir dos preceitos de Bakhtin e o Círculo.

e o que não está de acordo com a teoria dialógica, identifica-se uma **oscilação** em que o excerto que ora parece convergir com a referida teoria, e ora tende a não convergir, sobretudo pelo fato de não esclarecer a forma como o texto – unidade indicada para ensino de LP – é assumido. Para fundamentar esta discussão, faz-se importante entender qual seria e verdadeira unidade do ensino da língua(gem) a partir da teoria dialógica.

De acordo com os escritos de Bakhtin e Círculo, a verdadeira unidade da língua(gem) é o enunciado (ou o texto na forma da enunciação). A importância de tomar a língua(gem) em sua efetividade, ou seja, a partir dos enunciados, centra-se no fato de que o processo discursivo é, sobretudo, dialógico. Dessarte, não há comunicação isolada ou longe de uma realidade. Ao contrário disso, a língua(gem) é parte do intercâmbio comunicativo social, sendo impraticável pensar em um ensino de LP que esteja deslocado da realidade social. Volochínov (2013 [1925-1930], p. 157) informa: “Na comunicação verbal, que é um dos aspectos do mais amplo intercâmbio comunicativo – o social –, elaboram-se os mais diversos tipos de enunciações, correspondentes aos diversos tipos de intercâmbio comunicativo social.”

Discutindo mais especificamente a questão do uso da enunciação como unidade da língua(gem) para o ensino de LP, faz-se essencial retomar os apontamentos de Geraldí, o qual, por sua vez, indica a necessidade de se trabalhar em sala de aula com um texto verdadeiro, com significância. O autor aponta que “[o] trabalho com as estratégias de dizer não pode ser tratado *in vacuo*, no vazio.” (GERALDI, 2015[2009], p. 98, grifos do autor), mas precisa considerar a realidade daquele ensino, daquele sujeito, e das especificidades de todo o contexto. Nesse sentido, Geraldí (2013[1991], p. 5, grifos do autor) afirma que

[...] é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se da necessidade de pensá-lo à luz da linguagem. Escolha-se, por inevitabilidade, o posto. Escolhido, o posto é movediço. É preciso desenhá-lo. E o lugar privilegiado deste desenho é a *interlocução*, entendida no espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos.

A interlocução, por sua vez, só é capaz de acontecer nos enunciados, compreendidos como unidades da língua(gem). A oração vazia, tratada em seu vácuo, de forma isolada, não é capaz de expressar a realidade da comunicação discursiva, estando inclusive distante e alheia ao espaço de produção de língua(gem) e de constituição de sujeitos. A língua(gem), desse modo, “[...] fulcra-se como evento, faz-se na linha do tempo e só tem consistência enquanto “real” na singularidade do momento em que se enuncia.” (GERALDI, 2013[1991], p. 5, grifos do autor).

Com entendimento semelhante, Franchi (1987) defende a ideia de que o trabalho com a língua(gem), no ensino de LP, considere fatos relevantes, que têm significado e representam

uma realidade concreta aos sujeitos. Somente a partir de uma significação, de uma representação de mundo, faz-se capaz observar, analisar e compreender particularidades da língua(gem), aprendendo-a, em suas especificidades. E a realidade, a significação da língua(gem) está, indiscutivelmente, no enunciado como sua materialização. Reiterando essa ideia, traz-se novamente as palavras de Volochínov (2013 [1925-1930], p. 195, grifos do autor):

A palavra é um som significante, pronunciado ou pensado por uma pessoa real num momento preciso da história real e que, por conseguinte, tem o aspecto de uma enunciação completa ou de uma de suas partes constituintes, de um de seus elementos. *Fora da enunciação*, a palavra só existe no dicionário, mas nesse é uma palavra morta, não é senão um conjunto de linhas retas ou semicirculares, de marcas de tinta tipográfica sobre uma folha de papel branco.

Assim, representando a principal mudança no ensino de LP, a centralidade no texto sob a forma de enunciado como unidade de ensino evidencia a grande diferença entre o discurso mudança e o discurso da tradição, e ressalta o entendimento da língua(gem) como forma de interação – e não como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação. (GERALDI, 2011[1984]). Isso seria, como aponta Geraldi (2013[1991]), um deslocamento para uma concepção interacionista de língua(gem), por meio da qual se faz possível promover a construção de conhecimentos a partir da língua(gem) em sua efetividade. Esse deslocamento, vale destacar, se dá na consideração do enunciado (e não do texto desprovido de significação) no trabalho com a língua(gem).

Nessa esteira de compreensão, tem-se em conta também a pluralidade envolvida na efetivação da língua(gem), a qual compreende desde diferentes gêneros do discurso (como formas de concretização relativamente estável do enunciado) até distintas esferas da comunicação, campos de atividade humana, práticas sociais, práticas de língua(gem), entre outros. Isso porque a língua(gem), materializada no enunciado, não pode ser reduzida a uma mera estrutura textual, recheada de normas e abstrações. Ao contrário disso, representa/une/abrange uma diversidade de elementos intimamente ligados os quais, juntos, promovem o fenômeno da interação por meio da comunicação discursiva.

É por isso que, ao tratar de ensino de LP, além de assumir uma concepção de língua(gem), é preciso ficar claro qual é o objeto de ensino o qual se propõe, e suas especificações enquanto unidade da língua(gem). Desde concepções cognitivistas, que tomam como unidade a palavra ou a oração, até modelos de ensino que observam o texto enquanto estrutura instrumental para o uso da língua(gem), encontra-se também perspectivas que tomam o discurso para análise e ensino. A perspectiva assumida, por sua vez, implica em diferentes abordagens, e aí se justifica a importância de que o objeto fique claramente delineado. Neste

caso, a partir da recepção do Excerto 27, não é possível compreender *que/qual texto* é esse indicado no discurso da BNCC para o componente curricular LP.

Na tentativa de esclarecer indefinições como a exposta e dar continuidade às reflexões sobre a BNCC, traz-se o excerto abaixo.

Excerto 28

Ao mesmo tempo que se fundamenta em *concepções e conceitos já disseminados* [...] tais como *práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos* –, considera as *práticas contemporâneas de linguagem*, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. (BRASIL, 2018, p. 67, grifos nossos)

Tal como colocado, a BNCC indica que o ensino de LP proposto fundamenta-se em *concepções e conceitos já disseminados* – os quais seriam *práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos* – como também nas *práticas contemporâneas de linguagem*. No que respeita às *concepções e conceitos já disseminados*, entende-se uma retomada ao que se apresenta nos PCN, especialmente quanto à ideia de língua(gem) enquanto discurso, encaminhando-se a uma filosofia de língua(gem) como a proposta por Bakhtin e o Círculo – o que alguns documentos chamam de perspectiva interacionista.

Essas ideias para com a língua(gem), como já muito discutido ao longo desta Tese, envolvem a compreensão de que os enunciados e os discursos são materializados nas práticas sociais, por meio dos gêneros discursivos, fazendo parte de campos específicos da atividade humana (ou o que o documento indica como *campos de circulação dos discursos* – Excerto 28). Como se vê nas discussões expostas, essas características configuram a base para o entendimento da filosofia de língua(gem) bakhtiniana, caracterizando toda uma estrutura da língua(gem) como um fenômeno de interação verbal entre o sujeitos – estrutura esta que é complexa, uma vez que considera as especificidades daquilo tudo que envolve o social.

Ao lado disso, a BNCC enuncia que também considera, no ensino, as *práticas contemporâneas de linguagem* (Excerto 28), sem as quais o sujeito não é capaz de participar socialmente das diferentes esferas da atividade humana. Evidentemente, é de grande relevância e necessário considerar as *práticas contemporâneas de linguagem* no ensino de LP, pois são justamente por meio delas que os sujeitos interagem, no processo significativo de comunicação dialógica. O que se deve apontar, contudo, é que, independentemente da forma, todas as *práticas de linguagem* são consideradas no entendimento da língua(gem) como interação.

Quanto a essa questão, cabe abrir um parêntese no que respeita ao uso das terminologias por parte da BNCC – configurando uma questão de grande importância, uma vez que isso pode representar tanto interpretações equivocadas diante de conceitos já estabelecidos,

quanto uma possível flutuação entre diferentes teorias. Quando o excerto utiliza a expressão *práticas de linguagem* (Excerto 28), por exemplo, parece haver um equívoco no que respeita à ideia efetiva de prática de língua(gem), em conflito com o que deveria ser chamado de *práticas sociais*. Concorde-se, evidentemente, que a língua(gem) se dá por meio das práticas de língua(gem), as quais seriam o uso da língua(gem) por meio da fala, da escrita, enfim, em suas diferentes formas. Porém, ao abordar sobre *práticas de linguagem contemporâneas*, ao que parece, pretende-se dizer que é preciso pautar as práticas sociais contemporâneas (que são parte da atualidade dos sujeitos) no ensino, por meio das quais/nas quais as práticas de língua(gem) se concretizam.

Dessa maneira, da forma como exposto no discurso da BNCC, fica questionável a relação intrínseca entre as *práticas contemporâneas de linguagem* (Excerto 28) ou o que se entende como práticas sociais contemporâneas e a perspectiva enunciativo-discursiva, uma vez que as referidas práticas são apontadas de forma separada das *outras* práticas. Isso se deve, como apontado, a uma confusão entre as terminologias. É importante ficar claro, sobre isso, que as *práticas sociais*, contemporâneas ou não, configuram a língua(gem) em uso, por meio das práticas de língua(gem). E se levada em conta, ainda, a necessidade de se trabalhar com o texto sob a forma de enunciado enquanto unidade concreta da língua(gem), torna-se mandatório considerar as realidades correntes das quais os sujeitos fazem parte, bem como as formas de realização das quais se utilizam para interação.

O mesmo acontece com o uso das expressões *gêneros discursivos* ao lado de *gêneros textuais* (Excerto 28), colocando-as como sinônimas. Identifica-se um mosaico terminológico e teórico-metodológico, uma vez que essas expressões referem-se a diferentes correntes do pensamento no que respeita à língua(gem). Enquanto a expressão *gênero discursivo* está relacionada à corrente bakhtiniana da filosofia da língua(gem), a expressão *gênero textual* é derivada das teorias dos gêneros, provinda da Linguística Textual, da Linguística Sistêmico-funcional, da Sociorretórica e do Interacionismo Sociodiscursivo. Sendo assim, para fechar os parênteses, fica notória uma flutuação conceitual, ainda que se observe – no discurso como um todo, como analisado até aqui – a tendência da utilização de concepções provindas da teoria bakhtiniana.

Embora tenham sido constatadas essas flutuações no que respeita ao entendimento sobre as *práticas de linguagem* ou práticas sociais, e sobre os *gêneros discursivos*, faz-se válido destacar a consideração, por parte da BNCC, das práticas que nomeia como *contemporâneas* (Excerto 28) – uma vez que essas práticas fazem parte da realidade prática e significativa dos sujeitos da aprendizagem – e dos gêneros discursivos na materialização dos enunciados. Toda a diversidade envolvida na língua(gem) é de grande relevância no ensino de LP e deve ser parte de um processo de ensino e de aprendizagem justo e heterogêneo. Quanto a isso, é válido

lembrar os apontamentos de Geraldi (2013[1991]), o qual tratou sobre a imprescindibilidade de levar em conta a diversidade linguística no ensino de LP, haja vista a heterogeneidade – não somente da língua(gem) – dos diferentes sujeitos aprendizes e seus contextos.

Trabalhar com os gêneros discursivos sob essa ótica é, por sua vez, tentar abarcar uma parte dessa diversidade, considerando que os gêneros se organizam a partir das especificidades e necessidades de cada campo da atividade humana. Assim, como uma forma/um molde para a materialização do enunciado, o gênero do discurso pode ser considerado uma ponte entre a sociedade, sua história e a vontade de dizer do falante, em contextos específicos e determinados. Há uma relação direta, portanto, entre a escolha do gênero por parte do sujeito e as relações imbricadas na enunciação, tais como o campo da atividade humana em questão, o cronotopo, enfim, uma série de elementos. Bakhtin (2011[1979], p. 282, grifos do autor) explica:

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na *escolha de um certo gênero do discurso*. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc.

Enfim, no que respeita ao Excerto 28, é preciso esclarecer que, em uma visão ampla, há um discurso que tende a convergir com os preceitos da teoria dialógica da língua(gem). Entretanto, tendo em vista as múltiplas vozes que insistem em transparecer no discurso, é possível observar a presença de concepções ancoradas em outras e diferentes teorias, evidenciando novamente um plurilinguismo marcado que paira sob a BNCC, representado pelas distintas forças – centrípetas e centrífugas – envolvidas na interação. Com isso, tem-se um discurso que flutua entre a convergência e a não convergência/divergência em relação à teoria dialógica, vislumbrando um movimento de **oscilação**.

É válido lembrar que essas flutuações representam posicionamentos ideológicos-valorativos derivados das diferentes vozes, às quais, por sua vez, estão relacionadas a horizontes sociais distintos. Cada uma dessas valorações está vinculada a visões de mundo diversas. Quanto a esse assunto, Volochínov (2013 [1925-1930], p. 197, grifos do autor) contribui esclarecendo:

Quando dizíamos que as palavras são verdadeiras ou falsas, parciais ou imparciais, inteligentes ou estúpidas, profundas ou superficiais, não referimos nosso juízo sobre as próprias palavras, mas sobre a *realidade objetiva* que elas refletem e refratam enquanto palavras-signos. Por este motivo, *uma mesma* palavra nos lábios de pessoas de classes distintas reflete também pontos de vista distintos, mostra relações diferentes com a mesma realidade, com o mesmo fragmento de realidade que constitui o tema daquela palavra.

Para dar sequência à discussão sobre o Excerto 28, traz-se o trecho seguinte, em complemento:

Excerto 29

[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado *a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem*. (BRASIL, 2018, p. 67, grifos nossos)

Nesse excerto, propõe-se o trabalho com os gêneros do discurso, tendo em vista a possibilidade de se lidar com *diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem* a partir deles, estando esse discurso claramente **convergente** com a teoria dialógica da língua(gem). Aqui cabe a observação da utilização da expressão *gênero discursivo*, a qual desta vez não segue acompanhada da expressão *gênero textual* – configurando mais um exemplo das pluralidade de olhares encontrados na BNCC, especialmente quando se observa a distinção não somente da fundamentação teórica justaposta à expressão, mas até o uso de diferentes terminologias.

No que respeita aos gêneros, em adição ao que já foi tratado até o momento, Bakhtin (2011[1979]) destaca que há uma diversidade muito grande de gêneros, derivada, evidentemente, das diferentes vontades discursivas dos falantes, diante das diversas práticas de língua(gem) e práticas sociais. Sob essa lógica, vale retomar a incoerência da BNCC no Excerto 28 (supracitado) ao apontar que, além de se de fundamentar em concepções como *práticas de linguagem*, considera também, no ensino de LP, as *práticas contemporâneas de linguagem*. Nesse caso, é importante frisar que um entendimento abarca o outro.

Ao compreender que as diferentes práticas de língua(gem) são materializadas pelos gêneros do discurso que *moldam* as enunciações, há de se considerar que, no ensino da língua(gem) em determinada realidade situada, devem ser levados em conta tanto as práticas de língua(gem) correntes quanto os gêneros do discurso por meio dos quais essas práticas são viabilizadas – sendo essa a realidade objetiva dos sujeitos da aprendizagem. Então, por exemplo, ao pensar em uma prática de língua(gem) corrente comumente usada entre os adolescentes, é possível citar as interações por meio das redes sociais, tais como o *Twitter*. Derivado da interação, logo, é possível vislumbrar o gênero discursivo *tweet*.

Como bem pontua Geraldi (2013[1991]), faz-se necessário trabalhar com uma língua(gem) que é viva, que está atualizada, que é parte do *hoje* e do *agora*. “Se a linguagem não é morta, não podemos escapar do fato de que ela se refere ao mundo, que é por ela e nela que se pode detectar a construção histórica da cultura, dos sistemas de referências.” (GERALDI, 2013[1991], p. 178-179). Assim, a realidade viva e presente dos sujeitos da aprendizagem deve ser parte de todo esse processo. Em um ensino que considere o enunciado como sua unidade, dando importância à diversidade da língua(gem) por meio de seus campos de atuação humana,

entre outros fatores ligados à realidade concreta corrente, faz-se imprescindível pautar diferentes gêneros do discurso e suas especificidades.

Dando sequência à discussão, traz-se o excerto a abaixo.

Excerto 30

Os conhecimentos [...] devem ser mobilizados em favor do *desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens*, que, por sua vez, devem estar a serviço da *ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas*. (BRASIL, 2018, p. 67, grifos nossos)

Identifica-se, no trecho anterior, um novo ponto de discussão, que é a apresentação das práticas de língua(gem) envolvidas no processo do ensino de LP. Conforme disposto, é necessário que se mobilizem conhecimentos para o desenvolvimento da *leitura, produção e tratamento das linguagens* – o que corresponde a nada menos ou mais do que a leitura de textos, a produção de texto e a análise linguística/reflexão.

Aqui, abrindo parênteses, cabe retomar, novamente, a discussão sobre a diferença entre as práticas de língua(gem) e as práticas sociais. Como se vê, as práticas de língua(gem) configuram a forma de uso e reflexão da/sobre a língua(gem) por parte dos sujeitos, enquanto as práticas sociais configuram ambientes/universos/âmbitos específicos em que essas práticas de língua(gem) acontecem. O próprio Excerto 30 expressa a relação distinta entre práticas de língua(gem) e práticas sociais quando aponta a necessidade de *desenvolvimento das capacidade de leitura, produção e tratamento das linguagens* (ou seja, das práticas de língua(gem)), com fins à *ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas* (o que seriam, então, as práticas sociais). Sendo assim, para fechar os parênteses, destaca-se que próprio discurso da BNCC acaba por contradizer-se dentre seus diferentes trechos, como está comprovado também em discussões subsequentes.

Continuando a discussão sobre o Excerto 30, é interessante observar a relação então indicada entre o *desenvolvimento* dessas chamadas *capacidades* – práticas de língua(gem) – com a possibilidade dada aos sujeitos para participarem *em práticas de diferentes esferas/campos de atividade humana*. Sobre isso, deve-se ressaltar que se faz premente considerar os campos da atividade humana em suas diversidades no ensino de LP, haja vista que os usos da língua(gem) se dão a partir dessa pluralidade. Isso porque, conforme explica Bakhtin (2011[1979], p. 261),

[os] enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [da atividade humana] não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo por sua construção composicional.

Com isso, os usos da língua(gem) são, segundo Bakhtin (2011[1979]), tão *multiformes* quando os campos da atividade humana. É o que leva, portanto, à concepção de gênero discursivo, uma vez que os gêneros adequam-se, moldam-se, respondem às necessidades de cada campo da atividade humana, diante de suas intermináveis possibilidades. É importante, como destacado no discurso da BNCC, desenvolver as práticas de língua(gem) no sentido de que os sujeitos possam ampliar suas participações nas diferentes esferas/campos da atividade humana, por meio dos gêneros discursivos de cada uma dessas esferas, na materialização de seus projetos de dizer.

A respeito da língua(gem) quando compreendida de modo afastado de sua realidade, Volochínov (2013 [1925-1930], p. 77) explica que “[a] palavra tomada isoladamente, como fenômeno puramente linguístico, não pode ser atrevida, nem falsa, nem tímida.”. Do mesmo modo, a língua(gem) não pode ser olhada/observada/analísada a partir de si mesma, desacompanhada, mas deve considerar sempre a situação extraverbal que a compõe, pois é essa sua natureza. O autor explica que “[a] enunciação se apoia diretamente em tudo isto: no visto conjuntamente [...]; no sentido conjuntamente [...], e no avaliado conjuntamente [...]; tudo isso é abarcado pelo sentido vivo, aparece absorvido por ele, e, sem dúvida, não está expresso verbalmente, não está dito.” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1925-1930], p. 78, grifos do autor).

Sendo assim, não há língua(gem) em sua materialização que não traga resíduos daquilo em que vive, da situação em que está envolvida, das especificidades que são parte do campo da atividade humana em que habita, dos interlocutores previstos, das enunciações que são parte da corrente em que participa. Isso é o que torna a língua(gem) viva. É por isso que, ao tratar de forma mais direta sobre o ensino de LP, Geraldi (2015[2009], p. 74) aponta que

[a]o tomar o enunciado como a unidade fundamental no funcionamento dos processos interlocutivos, independentemente de sua extensão, será necessário reconhecer que estamos muito longe de compor o conjunto de regras que governam nosso comportamento discursivo. [...] Considerações de ordem contextual, incluídos interlocutores, objetivos, situação, negociações de sentido, enganos, avanços e recurso são aqui necessárias.

Levar em conta, portanto, considerações de ordem além da linguística é essencial ao processo de ensino e de aprendizagem da língua(gem) que toma como objeto o enunciado. Haja vista o exposto no Excerto 30, portanto, observa-se uma **convergência** em relação à teoria dialógica da língua(gem).

Prosseguindo com a discussão, traz-se mais um excerto.

Excerto 31

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

possibilita a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67-68, grifos nossos)

Reforçando a constatação já anunciada no que se refere às confusões terminológicas e teóricas apresentadas no discurso da BNCC e os consequentes posicionamentos ideológico-valorativos distintos, o excerto serve como mais um exemplo quando traz a indicação de *ampliação dos letramentos*. O conceito de letramento é proveniente dos Estudos do Letramento, sendo considerada, portanto, uma outra abordagem teórica, distinta dos Estudos Dialógicos da Linguagem provenientes de Bakhtin e o Círculo.

Para além disso, se considerar que o Excerto 31 pretendeu indicar uma ampliação dos usos da língua(gem) por parte dos sujeitos (ao usar o termo letramentos), *de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais*, o excerto vem a reiterar o que foi ora exposto em outros trechos, tais como no Excerto 30, evidenciando nova contradição – desta vez internamente ao trecho. Verifica-se mais uma vez um conflito teórico exposto no discurso, derivado, como se prevê, das múltiplas vozes que o constituem, destacando um movimento de **oscilação**.

Adicione-se a esta discussão, contudo, a importante informação de que a participação dos sujeitos nas práticas sociais deve ser *significativa e crítica*, dada por meio da *oralidade, escrita e outras linguagens* (Excerto 31). No que respeita a ideia de participação significativa e crítica, tem-se uma discussão já realizada nesta Tese em outros momentos, com destaque à importância de que o sujeito use a língua(gem), dentro de seus propósitos, para agir criticamente diante da sociedade. Lembra-se nesta discussão os apontamentos de Volochínov (2013 [1925-1930]), o qual esclarece que a enunciação sempre exprime um ponto de vista do sujeito do discurso, referente a algo que faz parte da realidade objetiva. Sendo assim, para além de opinar, o sujeito apresenta um ponto de vista que é também avaliativo, assim agindo criticamente por meio da língua(gem). O autor explica:

[...] na comunicação verbal viva, na interação verbal viva, nós não avaliamos a palavra enquanto som articulado, carregado de um significado, nem avaliamos a palavra enquanto objeto de estudo gramatical, mas avaliamos o significado, o conteúdo, o tema, incluídos na palavra por nós escutada ou lida. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1925-1930], p. 197, grifos do autor)

O mesmo se dá na produção do enunciado, em que o sujeito, mais do que observar a materialidade na palavra por meio do signo utilizado, também avalia a significação imbricada em seu discurso, o conteúdo, seu tema, enfim, os diferentes elementos que o fazem constituir. E esses elementos, por sua vez, seguem atravessados pela avaliação social, como um fator determinante do enunciado. Medviédev (2016 [1928], p. 185) afirma:

No enunciado, cada elemento da língua tomado como material obedece às exigências da avaliação social. Apenas aquele elemento da língua que é capaz de satisfazer suas exigências pode entrar no enunciado. A palavra torna-se um material do enunciado apenas como expressão da avaliação social. Por isso, a palavra entra no enunciado não a partir do dicionário, mas a partir da vida, passando de um enunciado a outros.

É nesse sentido que se justifica, a partir da teoria dialógica da língua(gem), a necessidade de trabalhar com o enunciado enquanto unidade para o ensino de LP, haja vista seu caráter extralinguístico, e sobretudo social.

Com base nisso, Geraldi (2015[2009], p. 77) destaca a inviabilidade de se pensar em um ensino de língua(gem) pautado na unidade: “A unidade – todos devem aprender o mesmo, no mesmo lugar e ao mesmo tempo – deixa de ser um valor em benefício da diversidade, dos mergulhos imprevistos, das verticalidades construídas em função de interesses momentâneos do mundo da vida.”. É na palavra viva, reitera-se, que se situa a realidade da língua(gem) e dos sujeitos sociais, e não na palavra isolada, longe de seus contextos e particularidades históricas e sociais.

Na sequência, traz-se mais um excerto para discussão.

Excerto 32

Essa consideração dos *novos e multiletramentos*; e das práticas da cultura digital no currículo não *contribui* somente *para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar*, mas *permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), *mescla, remixa, transforma, redistribui*, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (BRASIL, 2018, p. 70, grifos nossos)

A partir da diversidade de práticas sociais e então de modos de usar a língua(gem), por meio dos gêneros discursivos, dá-se um grande destaque, no discurso da BNCC, à cultura digital, amplamente presente da vida dos estudantes. Para esse quesito, coloca-se novamente a consideração pelos *novos e multiletramentos*, retomando a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos (Escola de Nova Londres).

Além dessa questão, aponta-se que a diversidade das práticas tomadas para o ensino de LP permite duplamente que se *contribua para a participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem*, conforme anunciado e discutido nos parágrafos anteriores, e também que se *possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer* (Excerto 32). Tal como colocado, a primeira indicação referente às contribuições provindas da diversidade das práticas é adequada e plausível, uma vez que está de acordo com a ideia de que sabendo usar a língua(gem) aos seus propósitos os sujeitos capacitam-se para agir de forma crítica e

significativa na sociedade, diante dos interesses que são parte de sua vida, de sua histórica, de seu tempo e de seu espaço/de seu cronotopo.

Todavia, quando se observa a segunda indicação referente às contribuições, identifica-se certa incoerência quanto ao verdadeiro papel do ensino da língua(gem) ora ditado. Declara-se que com o aprendizado da língua(gem) em suas diferentes formas, a partir das variadas práticas sociais e práticas de língua(gem), faz-se possível promover um sujeito *usuário da linguagem, designer* da língua(gem). Quanto a isso, é imprescindível lembrar das discussões aqui promovidas a partir dos preceitos de Bakhtin e o Círculo, as quais ressaltam o caráter da língua(gem) enquanto um fenômeno interacional, representando muito mais do que um sistema linguístico abstrato. Logo, não há como pensar em um *usuário* da língua(gem), porque os aprendizes são propriamente os *sujeitos* da língua(gem) – e inclusive por meio dela se constituem.

Além disso, a língua(gem) é mais do que um sistema de signos linguísticos desprovidos de valor por meio do qual seria possível um *designer mesclar, remixar, transformar e redistribuir*. Como o próprio excerto aponta, a língua(gem) está diretamente relacionada à produção de sentidos e, sendo assim, há muito mais por trás de um discurso do que simplesmente um rearranjo de signos. Bakhtin (2014[1975], p. 99, grifos do autor) aponta que “[e]studar o discurso em si mesmo, ignorar a sua orientação externa, é algo tão absurdo como estudar o sofrimento psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado.”.

Logo, faz-se inviável observar a língua(gem) como um jogo de peças em que basta uma reorganização para que o objetivo seja concluído. É preciso considerar todos os elementos que estão dispostos à volta e que fazem do discurso, como materialização da língua(gem), parte de um intercâmbio comunicativo por meio do qual os sujeitos interagem e constituem-se. Sobre isso, Volochínov (2013 [1925-1930], p. 196) também contribui, afirmando que “[a] palavra torna-se palavra somente no intercâmbio comunicativo social vivo, na enunciação real, que pode ser compreendida e avaliada não somente pelo falante mas também pelo seu auditório, seja este potencial ou realmente existente.”.

Como poderia uma unidade com função social ser observada como um instrumento cujos *usuários* podem manipular da forma como querem? Evidentemente, a língua(gem) como forma de interação verbal entre os indivíduos permite que projetos de dizer sejam concretizados, que pontos de vistas sejam expressos, dentre diversas outras ações, contudo, não se pode manipular a língua(gem) sem pensar em todo o entorno que há a sua volta e à volta dos sujeitos que por meio dela interagem. Com base nisso, reitera-se a inviabilidade de entender a língua(gem) como instrumento para comunicação, bem como reforça-se a contradição expressamente marcada na BNCC entre a concepção de língua(gem) anunciada como

enunciativo-discursiva e as orientações apresentadas. Isso leva, logo, à **divergência** do que está apresentado no Excerto 32 e a teoria dialógica da língua(gem).

Encaminhando-se às últimas discussões desta subseção, traz-se o excerto seguinte.

Excerto 33

Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às ***práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica*** (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, *que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem.* (BRASIL, 2018, p. 71, em negrito grifos do autor, em itálico grifos nossos)

Esse excerto aponta declaradamente quais são os eixos ou as práticas de língua(gem) que fazem parte do componente curricular Língua Portuguesa. Assim, seguindo a mesma linha de documentos parametrizadores anteriores, tal como o PCN, e caminhando no sentido do discurso da mudança, conforme proposto por Geraldi, são apontados os seguintes eixos⁹⁸: *oralidade, leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica*. Nesse caminho de compreensão, Geraldi (2015[2009], p. 101) expõe

Ora, se o objetivo final é que os sujeitos escolarizados consigam compreender e interpretar o que lêem, e sejam capazes de elaborar textos adequados às situações em que estiverem envolvidos, então as unidades básicas do ensino serão sempre a leitura, a produção de textos e a reflexão sobre os recursos expressivos mobilizados nestas duas atividades.

Aqui, é importante destacar a relevância dada por parte da BNCC na consideração não somente da oralidade no ensino de LP mas, também, da multissemiiose – que abrange a pluralidade de formas por meio das quais pode se dar a língua(gem). É depositada importância, assim, às diferentes realidades que constituem as práticas sociais dos sujeitos da língua(gem), e então às distintas formas por meio das quais a língua(gem) é materializada. A língua portuguesa está, sob essa lógica, não somente em textos estruturados sob a forma de textos escritos, mas está na oralidade, no pensamento, nos diferentes gêneros do discurso que servem aos propósitos de cada realidade.

⁹⁸ Os eixos não serão discutidos pormenorizadamente, uma vez que não é este o objetivo da análise. Na subseção que segue, há um aprofundamento quanto ao eixo PAL/S.

É justamente com base nisso que se inclui na prática de língua(gem) *análise linguística* a expressão *semiótica* (no caso da BNCC), haja vista a consideração, no ensino proposto, da reflexão para além daquilo que está colocado linguisticamente, mas incluindo aquilo que se pode observar, também, semioticamente – igualmente entendido como língua(gem), enquanto signo ideológico. Como bem explica Volochínov (2014 [1929], p. 33, grifos do autor), “[t]udo que é ideológico possui um valor semiótico.”. Logo, seja por meio de um signo linguístico ou por meio de uma materialização sígnica semiótica, a língua(gem) está ali orientada por determinada realidade.

O que se quer propor na BNCC com o uso da expressão *semiótica* é, portanto, o trabalho com textos de diferentes semioses, além dos textos verbo visuais já comumente pautados no ensino. Nesse caso, sugere-se considerar, no eixo PAL/S, a análise linguística de textos multissemióticos, que trazem diferentes *modalidades* de língua(gem) combinadas, tais como a verbal (seja oral ou escrita), a visual, a sonora, a digital, dentre outras. Citam-se como exemplos os seguintes gêneros discursivos: vídeos do Youtube, podcasts, infográficos e *tweets*.

É importante ficar claro que ao considerar a *análise semiótica*, isto é, a análise de gêneros multissemióticos em sua proposta para o ensino, a BNCC extrapola não somente o que propõe o ensino tradicional mas também aquilo que PAL já propunha, concedendo agora importância às novas *modalidades* de língua(gem), as quais são, evidentemente, parte da realidades dos sujeitos da língua(gem) da atualidade. Isso claramente está relacionado às diferentes realidades concretas, variando conforme os contextos determinados.

Ainda, dando continuidade, o excerto apresenta que *estudos de natureza teórica e metalinguística não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo* (Excerto 32), mas como um meio para reflexão referente à língua(gem), com o objetivo de que os sujeitos possam ampliar seus conhecimentos para o uso. Esse trecho reitera a proposta de mudança, em que a prioridade não é depositada no estudo de normas abstratas, preconizando, enfim, a observação dos recursos que dão significação à língua(gem) – os recursos expressivos.

No que respeita a língua(gem) enquanto um fenômeno à frente de um sistema, Volochínov (2014 [1929], p. 96) aponta que

[...] o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto. O que importa não é o aspecto da forma lingüística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma lingüística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. Este é o ponto de vista do locutor.

Dessarte, o ensino da língua(gem), na mesma lógica que se têm quanto ao uso da língua(gem) propriamente dito, leva em conta, muito mais do que a forma linguística, a significação ali justaposta. Afinal, para que está colocada a língua(gem) na realidade dos sujeitos se não para que se constituam socialmente e interajam em suas vidas sociais, na corrente ininterrupta da comunicação dialógica? Nessa esteira, o Excerto 32 segue em **convergência** com a teoria dialógica da língua(gem), incitando a necessidade de promoção da reflexão a respeito da língua(gem) por meio dos múltiplos recursos expressivos que a constituem, em sua realidade concreta e situada.

Tecidas essas reflexões analíticas referentes às orientações para o ensino de LP apresentadas pela BNCC, passa-se a algumas considerações, apresentadas na sequência do quadro abaixo, que novamente sintetiza os encaminhamentos constatados referente aos excertos analisados.

Quadro 29 – Síntese analítica referente às orientações para o ensino de LP para os AF-EF na BNCC

NR. EXC.	EXCERTO	ENCAMINHAM. CONSTATADO
26	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, 2018, p. 67)	Convergência
27	Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67)	Oscilação
28	Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados [...] tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. (BRASIL, 2018, p. 67)	Oscilação
29	[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. (BRASIL, 2018, p. 67)	Convergente
30	Os conhecimentos [...] devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 67)	Convergência
31	Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. (BRASIL, 2018, p. 67-68)	Oscilação

32	Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (BRASIL, 2018, p. 70)	Divergência
33	Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses). Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p. 71)	Convergência

Fonte: A autora, com base em Brasil (2018).

Conforme se observa, as orientações para o componente curricular Língua Portuguesa dispostas na BNCC trazem, em geral, tanto direcionamentos a respeito do entendimento da língua(gem) quanto encaminhamentos metodológicos para o trabalho com a LP. Tendo em vista as discussões apresentadas em adição ao que se analisou na subseção anterior, não se pode deixar de notar que há, nas orientações em questão, um movimento semelhante àquele já observado, em que são evidenciados movimentos de **convergência, divergência e oscilação** a partir das relações dialógicas considerando as reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem.

Nesta subseção, entretanto, aparece mais um novo fluxo de encaminhamento que se sobressai. Para além do entrave representado por um lado através perspectiva que busca centrar o ensino de LP no sujeito social, como indivíduo que interage por meio da língua(gem) materializada nos enunciados, e por outro lado através de uma perspectiva que insiste em compreender a língua(gem) como um modo de expressão ou como um instrumento para comunicação, surgem ainda novas correntes teóricas⁹⁹ mescladas ao longo das orientações, o que foi possível de observar em mais de um excerto. Esse fluxo reforça a ideia das múltiplas vozes presentes no documento.

Isso posto, encontram-se **convergências e divergências** no(s) discurso(s) da BNCC em relação à teoria da dialógica da língua(gem), como também são observadas diversas **oscilações**, representadas nos discursos que simultaneamente convergem e divergem com a

⁹⁹ Cita-se, por exemplo, a teoria dos gêneros e o estudo dos letramentos.

referida teoria. Permanece a pluralidade de vozes, derivada da diversidade de sujeitos participantes da elaboração e concepção do documento, e conseqüentemente permanecem as diferentes abordagens para o ensino da língua(gem), mantendo-se **o conflito entre o discurso da mudança o discurso da tradição.**

Essas constatações, em que foram observados discursos de **convergência, divergência e oscilação** em relação ao discurso da tradição e ao discurso da mudança, representam na prática um embate ideológico e valorativo entre concepções de mundo e de homem derivadas das projeções dos diferentes sujeitos sociais, evidenciando uma luta entre discursos que seguem caminhos distintos. É nesse sentido que Volochínov (2013 [1925-1930]) explica que a refração da realidade objetiva, por meio do discurso enquanto signo ideológico, é “[...] determinada pelo entrecruzamento de interesses sociais orientados de maneiras diferentes no âmbito de uma comunidade semântica.”.

Nesse bojo, cabe lembrar que as diferentes realidades são constituídas de valorações também distintas, impressas, conseqüentemente, nas relações dialógicas entre os sujeitos. Ao tratar sobre esse tema, Volochínov (2013 [1925-1930], p. 80) esclarece que as condições de vida de determinada realidade geram valorações, formando comunidades de valorações, tais como: “o pertencimento dos falantes a uma mesma família, profissão, ou classe social, a algum grupo social e, finalmente, a uma mesma época [...]”. A partir disso, também são geradas diferentes concepções e entendimentos, relacionadas, sendo assim, ao cronotopo – ao tempo e ao espaço específicos.

No que se refere ao discurso da BNCC, logo, são observadas diferentes valorações a respeito da língua(gem) as quais transparecem distintas realidades – que variam desde o tempo e o espaço relacionados aos participantes e grupos (classes) sociais envolvidos na elaboração do documento até as suas condições de vida. Toda essa dinâmica, evidentemente, relaciona também diferentes ideologias, que são refratas nos discursos. Essa multiplicidade de vozes, então, demonstra as diferentes realidades.

Como bem informa o autor (VOLOCHÍNOV, 2013 [1925-1930]), independentemente da consciência quanto às valorações, o sujeito necessariamente estará engajado com a visão relacionada ao grupo social ao qual pertence, representando, dessa forma, a voz de sua classe. Com isso, em toda enunciação o indivíduo expressará uma orientação social que organizará seu discurso, conforme os valores que são parte de sua comunidade. É justamente por isso que diferentes vozes acabam por representar outras realidades, pautadas nos contextos determinados de cada relação dialógica.

Sob essa lógica, situam-se, na BNCC, de um lado o discurso **convergente**, projetando ideológica e valorativamente o discurso da tradição, de outro lado o discurso **divergente**, projetando ideológico e valorativamente o discurso da mudança, e então, no entrecruzamento dessas duas vertentes surge o discurso de **oscilação**, que flutua entre os outros dois, ante à assunção da divergência ou da convergência, e configurando também projeções ideológico-valorativas específicas desse lugar de transição. A arena do discurso da BNCC, portanto, mostra-se composta por esse enfrentamento com diferentes orientações e interesses relacionados.

Conforme já discutido, reitera-se esses distintos posicionamentos enquanto expressões ideológico-valorativas das diversas realidades envolvidas no documento, caracterizando visões de mundo também divergentes. As forças constatadas em ação no discurso da BNCC transparecem avaliações sociais de horizontes sociais distintos, como prova da diversidade de sujeitos envolvidos. É como aponta Medviédev (2016 [1928], p. 185): “A palavra passa de uma totalidade para outra sem esquecer seu caminho. Ela entra no enunciado como uma palavra da comunicação, saturada de tarefas concretas dessa comunicação, históricas e imediatas.”.

Para dar seguimento a essa compreensão, passa-se à subseção seguinte, a qual versa sobre o discurso da BNCC referente às orientações para a prática de língua(gem) PAL/S nas aulas de LP no EF. Seguindo o mesmo fluxo analítico assumido nesta e na subseção anterior, os excertos são analisados no sentido de observar a convergência ou divergência do discurso em relação à teoria dialógica da língua(gem), o que faz possível traçar um parecer mais conclusivo diante do amplo discurso da BNCC.

6.2.3 Em torno da prática de análise linguística/semiótica nas aulas de LP no AF-EF: orientações

Dando continuidade às análises apresentadas nas subseções anteriores, esta subseção tem o objetivo de tratar sobre o discurso da BNCC no que se refere às orientações sobre a PAL/S para os AF-EF enquanto prática de língua(gem) constituinte do componente curricular Língua Portuguesa. Como já anunciado, os eixos indicados para o ensino de LP no documento são oralidade, leitura/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica. A discussão aqui trazida, portanto, aprofunda-se no último eixo citado, entendido também como uma prática de língua(gem). No documento, as orientações concernentes à referida prática estão dispostas, mais especificamente, entre as páginas 80 e 86¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Lembra-se que a discussão, quando cabe aprofundar, é direcionada aos AF-EF.

Ao longo da discussão que segue, a análise no que respeita à PAL/S é apontada em comparação ao que se trouxe no capítulo 4, a partir das indicações de autores como Geraldini (2011[1984], 2013[1991], 2009 [1998], 2015[2009]) e Franchi (1987), os quais propuseram um novo ensino para a gramática da LP, especialmente por meio da PAL (sobretudo nos apontamentos apresentados por Geraldini). Sendo assim, faz-se inevitável evidenciar alguns conflitos observados nas conceituações e indicações encontradas na BNCC, expondo os pontos de **convergência** ou **divergência** entre *o que* e *como* se propõe, diante da PAL que efetivamente faz parte de um discurso de mudança. Nesse sentido, busca-se compreender, ainda, se há movimentos de **convergência**, **divergência** ou **oscilação** com a teoria dialógica da língua(gem), a partir dos escritos de Bakhtin e o Círculo, estando esses caminhos transparecidos por meio das projeções ideológico-valorativas encontradas nos discursos da tradição e da mudança.

Iniciando a discussão, apresenta-se o excerto abaixo, constituinte da BNCC.

Excerto 34

Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, *a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas*. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, *que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses*. (BRASIL, 2018, p. 80, grifos nossos)

O trecho exposto, como se vê, apresenta a PAL/S como um eixo reflexivo que faz parte do ensino de LP, estando ao lado do eixo em que se encontram as práticas de língua(gem) correspondentes ao *uso* – as quais seriam leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos. Como descrito, a PAL/S refere-se à *reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização* das práticas dispostas no eixo *uso*. Para tanto, abrange *conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses*, envolvendo *análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses*.

O entendimento quando a PAL/S discursivizado no documento aparenta, ao menos quanto ao excerto apresentado, ser muito semelhante ao que se propõe na análise linguística (e não na PAL) comumente realizada no ensino de gramática tradicional. Isso porque, ao indicar que a referida prática de língua(gem) trata sobre *a norma-padrão* (entre outros conhecimentos), não há uma especificação clara referente à abordagem tomada em relação a esses conhecimentos, além do que o envolvimento de *análise textual, gramatical, lexical, fonológica* (nesses termos) remete ao que é tradicionalmente pautado no conhecido ensino de gramática.

É evidente que cabe uma análise mais minuciosa sobre o conteúdo exposto pela BNCC posteriormente ao excerto supracitado (o que se faz adiante, nos próximos parágrafos), contudo, é importante destacar que as palavras usadas para tratar sobre o ensino de LP, e especialmente sobre a PAL/S, são **divergentes** do que se efetivamente advoga com a ideia de PAL a partir de uma língua(gem) entendida sob a perspectiva enunciativo-discursiva. O que salta aos olhos, já neste primeiro momento, é a indicação quanto ao privilégio do estudo da norma-padrão, uma vez que ela está claramente colocada como um dos conhecimentos envolvidos na prática de língua(gem) em questão, bem como quanto às categorizações tipicamente pertencentes ao ensino de gramática tradicional (análise gramatical, lexical e fonológica).

Em face disso, é necessário ficar claro que a PAL como prática de língua(gem) *reflexiva* pertencente ao ensino de LP, ao lado das práticas de língua(gem) de *uso*, precisa estar pautada em uma língua(gem) efetiva que excede tudo aquilo que se conhece como um padrão fixo e imutável, e tudo aquilo que está relacionado a um modelo cognitivista de ensino. Ao contrário disso, e especialmente quando se discute essa perspectiva à luz de uma concepção enunciativa-discursiva, deve-se estudar e analisar a língua(gem) com base em sua mutabilidade e dinamicidade própria, sendo inviável pré-definir categorias estritas de análise. Nessa discussão, Geraldi (2015[2009], p. 183) contribui explicando que

[...] a proficiência em língua resulta muito mais do convívio com o padrão – na leitura, na escuta, na produção – do que do conhecimento de normas. E entenda-se: o padrão é mutável e nem sempre é desejável, e por isso quando se fala no ensino da língua padrão, não se está definindo um padrão específico, fixo, estabilizado. Ao contrário, pensar o padrão de uma língua é pensar sua vitalidade e movimento.

Claramente, a mutabilidade da língua(gem), tal como apontada por Geraldi (2015[2009]), dá-se devido ao fato de estar relacionada à historicidade e subjetividades de seus sujeitos, os quais, em suas relações dialógicas, tornam seus enunciados concretos, em um movimento por meio do qual a língua(gem) está a todo tempo sendo mobilizada diante dos propósitos envolvidos nessas relações, que são também ideológico-valorativas. Dessa maneira, em não havendo um padrão imutável, faz-se impraticável pensar em um ensino de LP e, conseqüentemente, em uma análise do uso da língua(gem) que estejam diretamente preocupados com a chamada norma-padrão – haja vista que isso seria reduzir a língua(gem) a um sistema abstrato.

Conforme já discutido, os preceitos de Bakhtin e o Círculo no que respeita à língua(gem) deixam claro que essa não é um produto morto, isolado da realidade que a circunda, tendo em conta que está sempre envolvida em um movimento contínuo que segue a vida social. Por isso, uma análise da língua(gem) deve levar em consideração muito mais do que os recursos

linguísticos empreendidos na enunciação, como sua materialização, mas também aquilo que é extraverbal e que está ali imbricado. Quando a isso, Volochínov (2013 [1925-1930], p. 159, grifos do autor) explica que “[...] cada enunciação da vida cotidiana [...] compreende, além da parte verbal expressa, também uma parte *extra verbal* não expressa, mas subentendida – situação e auditório – sem cuja compreensão não é possível entender a própria enunciação”.

Logo, a mera análise da forma fixa da língua(gem) ou daquilo que se conhece como norma resta insuficiente frente à diversidade e pluralidade que compreende a comunicação discursiva enquanto um fenômeno de enunciações verbais que se dá entre os sujeitos da língua(gem), em suas interações sociais, a partir das relações ideológico-valorativas imbricadas nesse processo. As análises textual, gramatical, lexical e fonológica devem, como bem propõe Geraldi (2013[1991]), decorrer da observação da língua(gem) em uso, envolvendo muito mais do que conhecimentos sobre a língua(gem) e sobre a norma-padrão, mas reflexões a respeito das relações dialógicas envolvidas nos processos de interação e os recursos envolvidos na materialização.

Para dar sequência a esta discussão, em complemento ao excerto anteriormente apresentado, traz-se o trecho abaixo.

Excerto 35

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os *procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos* (orais, escritos e multissemióticos), *das materialidades dos textos*, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às *formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros* (orais, escritos e multissemióticos) e *pela situação de produção*, seja no que se refere *aos estilos adotados nos textos*, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p. 80, grifos nossos)

No que se refere aos procedimentos pertencentes ao eixo PAL/S, segundo discurso presente no excerto, são traçados encaminhamentos que seguem (em primeiro momento) em convergência a uma análise da língua(gem) efetivamente dialógica, considerando a relevância de se pautar a análise a partir do uso. No que concerne à PAL/S, estão indicados: *procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente das materialidades dos textos* – os quais são sugeridos para conhecimentos apreendidos *durante os processos de leitura e de produção de textos*. Esta relação apontada em que a análise deve ter lugar *durante* o uso é um tanto quanto à frente do que se propõe na gramática tradicional, uma vez que considera a importância de se analisar a língua(gem) em sua efetividade.

Sobre esse trecho, entretanto, é imprescindível destacar que, ao mesmo tempo em que se propõe uma análise a partir do uso, isto é, das materialidades dos textos, também indica o trabalho com *procedimento e estratégias (meta)cognitivas*, considerando a análise a *avaliação conscientes* da língua(gem). Quanto a isso, é crucial relacionar esta proposta de trabalho ao

modelo cognitivista de ensino da língua(gem), uma vez que é dada importância à observação consciente em relação aos aspectos/conhecimentos cognitivos – que somente se tornam conscientes porque colocados à disposição para reprodução. Esse é um encaminhamento típico da gramática tradicional, a qual sugere a análise consciente da língua(gem) considerando seu sistema de normas – que nem sempre, e comumente, estão ligadas ao uso.

Com isso, a ideia de associar uso e reflexão acaba sendo relegada ao processo de análise de formas da língua(gem), desconsiderando o que o próprio excerto propõe em referência às materialidades do texto. Essas, por sua vez, estão conectadas aos efeitos de sentido – proposta que caminha na direção, novamente, da prática com base em uma perspectiva enunciativo-discursiva para o ensino da língua(gem). Ao considerar a importância das materialidades do texto como formas de produção de sentido, o discurso da BNCC ressalta o verdadeiro propósito dos diferentes recursos expressivos usados na materialização da língua(gem), colocando-os sob ação do sentido enquanto forma de promover as intenções dos sujeitos da língua(gem). As análises da língua(gem) abordadas dessa forma acabam por considerar, enfim, a verdadeira natureza da comunicação verbal, que é ininterrupta.

Nesse sentido, Volochínov (2013 [1925-1930], p.158) esclarece que

[n]ão compreenderemos nunca a construção de qualquer enunciação – por completa e independente que ela possa parecer – se não tivermos em conta o fato de que ela é só um momento, uma gota no rio da comunicação verbal, rio ininterrupto, assim como é ininterrupta a própria vida social, a história mesma.

Considerando isso, o que se apresenta em parte do excerto, por sua vez, é contrário à prática em que a língua(gem) é entendida enquanto sistema ou enquanto padrão imutável, com normas fixas, uma vez que relaciona os efeitos de sentido que são possíveis, como se sabe, somente quando é tratado o enunciado – como forma de materialização da língua(gem). Afirma Geraldi (2015[2009], p. 74) que “[...] o discurso – e o texto em que encontra sua materialização – não é produto da aplicação de regras, mas resultado de uma atividade que explica e calcula possibilidades, seleciona algumas entre outras, avança e recua, etc.”.

Essa ideia (Excerto 35), por sua vez, conflita com a proposta de tratar a norma-padrão com prioridade no ensino de LP e na PAL/S (Excerto 34), estando em conformidade com uma perspectiva muito mais realista da língua(gem) por meio da qual as práticas de língua(gem) estão em consonância com a mutabilidade da comunicação discursiva e seus diferentes modos de materialização, dadas as subjetividades dos sujeitos envolvidos nos usos da língua(gem). Identifica-se, portanto, já na análise deste segundo excerto (Excerto 35) referente ao discurso

da BNCC sobre a PAL/S, um conflito de teorias e perspectivas relacionadas – tal como se observou no discurso quanto ao ensino de LP – evidenciando um movimento de oscilação.

Dando continuidade, ainda no que respeita ao Excerto 35, é salutar apontar as diferentes formas sob as quais estão colocados no trecho os efeitos de produção de sentidos materializados na língua(gem): *formas de composição de textos* (relacionados ao gêneros do discurso e à situação de produção) e *estilos adotados nos textos*. Aqui, vê-se novamente uma aproximação à filosofia da língua(gem) bakhtiniana quando se preconiza – na reflexão sobre o uso, sobretudo quanto aos efeitos de sentido expressados – os gêneros discursivos relacionados às situações de produção, e os estilos dos discursos.

No tocante aos gêneros do discurso e à situação de produção, o que a BNCC chama de *formas de composição dos textos*, sua consideração no ensino de LP e na PAL/S é de extrema importância ao processo significativo de observação da língua(gem), especialmente quando a unidade de análise é o enunciado. Isso porque, como Volochínov (2013 [1925-1930]) aponta, “[c]ada tipo de intercâmbio comunicativo [...] organiza, constrói, completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação, sua *estrutura tipo* [...]”. Assim, o sentido ora traduzido em uma enunciação é organizado a partir da *estrutura tipo* ou do gênero discursivo, e é unicamente sob a forma de um gênero que um enunciado vem a se materializar.

Do mesmo modo, no que respeita ao *estilo adotado no texto*, é interessante deixar claro que seu trato na PAL/S é de extrema relevância. Contudo, deve-se destacar que, ao contrário do que parece ser (da forma como enunciado pela BNCC), estilo e gênero estão indiscutivelmente relacionados um ao outro. Sobre isso, Bakhtin (2011[1979]) explana que, ainda que o estilo reflita a individualidade de cada enunciado, de cada falante, ele está colocado sob a forma de um gênero – o qual, por seu turno, também corresponde às condições específicas de determinada realidade. Assim, o autor discorre “[t]odo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” e “[o] estilo integra a unidade do gênero do enunciado como seu elemento.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 265/266).

Toda essa discussão, logo, vem a comprovar a complexidade da análise e reflexão sobre a língua(gem), considerando seu caráter social, fato que evidencia quão impraticável é tomar a comunicação discursiva sob um olhar depositado em normas e regras fixas. À luz dessa compreensão, Geraldi (2015[2009], p. 74) aponta que “[a]o tomar o enunciado como a unidade fundamental no funcionamento dos processos interlocutivos, independentemente de sua extensão, será necessário reconhecer que estamos muito longe de compor o conjunto de regras que governam nosso comportamento discursivo.”.

Sob essa lógica, no que respeita ao Excerto 35, dadas as constatações de trechos que convergem, divergem e oscilam frente à teoria dialógica da língua(gem), e então diante das diferentes relações ideológico-valorativas, representadas materialmente pelo discurso da tradição e pelo discurso da mudança, os quais se entrecruzam no inteiro que compreende a BNCC, entende-se que há um discurso que segue no movimento de **oscilação**.

Na sequência, analisando o que a BNCC propõe, ainda a respeito das *formas de composição dos textos* e dos *estilos adotados nos textos*, em complemento ao discurso do Excerto 35, o documento apresenta conhecimentos/objetos do conhecimento relacionados a essas *categorias* de análise, conforme está sistematizado no quadro abaixo.

Quadro 30 – PAL/S na BNCC: categorias de reflexão e conhecimentos relacionados

Linguagem verbal oral e escrita	Formas de composição	Coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. Para texto orais, exclusivamente: Elementos próprio da fala (ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade linguística adotada, estilização, etc), e elementos paralinguísticos e cinésicos (postura, expressão facial, gestualidade).
	Estilo	Escolha de léxico e de variedade linguística ou estilização, e mecanismos sintáticos e morfológicos de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo do gênero
Textos multissemióticos	Formas de composição e estilo	Nas imagens estáticas: Plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade. Nas imagens dinâmicas: Plano/ângulo/lado, figura/fundo, profundidade e foco, cor e intensidade, tipo de movimento, duração, distribuição no espaço, sincronização com outras linguagens, complementaridade e interferências, etc.

Fonte: A autora, com base em Brasil (2018, p.80-81).

Com base no que está disposto no quadro, segundo apontado na BNCC, os conhecimentos previstos para as *categorias* de análise (formas de composição e estilo) estão diretamente relacionados à materialização da língua(gem) e seus recursos expressivos, com foco nos efeitos de sentido justapostos às enunciações. Quando se trata, por exemplo, de questões como *coesão, coerência e organização da progressão temática*, coloca-se em discussão, inevitavelmente, questões verbais e extraverbais envolvidas na construção da enunciação, assim como particularidades relacionadas ao sujeito do discurso, tal qual escolhas de recursos expressivos para colocar o projeto de dizer em prática.

Ao tratar sobre a natureza dialógica da enunciação, Volochínov (2013 [1925-1930], p. 171, grifos do autor) afirma:

Quase todas as palavras de nossa língua podem ter significados distintos, segundo o *sentido geral* de toda enunciação. Esse sentido geral depende tanto da situação imediata que gerou diretamente a enunciação, como de todas as causas e condições gerais mais remotas daquele intercâmbio comunicativo verbal específico. Assim, cada enunciação se compõe, em certo sentido, de duas partes: uma *verbal* e outra *não verbal*.

Seguindo na mesma discussão, Volochínov (2014 [1929]) reitera a importância da situação de produção à comunicação verbal. O autor afirma que há um vínculo inevitável entre a enunciação e a situação de produção, porque “[...] a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal [...], dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar.” (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 128). Assim, pode-se afirmar que esse vínculo entre a comunicação verbal e a situação de produção constitui uma relação de dependência, na qual aquela é dependente desta, uma vez que não há materialização da língua(gem) se não houver situação extraverbal envolvida, agindo na produção de sentidos.

É a partir desse entendimento que, ao pautar o ensino de LP à luz da língua(gem) enquanto forma de interação, Geraldi (2015[2009], p. 171) aponta a relevância de se considerar elementos que vão além do que é expressamente verbalizado, além daquilo que é dito, afirmando que “[a] compreensão [...] é produto de uma composição que vai muito além do que é dito explicitamente e requer a consideração de elementos que vão desde informações dadas pelo contexto próximo até considerações de ordem mais ampla, como lugares sociais, ideologias, história, cultura, etc.”. Então, a situação concreta/a situação de produção indicada por Volochínov (2014 [1929]) abrange muito mais do que especificidades do contexto de comunicação, mas também as particularidades do âmbito geral desses contextos, compreendendo lugares sociais, ideologias, história, cultura, entre outras questões que são parte de um grande cronotopo.

Naturalmente, essas questões concernentes ao enunciado estão diretamente relacionadas às escolhas dos sujeitos do discurso, e do próprio gênero definido para a materialização. Dessa maneira, reitera-se a necessidade de se pautar a questão do gênero discursivo no ensino, pois é por meio dele que os recursos expressivos envolvidos em questões como *coerência, coesão e organização da progressão temática* (Quadro 30) podem ser efetivados e expressos. Esta consideração do gênero discursivo é apontada pela BNCC, conforme disposto no Quadro 30.

Cabe ainda abordar brevemente sobre a indicação do trabalho com a *escolha de léxico e de variedade linguística ou estilização e mecanismos sintáticos e morfológicos* em relação à categoria *estilo* (Quando 28) no que respeita ao estudo da língua(gem) discursivizado no

documento. Esses conhecimentos, preconizados para a reflexão, estão também diretamente relacionados ao enunciado enquanto unidade singular da comunicação discursiva em face do sujeito que o discursiviza, bem como às escolhas desse falante. Tal como já tratado, o estilo tem relação direta e fundamental com o gênero, havendo um movimento entre a forma típica do gênero do discurso e a forma singular própria do sujeito, diante de suas intenções com a enunciação.

Sendo assim, faz-se necessário, efetivamente, pautar a questão do estilo na PAL/S enquanto reflexão sobre a língua(gem), já que o estilo é parte constituinte do enunciado, em composição com a escolha discursiva quanto ao gênero e com a subjetividade do sujeito do discurso, na prática social específica em que se situa o enunciado e no contexto determinado e concreto relacionado. O enunciado é, considerando isso, uma unidade de ensino que abrange mais do que formas fixas, abarcando uma série de questões complexas para sua análise, dependentes das orientações históricas e sociais envolvidas.

À luz dessa compreensão, Geraldi (2013[1991], p. 135) discute o porquê de colocar o enunciado como objeto do ensino de LP, afirmando que é

[...] no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade de suas dimensões.

Justamente por isso, compreendendo a língua(gem) em suas diferentes formas de materialização, sobretudo ao tratar dos textos indicados pela BNCC como multissemióticos, é importante analisar nessas formas tudo aquilo que está envolvido na materialização física do enunciado, bem como aquilo que compõe o discurso *extrassemioticamente*. Para tanto, o documento indica como conhecimento pertencente às categorias de *formas de composição* e *estilo* o trabalho sobre questões com *plano, intensidade, movimento*, entre outras. Essas, por sua vez, com base na teoria dialógica da língua(gem), configuram a singularidade do enunciado enquanto projeto de dizer, ao lado das relações dialógicas que o compõem.

É preciso considerar, apesar das colocações e embora se tenha analisado que o quadro apresenta conceitos da teoria dialógica como balizadores da proposta, que o conhecimentos indicados referentes às diferentes categorias de reflexão também transparecem, ainda que de forma isolada, outras perspectivas teóricas, tais como a Linguística Textual, de base cognitivista, e a gramática tradicional. Na seara da Linguística Textual, vê-se sugeridos conhecimentos como *organização da progressão temática* e *organização típica*, e já em relação à gramática tradicional encontram-se conhecimentos como *mecanismos sintáticos e morfológicos*.

Conhecimentos como esses, não somente têm terminologia proveniente dessas diferentes abordagens teóricas, como também aparecem como resquícios dessas abordagens, na tentativa de relacioná-los a uma abordagem dialógica – evidenciando um amálgama de perspectivas em uma proposta que pretende ser única. Sendo assim, é imprescindível levar em conta este apontamento nesta análise, uma vez que isso novamente aponta a multiplicidade de vieses pautados na proposta de ensino em questão.

Logo, considerando o exposto no Quadro 30 sobre as categoria de reflexão da língua(gem) e os conhecimentos a elas relacionados, há, especialmente na indicação da análise sobre as *formas de composição* e sobre o *estilo*, um encaminhamento de **oscilação** entre diferentes abordagens para o ensino de LP, especificamente no que tange ao eixo PAL/S. Isso se dá porque, simultaneamente, nota-se a recomendação do trabalho com questões relativas à significação da língua(gem) em sua efetividade, em associação à teoria dialógica da língua(gem), bem como a sugestão de encaminhamentos próprios de abordagens como a Linguística Textual e a gramática tradicional.

Na continuação, apresenta-se mais um excerto da BNCC.

Excerto 36

Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/ suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. (BRASIL, 2018, p 81, grifos nossos)

Em complemento ao que se discutiu, no que concerne às indicações da BNCC sobre os conhecimentos promovidos através da PAL/S no ensino de LP, o Excerto 36 apresenta novos conhecimentos: *grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos*. Esses, a exceção dos *discursivos*, trabalhados isoladamente, estão diretamente relacionados ao ensino de gramática tradicional, evidenciando novamente um conflito de interesses destacado no discurso da BNCC. Como se sabe, conhecimentos desses níveis podem e devem estar diretamente relacionados às categorias previamente anunciadas pela BNCC para observação da língua(gem) sob a forma de enunciado, contudo, esse entendimento não fica claro a partir do que está colocado.

Por exemplo, ao considerar a categoria *formas de composição* (Quadro 30) no que se refere à análise do enunciado, claramente estariam envolvidas observações nos níveis *grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos* (Excerto 36), uma vez que poderiam ser exploradas questões a respeito da seleção de palavras definida pelo enunciador (desde questões que envolvem a variedade linguística até questões que envolvem a classificação das palavras), da forma como o enunciador organizou a composição das palavras para atingir seus fins, da estrutura organizacional do discurso diante do gênero escolhido, etc. Não há como se pensar em uma análise da *forma de composição* de um enunciado sem que se considere esses diferentes níveis, e não se pode igualmente propor o estudo desses níveis deslocado da composição concreta de um enunciado, porque é a partir dele que esses níveis são explicados. O mesmo se dá no que corresponde ao *estilo*.

Assim, de modo diferente do que está apontado pela BNCC, é importante que esses níveis de conhecimento façam parte daquelas categorias previamente indicadas para a observação e análise da língua(gem) porque há aqui, também, uma relação de dependência em que esses conhecimentos (*grafofônicos, lexicais, etc.*) só são capazes de serem adquiridos quando se observa seu funcionamento a partir de uma realidade concreta, que é, como se sabe, a materialização da enunciação. Na oração isolada, sim, seria possível promover a aquisição de conhecimentos deslocados da realidade, sendo essa uma perspectiva totalmente à parte da que se propõe quando se entende a língua(gem) a partir de sua dialogicidade.

Nesta discussão, cabe lembrar o que difere a oração do enunciado. Conforme distingue Bakhtin (2011[1979]), enquanto a oração é uma unidade da língua, o enunciado é uma unidade da comunicação discursiva. O enunciado é, portanto, uma unidade concreta, relacionada à determinada realidade.

A oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade. (Examinada em um enunciado pleno e do ponto de vista desse todo, ela adquire propriedade estilísticas). Onde a oração figura como um enunciado pelo ela aparece colocada em uma moldura de material de natureza diversa. [...] Não se intercambiam orações como se intercambiam palavras (em rigoroso sentido linguísticos) e grupos de palavras; intercambiam-se enunciados que são construídos com o auxílio das unidades da língua: palavras, combinações de palavras, orações [...]. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 278)

Por isso, pensar em uma PAL/S por meio da qual o estudo da língua(gem) se dá a partir dos diferentes conhecimentos em níveis *sintáticos, lexicais, etc.*, sem focalizar na produção de sentidos envolvida no processo da interlocução, é tratar de um ensino de LP que toma como suas unidades as palavras e as orações, tratadas isoladamente, seguindo um caminho **divergente** daquele traçado a partir de uma teoria dialógica da língua(gem). Essa ideia ganha ainda mais

relevo quando se coloca diante dessas reflexões sobre os referidos níveis a possibilidade de trabalhar com *descrições, conceitos e regras* (Excerto 36) que operam sobre a língua(gem), na construção de conhecimentos.

Já está claro que a observação de descrições e regras sobre a língua(gem) extrapola a perspectiva que considera sua mutabilidade e dinamicidade histórica e social. Assim, é inevitável acentuar as discussões de Geraldi (2015[2009]) quanto à gramática tradicional, ao indicar que historicamente o ensino na escola tem procurado promover uma aprendizagem da descrição da língua(gem) corrompida por normalizações. Aí centra-se o grande equívoco, porque a língua(gem), como fenômeno interacional, se dá além de regras e normalizações para sua descrição ou prescrição e, inclusive, extrapola esses limites, constituindo-se socialmente, o que inviabiliza análises restritas, pautadas em regras.

Ainda referente a este assunto, Geradi (2013[1991]) afirma que o que se tem de disponível, no quesito regras e normas para a língua(gem), não é suficiente para compreender sua natureza e promover proficiência. É preciso, tendo isso em vista, deixar de lado a reprodução de conhecimentos, por meio dessas regras linguísticas comumente elencadas ao longo de ensino de LP, e preconizar, em contrapartida, a construção de conhecimentos. Essa construção, como já se sabe, só é capaz de ocorrer no estudo do enunciado como materialização da língua(gem) – em um movimento em que primeiramente se propicia o uso para depois fomentar a reflexão.

Haja vista a dinamicidade a língua(gem), cujo movimento de reconstrução acontece a todo momento, na historicidade das relações envolvidas, nos sujeitos dos discursos, na dialogicidade de todo esse fenômeno, um sistema linguístico abstrato é insuficiente para explicar toda essa complexidade. Bakhtin (2011[1979], p. 323) explana que “[a]s relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto, elas não existem no sistema da língua. Não são possíveis entre os elementos da língua. A especificidade das relações dialógicas requer um estudo especial.”. E é exatamente esse estudo especial que precisa ser viabilizado em um ensino de LP que entende a língua(gem) sob a perspectiva enunciativo-discursiva.

Na continuidade da observação do Excerto 36, faz-se válido citar os conhecimentos apontados pela BNCC construídos a partir das reflexões por meio de *descrições, conceitos e regras: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/ suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc.*

Novamente, não se pode deixar de registrar a recomendação quanto à promoção de conhecimentos relacionados a *definições, conceitos e regras*, estando diametralmente opostos aos conhecimentos relacionados à *análise dos efeitos de sentido e exploração dos modos de significar*. Aqui há uma iteração do conflito entre o discurso da tradição (gramática tradicional) e o discurso da mudança, uma vez que se colocam, lado a lado, indicações referentes a perspectivas teórico-metodológicas desiguais. Esse conflito, materialmente identificado por meio dos diferentes discursos, aponta ressonâncias ideológico-valorativas também distintas, que são transparecidas por meio dos encaminhamentos variados frente à prática de língua(gem) PAL/S.

Não é mais preciso lembrar que o trabalho com as *definições, conceitos e regras* coloca-se afastado da língua(gem) em sua realidade, e então da teoria dialógica da língua(gem), enquanto o trabalho com as formas de produção de sentido e significação oportunizam um estudo pautado no enunciado enquanto unidade concreta da comunicação discursiva. Sobre isso, cabem as palavras de Geraldi (2013[1991], p. 6) relativas à dinamicidade e complexidade da língua(gem) em estudo:

[...] a *língua* (no sentido sociolingüístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade linguagem, a cada vez a (re)constrói.

Dessarte, faz-se inteiramente inviável tratar a língua(gem) fora de seu movimento, de seu constante processo reconstrução, pois, longe disso, só há unidades linguísticas isoladas, sem significação, distantes de qualquer realidade. Logo, reitera-se, o discurso observado no Excerto 36 mostra-se **divergente** de um encaminhamento fundamentalmente amparado pela teoria dialógica da língua(gem).

Na sequência da discussão, ainda em adição ao que se apresenta na BNCC como conhecimentos para reflexão nas atividades de PAL/S, apresenta-se o excerto seguinte:

Excerto 37

Cabem também *reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico*, e que podem ser *observados em quaisquer níveis de análise*. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (BRASIL, 2018, p. 81, grifos nossos)

Aqui, a recomendação quanto às *reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística* seguem, desta vez, na esteira da proposta da PAL/S de caráter enunciativo-discursivo, em **convergência** com a teoria dialógica da língua(gem), quando se

preconiza a observação da língua(gem) em sua variação, isto é, em sua diversidade¹⁰¹. Essa questão remete à discussão levantada por Volochínov (2013 [1925-1930]), quando o teórico aborda que a enunciação, enquanto signo ideológico, é produto de uma história humana, refletindo e refratando os fenômenos da vida social.

Tendo isso em vista, a diversidade da língua(gem) é reflexo das pluralidades contextuais da vida social, em que diferentes grupos se situam em distintas realidades. Conforme afirma o autor,

[p]ara fazer com que um objeto, qualquer que seja o tipo de realidade à qual pertença, entre no horizonte social de um grupo e provoque uma reação semântica, ideológica, é necessário que este objeto esteja ligado com as premissas socioeconômicas essenciais da realidade objetiva do grupo dado, é necessário que toque, mesmo marginalmente, a base da realização material do grupo. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1925-1930], p. 195)

Logo, configurada como realização material de um grupo, a língua(gem) é influenciada pelo horizonte social desse grupo bem como por suas condições. Tendo em vista a diversidade cultural presente, por exemplo, em um país como o Brasil, não há como dispensar – no ensino – a variação linguística, entendida como resultado da pluralidade de grupos, horizontes sociais, condições de produção, entre outros fatores. É como Geraldi (2015[2009], p. 101) defende: “Não admitir a variedade em nome da uniformidade é tratar de forma igual questões diferentes e sujeitos diferentes.”

Além do que, não se pode deixar de citar que essa consideração dada à variação linguística é citada mais de uma vez por Volochínov (2014 [1929], 2013 [1925-1930]) quando aponta a ordem metodológica sociológica para o estudo/evolução da língua(gem). Em um primeiro momento, o autor indica a seguinte ordem:

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza. 2. As formas das distintas enunciações [...] em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos [...]. 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (VOLOCHÍNOV, 2014 [1929], p. 129)

E em um segundo momento, em complemento ao que trouxe anteriormente, o autor aponta como guia para a investigação da enunciação: “1. *Organização agrícola da sociedade*. 2. *Intercâmbio comunicativo social*. 3. *Interação verbal*. 4. *Enunciações*. 5. *Formas gramaticais da língua*.” (VOLOCHÍNOV, 2013 [1925-1930], p. 158, grifos do autor).

¹⁰¹ Sabe-se que esta discussão também é proveniente da Sociolinguística, entretanto, nesta investigação, trata-se essa discussão a partir dos postulados de Bakhtin e o Círculo, considerando o olhar da enunciação.

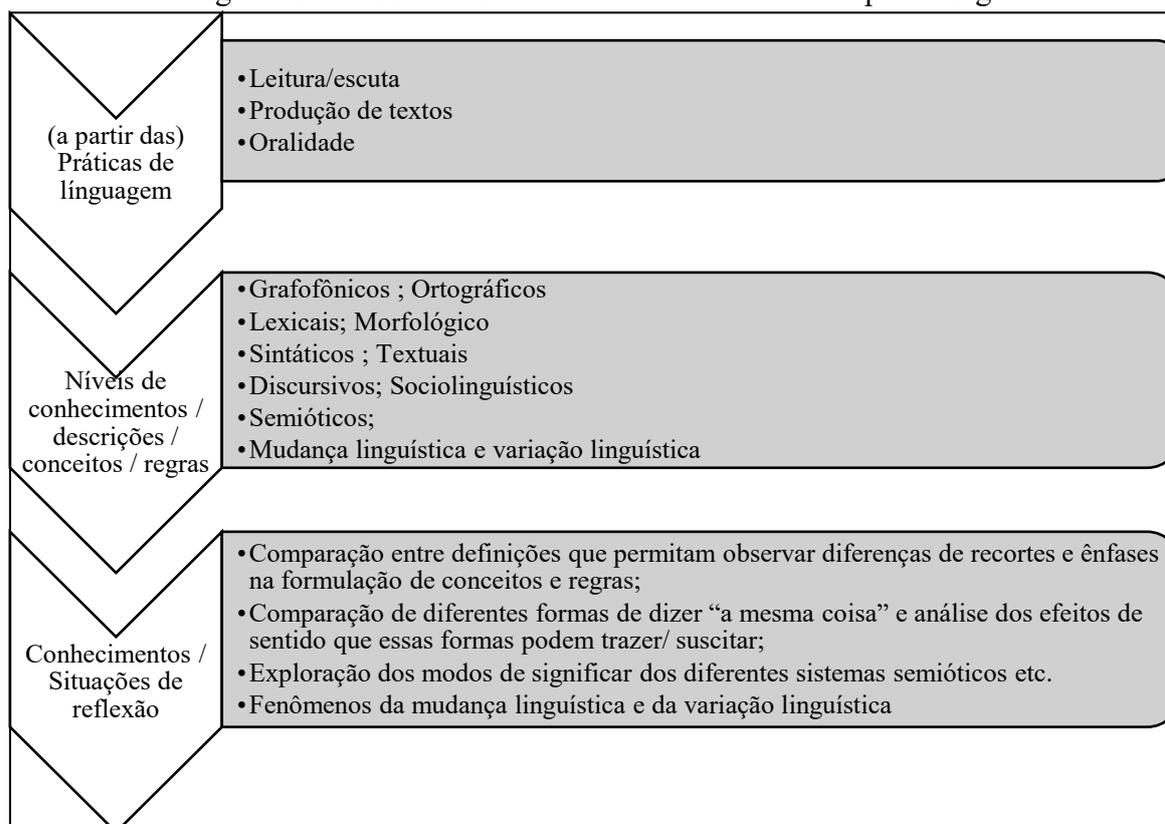
Com base nesses encaminhamentos, é possível constatar que em ambas as propostas o autor não deixa de citar a variação linguística que se dá por meio das diferentes formas da língua(gem), diante da organização da sociedade e do intercâmbio comunicativo social. Sobre esse intercâmbio, mais especificamente, o autor ainda esclarece que da vida social decorrem diferentes tipos de intercâmbio:

1. o intercâmbio comunicativo ligado à *produção* – nas fábricas, nas indústrias, na agricultura, etc.; 2. o intercâmbio comunicativo dos *negócios* – nos escritórios, nas organizações sociais, etc.; 3. o intercâmbio comunicativo da *vida cotidiana* – encontros e conversas pela rua, a [conversa] permanente numa mesa social, na própria casa, etc.; 4. o intercâmbio comunicativo *social* no sentido próprio do termo: *propagandístico, escolar, científico, filosófico*, em todas suas variações. (VOLOCHÍNOV, 2013 [1925-1930], p. 159, grifos do autor)

Sendo assim, destaca-se a importância de considerar as diferentes variações linguísticas no trabalho com a língua(gem), haja vista a variedade que constitui os diversos intercâmbios comunicativos que são parte das realidades dos sujeitos da comunicação dialógica. Ainda nesse quesito, é salutar destacar que algumas variedades acabam sendo relegadas diante das forças estratificadoras, sobretudo das formas centrípetas, no sentido de dar destaque somente à variedade padrão. É justamente neste ponto em que se justifica a necessidade do trabalho com as múltiplas variedades, no sentido das forças centrífugas, que caminham contra a unificação da língua(gem).

Com base nos Excerto 36 e Excerto 37, apresenta-se a figura abaixo na tentativa de expressar o fluxo de ensino e de aprendizagem envolvido no trabalho com a PAL/S exposto até então pela BNCC, em paralelo ao Quadro 30.

Figura 12 – PAL/S na BNCC: fluxo de ensino e de aprendizagem



Fonte: A autora, com base em Brasil (2018).

Na comparação entre o que está apresentado no Quadro 30 e o que consta na figura, resta claro uma diferença de perspectiva diante da língua(gem), haja vista que o conteúdo expresso no quadro remete prioritariamente a uma reflexão referente ao uso pautada nos recursos expressivos da língua(gem), enquanto o que se vê na figura chega muito perto do que se promove no ensino de gramática tradicional, a partir dos níveis de conhecimentos propostos, com base em um modelo cognitivista de ensino. A proposta traduzida na Figura 12 apenas se diferencia de uma perspectiva tradicional quando indica o trabalho com a variação linguística, e quando aponta que o estudo dos diferentes conhecimentos deve se dar a partir da prática de língua(gem), e não a partir de uma unidade isolada.

Quanto a isso, reitera-se a confusão teórica e metodológica encontrada no discurso da BNCC, o qual ora se enquadra em uma perspectiva dialógica da língua(gem) – ou enunciativo-discursiva, como propriamente enuncia – e ora se favorece dos encaminhamentos tipicamente colocados no ensino de gramática tradicional. Em consequência disso, essas ressonâncias ideológico-valorativas aparecem na forma de forças contrárias e estratificadoras, nos discursos da tradição e da mudança. Como reflexão, traz-se as palavras Geraldí (2013[1991], p. 121), novamente:

Não é a gramática abstrata, mas a vida em comum que nos deu uma língua comum. Ensinar a língua é ampliar a experiência do aluno com a nossa. Por isso, importa ensinar a língua e não a gramática, pois esta deve se constituir um dos meios para alcançar o objetivo que se tem em mira.

Na sequência, dando encaminhamento às próximas discussões trazidas na BNCC, é apresentado mais um excerto.

Excerto 38

O que seria *comum* em todas essas *manifestações de linguagem* é que elas *sempre expressam algum conteúdo ou emoção – narram, descrevem, subvertem, (re)criam, argumentam, produzem sensações etc. –, veiculam uma apreciação valorativa, organizando diferentes elementos e/ou graus/intensidades desses diferentes elementos, dentre outras possibilidades.* (BRASIL, 2018, p. 82, grifos nossos)

Na mesma esteira em que parte do discurso da BNCC pende para um entendimento da língua(gem) a partir da perspectiva dialógica, este excerto informa que se deve considerar que todas as manifestações da língua(gem) expressam *conteúdo ou emoção*, por meio de *narrações, descrições, subversões, criações e recriações, argumentações e produções de sensação*. Como já amplamente discutido ao longo deste capítulo, é disso mesmo que se trata o enunciado em sua natureza dialógica. A enunciação, como materialização das vontades de dizer dos sujeitos do discurso, está a propósito do falante.

O que cabe destacar quanto a isso é que, ainda que as ideias expostas no excerto encontrem a perspectiva dialógica, parece não ter havido cuidado no uso das expressões quando há a indicação de que as manifestações da língua(gem) *expressam conteúdo ou emoção*. Novamente, reitera-se que o enunciado, muito mais do que funcionar como uma forma de expressão do sujeito, é a materialização das intenções do sujeito, é o sujeito em sua própria constituição, na interação verbal, no processo comunicativo discursivo em que se envolve com outros sujeitos. Assim, como resquícios de uma concepção de língua(gem) que a entende como forma de expressão, como competência cognitiva, o excerto da BNCC acaba novamente por usar termos que remetem, uns aos outros, a ideias contrárias.

Vale discutir, ainda, que o enunciado abrange não somente conteúdos e emoções, mas todo um discurso promovido por seu sujeito locutor, envolvendo para tanto os aspectos indicados que o constituem: a parte verbal e a parte extraverbal. Desse modo, afirmar que as manifestações da língua(gem) *expressam emoções e conteúdos*, independentemente da forma (por meio das narrativas, descrição, etc.), o que dependerá de escolhas do sujeito do discurso, é relegar o enunciado, novamente, a um sistema abstrato, próprio para objetivos previamente definidos – o que ele não é, em sua concretude. Reitera-se o que Bakhtin (2011[1979], p. 261) afirma: “O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados”. Sendo assim, não são apenas

emoções e conteúdos que estão impressos na enunciação, mas tudo aquilo que se faz por meio da língua(gem): a comunicação discursiva.

Na continuação do trecho disposto no Excerto 38, destaca-se o apontamento em relação à veiculação de *uma apreciação valorativa* por parte das manifestações linguísticas. Essa ideia está plenamente imersa no que se entende por língua(gem) enquanto fenômeno interacional, uma vez que considera o caráter social do enunciado. Como um ato social, o discurso é sempre parte de determinada realidade, e com base nessa realidade o sujeito do discurso imprime sua avaliação social em sua enunciação. A apreciação valorativa, ou o que podemos chamar de avaliação/valoração social, é o que incide nas escolhas do sujeito perante a sua enunciação, considerando sua atualidade histórica e sua singularidade. (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]).

Assim, sempre fará parte de uma enunciação a avaliação social determinada pelo sujeito do discurso, pois é justamente esta apreciação valorativa que dará tom e significação ao discurso, situado histórica e socialmente, singular a partir de seu locutor. Nesse sentido, Medviédev (2016 [1928], p. 185) explica que

[e]ntender um enunciado significa entendê-lo no contexto da sua contemporaneidade e da nossa (caso elas não coincidam). É necessário compreender o sentido no enunciado, o conteúdo do ato e a realidade histórica do ato em sua união concreta e interna. Sem tal compreensão, o próprio sentido estará morto, tornar-se-á um sentido de dicionário, desnecessário.

Haja vista a importância dessa compreensão que vai além daquilo que esta linguisticamente expresso na enunciação, novamente reitera-se quão inexecutável é ensinar e analisar a língua(gem) de forma apartada de sua verdadeira realidade. E nessa linha de entendimento, cita-se novamente Medviédev (2016 [1928], p. 184):

Se afastarmos o enunciado da comunicação social, se o transformarmos em objeto, perderemos também a união orgânica de todos os aspectos havíamos alcançado. A palavra, a forma gramatical, a frase e, em geral, todas as definições linguísticas tomadas em abstração do enunciado concreto e histórico transformam-se em sinais técnicos de um sentido apenas possível e que ainda não foi individualizado historicamente. Essa ligação orgânica do sentido e do signo não pode tornar-se verbal, gramaticalmente firme e fixa em formas iguais transmitidas, ou seja, ela não pode, por si só, tornar-se um signo ou um aspecto constante do signo, não pode gramaticalizar-se.

Sendo assim, no que respeita ao Excerto 38 que vem sendo discutido nos últimos parágrafos, é possível afirmar que há, novamente, em seu discurso, um movimento de **oscilação** no qual em alguns momentos observa-se o entendimento da língua(gem) enquanto sistema abstrato, reforçando o discurso da tradição, e em outros momentos tem-se a perspectiva dialógica da língua(gem), refletida no discurso da mudança. Essas diferentes ressonâncias, cabe

reiterar, preenchem a arena ideológico-valorativa encontrada no discurso da BNCC, com o embate dos diferentes discursos.

Para dar sequência à discussão, traz-se mais um excerto.

Excerto 39

A separação dessas práticas (de uso e de análise) se dá apenas *para fins de organização curricular*, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), *essas práticas se interpenetram e se retroalimentam* (quando se lê algo no processo de produção de um texto ou quando alguém relê o próprio texto; [...]). (BRASIL, 2018, p. 82, grifos nossos)

Abordando com mais detalhes sobre a organização das práticas da língua(gem) trazidas no documento, o excerto esclarece que a separação entre elas, indicando-as entre os eixos uso e análise, se dá por mera questão de encaminhamento didático, *para fins de organização curricular*. E nesse sentido, ainda destaca que as práticas devem ser concomitantes, pois não se pode separar a análise do uso, ou vice-versa, uma vez que há uma *interpenetração e retroalimentação* entre essas práticas. Essas indicações seguem na compreensão do que seria a realidade da língua(gem) concreta, **convergindo** com a teoria dialógica.

O que aparece na continuação do discurso da BNCC, logo após o Excerto 39, é a indicação de objetos do conhecimento relacionados ao trabalho com a PAL/S como prática de língua(gem) no ensino de LP, e habilidade gerais relacionadas a esses objetos, as quais, como se subentende, devem ser alcançadas pelos sujeitos da aprendizagem. Isso não fica claro no documento, mas é o que se depreende a partir das indicações. O quadro a seguir é uma reprodução do que a BNCC traz.

Quadro 31 – PAL/S na BNCC: objetos do conhecimento e habilidade gerais relacionadas

OBJS. CONHECIM.	HABILIDADES GERAIS RELACIONADAS
Fono-ortografia	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil. • Conhecer e analisar as possibilidades de estruturação da sílaba na escrita do português do Brasil.
Morfossintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as classes de palavras abertas (substantivos, verbos, adjetivos e advérbios) e fechadas (artigos, numerais, preposições, conjunções, pronomes) e analisar suas funções sintático-semânticas nas orações e seu funcionamento (concordância, regência). • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). • Correlacionar as classes de palavras com as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.).
Sintaxe	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.). • Conhecer e analisar a organização sintática canônica das sentenças do português do Brasil e relacioná-la à organização de períodos compostos (por coordenação e subordinação). • Perceber a correlação entre os fenômenos de concordância, regência e retomada (progressão temática – anáfora, catáfora) e a organização sintática das sentenças do português do Brasil.

Semântica	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e perceber os efeitos de sentido nos textos decorrentes de fenômenos léxico-semânticos, tais como aumentativo/diminutivo; sinonímia/antonímia; polissemia ou homonímia; figuras de linguagem; modalizações epistêmicas, deônticas, apreciativas; modos e aspectos verbais.
Variação linguística	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos • Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica
Elementos notacionais da escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer as diferentes funções e perceber os efeitos de sentidos provocados nos textos pelo uso de sinais de pontuação (ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos) e de pontuação e sinalização dos diálogos (dois-pontos, travessão, verbos de dizer). • Conhecer a acentuação gráfica e perceber suas relações com a prosódia. • Utilizar os conhecimentos sobre as regularidades e irregularidades ortográficas do português do Brasil na escrita de textos.

Fonte: A autora, com base em Brasil (2018, p. 82-83).

O conteúdo expresso no quadro sequer parece ter saído de um documento que assume um ensino de LP a partir de uma abordagem enunciativo-discursiva, uma vez que apresenta relação direta com o ensino de gramática tradicional, haja vista não somente a indicação dos objetos do conhecimento que coincidem com a perspectiva tradicional, mas também as habilidade relacionadas, que correspondem a um processo de ensino e de aprendizagem que toma a língua(gem) enquanto um sistema de normas. Neste momento, não se observam mais objetos do conhecimento relacionados à enunciação, ao discurso, ou mesmo ao texto.

No que respeita especificamente aos objetos, não fica claro a partir do discurso da BNCC que deveriam estar justapostos às categorias de análise tratadas na PAL/S, conforme anunciado anteriormente: formas de composição e estilo. Com isso, passa-se uma compreensão de que esses níveis de análise, em adição ao que já foi ora proposta no discurso, são também níveis que fazem parte da PAL/S como prática de análise da língua(gem), não necessariamente estando vinculados às categorias ante enunciadas, servindo de encaminhamento didático ao docente que está envolvido neste processo.

Não há uma especificação em como deve ocorrer o trabalho com esses objetos do conhecimento e, ao observar todas as sugestões trazidas no documento segundo discutido até o momento, são diversos os caminhos para o trabalho com a PAL/S: ora deve ser levado em consideração o enunciado em suas formas de composição e estilo, ora devem ser levadas em consideração as práticas de língua(gem) e seus níveis grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, etc., e enfim agora devem ser pautados os referidos objetos do conhecimento, sem indicação clara de como suas habilidades devem ser encaminhadas.

No que concerne às habilidades gerais dispostas no quadro, quanto ao seu conteúdo, não há como negar sua relação direta com o ensino de gramática tradicional, uma vez que – se

não todas – quase todas as habilidades estão pautadas a partir de observações da língua(gem) na qualidade de sistema, de oração isolada da realidade. Sob essa lógica, tem-se uma perspectiva de um modelo cognitivista de ensino, como se o alcance de cada uma dessas habilidades representasse mais um degrau avançado na aprendizagem da língua(gem), com base em suas formas abstratas. Como exemplo, é possível analisar duas das habilidades para comprovar essa noção.

Ao sugerir que o sujeito da língua(gem) deve ser capaz de *perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância)*, não se encontra indicação de como e por onde esse encaminhamento deve ser tomado. Se o propósito de desenvolver o objeto do conhecimento *morfossintático* está pautado na ideia remota de o aluno *perceber o funcionamento das flexões de classes gramaticais* em qualquer que seja a oração, sem considerar a intenção desse reconhecimento, essa habilidade está tão somente relacionada ao processo de reconhecimento da estrutura da oração.

O mesmo acontece quanto à habilidade *conhecer e analisar as funções sintáticas (sujeito, predicado, objeto, modificador etc.)* em referência ao objeto do conhecimento *sintático*. Há a recomendação de que o aluno seja capaz de *conhecer e analisar funções sintáticas*, sem que sejam trazidas explicações mais detalhadas quanto ao propósito desse encaminhamento na PAL/S enquanto prática de língua(gem) e, sobretudo, na aprendizagem da língua(gem). Essas recomendações para o ensino de LP conduzem um processo de ensino e de aprendizagem deslocado da realidade da língua(gem) em sua natureza social, considerando assim, não o enunciado como unidade de ensino, mas, a oração.

Para esta discussão, cabem os apontamentos de Geraldí (2015[2009], p. 186):

Muito mais do que descrever, trata-se de usar e refletir sobre os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber relações de similitude e diferença. Atividades de reflexão sobre os recursos expressivos, independentemente de uma metalinguagem, cuja existência resulta de uma teoria linguística, são mais produtivas para o desenvolvimento de competências no uso (perspectiva instrumental) e na consciência dos modos de funcionamento da linguagem (perspectiva cognitiva). E esta perspectiva vale tanto para os recursos expressivos morfológicos, sintáticos e semânticos, quanto para as configurações genéricas dos discursos.

Ao observar as habilidades que constam no Quadro 31, reconhece-se uma série de excertos nos quais há uma estrutura padrão em que se encontra um verbo seguido de seu objeto, sendo que esses verbos estão sempre relacionados às ações que os sujeitos devem alcançar.

Note-se que a maioria dos verbos¹⁰² (conhecer, perceber, correlacionar) está relacionada a objetos de natureza classificativa, normativa, descritiva, deixando de propor, ao contrário disso, a reflexão. Como bem aponta Geraldi (2015[2009]) na citação trazida, é necessário, sim, trabalhar com os diferentes recursos da língua(gem) – os quais se dão por meio dos objetos de conhecimentos sintáticos, morfossintáticos, semânticos, entre outros –, entretanto, deve-se considerar a reflexão sobre esses recursos expressivos tomando-os como forma de estratégias do dizer empregadas pelos sujeitos do discurso.

No que concerne à incoerência de se trabalhar a partir encaminhamentos apoiados na língua(gem) enquanto sistema abstrato, é válida a explicação de Volochínov (2014[1929], p. 147):

Não importa que categoria lingüística tentássemos aplicar a essa oração, jamais encontraríamos aquilo que justamente a converte em uma enunciação completa. Dessa maneira, se ficarmos nos limites das categorias gramaticais efetivas da lingüística contemporânea, jamais poremos a mão sobre a inacessível enunciação completa. As categorias da língua puxam-nos obstinadamente da enunciação e de sua estrutura para o sistema abstrato da língua.

Sob essa lógica, reitera-se a inviabilidade de trabalhar, no ensino de LP e, mais especificamente, na PAL/S como prática de língua(gem) pertencente a esse ensino, com premissas as quais estão relacionadas à ideia de um sistema lingüístico abstrato no qual, na aprendizagem, são suficientes ações de reconhecimento, classificação, descrição, em detrimento da reflexão sobre o uso, sobre o caráter social e verdadeiro do enunciado enquanto forma de materialização da língua(gem). Desse modo, é importante frisar que o discurso da BNCC exposto no Quadro 31 **diverge** da teoria dialógica da língua(gem).

Na discussão até então trazida nesta subseção, reforça-se, há a identificação de um conflito entre teorias não somente no que respeita à língua(gem) enquanto objeto do conhecimento, mas também no que se refere à PAL/S enquanto prática de língua(gem) que faz parte do ensino de LP. Os embasamentos teóricos e metodológicos que amparam os diferentes encaminhamentos **oscilam** entre a ideia de língua(gem) enquanto sistema e a língua(gem) em sua dialogicidade. Consequentemente, tem-se o embate de relações ideológico-valorativas que fundamentam o discurso da tradição em face do discurso da mudança, em que ambos não encontram limites para o movimento de ensino de LP proposto.

Antes de prosseguir com os direcionamentos seguintes encontrados na BNCC, faz-se de extrema importância lembrar que, como se vê até este ponto da discussão, não houve menção em momento algum sobre o trabalho com as atividades lingüísticas, metalingüísticas e

¹⁰² A respeito da questão sobre os verbos na BNCC, sugere-se a leitura do capítulo *Estudos dos verbos na BNCC: reenunciações dos signos sociais e ideológicos*, escrito pelas pesquisadoras Costa-Hübes e Kraemer, pertencente à obra *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular*, de 2019.

epilinguísticas. Como apontado no capítulo 4 desta Tese, a consideração destas três atividades no ensino de LP e sua execução por meio da PAL é uma das grandes novidades quando se propõe uma mudança na abordagem. O trabalho com os recursos expressivos da língua(gem) só é possível a partir das atividades epilinguísticas, questão essa que sequer é mencionada no documento. Geraldi (2013[1991], p. 190-191, grifos do autor) esclarece:

[...] toda reflexão sobre diferentes formas de dizer [...] são atividades epilinguísticas e, portanto, “análises lingüísticas” tão importantes quanto outras mais pontuais [...]. Ora, para que as atividades metalingüísticas tenham alguma significância neste processo de reflexão que toma a língua como objeto, é preciso que as atividades epilinguísticas as tenham antecedido.

Sob essa lógica, não há como promover um ensino de língua(gem) que busque observar seus recursos expressivos sem que sejam desenvolvidas atividades epilinguísticas, em conjunto às atividades metalinguísticas (que as sucedem). Diante de tantos encaminhamentos apresentados na BNCC, os quais, inclusive, conflitam no que respeita às perspectivas teórico-metodológicas, como se adiantou, não são pautadas as atividades essenciais que devem fazer parte da PAL/S, deixando este caminho aberto aos sujeitos que constituem o processo de ensino de LP.

Seguindo a análise do discurso presente nas páginas que tratam sobre a PAL/S na BNCC, como última discussão nesta subseção, traz-se o excerto abaixo.

Excerto 40

[...] na BNCC, a *organização das práticas de linguagem* (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) *por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.* (BRASIL, 2018, p. 84, grifos nossos)

Este trecho apresenta, diante de tudo que foi ora colocado para o ensino de LP e para a PAL/S, a organização das práticas de língua(gem) por meio dos *campos de atuação*. Essa organização é justificada devido à *importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes*. Aqui, sim, há uma alusão direta à ideia de considerar o ensino da língua(gem) sob a perspectiva enunciativo-discursiva, em **convergência** com a teoria dialógica, uma vez que é dada relevância às relações contextuais a respeito do enunciado.

Ao levar em conta que o conhecimento tomado para aprendizagem deve ser contextualizado, e que as práticas de língua(gem) as quais constituem o processo de ensino e de aprendizagem devem derivar da realidade da vida social, na efetividade da comunicação discursiva, reforça-se como unidade de ensino o enunciado (e não a oração). Isso porque o

enunciado, tal como amplamente discutido, é a unidade real e concreta da língua(gem), diante de seus contextos específicos e situados. Segundo Volochínov (2013 [1925-1930], p. 80), “[a] peculiaridade das enunciações [...] consiste em que elas, mediante milhares de fios, entrelaçam-se com o contexto extraverbal da vida e, ao serem separadas deste, perdem quase por completo seu sentido: quem desconhece seu contexto vital mais próximo não as entenderá.”.

Com base nisso, considerar as especificidades dos campos da atividade humana na organização das atividades de língua(gem) envolvidas no ensino de LP, e também na PAL/S como prática de língua(gem) constitutiva desse ensino, mostra-se importante, porque esses campos são, por sua vez, o contexto mais imediato que definirá o enunciado, justaposto ao sujeito do discurso. Esse contexto mais imediato é o que representa as condições específicas da enunciação. Bakhtin (2011[1979]) explica, no que se refere ao enunciado, que seu conteúdo, seu estilo e sua construção composicional – que compreende os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – estão todos relacionados ao campo de atuação. O autor afirma que esses três elementos “[...] estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação.” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 262).

À luz desse entendimento, os *campos de atuação* ou campos da atividade humana são parte constitutiva do enunciado, quando o discurso, em sua materialização, é dependente da relação intrínseca existente entre o enunciado e o campo em que sua produção e efetivação se dá. Nessa linha, a BNCC determina quatro *campos de atuação* para organizar as práticas de língua(gem) (e conseqüentemente a PAL/S) no ensino de LP. Os campos indicados pelo documento que fazem parte do AF-EF são: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, e atuação da vida pública – conforme descrição apontada no quadro abaixo.

Quadro 32 – PAL/S na BNCC – campos de atuação/campos da atividade humana

	CAMPOS DA ATIV. HUMANA	DESCRIÇÃO
AF-EF	Campo artístico-literário	O que está em jogo neste campo é possibilitar às crianças, adolescentes e jovens dos Anos Finais do Ensino Fundamental o contato com as manifestações artísticas e produções culturais em geral, e com a arte literária em especial, e oferecer as condições para que eles possam compreendê-las e fruí-las de maneira significativa e, gradativamente, crítica. Trata-se, assim, de ampliar e diversificar as práticas relativas à leitura, à compreensão, à fruição e ao compartilhamento das manifestações artístico-literárias, representativas da diversidade cultural, linguística e semiótica, por meio: - da compreensão das finalidades, das práticas e dos interesses que movem a esfera artística e a esfera literária, bem como das linguagens e mídias que dão forma e sustentação às suas manifestações; - da experimentação da arte e da literatura como expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade; - do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulam nas esferas literária e artística. (BRASIL, 2018, p. 156)

	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de: - compreensão dos interesses, atividades e procedimentos que movem as esferas científica, de divulgação científica e escolar; - reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho; e - desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica. (BRASIL, 2018, p. 150)
	Campo jornalístico-midiático	Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. (BRASIL, 2018, p. 140)
	Campo de atuação na vida pública	Trata-se, neste Campo, de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social, por meio do(a): - compreensão dos interesses que movem a esfera política em seus diferentes níveis e instâncias, das formas e canais de participação institucionalizados, incluindo os digitais, e das formas de participação não institucionalizadas, incluindo aqui manifestações artísticas e intervenções urbanas; - reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse público e coletivo e compreensão do contexto de promulgação dos direitos humanos, das políticas afirmativas, e das leis de uma forma geral em um estado democrático, como forma de propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho); - desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas. (BRASIL, 2018, p. 146)

Fonte: A autora, com base em Brasil (2018).

No que se refere à escolha dos campos de atuação e como esses campos influenciam na organização didática do ensino de LP e das atividades de PAL/S, os excertos abaixo esclarecem:

Excerto 41

A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se *entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa*; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. (BRASIL, 2018, p. 84, grifos nossos)

Excerto 42

Os campos de atuação *orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles*. Diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos. As fronteiras entre eles são tênues, ou seja, *reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos*. [...] É preciso considerar, então, que *os campos se interseccionam de diferentes maneiras*. Mas o mais importante a se ter em conta e

que justifica sua presença como organizador do componente é que *os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso.* (BRASIL, 2018, p. 85, grifos nossos)

Como se vê, foi realizada uma seleção/escolha de campos para serem indicados ao AF-EF com base na ideia de que esses quatro campos de atuação *contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa* (Excerto 41). Não se descarta o fato, no documento, de que os campos são parte de um conjunto muito maior, dada a diversidade de contextos presentes das realidades dos sujeitos da língua(gem). Isso fica explícito quando a BNCC enuncia, no Excerto 42, que há uma variedade de campos, como também desses derivam uma variedade de gêneros, sem que haja limites estritamente determinados entre eles, já que *os campos se interseccionam de diferentes maneiras*.

A partir do que se enuncia, verifica-se que a escolha dos campos foi feita com fins unicamente didáticos, para encaminhar as diferentes habilidades que devem estar pautadas no ensino de LP. Assim, estando relacionados ao andamento didático do processo de ensino e de aprendizagem da língua(gem) e do trabalho com suas práticas, o discurso da BNCC explica que os campos da atividade humana devem atuar na *seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles* (Excerto 42) – funcionando como um *norte* para o processo que se dá em sala de aula. Com isso, é possível afirmar que os discursos dispostos nos excertos que tratam sobre os campos de atividade humana **convergem** com a teoria dialógica da língua(gem).

Para concluir esta subseção, faz-se inevitável apresentar algumas considerações a respeito do que se observou no discurso da BNCC referente à PAL/S como prática de língua(gem) componente do ensino de LP. Antes disso, os quadros a seguir sintetizam as discussões trazidas ao longo da análise.

Quadro 33 – Síntese analítica referente às orientações para a PAL/S para os AF-EF na BNCC

NR. EXC.	EXCERTO	ENCAMINHAM. CONSTATADO
34	Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses. (BRASIL, 2018, p. 80)	Divergência
35	O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p. 80)	Oscilação
-	Quadro 30 – PAL/S na BNCC: categorias de reflexão e conhecimentos relacionados	Oscilação
36	Os conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental. Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam e nas quais serão concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/ suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc. (BRASIL, 2018, p 81)	Divergente
37	Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (BRASIL, 2018, p. 81)	Convergência
38	O que seria comum em todas essas manifestações de linguagem é que elas sempre expressam algum conteúdo ou emoção – narram, descrevem, subvertem, (re)criam, argumentam, produzem sensações etc. –, veiculam uma apreciação valorativa, organizando diferentes elementos e/ou graus/intensidades desses diferentes elementos, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2018, p. 82)	Oscilação
39	A separação dessas práticas (de uso e de análise) se dá apenas para fins de organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam (quando se lê algo no processo de produção de um texto ou quando alguém relê o próprio texto; [...]. (BRASIL, 2018, p. 82)	Convergência
-	Quadro 31 – PAL/S na BNCC: objetos do conhecimento e habilidade gerais relacionadas	Divergente
40	[...] na BNCC, a organização das práticas de linguagem (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo	Convergência

	tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes. (BRASIL, 2018, p. 84)	
41	A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. (BRASIL, 2018, p. 84)	Convergência
42	Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. Diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos. As fronteiras entre eles são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos. [...] É preciso considerar, então, que os campos se interseccionam de diferentes maneiras. Mas o mais importante a se ter em conta e que justifica sua presença como organizador do componente é que os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso. (BRASIL, 2018, p. 85)	Convergência

Fonte: A autora, com base em Brasil (2018).

Quadro 34 – Quadro analítico referente às orientações para PAL/S para os AF-EF na BNCC

	INDICAÇÃO DISPOSTAS NA BNCC (pag. 67 a 71)	APONTAMENTOS ANALÍTICOS (relações dialógicas ideológico-valorativas)
O que é a PAL/S	<p>“envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois [...] e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses.” (p. 78)</p> <p>“envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido [...]” (p. 78)</p>	O entendimento quanto à PAL/S apresentado no discurso na BNCC flutua entre o discurso da tradição e o discurso da mudança, enquanto as forças centrípetas seguem representadas pela proposição do trabalho a partir da norma-padrão e considerando níveis de análise próprios do ensino de gramática tradicional (tais como textual, gramatical, lexical, etc.), e as forças centrífugas – no caminho contrário – seguem representadas pela sugestão de encaminhamento do ensino a partir da análise consciente de enunciados na busca das materialidades da língua(gem) que agem na produção de sentidos, na significação.
Encaminham. metodológicos para a PAL/S	<p>1. Nas língua(gens) verbal e multissemióticas – Categorias de análise: a) formas de composição e b) estilo. A análise nessa perspectiva tem foco nos efeitos de sentido.</p> <p>2. A partir das práticas de língua(gem) (leitura/escuta, produção de textos e oralidade), trabalhar os níveis de conhecimento: grafofônicos; ortográficos; lexicais; morfológico; sintáticos; textuais; discursivos; sociolinguísticos; semióticos; e de mudança linguística e variação linguística</p> <p>3. Objetos do conhecimento/níveis a serem trabalhados na PAL/S: fonotografia, sintaxe, semântica, variação linguística, e elementos notacionais da escrita. A partir disso, devem ser alcançadas determinadas habilidades, por parte dos alunos.</p>	<p>Não fica claro qual caminho teórico-metodológico deve ser seguido no ensino de LP e na PAL/S (como prática de língua(gem) constituinte desse ensino) a partir do discurso da BNCC. Isso se deve ao conflito que aparece constantemente entre as proposições que se enquadram em um ensino de gramática tradicional e os encaminhamentos que são tomados a partir de uma concepção dialógica de língua(gem). Esse embate entre duas perspectivas distintas tomadas para o ensino acaba por estar transparecido ao longo do discurso nos diferentes encaminhamentos apresentados, sem que sejam dados direcionamentos claros sobre o caminho didático a ser assumido no referido ensino e, mais especificamente, nas atividades que são parte da PAL/S.</p> <p>É importante lembrar que não aparece, no discurso da BNCC, a indicação de que na PAL/S sejam consideradas atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas, deixando de lado, portanto, uma das ideias centrais da PAL como perspectiva de mudança no ensino de LP.</p>
Campos de atuação / Campos da atividade humana	<p>Campo artístico-literário</p> <p>Campo das práticas de estudo e pesquisa</p> <p>Campo jornalístico-midiático</p> <p>Campo de atuação na vida pública</p>	A definição apresentada na BNCC por escolher campos da atividade humana para organizar didaticamente os encaminhamentos referentes à PAL/S no ensino de LP segue no caminho de compreensão da língua(gem) como fenômeno interacional, uma vez que considera a multiplicidade de contextos envolvidos na comunicação discursiva. Cabe destacar o indicativo de que a escolha por quatro campos de atuação se deu devido a questões meramente didáticas, sendo reconhecido que a língua(gem) em sua materialização pode estar relacionada a muitos e diferentes campos, frente a suas especificidades contextuais.

Fonte: A autora.

Não distante do que foi possível concluir na subseção anterior, aqui identifica-se um grande conflito entre o discurso de mudança e o discurso da tradição, constatado a partir das diferentes ressonâncias ideológico-valorativas expostas no discurso. Mantém-se a variação entre indicações que persistem – de um lado – em propor para o ensino de LP e para a PAL/S encaminhamentos próprios do ensino de gramática tradicional, e – de outro lado – em sugerir apontamentos que permeiam a perspectiva enunciativo-discursiva da língua(gem), refletindo em um discurso que **oscila** a todo tempo. Essa confusão observada entre os encaminhamentos teóricos e metodológicos é claramente identificada a partir da análise realizada, já que o discurso apresentado no documento não segue um fluxo de entendimento coeso quanto ao seu objeto.

Essas constatações novamente comprovam a **pluralidade de vozes** participantes da BNCC, tanto em sua elaboração quanto em seu discurso final, na representação de diferentes relações axiológicas. O discurso, enquanto unidade da comunicação discursiva e materialização das vontades e projetos de dizer dos falantes, transparece, reflete e refrata as diferentes ideologias dos sujeitos da enunciação. Sendo assim, um discurso tal qual se constitui o da BNCC, como se tem observado, segue repleto de diferentes ideologias e concepções. Nessa arena, lutam os discursos da tradição e da mudança que têm transparecido dentre os diferentes excertos, a partir de suas forças estratificadoras.

Tratar sobre um ensino de LP que entenda a língua(gem) a partir de uma abordagem dialógica, e que considere um processo de ensino pautado em práticas de língua(gem) concretas e situadas é – muito mais do que fugir das orientações relacionadas à gramática tradicional – entender a língua(gem) em sua substância verdadeira, com seu caráter social, ao lado de sua dinamicidade. Não se deixa de lado, para isso, as questões da gramática tradicional, mas passa-se a observá-las a partir da enunciação enquanto materialização da língua(gem), então envolvendo aspectos que vão além da descrição, prescrição e normatização. É preciso que sejam pautados aspectos, nesse caso, que são próprios da realidade da língua(gem), concernentes ao sujeito do discurso e ao contexto envolvido na comunicação dialógica.

Nessa lógica de entendimento, Geraldi (2015[2009], p. 73) reproduz o que aqui se tenta enunciar:

A questão para o Círculo não é o fato de termos a necessidade de interromper o fluxo contínuo da linguagem para descrever algumas partes de seu funcionamento; a questão essencial para o Círculo é não confundir o resultado desta atividade estruturante como se ela fosse o todo da linguagem (ou de uma língua particular). Tudo o que podemos obter neste processo de abstração objetivante é aquilo que se repete, e como diz Bakhtin na Filosofia do Ato, é uma herança do racionalismo imaginar que aquilo que se repete é superior ao dado único e irrepetível de cada enunciado. No pensamento bakhtiniano, teremos que aceitar que os objetos são construções abstratas, que não revelam o real da língua e que somente tem valor enquanto exercício iluminador das dobras que se velam e desvelam nos processos de interação verbal (oral ou escrita).

Com as palavras do autor, encerra-se esta subseção, e passa-se à seguinte, a qual versa em torno das habilidades enunciadas pela BNCC no que refere à PAL/S no componente curricular Língua Portuguesa nos AF-EF. Essas habilidades específicas são indicadas para que o sujeito possa alcançá-las ao longo de todo o processo de ensino e de aprendizagem, estando distribuídas, no AF-EF, entre os campos de atuação da atividade humana e os objetos do conhecimento.

6.2.4 Em torno de prática de análise linguística/semiótica nas aulas de LP no AF-EF: as habilidades

Esta última subseção de análise, como se esperou até o momento, tem o objetivo de tratar sobre as habilidades apresentadas na BNCC para o eixo PAL/S, no componente curricular Língua Portuguesa, com enfoque aos AF-EF. A ideia da discussão aqui encaminhada, nesse sentido, é analisar as habilidades e suas relações dialógicas, buscando identificar aproximações diante da teoria dialógica da língua(gem), a partir do discurso da mudança, ou diante de orientações da gramática tradicional, representando o discurso da tradição. Para tanto, são indicadas algumas habilidades selecionadas para discussão, procurando desvelar sentidos engendrados em seus encaminhamentos, identificando, enfim, uma interação com o discurso da mudança ou com o discurso da tradição.

Antes de dar início a esta discussão, é importante frisar que são listadas setenta e quatro (74) habilidades (Anexo II), dentre as quais são analisadas abaixo, pormenorizadamente, catorze (14). Esta seleção foi feita com fins a exemplificar os caminhos encontrados na BNCC a partir da indicação dessas habilidades para o eixo PAL/S, no componente curricular Língua Portuguesa, para os AF-EF, considerando uma pré-análise realizada para identificação do panorama geral, conforme quadro disposto no Anexo V. Na pré-análise, foi realizada uma classificação das habilidades tendo em vista sua prevalência, no que respeita ao embasamento teórico-metodológico, no discurso da mudança ou no discurso da tradição.

O que se depreende da pré-análise (Anexo V), em termos quantitativos, é que de um total de setenta e quatro (74) habilidades, trinta e oito (38) enquadram-se no discurso da mudança e trinta e seis (36) enquadram-se no discurso da tradição. No que respeita aos objetos do conhecimento relacionados a essas habilidades enquadradas dentre as duas vertentes, observou-se que para as habilidades classificadas no discurso da mudança não há uma tendência clara, e para as habilidades classificadas no discurso da tradição há tendência de agrupamento para o objeto do conhecimento *morfossintaxe*. Adiante, discute-se isso com mais detalhes.

Ainda, previamente à discussão pautada nas habilidades selecionadas, faz-se conveniente relembrar o debate levantado na seção 4.2, em que se tratou sobre a PAL nas aulas de LP, com entendimentos que levam à compreensão sobre os discursos da mudança e da tradição. Cabe delimitar, rápida e novamente, os pontos de diferenciação entre esses discursos, os quais fundamentam a análise aqui trazida. Para tanto, alguns autores como Geraldi e Mendonça, além de outros citados na seção 4.2, contribuem com discussões esclarecedoras a respeito do ensino de LP, e autores como Angelo (2005) e Pietri (2003) contribuem no entendimento quanto aos discursos da tradição e da mudança.

Começando por Geraldi (2011[1984], 2009 [1998], 2013[1991]), lembra-se novamente que o pesquisador deu início ao trabalho em que se procurou propor um novo ensino de LP, mais democrático e pautado no sujeito aprendiz enquanto indivíduo da língua(gem), sugerindo três alicerces para o referido ensino: leitura de textos, produção de textos e análise linguística. Com essa proposta, Geraldi, seguido de outros pesquisadores, iniciou um movimento de mudança em que sugere levar à sala de aula um ensino mais contextualizado e menos abstrato, deixando de lado a ideia de língua(gem) enquanto sistema de normas deslocado da realidade.

Ao discutir sobre isso, o autor afirma que as sínteses, generalizações e regras abstratas constituem um processo irracional no ensino de LP, que “[...] sistematiza assim a mecanização da palavra, descendo-a da sua natural dignidade, para a converter numa idolatria automática do fraseado.” (GERALDI, 2013[1991], p. 118). No sentido em que essa mecanização concede maior importância ao aprendizado da metalinguagem, o autor reforça a diferença entre estudar a língua(gem) e estudar gramática, esclarecendo que o conhecimento a respeito da língua(gem) só é possível a partir de seu uso.

É com base nessa ideia, portanto, que surge esse movimento o qual concretiza um discurso da mudança pautado na ampliação da experiência do aluno, de modo que, a partir da posse da língua(gem), o sujeito seja levado à consciência de seu funcionamento. (GERALDI, 2013[1991]). Somente assim se trabalha com a língua(gem) enquanto objeto vivo, e não morto, abrindo possibilidades para a análise de uma unidade que é real e concreta. É importante ficar claro que, para a constituição de um discurso tal como este, que propõe mudança, está impreterivelmente relacionada uma nova concepção de língua(gem), na qual se entende a língua(gem) a partir de sua subjetividade e complexidade relacionadas aos sujeitos da comunicação discursiva.

Esse discurso, enquanto diametralmente oposto à tradição, afasta-se da sistematização de regras e normas linguísticas, aproximando-se do uso da língua(gem) e sua reflexão consciente com base em enunciados concretos, que fazem parte da realidade de quem está

aprendendo a língua(gem). Para ficar mais claro, cabe apresentar alguns apontamentos trazidos por Angelo (2005), quando tece conclusões referentes ao entendimento sobre o ensino tradicional, alcançadas sobretudo a partir da análise de textos de linguistas e documentos a respeito do ensino de LP. A autora afirma que as seguintes críticas caracterizam o ensino tradicional:

a) a crítica central e mais freqüente se refere ao uso excessivo e inadequado da metalinguagem, baseada na gramática normativa (base contra a qual a Lingüística se coloca), em detrimento de exercícios propriamente de língua (Rodrigues, 1975; Faraco, 1984; Geraldí, 1984); b) a adoção da variante escrita literária como modelo para a fala e a escrita; c) a presença de vários preconceitos lingüísticos no processo escolar (Rodrigues, 1975); d) o ensino fortemente dirigido a preocupações normativas, analíticas e corretivas; e) a inoperância das várias práticas de ensino de língua (as “sete pragas” apresentadas por Faraco); f) a falta de fundamentos científicos no trato com as questões da linguagem e de seu ensino; g) o uso de modelos de língua praticamente desconhecidos e desvinculados da realidade em que vive o aluno; h) o ensino da gramática como um fim; i) o predomínio de textos literários escritos; j) o predomínio da leitura e da escrita em detrimento da linguagem oral do aluno; k) os resultados negativos desse ensino, como a inibição, o sentimento de incompetência lingüística do aluno, o baixo desempenho escrito padrão dos alunos (Rodrigues, 1975; Castilho, 1983); l) a concepção de linguagem em que se apóia o ensino (Geraldí, 1984); m) a visão de leitura como mera decodificação; n) a prática de leitura oral como avaliação da leitura, dentre outras. (ANGELO, 2005, p. 239)

Em síntese, traz-se a ideia de que o ensino da gramática tradicional trabalha com textos deslocados da realidade, a partir de uma língua(gem) única que não considera as diferentes variedades, com fins evidentes ao aprendizado de regras e normas, sem que se promova a reflexão a respeito do uso. Esse ensino, constituindo o núcleo do discurso da tradição, coloca-se em dissonância ao que o discurso da mudança propõe. Este último, como bem afirma Pietri (2003), segue na busca por atender as diferentes realidades da língua(gem) respeitando as diversas singularidades encontradas em sala de aula. O autor esclarece:

No discurso da mudança, a mudança no ensino é vista como uma maneira de levar a transformações sociais. Nesse discurso, “mudança” se refere a tornar o ensino menos repressor, o que se faria através do respeito pela linguagem do aluno, e, através desse respeito, ajudá-lo a se apropriar da variedade lingüística mais valorizada socialmente. (PIETRI, 2003, p. 78, grifos do autor)

Desse modo, considerando o que Pietri (2003) afirma, mais do que constituir um discurso em que mudanças são propostas exclusivamente para o ensino de LP, este discurso leva a mudanças sociais, uma vez que a língua(gem), enquanto objeto concreto e real a ser ensinado e aprendido, é capaz de levar a transformações também no âmbito social, já que é por meio dela que os sujeitos interagem e vivem. Cabem novamente as palavras de Pietri (2003, p. 95):

Ao contrário do ensino tradicional, que silencia, e contribui, desse modo, para a manutenção da ordem social vigente, com as mudanças no ensino poderiam ser conseguidas mudanças sociais ao se garantir que a possibilidade de expressão deixe de ser sonogada a grande parcela da população.

Nesse caso, há uma proposta de mudança da sociedade a partir de uma transformação provinda do ensino de LP enquanto forma de concessão de autonomia aos sujeitos, em suas diferentes realidades. Vê-se, assim, que enquanto o discurso da tradição segue fechado no ensino da gramática tradicional, pretendendo ensinar regras de uma língua(gem) entendida como sistema abstrato, com vistas à expressão do pensamento, reduzida a um instrumento, o discurso da mudança vem extrapolar esses limites, evidenciando a importância da língua(gem) enquanto forma de ação por parte dos sujeitos, em suas diferentes interações.

É a realidade da língua(gem), sendo assim, que constitui o núcleo e ponto central no discurso da mudança no ensino de LP. Daí cabe retomar a importância de pautar o uso e a reflexão, conforme proposto por Geraldi (2013[1991]), a partir de enunciados concretos que são parte da realidade dos sujeitos. Nesse caso, aliada à produção de textos e à leitura de textos, a PAL, enquanto encaminhamento para o ensino de LP pertencente a uma nova perspectiva, vem a ser uma das grandes diferenciações entre a mudança e a tradição. Isso porque a partir da PAL, a análise da língua(gem) – no lugar de priorizar a metalinguagem – dá destaque à reflexão a respeito do uso.

Na proposição de dar espaço à reflexão, em detrimento da classificação ou identificação de regras linguísticas, a PAL segue este movimento de mudança, colocando-se diante de um processo em que a língua(gem) é analisada a partir de sua realidade concreta, relacionada a contextos específicos. Sobre isso, Mendonça (2006, p. 204, grifos do autor) contribui explicando que

[...] a AL surge como alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilita a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua.

A partir dessa breve contextualização e com base nos entendimentos trazidos sobre a PAL e sobre os discursos da mudança e da tradição, logo, segue-se à discussão efetiva referente às habilidades. Para iniciar, são apresentados os encaminhamentos apontados na BNCC sobre o tema, a partir dos excertos abaixo.

Excerto 43

As habilidades são apresentadas segundo a *necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade*. Acrescente-se que, embora as habilidades estejam agrupadas nas diferentes práticas, *essas fronteiras são tênues, pois, no ensino, e também na vida social, estão intimamente interligadas*. (BRASIL, 2018, p. 86, grifos nossos)

Excerto 44

[...] nos Anos Finais do Ensino Fundamental, *os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem* que está em evidência nos eixos leitura, escrita ou oralidade. (BRASIL, 2018, p. 139, grifos nossos)

Primeiramente, no que corresponde ao Excerto 43, a BNCC destaca que, ainda que as habilidades sejam apresentadas em grande quantidade e singularizadas, formam um conjunto de encaminhamentos que devem acontecer de forma contínua e associada, considerando a *necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos*. O documento informa, ainda, que a complexidade cresce de forma progressiva, conforme as habilidades são apresentadas, tendo em vista a decorrências dos anos na educação. Sobre isso, faz-se importante frisar que diversas habilidades aparecem em mais de um ano do EF, representando objetivos que devem ser atingidos ao longo de diferentes anos, sem que sejam completados nos primeiros anos, necessariamente.

É nesse mesmo sentido, então, que o discurso da BNCC esclarece que as habilidades, ainda que estejam divididas entre as práticas de língua(gem), possuem fronteiras tênues, assim como a vida social. Isso quer dizer que as habilidades estão ligadas umas as outras assim como as práticas de língua(gem). Relembrando as discussões apresentadas anteriormente, não há como estabelecer fronteiras exatamente delimitadas dada a complexidade da língua(gem) junto à subjetividade de seus sujeitos. Sendo assim, as práticas de língua(gem) seguem engendradas umas as outras, enquanto a língua(gem), materializada nos enunciados, porta-se como um elo entre esses movimentos.

Na sequência, o

Excerto 44, complementando o anterior, aponta que os conhecimentos sobre a língua(gem) *se articulam aos demais eixos*, ou seja, aquilo com o que se trabalha na PAL deve estar diretamente relacionado ao que está sendo pautado na leitura de textos e na produção de textos, destacando, então, a fronteira frágil entre as diferentes práticas de língua(gem). Na PAL/S, portanto, as atividades linguísticas, metalinguísticas e reflexivas – ou o que aqui se chama de epilinguísticas – precisam ocorrer em correlação às outras práticas de língua(gem), quais sejam a leitura, a oralidade e a escrita.

Esta lógica apresentada pela BNCC na explicação referente às habilidades dentre os diferentes eixos, como se vê, segue **convergindo com o discurso da mudança**, especialmente quando evidencia a inviabilidade de se trabalhar com as práticas de língua(gem) de forma individualizada. É a partir de um ensino de LP pautado em uma unidade real e concreta que se faz possível aos sujeitos tornarem-se proficientes e agirem socialmente. Trabalhar com um

ensino em que as práticas de língua(gem) ou os eixos seguem isolados uns dos outros requereria um objeto abstrato, que não é de conhecimento palpável à realidade dos indivíduos.

É como Geraldi (2013[1991], p. 168) explica quando trata sobre a leitura no contexto concreto dos sujeitos: “Os alunos, leitores e portanto interlocutores, lêem para atender a legitimação social da leitura externamente constituída fora do processo em que estão, eles, leitores/alunos, engajados.”. Assim, se as fronteiras da vida social também estão *intimamente interligadas*, como aponta a BNCC, não há como se pensar em fronteiras para o ensino de LP e para suas práticas de linguagem. Leitura de textos, produção de textos e PAL/S, desse modo, precisam ser trabalhados de forma articulada.

Na sequência, discute-se a respeito de algumas das habilidades apresentadas no documento, analisando-as no sentido de compreender se seguem para esta linha de compreensão, evidenciando bases teórico-metodológicas pautadas no ensino da mudança, ou se estão em contradição à proposição previamente apontada na BNCC (cf. Excerto 43 e

Excerto 44), em adequação ao discurso da tradição.

São trazidos, primeiramente, sete exemplares selecionados para discussão extraídos da BNCC, os quais foram classificados, na pré-análise (Anexo V), com prevalência teórico-metodológica ao **discurso da tradição**.

Excerto 45
(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples e compostos.

Excerto 46
(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.

Excerto 47
(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.

Excerto 48
(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.

Excerto 49
(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

Excerto 50
(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.

Excerto 51
(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.

No que respeita às habilidades dispostas nos excertos, vale frisar que todas estão classificadas no eixo PAL/S, no componente Língua Portuguesa, para os AF-EF, sendo que fazem parte de diferentes objetos do conhecimento e campos de atuação. As informações relativas à cada uma das habilidades podem ser conferidas em seus códigos, a exemplo EF06LP09, em que EF corresponde a Ensino Fundamental, 06 corresponde ao sexto ano, LP corresponde ao componente curricular Língua Portuguesa, e 09 corresponde ao número da habilidade.

Assim, iniciando pela habilidade EF06LP09 (Excerto 45), classificada para o objeto do conhecimento *morfossintaxe*, encontra-se em seu discurso um trecho típico do ensino de gramática tradicional, sobretudo ao indicar a necessidade de *classificação* em referência a questões de sintaxe. Ao apontar que o aluno deve saber *classificar os períodos simples e compostos*, ainda que em textos ou sequências textuais, a BNCC retoma indicativos próprios de um ensino pautado em normalizações, e com fins à classificação. Deve-se lembrar, quanto a isso, que essa ideia remete a um modelo cognitivista de ensino, com base em formas abstratas.

A compreensão quanto à diferença entre períodos simples e compostos com fins ao atingimento de propósitos em uma enunciação tem lógica enquanto ferramenta/recurso para o uso da língua(gem) por parte do sujeito. Essa compreensão, por sua vez, vem a ser promovida a partir da reflexão como parte da PAL/S como prática de língua(gem) relacionada ao ensino de LP. O mero reconhecimento ou classificação de períodos, entretanto, não se faz inteligível, ao menos quando a proposta do ensino é possibilitar que os indivíduos interajam socialmente a partir da comunicação discursiva em diferentes contextos, considerando a língua(gem) viva.

Quanto a essa discussão, tratando sobre a PAL/S na promoção da reflexão, Mendonça (2006, p. 204, grifos do autor) explica que “[é] preciso que o trabalho com a AL [...] parta de uma **reflexão explícita e organizada** para resultar na construção progressiva de conhecimentos e categorias explicativas dos fenômenos em análise.”. Dessa forma, a reflexão organizada deve partir do uso da língua(gem), ocorrendo com base em conhecimentos e categorias selecionados considerando o que a língua(gem) propriamente em uso oferece, proporcionando, posteriormente, a construção de conhecimentos a respeito dos recursos analisados na reflexão.

Dessarte, o trabalho, neste caso, com períodos simples e compostos, pode e deve haver, desde que ocorra a partir de um enunciado concreto, e que sejam observadas análises válidas para reflexão e entendimento desses conhecimentos enquanto ferramentas para o alcance dos propósitos dos sujeitos. Cabem reflexões no seguinte sentido: de que forma o período composto contribui para que o enunciado (em análise) alcance seu objetivo? Quais são os efeitos de sentido promovidos pelo uso de um enunciado simples, no lugar de um enunciado composto,

ou vice-versa? Sob essa lógica, a reflexão, e não a classificação ou identificação, torna-se efetiva, pois a materialidade do enunciado permite observações relevantes sobre realidades concretas.

É importante lembrar, ainda, que esses tipos de reflexão que tratam sobre o uso efetivo da língua(gem) só são possíveis de acontecer se considerada a língua(gem) efetivamente viva. E sobre isso, Acosta-Pereira (2011, p. 24) contribui explicando que:

[...] metodologicamente entendemos que, na prática viva da língua, a consciência do falante e do ouvinte não está à mercê do sistema, de sua estrutura e de seu caráter ideológico, mas o sujeito conscientemente se utiliza da língua no sentido das potencialidades dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. E esse uso consciente permite ao falante e ao ouvinte não apenas apreenderem o conteúdo ideológico da língua, como contestá-lo, assimilá-lo, reacentuá-lo. O sujeito, de fato, compreende que, ao se utilizar da língua em situações sociais de interação, está se utilizando da palavra carregada de sentido ideológico ou vivencial.

Para dar continuidade a esta discussão, cita-se a habilidade EF07LP04, exposta no Excerto 46, em que se indica o *reconhecimento do verbo como núcleo das orações*, classificado também no objeto do conhecimento *morfofossintaxe*. Essa habilidade, embora se tenha tratado que a BNCC sugere a existência de fronteiras tênues entre as habilidades e práticas de língua(gem), reitera a individualização de um processo que deveria estar interligado a outros, em complemento ao que se apontou referente ao Excerto 45. Neste caso, há novamente uma habilidade diretamente relacionada ao ensino de gramática tradicional, propondo o *reconhecimento* de um sintagma, em referência, portanto, a um conhecimento sobre sintaxe.

Aqui, relembra-se as indicações de Geraldi (2015[2009]) quando aborda sobre uma nova perspectiva para o ensino de LP, reforçando a importância de usar e refletir sobre a língua(gem) a partir de seus recursos expressivos, em detrimento do exercício de reconhecimento, classificação e identificação de recorrências. O autor afirma que

[m]uito mais do que descrever, trata-se de usar e refletir sobre os recursos expressivos. Muito mais do que classificar, trata-se de perceber relações de similitude e diferença. Atividade de reflexão sobre os recursos expressivos, independentemente de uma metalinguagem, cuja existência resulta de uma teoria linguística, são mais produtivas para o desenvolvimento de competências no uso (perspectiva instrumental) e na consciência dos modos de funcionamento da linguagem (perspectiva cognitiva). (GERALDI, 2015[2009], p. 186)

Com base no que expõe, é possível aprender língua(gem) *usando e refletindo sobre os recursos expressivos e percebendo relações de similitude e diferença* (citação anterior). Essas formas de lidar com a língua(gem), por sua vez, se encaixam na proposta de entender como funcionam os períodos simples e compostos, bem como os sintagmas, dentro do enunciado enquanto materialização de um discurso, relacionado a um propósito de um falante. As atividades epilinguísticas, isto é, de reflexão sobre a língua(gem), como pontua o autor – as

quais são promovidas então pela PAL – são produtivas no sentido em que desenvolvem os conhecimentos para o uso.

Vê-se, novamente, que a habilidade em discussão está apartada do discurso da mudança, encaminhando-se ao discurso da tradição, especialmente porque prioriza a consciência do funcionamento da língua(gem) a partir de uma perspectiva cognitiva, em que a forma (o período simples, o período composto, o sintagma) é colocada em face dos efeitos de sentido que são parte constitutiva irreduzível da língua(gem) concreta. É nesse sentido que a habilidade seguinte permite a continuação desta discussão, ao privilegiar novamente o conhecimento lógico em detrimento da reflexão.

A habilidade EF07LP35 (Excerto 47), classificada, desta vez, nos objetos do conhecimento *léxico e morfologia*, sugere que o aluno deva – no sexto e no sétimo anos – *distinguir palavra derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas*. Esses conhecimentos são tradicionalmente trabalhados nas aulas de morfologia a respeito da estrutura e formação das palavras, com objetivo claro de reconhecimento de partes das palavras e seus desmembramentos. Como se vê, esse tipo de encaminhamento mostra-se, também, totalmente deslocado da realidade do discurso, ou da enunciação, uma vez que prevê a análise da palavra isolada.

Contribuindo com esta discussão, traz-se a afirmação de Mendonça (2006, p. 206):

[...] os estudos dos fenômenos linguísticos perde sentido, pois se considera que a seleção e o emprego de certos elementos e estratégias ocorre, afora as restrições óbvias do sistema linguísticos, em consonância com as condições de produção dos textos, ou seja, de acordo com quem diz o que, para quem, com que propósito, em que gênero, em que suporte etc. Surge então a proposta da AL, que teria como objetivo central refletir sobre elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem.

Tendo em vista o que a autora explica sobre a PAL, os conhecimentos linguísticos, desde aqueles relacionados à formação da palavra até aqueles que pautam a estrutura das enunciações, a partir de um discurso da mudança, pautado na língua(em) em sua realidade, precisam estar correlacionados ao enunciado e suas condições de produção, envolvendo muito mais do que a compreensão isolada sobre, por exemplo, a formação das palavras. Esses conhecimentos, quando tratados de forma isolada, reforçam um ensino pautado na gramática tradicional, porque descartam essas diferentes condições de produção.

Se trabalhados com foco nos usos da língua(gem), como bem esclarece Mendonça (2006), esses conhecimentos tomam forma na compreensão dos efeitos de sentido produzidos com os recursos da língua(gem), organizados sob os propósitos relacionados aos sujeitos que *produzem* os textos. A PAL, logo, enquanto eixo/prática de língua(gem) do ensino de LP, ao lado da leitura de textos e da produção de textos, promove a reflexão de textos envolvidos

nessas outras duas práticas, ponderando a respeito dos fenômenos da língua(gem) os quais são arranjados/organizados a favor dos falantes.

Na sequência, a habilidade EF08LP12 (Excerto 48) relacionada ao objeto do conhecimento *morfossintaxe* apresenta análise semelhante às habilidades já discutidas, porque novamente propõe o trabalho com conhecimento linguístico distanciado do enunciado, reforçando a forma linguística com prejuízo à compreensão relacionada à reflexão. Tem-se mais uma vez a indicação para a *identificação* de um conhecimento sintático isolado, qual seja *orações subordinadas e conjunções*.

Ainda que o discurso desta habilidade sugira a identificação a partir de *textos lidos*, não se consegue depreender desse trecho a importância dos efeitos de sentido relacionados aos usos dessas formas sintáticas conforme as condições de produção. Novamente, vê-se um encaminhamento discursivo à tradição, na importância dada ao reconhecimento de normas linguísticas próprias da gramática tradicional. Quanto a isso, no que concerne ao discurso da mudança enquanto proposta distinta do discurso da tradição, e especialmente quando se pensa em PAL como eixo de ensino de LP, é importante frisar que esta prática de língua(gem) não pretende, de forma alguma, descartar o trabalho com esses conhecimentos linguísticos. Reconhece-se, inclusive, sua importância, dada a relevância dos recursos da língua(gem) na produção de efeitos de sentido. Mendonça explica (2006, p. 206),

A AL não elimina a gramática das salas de aula, como muitos pensam, mesmo porque é impossível usar a língua ou refletir sobre ela sem gramática. Não há língua sem gramática [...]. A AL engloba, entre outros aspectos, os estudos gramaticais, mas num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros.

Sendo assim, reitera-se a importância da gramática na reflexão sobre a língua(gem), entretanto, destaca-se que o tratamento dessa gramática precisa ocorrer não como fim, mas como meio para o entendimento dos efeitos decorrentes dos recursos linguísticos enquanto recursos expressivos, a partir de um paradigma diferente, como esclarece a autora. O sentido, a significação na língua(gem) é promovida a partir desses recursos, e justamente por isso sua reflexão mostra-se de extrema importância.

Nessa esteira, é possível lembrar o que Bakhtin (2014[1975], p. 28, grifos do autor) aborda ao tratar sobre a estilística no ensino da língua(gem): “Sem a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado *criativo*, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; ele os ensina apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta.”. E essa língua(gem) citada pelo autor como já

criada e pronta nada mais é do que a ideia de uma língua(gem) única, estudada por meio das frases, orações e palavras isoladas.

Sob a perspectiva de Bakhtin (2014[1975]), portanto, o ensino deve enriquecer a língua(gem) dos alunos de modo que as formas linguísticas possam adquirir sentidos, significativos, a propósito de seus anseios. O autor explica:

[...] ao serem realizadas corretamente, essas análises [gramaticais – por meio da estilística] explicam a gramática para os alunos: ao serem iluminadas pelo seu significado estilístico, as formas secas gramaticais adquirem novo sentido para os alunos, tornam-se mais compreensíveis e interessantes para eles. (BAKHTIN, 2014[1975], p. 40)

Em continuação, reforçando esta discussão, como quinta habilidade para análise no enquadramento do discurso da tradição está a EF09LP04 (Excerto 49), classificada no objeto de conhecimento *fono-ortografia*. Seguindo a mesma linha de análise, reforçando ainda mais um discurso da tradição em que se promove uma língua(gem) única, sistematizada de forma abstrata, este trecho sugere que os alunos *escrevam textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período*.

Como se vê, a habilidade em questão é muito geral, e requer, em consequência disso, o domínio de inúmeras regras e normas gramaticais envolvidas na gramática da língua portuguesa, relacionadas ao nível sintático, dentro de uma língua(gem) colocada uma única – isto é, a norma-padrão. Em contraposição clara ao discurso da mudança, este discurso descarta a diversidade da língua(gem) em suas variedades, bem como as complexidades dos sujeitos dos enunciados. Para enriquecer este debate, Geraldi (2013[1991], p. 167, grifos do autor) aponta que

[o] texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá. Sua materialidade se constrói dos encontros concretos de cada leitura e estas, por seu turno, são materialmente marcadas pela concretude de um produto com “espaços em branco” que se expõe como acabado, produzido, já que o resultado do trabalho do autor escolhendo estratégias que se imprimem no dito. O leitor trabalha para reconstruir este dito baseado também no que se disse e em suas próprias contrapalavras.

Considerando as explicações do autor, depreende-se que o texto, ou o que se entende aqui como enunciado, envolve muito mais do que um uso correto da norma-padrão, estando além de composições linguísticas e verbais adequadas. Isso porque o discurso representa um encontro concreto de intenções, materializadas por meio dos enunciados, trazendo diferentes estratégias de seus sujeitos envolvidos, as quais são impressas por meio dos recursos expressivos da língua(gem).

Assim, as estruturas linguísticas, como coloca a habilidade em questão, quando tratadas a partir de um discurso da tradição, por si só, não possuem significação. Produzem

sentido, ao contrário disso, quando trabalham a favor das estratégias de dizer dos sujeitos da língua(gem). É sob essa lógica que a PAL – aliada às práticas de língua(gem) produção de textos e leitura de textos –, baseada na língua(gem) em sua realidade, possibilita a reflexão sobre a língua(gem) e seus recursos, considerando atividades linguísticas, metalinguísticas e epilinguísticas.

Na sequência da análise das habilidades apresentadas, no que respeita ao Excerto 50 e ao Excerto 51 (EF07LP05 e EF09LP05), os quais, por sua vez, referem-se ao sétimo e ao nono ano respectivamente, observa-se, mais uma vez, um movimento concernente com o discurso da tradição. Ambas pautam conteúdos da gramática tradicional, relacionados à sintaxe, enquadrados pela BNCC no objeto de conhecimento *morfossintaxe*. Enquanto a primeira sugere que o aluno seja capaz de *identificar [...] verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos*, a segunda aponta a necessidade de *identificar [...] orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo*.

O que se pode depreender dessas habilidades, assim como das outras já analisadas, é o claro deslocamento/distanciamento do aprendizado relacionado ao objeto de conhecimento diante da realidade da língua(gem). A partir dos verbos que iniciam as habilidades já é possível entender que há uma suposição de mera *identificação*, sem que se promova ou espere a reflexão sobre o uso, e especialmente a questão do estilo, dos efeitos de sentido que esses conhecimentos causam em uma enunciação – ou seja, na comunicação discursiva real e concreta.

Quando aborda a questão da forma linguística, ou forma gramatical, no ensino da língua(gem), Bakhtin (2014[1975]) deixa claro que não se trata de desconsiderar a forma ou não concedê-la importância. Inclusive, o autor destaca a relevância de se pautar as formas no ensino da língua(gem), contudo, esclarece a necessidade de a abordagem contemplar a perspectiva estilística. Nas palavras do autor: “Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística.” (BAKHTIN, 2014[1975], p. 24-25).

Sob essa lógica, trata-se muito mais de *como* abordar as formas gramaticais diante da língua(gem) em sua efetividade, do que *as deixar de lado*. Seu estudo é tão importante quanto o de qualquer outro aspecto/conhecimento relacionado ao enunciado e, a propósito, é também ao estilo que importam as diferentes formas escolhidas pelo enunciador. Sendo assim, trabalhar com um ensino da língua(gem) apoiado no uso, na realidade, é considerar o exercício de analisar a língua(gem) e suas formas ao lado de seus efeitos de sentido. Novamente, Bakhtin (2014[1975]) aponta, especialmente no que concerne à sintaxe:

No estudo de alguns aspectos da sintaxe, aliás muito importantes, essa abordagem estilística é extremamente necessária. Isso ocorre, sobretudo, no estudo das formas sintáticas paralelas e comutativas, isto é, quanto o falante ou o escrito tem a possibilidade de escolher entre duas ou mais formas sintáticas igualmente concretas do ponto de vista gramatical. Nesses casos, a escolha é determinada não pela gramática, mas por considerações puramente estilísticas, isto é, pela eficácia representacional e expressiva dessas formas. Por conseguinte, em tais situações é imprescindível prescindir das explicações estilísticas. (BAKHTIN, 2014[1975], p. 25)

Com base nisso, torna-se praticamente inaproveitável abordar aspectos da sintaxe, ou formas gramaticais, sem que sejam relacionados aos recursos expressivos da língua(gem), os quais representam o modo efetivo de tornar essas formas produtivas diante da comunicação discursiva.

Para dar continuidade e complementar este debate, cabe trazer as habilidades enquadradas na pré-análise (Anexo V) no **discurso da mudança**, a fim de que assim a discussão seja enriquecida, podendo observar a dubiedade encontrada na BNCC, na reverberação de diferentes vozes.

Excerto 52

(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.

Excerto 53

(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).

Excerto 54

(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.

Excerto 55

(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.

Excerto 56

(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.

Excerto 57

(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.

Excerto 58

(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

No que se refere à habilidade EF06LP05 (Excerto 52), como primeira habilidade analisada diante do discurso da mudança, sua principal distinção em relação ao que se vê nos

excertos previamente apresentados com prevalência do discurso da tradição é o apontamento da relação da aprendizagem com o *gênero textual e a intenção comunicativa*. Assim, além de indicar como habilidade a ser atingida pelo aluno a *identificação dos efeitos de sentido dos modos verbais*, este conhecimento linguístico proposto é colocado ao lado do gênero, enquanto materialização da língua(gem), e ao lado da intenção comunicativa, diretamente ligada à realidade da língua(gem).

Essa sugestão apresentada pela BNCC sob a forma de habilidade, pode-se depreender, preconiza a reflexão da língua(gem), na PAL/S, a partir da enunciação sob a forma de um gênero, tal qual se dão efetiva e concretamente os usos da língua(gem). Além disso, prevê a relevância da intenção comunicativa. Sob essa perspectiva, os conhecimentos linguísticos e sua compreensão derivam da reflexão a respeito de seu funcionamento ao lado das intenções correlatas ao uso. Isso quer dizer que o texto em questão, tomado para análise, precisa ser, impreterivelmente, um texto real e concreto, carregado de intenções e estratégias providas do sujeito da enunciação.

Neste ponto, Geraldi (2013[1991]) esclarece que qualquer texto, independentemente de sua modalidade, envolve diversos aspectos que são internos e externos ao seu sujeito. O autor afirma que na produção de um texto é preciso que

a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo); e) se escolham as estratégias pra realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 2013[1991], p. 137)

Assim, dentro dessas diferentes condições, há um amparo de conhecimentos e recursos linguísticos que atuam no alcance dos objetivos do enunciado. Novamente, reitera-se, esses recursos, enquanto expressivos e configurando estratégias de dizer, são organizados diante do propósito do projeto de dizer do sujeito. Desse modo, a partir da *identificação de efeitos de sentido de modos verbais* é possível depreender estratégias relacionadas não somente ao gênero do discurso que materializa a enunciação, mas também à intenção comunicativa em questão.

Nessa discussão, Costa-Hübes (2017, p. 272) auxilia explicando que:

[...] estudar a língua significa reconhecer os compromissos que se criam por meio da linguagem, de forma que possamos interagir significativamente em uma situação concreta de interação. Tal premissa remete ao papel do sujeito autor e leitor de textos que, ao se colocar nessa posição, precisa compreender os fatores que envolvem um processo discursivo, o que exige, muitas vezes, ter conhecimento sobre o gênero discursivo que sustenta aquela enunciação, o contexto que a envolve, assim como considerar os elementos constituintes do gênero (conteúdo temático, estilo e construção composicional).

Em consonância com o que a autora propõe, na promoção da reflexão consciente sobre o uso da língua(gem) de forma concreta, encaminha-se o discurso da mudança nessa habilidade então analisada (Excerto 52).

Na mesma linha segue a próxima habilidade, EF06LP12 (Excerto 53), que se classifica nos objetos de conhecimento *semântica e coesão*. Esta, por sua vez, sugere que na produção de textos o aluno *utilize recursos de coesão referencial, recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes*. Destaca-se aqui a importância dada à produção de textos, ainda que para uma habilidade indicada no eixo PAL/S, evidenciando a articulação entre as práticas de língua(gem). Além disso, é dada relevância aos diferentes recursos que promovem a coesão, a significação e a multivocalidade presentes em discursos concretos, a partir de ferramentas/recursos das quais a língua(gem) dispõe, como *nome, pronome, sinônimos, antônimos, homônimos e discursos diretos e indiretos*.

O que fica claro a partir desta habilidade é que há a proposta de que os recursos da língua(gem) sejam efetivamente empregados, a depender das estratégias de cada sujeito e enunciado, no lugar de serem classificados, identificados ou reconhecidos. Nesse sentido, seus conhecimentos possibilitam a organização dos enunciados na concretização de um discurso a partir de recursos que empregam diferentes intenções e estratégias – as quais são, necessariamente, diretamente relacionadas ao sujeito autor da enunciação, ou do texto, como a BNCC indica.

Ao tratar sobre essa diversidade de possibilidades por meio das quais o sujeito pode, por meio da língua(gem), usar de sua criatividade, Franchi (1987, p. 12-13, grifos do autor) afirma:

A criatividade se manifesta ainda ao nível da construção das expressões. De um modo mais radical, no fato de que é o sujeito que constrói, do modo que lhe convém, as múltiplas formas que vai compondo linearmente. Não há nada de mecânico nisso, qualquer coisa como “uma palavra puxa a outra”, ao contrário, as línguas naturais oferecem inúmeros procedimentos que asseguram ao falante sua liberdade de relacionar e conectar as expressões para torná-las adequadas aos efeitos de sentido que pretende provocar.

Logo, em conformidade com o que Franchi explica, os recursos da língua(gem) estão para o sujeito como meios de assegurar sua liberdade de compor seus enunciados do modo como pretende.

De acordo com a presente discussão, está também a habilidade EF67LP38 (Excerto 54), classificada no objeto de conhecimento *figuras de linguagem*, a qual sugere a *análise dos efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem*. Destaca-se mais uma vez a indicação referente aos efeitos de sentido produzidos pelos recursos linguísticos citados, levando assim ao entendimento de que esses recursos servem ao propósito do enunciado e do enunciador. Sob essa lógica, conhecer as figuras de língua(gem), tais quais *comparação, metáfora, metonímia,*

personificação, hipérbole e outras, não está proposto com sentido de mero reconhecimento ou identificação, mas, ao contrário disso, na forma de produção de sentidos.

A importância da seleção de recursos linguísticos na construção do enunciado se dá, sendo assim, na efetivação das estratégias de dizer e na produção de sentidos inteligíveis, que tenham significação para os sujeitos da interação. Quanto a essa composição, Geraldi (2015[2009], p. 74) esclarece que “[...] o discurso – e o texto em que encontra sua materialização – não é produto da aplicação de regras, mas resultado de uma atividade que explora calcular possibilidades, seleciona algumas entre outras, avança e recua, etc.”.

É detendo de conhecimentos linguísticos ora observados e refletidos a respeito em outros enunciados que o sujeito torna-se apto a selecionar diferentes possibilidades para uso em seus discursos. Sob essa lógica, a construção do enunciado extrapola a aplicação de regras, tendo em vista que as regras são puramente normativas e não exploram as possibilidades estratégicas e intencionais necessariamente engendradas no discurso. As regras, quando tratadas de forma isolada, são aplicáveis a orações, enquanto frases mortas. Na língua(gem), materializada no enunciado, as regras servem aos propósitos do enunciador.

Como bem aponta Bakhtin (2011[1979]), quando as formas gramaticais/os recursos linguísticos são analisados de forma isolada, acabam por deformar o real papel da língua(gem) em sua efetividade. O autor afirma que

[...] esses esquemas abstratos [das formas/recursos linguísticos/gramaticais], mesmo não sendo representados diretamente como reflexo da comunicação discursiva real, tampouco são completados por alusões a uma maior complexidade do fenômeno real. Como resultado, o esquema deforma o quadro real da comunicação discursiva, suprimindo dela precisamente os momentos mais substanciais. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 273)

Assim, as formas gramaticais quando selecionadas/escolhidas a partir de seus efeitos de sentido e a partir da expressividade, da realidade concreta da comunicação discursiva, aí sim consideram o que Bakhtin (2011[1979]) chama de momentos mais substanciais do processo de interação verbal, quais sejam, as escolhas do enunciador, as intenções relacionadas ao enunciado, os interlocutores presumidos, entre outros aspectos.

Na sequência, tem-se a habilidade exposta no Excerto 55, EF08LP13, referente ao objeto do conhecimento *morfossintaxe*. Essa, diferentemente daquelas habilidades apontadas em referência ao discurso da tradição, para o mesmo objeto do conhecimento, sugere *inferir efeitos de sentido decorrentes de recursos de coesão sequencial*. Mais uma vez, há destaque à indicação relacionada à produção de sentidos, uma vez que os recursos linguísticos citados

nesse trecho estão sendo propostos diante do uso da língua(gem) em sua realidade concreta, como se comentou sobre a habilidade anteriormente discutida.

Esta habilidade comprova a possibilidade de que se trabalhe com a sintaxe de modo distinto daquele promovido pelo discurso da tradição, em correlação ao ensino de gramática tradicional, deixando de lado, portanto, a ideia de que conhecimentos linguísticos sintáticos precisam ser adquiridos pelos sujeitos da língua(gem) de forma abstrata, a partir da estrutura formal e de textos soltos, isolados de contextos reais e concretos. Assim, na linha do discurso da mudança, a habilidade apontada no Excerto 55 evidencia que a reflexão sobre a língua(gem) se dá, também, no âmbito da compreensão referente aos recursos sintáticos, contudo, com enfoque à produção de sentidos.

Agora, como quinta habilidade a ser tratada, tem-se a EF89LP23 (Excerto 56), classificada desta vez no objeto de conhecimento *movimentos argumentativos e força dos argumentos*. Ao sugerir como habilidade a ser alcançada pelo aluno a *análise dos movimentos argumentativos*, com enfoque à *avaliação da força dos argumentos utilizados*, o referido trecho segue o entendimento do discurso de mudança, sobretudo ao privilegiar uma análise pautada nas intenções da enunciação.

Esta habilidade, como se vê, traz recursos linguísticos que se afastam daqueles comumente propostos no ensino de gramática tradicional, especialmente porque tratam sobre propósitos engendrados no texto considerando seus sujeitos autores. Aqui, cabem as palavras de Mendonça (2006, p. 208):

O que configura um trabalho de AL é a reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico, com o fim de contribuir para a formação de leitores-escritores de gêneros diversos, aptos a participarem de eventos de letramento com autonomia e eficiência.

Dessa forma, a análise e a reflexão no ensino de LP, a partir da prática de língua(gem) PAL/S, referente aos movimentos argumentativos, voltam-se diretamente à produção de sentidos e à uma compreensão ampla das intenções envolvidas no enunciado, não reduzindo a análise à identificação de formas isoladas ou abstratas. Com isso, descarta-se um sistema linguístico único e inalterável que rege o ensino de LP, para abrir portas a um entendimento da língua(gem) que supera a abstração, colocando em pauta a realidade dos enunciados enquanto materialização de uma língua(gem) arranjada, usada, pretendida e colocada a serviço do sujeito que enuncia.

Sobre isso, é importante lembrar do papel dos sujeitos envolvidos na enunciação, uma vez que toda a comunicação discursiva envolve mais de um sujeito enunciador, tendo em vista as diferentes relações dialógicas envolvidas nesse processo. Logo, na análise da língua(gem),

há de se considerar o processo e seus participantes de forma ampla, como bem pontua Acosta-Pereira (2013, p. 192):

[...] o estudo da língua(gem) sob as lentes da enunciação não exclui as marcas formais da língua, mas os analisa a partir de suas condições sociais de produção, o que implica, dentre outras questões, considerar o sujeito que enuncia em situações específicas de interação das quais se engaja com outrem.

Em continuação e complemento à discussão traçada até aqui, as habilidades dispostas no Excerto 57 e Excerto 58 (EF89LP15 e EF69LP18) correspondem ao objeto de conhecimento *estilo*, estando claramente concernentes com o discurso da mudança, especialmente pelo fato de considerarem a questão estilística no ensino da língua(gem). Ambas sugerem o uso de *recursos linguísticos* que marquem o posicionamento e a intenção no enunciador diante de seu discurso, por meio de diferentes formas, tais como *operadores de conexão*, *operadores argumentativos*.

Essa consideração apontada perante ao estilo enquanto objeto do conhecimento que é parte do ensino de LP relembra a discussão trazida por Bakhtin (2014[1975]) sobre a estilística e sua relação com a forma gramatical, quando destaca que é por meio da estilística que a sintaxe é capaz de enriquecer a língua(gem) dos enunciadores. Nesse sentido, por meio do estudo dos recursos expressivos da língua(gem) que são parte do estilo, permite-se que o aluno conheça e saiba utilizar as diferentes formas gramaticais, evidenciando um processo de dependência entre o estilo e as formas linguísticas.

Segundo Bakhtin (2011[1979], p. 269), “[a] gramática (e o léxico) se distingue substancialmente da estilística (alguns chegam até a coloca-la em oposição à estilística), mas ao mesmo tempo nenhum estudo de gramática (já nem falo de gramática normativa) pode dispensar observações e incursões estilísticas.”. Com isso, reitera-se a ideia de que não se promove a retirada do estudo das formas gramaticais, mas se defende a proposta do trabalho conjunto entre o estilo e a forma, no sentido de promover um uso da língua(gem) inteligível e que cumpra o propósito prioritariamente colocado pelo enunciador que concebe seu discurso.

Assim, a partir das discussões trazidas, com a análise de catorze habilidades apresentadas pela BNCC, referente à PAL/S, no componente curricular Língua Portuguesa, para os AF-EF, das quais sete enquadram-se no discurso da tradição e outras sete enquadram-se no discurso da mudança, é possível traçar alguns encaminhamentos conclusivos, depois de apresentar, novamente, um quadro que sintetiza o debate.

Quadro 35 – Síntese analítica referente às habilidades para a PAL/S para os AF-EF na BNCC

NR. EXC.	EXCERTO	ENCAMINHAM. CONSTATADO
43	As habilidades são apresentadas segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade. Acrescenta-se que, embora as habilidades estejam agrupadas nas diferentes práticas, essas fronteiras são tênues, pois, no ensino, e também na vida social, estão intimamente interligadas. (BRASIL, 2018, p. 86)	Discurso da mudança
44	[...] nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos leitura, escrita ou oralidade. (BRASIL, 2018, p. 139)	Discurso da mudança
45	(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples e compostos.	Discurso da tradição
46	(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.	Discurso da tradição
47	(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.	Discurso da tradição
48	(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.	Discurso da tradição
49	(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.	Discurso da tradição
50	(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.	Discurso da tradição
51	(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.	Discurso da tradição
52	(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.	Discurso da mudança
53	(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).	Discurso da mudança
54	(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.	Discurso da mudança
55	(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.	Discurso da mudança
56	(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.	Discurso da mudança
57	(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.	Discurso da mudança
58	(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).	Discurso da mudança

Fonte: A autora, com base em Brasil (2018).

Como se viu, especialmente a partir dos dados da pré-análise (Anexo V), nenhum dos discursos (tradição ou mudança) aparece em quantidade exorbitante para que seja entendido como dominante dentre o rol de habilidades. Isso quer dizer que há uma dubiedade de perspectivas teórico-metodológicas encontradas dentre as habilidades, aparentemente sem

qualquer destaque a um ou outro discurso. Relembra-se, neste momento, que se tomou para análise o enquadramento dos discursos presentes nas habilidades diante dos discursos da tradição e da mudança, com base na ideia de que o discurso da mudança surge para enfrentar o discurso da tradição em um cenário, no ensino de LP, há muitos anos perpetuado a partir da gramática tradicional (ANGELO, 2005; PIETRI, 2003).

A partir da tese de que o discurso da mudança pode estar apoiado à concepção dialógica de língua(gem), conforme discutido nas subseções anteriores, e sabendo que o discurso da tradição converge com/toma como base um entendimento da língua(gem) enquanto estrutura/sistema, as discussões apresentadas nos parágrafos anteriores vêm reiterar a ideia de que a BNCC, enquanto documento produzido em espaço e tempo específicos, tem impressas em seu discurso diferentes vozes. Essas, por sua vez, ressoam e reverberam posicionamentos consequentemente distintos, a partir de variadas visões de mundo e de homem engendradas nesses olhares.

No que concerne à discussão específica referente às habilidades, seguindo a mesma linha das conclusões alcançadas nas análises já realizadas, identifica-se essa multiplicidade de vozes, em detrimento de uma perspectiva pautada na abordagem enunciativo-discursiva, tal como o próprio documento assume. Devido a isso, há contradição presente no documento, ao ponto que contrariamente à abordagem assumida indicam-se várias habilidades que se enquadram à abordagem tradicional – ou seja, ao discurso da tradição.

A PAL, compondo a tríade de práticas de língua(gem) propostas para o ensino de LP, tem, sobretudo, a intenção de promover a reflexão sobre a língua(gem) em uso, fugindo da tradição em que são frequentemente trabalhadas regras e normas de um sistema linguístico regido por formas fixas, através de um modelo cognitivista de ensino. Ocorre que, ao propor a reflexão, a PAL aparece como alternativa para o trabalho da língua(gem) sem descartar o estudo dos fenômenos linguísticos, mas, inclusive, sugerindo um novo tratamento para tanto. Nesse sentido, como esclarece Mendonça (2006, p. 205), a PAL “[...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos.”

A língua(gem) viva só é possível, sob a lógica aqui defendida, a partir de enunciados, tidos como unidade do ensino de LP. E enquanto objeto vivo, dinâmico e complexo, torna-se incompreensível trabalhar com um conjunto de regras relacionadas ao enunciado, já que a língua(gem), então materializada, está a serviço do sujeito falante e de seus contextos sócio-históricos e culturais específicos, em relação a situações também determinadas. Sobre isso, Bakhtin (2015[1963], p. 207, grifos do autor) explica

[...] temos em vista o *discurso*, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística, obtida por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins.

Esses aspectos abstraídos pela linguística, como sugere o teórico, são justamente aqueles que estão relacionados à produção de sentidos e os quais são descartados em habilidades como aquelas enquadradas no discurso da tradição. E esses aspectos têm importância primordial porque dão vida a língua(gem), tornando o discurso íntegro, concreto, real e situado. Novamente, Bakhtin (2011[1979], p. 306) contribui esclarecendo:

A língua como sistema possui uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações). Entretanto, eles só atingem direcionamento real no todo de um enunciado concreto. A expressão desse direcionamento real nunca se esgota, evidentemente, nesses recursos linguísticos (gramaticais).

Nessa linha de raciocínio, Geraldi (2015[2009], p. 74) afirma que “[a]o tomar o enunciado como a unidade fundamental no funcionamento dos processos interlocutivos, independentemente de sua extensão, será necessário reconhecer que estamos muito longe de compor o conjunto de regras que governam nosso comportamento discursivo.”. Sendo assim, basear o ensino de LP em regras e formalizações de um sistema linguístico que não é parte da realidade concreta dos sujeitos significa afastar a verdadeira unidade da língua(gem), que é o discurso/o enunciado.

Ainda nesta discussão, cabem novamente as palavras de Geraldi (2015[2009], p. 77), o qual defende que “[a] unidade – todos devem aprender o mesmo, no mesmo lugar e ao mesmo tempo – deixa de ser um valor em benefício da diversidade, dos mergulhos imprevistos, das verticalidades construídas em função de interesses momentâneos da vida.”. Isto é, para que sejam consideradas as diversidades presentes no ensino de LP provindas de diferentes contextos e realidades, o tratamento da língua(gem) enquanto única é inviável. Logo, o que permite um estudo e uma reflexão acurados da língua(gem) efetiva é o enunciado, como unidade da comunicação discursiva e como objeto verdadeiro e concreto da interação social entre os sujeitos.

Antes de encaminhar-se à finalização desta discussão, valer trazer a citação de Volochínov (2013 [1925-1930], p. 195, grifos do autor):

A palavra não é, de fato, a fotografia daquilo que denota. A palavra é um som significante, pronunciado ou pensado por uma pessoa real num momento preciso da história real e que, por conseguinte, tem o aspecto de uma enunciação completa ou de uma de suas partes constituintes, de um de seus elementos. *Fora da enunciação*, a palavra só existe no dicionário, mas nesse é uma palavra morta, não é se não um conjunto de linhas retas ou semicirculares, de marcas de tinta tipográfica sobre uma folha de papel em branco. [...]

Com isso, entende-se que o estudo da língua(gem), ao menos com base na teoria dialógica da língua(gem), deve estar pautado nessa palavra que é viva e significativa, materializada na enunciação. Dessarte, considerar um ensino de LP que sugere a importância da aquisição de conhecimentos linguísticos distanciados de seus efeitos de sentido sobre a enunciação é desconsiderar, conseqüentemente, a realidade da língua(gem), relegando-a a um objeto morto e petrificado.

Enfim, encerra-se esta subseção que trata sobre as habilidades apresentadas pela BNCC para o eixo PAL/S, no componente curricular Língua Portuguesa, para os AF-EF, encaminhada a partir da análise das relações dialógicas engendradas no referido discurso, na busca por identificar se as habilidades interagem com o **discurso da mudança** ou com o **discurso da tradição**. Como já afirmado, **as diferentes habilidades dividem-se entre as duas abordagens**, sem que tenha sido identificada a dominância de uma em relação a outra no discurso da BNCC. O que se pode concluir, sendo assim, é que ainda que o discurso da mudança siga presente ao longo dos enunciados, o discurso da tradição persiste em aparecer, evidenciando as diferentes vozes dispostas na BNCC.

Tecidas as análises referentes a todas as partes da BNCC propostas nos encaminhamentos metodológicos desta investigação, passa-se às considerações finais, apresentadas no capítulo seguinte. Neste, será possível encontrar um breve resumo do que se trouxe ao longo desta Tese, além de indicações conclusivas referentes à análise desenvolvida neste capítulo que se encerra.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, cabe apresentar as considerações finais sobre como caminhou a investigação disposta nesta Tese, além da retomada da análise empreendida na pesquisa. Primeiramente, apresenta-se a introdução no capítulo 1, parte em que é abordada de forma mais sintética a contextualização da pesquisa, com a indicação dos elementos de ancoragem da pesquisa, como o tema, objetivo geral e objetivos específicos. Vale rememorar que esta Tese foi pautada no seguinte projeto discursivo: *analisar as relações dialógicas entretecidas nas reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da Base Nacional Comum Curricular em relação ao objeto discursivo eixo análise linguística/semiótica, que faz parte do componente curricular Língua Portuguesa, para os Anos Finais do Ensino Fundamental*.

Na sequência, o segundo capítulo da Tese, intitulado *Contextualização da pesquisa*, traz de forma estendida a contextualização referente à investigação, apresentando mais detalhes referentes não somente ao objeto em/do estudo e à justificativa quanto à escolha desse objeto, mas também aos encaminhamentos teóricos e metodológicos. A partir das seções desse capítulo, esclarece-se que o objeto de investigação é *o discurso da BNCC referente ao ensino de Linguagens para os Anos Finais do Ensino Fundamental, com destaque ao componente curricular Língua Portuguesa, e ao eixo análise linguística/semiótica*, sendo que as abordagens teórico e metodológica assumida para tanto enquadram-se, resumidamente, na Linguística Aplicada, nos Estudos Dialógicos da Linguagem, na análise documental e na Análise Dialógica do Discurso.

Com fins a explicar de forma mais aprofundada o embasamento e os passos metodológicos escolhidos para condução da pesquisa nesta Tese, o capítulo três, por sua vez, desmembra-se em quatro subseções. A primeira seção aborda detalhes sobre a pesquisa em Ciências Humanas, evidenciando detalhes que delimitam esta investigação na referida área. Depois, a segunda subseção explica sobre a Linguística Aplicada enquanto campo de investigação. E as seções seguintes, por seu turno, abordam a análise documental enquanto metodologia de análise do objeto, e a postura dialógica para análise dos dados discursivos.

Ambas as seções (as duas últimas do capítulo três) apontam o caminho da investigação, contudo, sem apresentar categorias previamente definidas, uma vez que, conforme a teoria dialógica bakhtiniana, uma pesquisa sociológica sobre a língua(gem) não deve estar pautada em categorias pré-definidas. Ainda, importante lembrar que é nesse momento em que são indicadas as partes documentais de análise da BNCC, sendo citadas inclusive as páginas usadas como parte da investigação, correspondendo, sumariamente, às partes as quais tratam sobre as

orientações para a área de Linguagens, as orientações para o componente curricular Língua Portuguesa, e as habilidades.

O capítulo quatro, essencial a qualquer pesquisa, tendo em vista a necessidade de embasamento teórico imanente à investigação acadêmica, traz as ancoragens epistemológica e teórico-metodológica. Para isso, divide-se em duas grandes seções, das quais a primeira aborda a concepção dialógica do discurso, a partir dos escritos de Bakhtin e o Círculo, e a segunda trata sobre a *prática de análise linguística* nas aulas de LP. Ao apresentar a concepção dialógica do discurso, a primeira seção desmembra-se em cinco subseções, sendo que cada uma dessas dedica-se a tratar sobre um conceito específico cunhado pelo Círculo. Os conceitos trazidos são: cronotopo, discurso, enunciado, ideologia e valoração.

A segunda seção do capítulo quatro, para abordar a PAL nas aulas de LP, divide-se em três subseções, em que são apresentadas as propostas de Geraldi e Franchi, nas décadas de 1980 e 1990, e também as indicações dos PCN a respeito do ensino de LP e da PAL. Geraldi e Franchi são citados como os precursores de uma perspectiva de mudança no ensino de LP, sugerindo um processo de ensino e aprendizagem pautado no sujeito enquanto protagonista da comunicação discursiva. Devido a isso, esta seção traz os apontamentos dos autores, complementados por comentaristas contemporâneos, bem como o que os PCN apontaram no final da década de 1990 e início da década de 2000. É possível, nesta seção, compreender o que é a proposta inicial e desdobrada da PAL no ensino de LP.

Depois de trazer o embasamento teórico, o capítulo cinco passa a apresentar, na análise documental da BNCC, os discursos *já-ditos* em torno do documento no Brasil. Este, por sua vez, com duas seções, destina-se a detalhar o processo de elaboração e de publicação da BNCC, contemplando detalhes sobre como se deu a consulta popular e porque há diferentes versões do documento. Nessa discussão, são trazidos detalhes referentes à elaboração da BNCC considerando o que o próprio documento e o site da BNCC trazem, além de informações provindas de comentaristas e participantes do referido processo. No que respeita à publicação do documento, que se deu primeiramente em 2017 e depois em 2018, são abordadas as diferentes repercussões observadas no Brasil, especialmente no âmbito da educação.

Enfim, o capítulo seis vem apresentar a análise dialógica do discurso sugerida para a presente pesquisa, com fins a atingir não somente seu objetivo geral mas também seus objetivos específicos. Assim, com base no objetivo geral, previamente citado, cabe lembrar aqui os objetivos específicos traçados diante do objeto de investigação: i) analisar o cronotopo do discurso da BNCC; ii) analisar as relações dialógicas em relação aos discursos *já-ditos* sobre os Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC sobre a área de Linguagens, sobre

o componente curricular Língua Portuguesa, e sobre o eixo *análise linguística/semiótica* (referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental); e iii) analisar as relações dialógicas em relação aos discursos *já-ditos* sobre os Estudos Dialógicos da Linguagem, como discurso da mudança, e sobre as orientações da gramática tradicional, como discurso da tradição, no discurso da BNCC sobre a área de Linguagens, sobre o componente curricular Língua Portuguesa, e sobre o eixo *análise linguística/semiótica* (referente aos Anos Finais do Ensino Fundamental), no que se refere às habilidades consociadas à PAL no documento.

A partir desses objetivos, as seções do capítulo do seis estão divididas da seguinte forma: a primeira se ocupa em descrever o cronotopo da BNCC, desvelando seu tempo e seu espaço de elaboração/divulgação, e a segunda traz uma análise pormenorizada de partes do documento no sentido de analisar as relações dialógicas engendradas no discurso então exposto.

No que respeita à primeira seção, intitulada *O cronotopo da BNCC*, são traçados dois caminhos para a compreensão do tempo e do espaço do documento, em termos de entendimento referente à elaboração do documento, participantes envolvidos e contextos sócio-histórico-políticos relacionados. Em um primeiro momento, a subseção 6.1.1, nomeada *O grande cronotopo da BNCC*, busca justamente delimitar esse tempo e esse espaço a partir das ressonâncias sócio-históricas, culturais e políticas do contexto de elaboração e publicação da BNCC no Brasil.

Diante da investigação realizada, observa-se que diversas **reverberações** constituíram a realidade de elaboração da BNCC, sobretudo questões **de nível sócio-histórico-político**, da educação e da sociedade – enquanto visão de homem participante desse contexto. Logo, como ressonâncias sócio-histórico-políticas que são parte desse cronotopo, podem ser citadas: o regime político democrático vigente no Brasil, a mudança de governo mediante golpe presidencial, o cenário de crise política, econômica, financeira no Brasil, as alterações de gestão no Ministério da Educação, as desigualdades sociais ao longo de toda a extensão do Brasil, e a diversidade cultural ao longo de toda a extensão do país.

Enquanto **reverberações no âmbito da educação**, diretamente relacionadas, portanto, ao teor do documento, podem ser citadas: a instabilidade nas políticas para a educação devido às diversas alterações de gestão no Ministério da Educação, a fragmentação das políticas para a educação dentre as esferas do poder, a ocorrência de quatro trocas de equipes responsáveis pelo documento na elaboração da BNCC, a Reforma do Ensino Médio, e os documentos político-educacionais vigente – DCN, PCN e então BNCC.

Já no que respeita à visão de homem depreendida do cronotopo da BNCC, ainda em relação ao grande cronotopo, a ideia pode ser sintetizada da seguinte forma: o aluno é o sujeito

fim da BNCC, pois o documento indica como um fim primordial o desenvolvimento das aprendizagens essenciais por parte desse sujeito; o professor é o sujeito condutor/que conduz o sujeito aluno no alcance das aprendizagens essenciais; a BNCC reconhece as especificidades complexas dos sujeitos apesar de não as considerar em seus encaminhamentos; e a responsabilidade da formação do sujeito aluno recai sobre o sujeito professor (e as instâncias a ele relativas na escola – pedagogos, gestores, etc.).

Seguindo para a subseção 6.1.2, traz-se uma discussão referente às instâncias e interlocuções que estiveram envolvidas no processo de elaboração e divulgação da BNCC, agindo de forma direta sobre seu discurso e, conseqüentemente, constituindo parte de seu cronotopo. Após investigação, chega-se à conclusão de que as instâncias participantes e as posições autorais que são parte do processo resumem-se em: Ministério da Educação, com as posições autorais de ministro, secretários, diretores, coordenadores e presidente do Inep; Consed, com as posições autorais de presidente, vice-presidente e secretários; Undime, com as posições autorais de presidente, vice-presidente, secretários, presidentes regionais e assessores; e Especialistas convidados, com as posições autorais de membros de comitês assessores, redatores, leitores críticos, revisores assessores de comunicação social, equipe de arquitetura da informações, entre outros.

Já no que respeita às interlocuções presumidas referentes à BNCC, ainda em relação ao pequeno cronotopo, podem ser citados gestores e representantes das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação brasileiras, bem como professores, pedagogos, educadores e gestores de escolas públicas e privadas dos estados e municípios do Brasil. É importante ficar claro, quanto a isso, que tanto as diferentes reverberações que constituem o cenário de elaboração e divulgação da BNCC quanto as instâncias e interlocuções envolvidas resultam em seu cronotopo, evidenciando **a diversidade de acontecimentos e participantes influenciando na formação do discurso então divulgado.**

Na sequência, a seção 6.2, composta por quatro longas subseções, aborda as relações dialógicas presentes no discurso da/na BNCC. O movimento de análise tomado nessa seção inicia-se a partir das orientações a respeito da área de Linguagens, apresentadas no documento, seguindo para as considerações sobre o ensino de LP no EF, depois para as orientações sobre a PAL/S nas aulas de LP para os AF-EF, até chegar à discussão referente às habilidades.

Quando a esta seção, deve-se compreender que todas as subseções se encaminham para o entendimento proposto referente à PAL/S enquanto prática de língua(gem) sugerida pela BNCC para o ensino de LP, a partir de uma análise que toma, sobretudo, a teoria bakhtiniana da língua(gem) com base nos Estudos Dialógicos da Linguagem para observação das relações

dialógicas ali engendradas. Assim sendo, nas subseções 6.2.1, 6.2.2 e 6.2.3 encontram-se extensas análises nas quais foram discutidos excertos próprios BNCC, seguindo um movimento de identificação de **convergência ou divergência diante do discurso da BNCC e dos preceitos da teoria dialógica da língua(gem)**.

Já no que respeita à última subseção, 6.2.4, o movimento, ainda com base na observação e análise das relações dialógicas, seguem na discussão referente às habilidades propostas pela BNCC para a PAL/S, no componente Língua Portuguesa, para os AF-EF, desta vez identificando a **interação dessas habilidades ao discurso da tradição ou ao discurso da mudança**, em paralelo ao entendimento da língua(gem) enquanto sistema linguístico de normas e à concepção dialógica da língua(gem), respectivamente.

Dentre os diversos pareceres analíticos alcançados ao longo das subseções da seção 6.2, é possível afirmar sinteticamente que se observou um caminho geminado no discurso da BNCC, uma vez que são observados, a todo momento, enunciados que ora seguem em convergência com os preceitos da teoria bakhtiniana para a língua(gem) e ora seguem em divergência ou oscilação, sem que seja identificado um caminho dominante que prevaleça no discurso. Nesse mesmo sentido, no que concerne às habilidades, são identificados ambos discursos da tradição e da mudança, evidenciando novamente um posicionamento ideológico e teórico-metodológico obscuro frente às indicações do documento para o ensino de LP.

Em consonância com o que se conclui a respeito do cronotopo da BNCC, em que se encontra um cenário incerto, repleto de reverberações de diferentes âmbitos, bem como variadas instâncias e interlocuções participantes do processo de elaboração e divulgação do documento, na seção 6.2 é possível observar **um movimento em que o discurso da BNCC segue sobrecarregado de diferentes vozes e ideologias**, com excertos que seguem também caminhos distintos. Todo esse panorama desdobra-se em um discurso impregnado de diferentes posições axiológicas, estando em desarmonia no que respeita aos encaminhamentos primeiramente apontados no documento para o ensino de LP.

Diante de cenário, cabe lembrar a Tese referente a esta pesquisa, indicada na Introdução, por meio da qual se propôs que **o discurso da BNCC – no que se refere ao objeto eixo análise linguística/semiótica, que faz parte do componente curricular Língua Portuguesa, para os Anos Finais do Ensino Fundamental – responde, em grande parte de seu conteúdo semântico-objetual, dialogicamente aos Estudos Dialógicos da Linguagem e à gramática tradicional, simultaneamente, engendrado em relações dialógicas que matizam movimentos de convergência, divergência e oscilação entre essas abordagens, balizado**

pelo/no entreespaço ideológico-axiológico do discurso da tradição e do discurso da mudança.

Como fruto desta investigação, é possível afirmar que as análises respondem positivamente à Tese, confirmando-a. Sendo assim, o que se pode concluir sobre o discurso analisado é que, para além da assunção de uma abordagem enunciativo-discursiva da língua(gem) e da tentativa recorrente de embasar as orientações para o ensino de LP a partir de um discurso da mudança, observa-se variavelmente a presença de orientações que se enquadram no discurso da tradição, em consonância à perspectiva de ensino da gramática tradicional, além de outras abordagens teórico-metodológicas.

Enfim, em relação à concepção dialógica de língua(gem) enquanto concepção que pudesse fundamentar as indicações presentes na BNCC, não se pode afirmar que há posicionamento claro quanto a isso no discurso, uma vez que algumas orientações seguem a teoria bakhtiniana, e outras, em contrapartida, destoam daquilo que a referida filosofia propõe. Embora haja claras reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso analisado, é inviável afirmar que o referido discurso está pautado por completo (numa *relativa completude da exauribilidade semântico-objetiva*) na teoria dialógica, já que há conteúdo discursivo que vem a se opor claramente em relação a esta colocação ao longo do documento.

Antes de encerrar essas considerações, há de se citar a contribuição que esta pesquisa traz ao campo da Linguística Aplicada no Brasil, tendo em vista a relevância da realização de uma análise da BNCC – enquanto documento normativo vigente no Brasil, para a Educação Básica. Para o referido campo de pesquisa, uma análise em torno da BNCC vem a complementar as diversas discussões que já têm sido encaminhadas no tocante ao objeto discursivo presente no documento, além do que representa a adição de novas conclusões sobre a temática, enriquecendo o espaço analítico de discussão sobre o documento.

Ademais, não somente ao campo da LA, esta investigação representa, sobretudo, um avanço na compreensão quanto à BNCC para o educação linguística no país, trazendo subsídios esclarecedores às diferentes comunidades interessadas, que vão desde acadêmicos que têm trabalhado acima desta temática, até educadores que lidam com o ensino de LP em sala de aula. Essas contribuições notadamente adicionam-se às diferentes colaborações já trazidas por outros pesquisadores, mas representam, contudo, mais um degrau no caminho de desvelar as relações presentes da BNCC enquanto discurso referente à educação brasileira.

Com essas conclusões, encerra-se esta Tese, na certeza de que há ainda muito o que se analisar diante do grande corpus de análise que constitui a BNCC. É importante frisar que para esta análise foram utilizados excertos do documento, escolhidos a fim de sintetizar o todo que

compreende o discurso objeto desta investigação. Entretanto, isso não quer dizer que esta pesquisa se esgota aqui, haja vista que a análise da BNCC representa uma observação inexaurível das relações contidas no documento diante de seu cronotopo.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do Círculo de Bakhtin. **Letra Magna**, v. 12, n. 19, 2016.

_____. A prática de análise linguística mediada por gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. **Letrônica**, v. 06, p. 494–520, 2013.

_____. Contribuições dos estudos sobre gêneros do discurso para a análise linguística em sala de aula: perspectivas dialógicas. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 5, n. 2, p. 21–41, 2011.

_____. **O gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda**. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Santa Catarina, 2012.

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Por uma análise dialógica de discurso: reflexões. In: Alves, Maria da Penha Casado; VIAN JR., O. (Org.). **Práticas discursivas: Olhares da Linguística Aplicada**, Natal: EDUFRN, 2015, p. 61–84.

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O estudo dos gêneros do discurso sob a perspectiva dialógica da linguagem: considerações sobre cronotopo, ideologia e valoração. In: NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (Org.). **Gêneros do texto/discurso: novas práticas e desafios**. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 349–368.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018[2006], p. 96–114.

_____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANGELO, Graziela Lucci de. **Revisitando o ensino tradicional de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2005. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_3c8b408559101155960fe1c6eda2eba8%20de%20L%C3%ADngua%20Portuguesa.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

BAKHTIN, Mikhail M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rebelais**. São Paulo: Hucitec, 1987[1940].

_____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011[1979].

_____. **O homem ao espelho:** Apontamentos dos anos 1940. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019[1940-].

_____. **Para uma filosofia do ato responsável.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1919-1921].

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski.** 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015[1963].

_____. **Questões de literatura e estética:** a teoria do romance. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014[1975].

BASE, Nacional Comum Curricular. **Portal.** Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 30 jun. 2020.

BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter. A teoria bakhtniana do cronotopo literário: reflexões, aplicações, perspectivas. In: BEMONG, N.; BORGHART, P.; DOBBELEER, M. d.; DEMOEN, K.; TEMMERMAN, K. d.; KEUNEM, B. (Orgs.). **Bakhtin e o cronotopo:** reflexões, aplicações, perspectivas. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 16–31.

BEZERRIL, Gianka Salustiano; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. O conceito de cronotopo em Bakhtin e o círculo: matizes rebelaisianas. **InterteXto**, v. 4, n. 2, p. 35–49, 2011.

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, T. d. C.; KRAEMER, M. A. D. (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular:** compressões subjacentes. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 17–40.

BRAIT, Beth (Ed.). **Bakhtin:** conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2018[2005].

_____. (Ed.). **Bakhtin:** outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018[2006a].

_____. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin:** outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018[2006b], p. 9–31.

_____. O discurso sob o olhar de Bakhtin. In: GREGOLIN, M. d. R.; BARONAS, R. (Orgs.). **Análise do discurso:** as materialidades do discurso. 3. ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2007, p. 19–32.

BRANDÃO, Marlúcia. Implementação da BNCC: 5 pontos para o diretor levar em conta. **Nova Escola**, 25 mar. 2019. Disponível em:

<<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2146/implementacao-da-bncc-5-pontos-para-o-diretor-levar-em-conta#:~:text=A%20partir%20da%C3%AD%2C%20cada%20professor,caminhos%20para%20atingir%20esse%20prop%C3%B3sito.>>. Acesso em: 03 ju. 2020.

BRASIL. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC: Planejamento para 2019.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2019-pdf/110411-probncc-2019-lancamento/file>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular:** educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. 5 out. 1988. **Diário Oficial da União**, Congresso Nacional, Brasília, DF, 5 out. 1988.

_____. Lei 13.005, de 26 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 26 jun. 2014. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 1 out. 2019.

_____. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação. LDB. 23 dez. 1996. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação e do Desporto, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 23 jan. 2019.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio: parte II - linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2000.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Portaria 1.570, de 20 de dezembro de 2017. 20 dez. 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2017.

_____. Portaria 331, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios

para sua implementação. 5 abr. 2018. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 5 abr. 2018.

_____. Portaria 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. 17 jun. 2015. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Brasília, DF, 17 jun. 2015.

_____. Resolução CNE/CP 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. 22 dez. 2017. **Diário Oficial da União**, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Brasília, DF, 22 dez. 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 1997.

CAETANO, Andressa Mafezoni; PEIXOTO, Maria da Conceição Duarte; MACHADO, Moyara Rosa. Máscara ou face?: Autor e autoria na voz de Mikhail Bakhtin. **Pró-Discente: Caderno de Produções Acadêmico-Científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 7, n. 1, p. 52–61, 2011.

CHIZZOTTI, Antonio. As ciências humanas e as ciências da educação. **Revista e-curriculum**, v. 14, n. 4, p. 1556–1575, 2016. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/30436>>. Acesso em: 19 set. 2019.

CONSED, Conselho Nacional de Secretários da Educação. **Sobre o Consed**. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/consed/consed/missao-e-objetivos>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **PERcursos Linguísticos**, v. 7, n. 14, p. 270–294, 2017.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: Secretaria da Educação / Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1987.

FRANCO, Neil; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Por uma análise dialógica do discurso. In: DANTIELLI, A. G.; SOARES, A. S. F. (Orgs.). **De 1969 a 2019: um PERCURSO da/na análise do discurso**. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 275–300.

FREITAS, Alexandre. **A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira**. Disponível em:

<https://www.academia.edu/28265282/A_Base_Nacional_Comum_Curricular_e_a_educa%C3%A7%C3%A3o_banqueira>. Acesso em: 1 jul. 2020.

GERALDI, João Wanderley (Ed.). **O texto na sala de aula**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011[1984]. E-book;

_____. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015[2009].

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009 [1998].

_____. **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013[1991].

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

KLEIMAN, Angela B. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 47–70.

KUIAVA, José. O nascimento do livro: O texto na sala de aula. In: SILVA, L. L. M. d.; FERREIRA, N. S. d. A.; MORTATTI, M. d. R. L. (Orgs.). **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas: Editores Associados, 2014, p. 61–82.

MACHADO, Anna Rachel. A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: terias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 179–194.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievich. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. São Paulo: Contexto, 2016 [1928].

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Org.). **Português no ensino médio e formação do professor**, São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 199–226.

MOITA LOPES, Luiz Paulo (Ed.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: BENTES, A. C.; MUSSALIM, F. (Org.). **Introdução à Linguística**: vol 3 - fundamentos epistemológicos. São Paulo: Cortez, 2009.

MOURA, Heronides Maurílio de Melo. Análise crítica do artigo "Criatividade e Gramática" de Carlos Franchi. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, v. 22, p. 97–107, 1992.

MOVIMENTO PELA BASE. **Portal**. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

PADILHA, Simone de Jesus. Relendo Bakhtin: autoria, escrita e discursividade. **Polifonia**, v. 18, n. 23, p. 91–102, 2011.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Orgs.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67–84.

PIETRI, Émerson de. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Campinas, 2003. Disponível em: <http://taurus.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/269629/1/Pietri_Emersonde_D.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. **Análise linguística**: do estado da arte ao estatuto dialógico. Maringá, 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Ed.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 150-168.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. São Paulo, 2001.

ROHLING, Nívea. A pesquisa qualitativa e a análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 15, n. 2, p. 44–60, 2014.

SAE, Digital. Como escolas devem se preparar para a Base Nacional Comum Curricular. **SAE Digital**, 9 jan. 2019. Disponível em: <<https://sae.digital/escolas-preparar-base-nacional-curricular/>>. Acesso em: 3 jul. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos Avançados**, v. 2, n. 2, p. 46–71, 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141988000200007>. Acesso em: 2 out. 2019.

SANTOS, Gabriela Debas. **A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: por uma abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2018.

SIGNORINI, Inês (Ed.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998a.

_____. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998b, p. 89–98.

SOBRAL, Adail. A concepção de autoria do "Círculo de Bakhtin, Medvedev, Voloshinov": confrontos e definições. **Revista Eletrônica do Netlli**, v. 1, n. 2, p. 123–142, 2012.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. **Domínios de Lingu@agem**, v. 10, n. 3, p. 1076–1094, 2016.

UNDIME, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. Missão. Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/missao>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

_____. A construção da enunciação. In: GERALDI, J. W. (Org.). **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1925-1930a], p. 157–188.

_____. A palavra e sua função social. In: GERALDI, J. W. (Org.). **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1925-1930b], p. 189–212.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].

_____. Palavra na vida e a palavra na poesia: Introdução ao problema da poética sociológica [1926]. In: GERALDI, J. W. (Org.). **A construção da Enunciação e Outros ensaios.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1925-1930c].

**ANEXO I – Quadro de objetos do conhecimento do eixo análise linguística/semiótica
para os Anos Finais do Ensino Fundamental na BNCC**

Léxico/morfologia
Morfossintaxe
Sintaxe
Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe
Semântica Coesão
Textualização Progressão temática
Textualização
Fono-ortografia
Elementos notacionais da escrita
Coesão
Sequências textuais
Figuras de linguagem
Construção composicional
Estilo
Efeito de sentido
Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios
Modalização
Construção composicional Elementos paralinguísticos e cinésicos Apresentações orais
Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais
Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica
Marcas linguísticas Intertextualidade
Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários
Variação linguística
Semântica
Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa
Movimentos argumentativos e força dos argumentos

**ANEXO II – Quadro de habilidades referentes ao eixo análise linguística/semiótica para os Anos Finais do Ensino Fundamental na
BNCC**

COMPONENTE	ANO FAIXA	CAMPOS DE ATUAÇÃO	PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
Língua Portuguesa	6º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Léxico/morfologia	(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.
Língua Portuguesa	6º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.
Língua Portuguesa	6º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.
Língua Portuguesa	6º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).
Língua Portuguesa	6º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.
Língua Portuguesa	6º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.
Língua Portuguesa	6º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos.

Língua Portuguesa	6º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Sintaxe	(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.
Língua Portuguesa	6º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.
Língua Portuguesa	6º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Semântica Coesão	(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).
Língua Portuguesa	6º, 7º	CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Análise linguística/semiótica	Textualização Progressão temática	(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.
Língua Portuguesa	6º, 7º	CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Análise linguística/semiótica	Textualização	(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.
Língua Portuguesa	6º, 7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Fono-ortografia	(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.
Língua Portuguesa	6º, 7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Elementos notacionais da escrita	(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.
Língua Portuguesa	6º, 7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Léxico/morfologia	(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.

Língua Portuguesa	6º, 7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Léxico/morfologia	(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
Língua Portuguesa	6º, 7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Coesão	(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
Língua Portuguesa	6º, 7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Sequências textuais	(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.
Língua Portuguesa	6º, 7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Figuras de linguagem	(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.
Língua Portuguesa	6º; 7º; 8º; 9º	CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO	Análise linguística/semiótica	Construção composicional	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.

Língua Portuguesa	6º; 7º; 8º; 9º	CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO	Análise linguística/semiótica	Estilo	(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).
Língua Portuguesa	6º; 7º; 8º; 9º	CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO	Análise linguística/semiótica	Estilo	(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

Língua Portuguesa	6º; 7º; 8º; 9º	CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO	Análise linguística/semiótica	Efeito de sentido	(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.
Língua Portuguesa	6º; 7º; 8º; 9º	CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	Análise linguística/semiótica	Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios	(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/ jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.

Língua Portuguesa	6º; 7º; 8º; 9º	CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	Análise linguística/semiótica	Modalização	<p>(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obligatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”</p>
-------------------	----------------	----------------------------------	-------------------------------	-------------	---

Língua Portuguesa	6º; 7º; 8º; 9º	CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Análise linguística/semiótica	Construção composicional Elementos paralinguísticos e cinésicos Apresentações orais	(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.
Língua Portuguesa	6º; 7º; 8º; 9º	CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Análise linguística/semiótica	Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais	(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc.

Língua Portuguesa	6º; 7º; 8º; 9º	CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Análise linguística/semiótica	Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica	(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.
-------------------	----------------	---	-------------------------------	---	---

Língua Portuguesa	6º; 7º; 8º; 9º	CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Análise linguística/semiótica	Marcas linguísticas Intertextualidade	(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.
-------------------	-------------------	---	-------------------------------	---------------------------------------	---

Língua Portuguesa	6º; 7º; 8º; 9º	CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Análise linguística/semiótica	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.
Língua Portuguesa	6º; 7º; 8º; 9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Variação linguística	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.
Língua Portuguesa	6º; 7º; 8º; 9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Variação linguística	(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.
Língua Portuguesa	7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Léxico/morfologia	(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.

Língua Portuguesa	7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.
Língua Portuguesa	7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.
Língua Portuguesa	7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.
Língua Portuguesa	7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).
Língua Portuguesa	7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.
Língua Portuguesa	7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.
Língua Portuguesa	7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.
Língua Portuguesa	7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).
Língua Portuguesa	7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Semântica Coesão	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).

Língua Portuguesa	7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Coesão	(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.
Língua Portuguesa	7º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Modalização	(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.
Língua Portuguesa	8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Fono-ortografia	(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.
Língua Portuguesa	8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Léxico/morfologia	(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.
Língua Portuguesa	8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).
Língua Portuguesa	8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.
Língua Portuguesa	8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).

Língua Portuguesa	8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.
Língua Portuguesa	8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.
Língua Portuguesa	8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.
Língua Portuguesa	8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.
Língua Portuguesa	8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.
Língua Portuguesa	8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Semântica	(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
Língua Portuguesa	8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Coesão	(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.

Língua Portuguesa	8º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Modalização	(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).
Língua Portuguesa	8º, 9º	CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO	Análise linguística/semiótica	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa	(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.
Língua Portuguesa	8º, 9º	CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO	Análise linguística/semiótica	Estilo	(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.
Língua Portuguesa	8º, 9º	CAMPO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO	Análise linguística/semiótica	Modalização	(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.
Língua Portuguesa	8º, 9º	CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	Análise linguística/semiótica	Movimentos argumentativos e força dos argumentos	(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.

Língua Portuguesa	8º, 9º	CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	Análise linguística/semiótica	Textualização Progressão temática	(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.
Língua Portuguesa	8º, 9º	CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	Análise linguística/semiótica	Textualização	(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na Web e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de links.
Língua Portuguesa	8º, 9º	CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	Análise linguística/semiótica	Modalização	(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”).
Língua Portuguesa	8º, 9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Figuras de linguagem	(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.
Língua Portuguesa	9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Fono-ortografia	(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.

Língua Portuguesa	9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.
Língua Portuguesa	9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.
Língua Portuguesa	9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.
Língua Portuguesa	9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Morfossintaxe	(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.
Língua Portuguesa	9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.
Língua Portuguesa	9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Coesão	(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.
Língua Portuguesa	9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Coesão	(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).
Língua Portuguesa	9º	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Análise linguística/semiótica	Varição linguística	(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.

ANEXO III – Plano Nacional da Educação: metas e estratégias

METAS	ESTRATÉGIAS
<p>Meta 1 Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE</p>	definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais
	garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo
	realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta
	estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches
	manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil
	implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes
	articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social na área de educação com a expansão da oferta na rede escolar pública
	promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior
	estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos
	fomentar o atendimento das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas na educação infantil nas respectivas comunidades, por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta, limitando a nucleação de escolas e o deslocamento de crianças, de forma a atender às especificidades dessas comunidades, garantido consulta prévia e informada
	priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos (às) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica
	implementar, em caráter complementar, programas de orientação e apoio às famílias, por meio da articulação das áreas de educação, saúde e assistência social, com foco no desenvolvimento integral das crianças de até 3 (três) anos de idade
preservar as especificidades da educação infantil na organização das redes escolares, garantindo o atendimento da criança de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental	

	<p>fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças na educação infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância</p> <p>promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à educação infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos</p> <p>o Distrito Federal e os Municípios, com a colaboração da União e dos Estados, realizarão e publicarão, a cada ano, levantamento da demanda manifesta por educação infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento</p> <p>estimular o acesso à educação infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil</p>
<p>Meta 2 Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.</p>	<p>o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental</p> <p>pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental</p> <p>criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental</p> <p>criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental</p> <p>promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude</p> <p>desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas</p> <p>disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região</p> <p>disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região</p> <p>incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias</p> <p>estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades</p> <p>desenvolver formas alternativas de oferta do ensino fundamental, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante</p> <p>desenvolver formas alternativas de oferta do ensino fundamental, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante</p> <p>promover atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e de desenvolvimento esportivo nacional</p>
<p>Meta 3</p>	<p>institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e</p>

<p>Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).</p>	<p>diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais</p>
	<p>o Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação - CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum</p>
	<p>pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino médio</p>
	<p>garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar</p>
	<p>manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do ensino fundamental, por meio do acompanhamento individualizado do (a) aluno (a) com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas como aulas de reforço no turno complementar, estudos de recuperação e progressão parcial, de forma a reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade</p>
	<p>universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior</p>
	<p>fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência</p>
	<p>estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude</p>
	<p>promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude</p>
	<p>fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, e de adultos, com qualificação social e profissional para aqueles que estejam fora da escola e com defasagem no fluxo escolar</p>
	<p>redimensionar a oferta de ensino médio nos turnos diurno e noturno, bem como a distribuição territorial das escolas de ensino médio, de forma a atender a toda a demanda, de acordo com as necessidades específicas dos (as) alunos (as)</p>
	<p>desenvolver formas alternativas de oferta do ensino médio, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante</p>
<p>implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão</p>	

	estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas
<p>Meta 4 Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</p>	contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007
	promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional
	implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas
	garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno
	garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno
	manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação
	garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos
	garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado
	fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude

	fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
	promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado
	promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida
	apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues
	definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
	promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos
	incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
	promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino
	promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino
	promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo
Meta 5	estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças

Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental	instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental
	selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos
	fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade
	fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade
	promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização
	apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal
Meta 6 Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.	promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola
	instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social
	institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral
	fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários
	estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino
	orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino
	atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais

	<p>garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas</p>
	<p>adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais</p>
<p>Meta 7 Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IdeB</p> <p>Anos iniciais do ensino fundamental: 2015 – 5,2 / 2017 – 5,5 / 2019 – 5,7 / 2021 – 6,0 Anos finais do ensino fundamental: 2015 – 4,7 / 2017 – 5,0 / 2019 – 5,2 / 2021 – 5,5 Ensino Médio: 2015 – 4,3 / 2017 – 4,7 / 2019 – 5,0 / 2021 – 5,2</p>	<p>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</p>
	<p>assegurar que</p> <ul style="list-style-type: none"> a) no quinto ano de vigência deste PNE, pelo menos 70% (setenta por cento) dos (as) alunos (as) do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 50% (cinquenta por cento), pelo menos, o nível desejável b) no último ano de vigência deste PNE, todos os (as) estudantes do ensino fundamental e do ensino médio tenham alcançado nível suficiente de aprendizado em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de seu ano de estudo, e 80% (oitenta por cento), pelo menos, o nível desejável
	<p>constituir, em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino</p>
	<p>induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática</p>
	<p>formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar</p>
	<p>associar a prestação de assistência técnica financeira à fixação de metas intermediárias, nos termos estabelecidos conforme pactuação voluntária entre os entes, priorizando sistemas e redes de ensino com Ideb abaixo da média nacional</p>
	<p>aprimorar continuamente os instrumentos de avaliação da qualidade do ensino fundamental e médio, de forma a englobar o ensino de ciências nos exames aplicados nos anos finais do ensino fundamental, e incorporar o Exame Nacional do Ensino Médio, assegurada a sua universalização, ao sistema de avaliação da educação básica, bem como apoiar o uso dos resultados das avaliações nacionais pelas escolas e redes de ensino para a melhoria de seus processos e práticas pedagógicas</p>
	<p>desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos</p>
	<p>orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do Ideb, diminuindo a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios</p>

	<p>fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do Ideb, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação</p>
	<p>melhorar o desempenho dos alunos da educação básica nas avaliações da aprendizagem no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, tomado como instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido, de acordo com as seguintes projeções: Média dos resultados em matemática, leitura e ciências: 2015 – 438 / 2018 – 455 / 2021 – 473</p>
	<p>incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para softwares livres e recursos educacionais abertos, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas</p>
	<p>garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia - INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local</p>
	<p>desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais</p>
	<p>desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais</p>
	<p>apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática</p>
	<p>ampliar programas e aprofundar ações de atendimento ao (à) aluno (a), em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde</p>
	<p>assegurar a todas as escolas públicas de educação básica o acesso a energia elétrica, abastecimento de água tratada, esgotamento sanitário e manejo dos resíduos sólidos, garantir o acesso dos alunos a espaços para a prática esportiva, a bens culturais e artísticos e a equipamentos e laboratórios de ciências e, em cada edifício escolar, garantir a acessibilidade às pessoas com deficiência</p>
	<p>institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas, visando à equalização regional das oportunidades educacionais</p>
	<p>prover equipamentos e recursos tecnológicos digitais para a utilização pedagógica no ambiente escolar a todas as escolas públicas da educação básica, criando, inclusive, mecanismos para implementação das condições necessárias para a universalização das bibliotecas nas instituições educacionais, com acesso a redes digitais de computadores, inclusive a internet</p>
	<p>a União, em regime de colaboração com os entes federados subnacionais, estabelecerá, no prazo de 2 (dois) anos contados da publicação desta Lei, parâmetros mínimos de qualidade dos serviços da educação básica, a serem utilizados como referência para infraestrutura das escolas, recursos pedagógicos, entre outros insumos relevantes, bem como instrumento para adoção de medidas para a melhoria da qualidade do ensino</p>

	informatizar integralmente a gestão das escolas públicas e das secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como manter programa nacional de formação inicial e continuada para o pessoal técnico das secretarias de educação
	garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade
	implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente
	garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nºs 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil
	consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial
	desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência
	mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais
	promover a articulação dos programas da área da educação, de âmbito local e nacional, com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional
	universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos (às) estudantes da rede escolar pública de educação básica por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde
	estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos (das) profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional
	fortalecer, com a colaboração técnica e financeira da União, em articulação com o sistema nacional de avaliação, os sistemas estaduais de avaliação da educação básica, com participação, por adesão, das redes municipais de ensino, para orientar as políticas públicas e as práticas pedagógicas, com o fornecimento das informações às escolas e à sociedade
	promover, com especial ênfase, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional do Livro e da Leitura, a formação de leitores e leitoras e a capacitação de professores e professoras, bibliotecários e bibliotecárias e agentes da comunidade para atuar como mediadores e mediadoras da leitura, de acordo com a especificidade das diferentes etapas do desenvolvimento e da aprendizagem

	<p>instituir, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, programa nacional de formação de professores e professoras e de alunos e alunas para promover e consolidar política de preservação da memória nacional</p> <p>promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação</p> <p>promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação</p>
<p>Meta 8 Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.</p>	<p>institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, para acompanhamento pedagógico individualizado e para recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados</p> <p>implementar programas de educação de jovens e adultos para os segmentos populacionais considerados, que estejam fora da escola e com defasagem idade-série, associados a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial</p> <p>garantir acesso gratuito a exames de certificação da conclusão dos ensinos fundamental e médio</p> <p>expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados</p> <p>promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificar motivos de absenteísmo e colaborar com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para a garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino</p> <p>promover busca ativa de jovens fora da escola pertencentes aos segmentos populacionais considerados, em parceria com as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude</p>
<p>Meta 9 Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.</p>	<p>assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria</p> <p>assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria</p> <p>implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica</p> <p>criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização</p> <p>realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil</p> <p>realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade</p> <p>executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde</p> <p>assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração</p> <p>apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as)</p>

	<p>estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos</p> <p>implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população</p> <p>considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.</p>
<p>Meta 10 Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.</p>	<p>manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica</p> <p>expandir as matrículas na educação de jovens e adultos, de modo a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador e da trabalhadora</p> <p>fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância</p> <p>ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional</p> <p>ampliar as oportunidades profissionais dos jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional</p> <p>estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas</p> <p>fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional</p> <p>fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade</p> <p>institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos articulada à educação profissional</p> <p>orientar a expansão da oferta de educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração</p>

	implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio
Meta 11 Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.	expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional
	fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio nas redes públicas estaduais de ensino
	fomentar a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso à educação profissional pública e gratuita, assegurado padrão de qualidade
	estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude
	ampliar a oferta de programas de reconhecimento de saberes para fins de certificação profissional em nível técnico
	ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade
	expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior
	institucionalizar sistema de avaliação da qualidade da educação profissional técnica de nível médio das redes escolares públicas e privadas
	expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, de acordo com os seus interesses e necessidades
	expandir a oferta de educação profissional técnica de nível médio para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação
	elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos (as) por professor para 20 (vinte)
	elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos (as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio
	reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei
estruturar sistema nacional de informação profissional, articulando a oferta de formação das instituições especializadas em educação profissional aos dados do mercado de trabalho e a consultas promovidas em entidades empresariais e de trabalhadores	
Meta 12 Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18	otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de recursos humanos das instituições públicas de educação superior, mediante ações planejadas e coordenadas, de forma a ampliar e interiorizar o acesso à graduação
	ampliar a oferta de vagas, por meio da expansão e interiorização da rede federal de educação superior, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e do sistema Universidade Aberta do Brasil, considerando a densidade populacional, a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência e observadas as características regionais das micro e mesorregiões definidas pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, uniformizando a expansão no território nacional

<p>(dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.</p>	<p>e elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas para 90% (noventa por cento), ofertar, no mínimo, um terço das vagas em cursos noturnos e elevar a relação de estudantes por professor (a) para 18 (dezoito), mediante estratégias de aproveitamento de créditos e inovações acadêmicas que valorizem a aquisição de competências de nível superior</p>
	<p>fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao déficit de profissionais em áreas específicas</p>
	<p>ampliar as políticas de inclusão e de assistência estudantil dirigidas aos (às) estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de educação superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na educação superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na educação superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas e de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico</p>
	<p>expandir o financiamento estudantil por meio do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, com a constituição de fundo garantidor do financiamento, de forma a dispensar progressivamente a exigência de fiador</p>
	<p>assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social</p>
	<p>ampliar a oferta de estágio como parte da formação na educação superior</p>
	<p>ampliar a participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na educação superior, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei</p>
	<p>assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação</p>
	<p>fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País</p>
	<p>consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior</p>
	<p>expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações</p>
	<p>mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do País, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica</p>
	<p>institucionalizar programa de composição de acervo digital de referências bibliográficas e audiovisuais para os cursos de graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência</p>
	<p>consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares isolados</p>
	<p>consolidar processos seletivos nacionais e regionais para acesso à educação superior como forma de superar exames vestibulares isolados</p>
	<p>estimular a expansão e reestruturação das instituições de educação superior estaduais e municipais cujo ensino seja gratuito, por meio de apoio técnico e financeiro do Governo Federal, mediante termo de adesão a programa de reestruturação, na forma de regulamento, que considere a sua contribuição para a ampliação de vagas, a capacidade fiscal e as necessidades dos sistemas de ensino dos entes mantenedores na oferta e qualidade da educação básica</p>
<p>reestruturar com ênfase na melhoria de prazos e qualidade da decisão, no prazo de 2 (dois) anos, os procedimentos adotados na área de avaliação, regulação e supervisão, em relação aos processos de autorização de cursos e instituições, de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos superiores e de credenciamento ou recredenciamento de instituições, no âmbito do sistema federal de ensino</p>	

	<p>ampliar, no âmbito do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, e do Programa Universidade para Todos - PROUNI, de que trata a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, os benefícios destinados à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores presenciais ou a distância, com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação</p> <p>fortalecer as redes físicas de laboratórios multifuncionais das IES e ICTs nas áreas estratégicas definidas pela política e estratégias nacionais de ciência, tecnologia e inovação</p>
<p>Meta 13 Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.</p>	aperfeiçoar o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, fortalecendo as ações de avaliação, regulação e supervisão
	ampliar a cobertura do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE, de modo a ampliar o quantitativo de estudantes e de áreas avaliadas no que diz respeito à aprendizagem resultante da graduação
	induzir processo contínuo de autoavaliação das instituições de educação superior, fortalecendo a participação das comissões próprias de avaliação, bem como a aplicação de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a qualificação e a dedicação do corpo docente
	promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência
	elevar o padrão de qualidade das universidades, direcionando sua atividade, de modo que realizem, efetivamente, pesquisa institucionalizada, articulada a programas de pós-graduação stricto sensu
	substituir o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE aplicado ao final do primeiro ano do curso de graduação pelo Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a fim de apurar o valor agregado dos cursos de graduação
	fomentar a formação de consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando maior visibilidade nacional e internacional às atividades de ensino, pesquisa e extensão
	elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais nas universidades públicas, de modo a atingir 90% (noventa por cento) e, nas instituições privadas, 75% (setenta e cinco por cento), em 2020, e fomentar a melhoria dos resultados de aprendizagem, de modo que, em 5 (cinco) anos, pelo menos 60% (sessenta por cento) dos estudantes apresentem desempenho positivo igual ou superior a 60% (sessenta por cento) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE e, no último ano de vigência, pelo menos 75% (setenta e cinco por cento) dos estudantes obtenham desempenho positivo igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) nesse exame, em cada área de formação profissional
	promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais técnico-administrativos da educação superior
Meta 14 Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e	<p>expandir o financiamento da pós-graduação stricto sensu por meio das agências oficiais de fomento</p> <p>estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa</p> <p>expandir o financiamento estudantil por meio do Fies à pós-graduação stricto sensu</p> <p>expandir a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando inclusive metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância</p>

<p>25.000 (vinte e cinco mil) doutores.</p>	<p>implementar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais e para favorecer o acesso das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas a programas de mestrado e doutorado</p> <p>ampliar a oferta de programas de pós-graduação stricto sensu , especialmente os de doutorado, nos campi novos abertos em decorrência dos programas de expansão e interiorização das instituições superiores públicas</p> <p>manter e expandir programa de acervo digital de referências bibliográficas para os cursos de pós-graduação, assegurada a acessibilidade às pessoas com deficiência</p> <p>estimular a participação das mulheres nos cursos de pós-graduação stricto sensu , em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências</p> <p>consolidar programas, projetos e ações que objetivem a internacionalização da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa</p> <p>promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão</p> <p>ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica</p> <p>ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes</p> <p>aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas - ICTs</p> <p>ampliar o investimento na formação de doutores de modo a atingir a proporção de 4 (quatro) doutores por 1.000 (mil) habitantes</p> <p>estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes</p>
<p>Meta 15 Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p>	<p>atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de educação superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes</p> <p>consolidar o financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, na forma da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de educação básica</p> <p>ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica</p> <p>consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação, bem como para divulgar e atualizar seus currículos eletrônicos</p> <p>implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial</p> <p>promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE</p> <p>garantir, por meio das funções de avaliação, regulação e supervisão da educação superior, a plena implementação das respectivas diretrizes curriculares</p>

	<p>valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica</p> <p>implementar cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício</p> <p>fomentar a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério</p> <p>implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados</p> <p>instituir programa de concessão de bolsas de estudos para que os professores de idiomas das escolas públicas de educação básica realizem estudos de imersão e aperfeiçoamento nos países que tenham como idioma nativo as línguas que lecionem</p> <p>desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional que valorizem a experiência prática, por meio da oferta, nas redes federal e estaduais de educação profissional, de cursos voltados à complementação e certificação didático-pedagógica de profissionais experientes</p>
<p>Meta 16 Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p>	<p>realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios</p> <p>consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas</p> <p>expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação</p> <p>ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível</p> <p>ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível</p> <p>ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica</p> <p>fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público</p>
<p>Meta 17 Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio</p>	<p>constituir, por iniciativa do Ministério da Educação, até o final do primeiro ano de vigência deste PNE, fórum permanente, com representação da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios e dos trabalhadores da educação, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica</p> <p>constituir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE</p>

<p>ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.</p>	<p>implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, com <u>implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar</u></p> <p>ampliar a assistência financeira específica da União aos entes federados para implementação de políticas de valorização dos (as) profissionais do magistério, em particular o <u>piso salarial nacional profissional</u></p>
<p>Meta 18 Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.</p>	<p>estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados</p> <p>implantar, nas redes públicas de educação básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do (a) professor (a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina</p> <p>realizar, por iniciativa do Ministério da Educação, a cada 2 (dois) anos a partir do segundo ano de vigência deste PNE, prova nacional para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da educação básica pública</p> <p>prever, nos planos de Carreira dos profissionais da educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, licenças remuneradas e incentivos para qualificação profissional, inclusive em nível de pós-graduação stricto sensu</p> <p>realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério</p> <p>considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas</p> <p>priorizar o repasse de transferências federais voluntárias, na área de educação, para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica estabelecendo planos de Carreira para os (as) profissionais da educação</p> <p>estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todos os sistemas de ensino, em todas as instâncias da Federação, para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos planos de Carreira</p>
<p>Meta 19 Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.</p>	<p>priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar</p> <p>ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções</p> <p>incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação</p>

	<p>estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações</p> <p>estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo</p> <p>estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares</p> <p>favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino</p> <p>desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão</p>
<p>Meta 20 Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.</p>	<p>garantir fontes de financiamento permanentes e sustentáveis para todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, observando-se as políticas de colaboração entre os entes federados, em especial as decorrentes do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e do § 1º do art. 75 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que tratam da capacidade de atendimento e do esforço fiscal de cada ente federado, com vistas a atender suas demandas educacionais à luz do padrão de qualidade nacional</p> <p>aperfeiçoar e ampliar os mecanismos de acompanhamento da arrecadação da contribuição social do salário-educação</p> <p>destinar à manutenção e desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, na forma da lei específica, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e gás natural e outros recursos, com a finalidade de cumprimento da meta prevista no inciso VI do caput do art. 214 da Constituição Federal</p> <p>fortalecer os mecanismos e os instrumentos que assegurem, nos termos do parágrafo único do art. 48 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos aplicados em educação, especialmente a realização de audiências públicas, a criação de portais eletrônicos de transparência e a capacitação dos membros de conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, com a colaboração entre o Ministério da Educação, as Secretarias de Educação dos Estados e dos Municípios e os Tribunais de Contas da União, dos Estados e dos Municípios</p> <p>desenvolver, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, estudos e acompanhamento regular dos investimentos e custos por aluno da educação básica e superior pública, em todas as suas etapas e modalidades</p> <p>no prazo de 2 (dois) anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial - CAQi, referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade - CAQ</p> <p>implementar o Custo Aluno Qualidade - CAQ como parâmetro para o financiamento da educação de todas etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar</p>

	o CAQ será definido no prazo de 3 (três) anos e será continuamente ajustado, com base em metodologia formulada pelo Ministério da Educação - MEC, e acompanhado pelo Fórum Nacional de Educação - FNE, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE e pelas Comissões de Educação da Câmara dos Deputados e de Educação, Cultura e Esportes do Senado Federal
	regulamentar o parágrafo único do art. 23 e o art. 211 da Constituição Federal, no prazo de 2 (dois) anos, por lei complementar, de forma a estabelecer as normas de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em matéria educacional, e a articulação do sistema nacional de educação em regime de colaboração, com equilíbrio na repartição das responsabilidades e dos recursos e efetivo cumprimento das funções redistributiva e supletiva da União no combate às desigualdades educacionais regionais, com especial atenção às regiões Norte e Nordeste
	cabará à União, na forma da lei, a complementação de recursos financeiros a todos os Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que não conseguirem atingir o valor do CAQi e, posteriormente, do CAQ
	aprovar, no prazo de 1 (um) ano, Lei de Responsabilidade Educacional, assegurando padrão de qualidade na educação básica, em cada sistema e rede de ensino, aferida pelo processo de metas de qualidade aferidas por institutos oficiais de avaliação educacionais
	definir critérios para distribuição dos recursos adicionais dirigidos à educação ao longo do decênio, que considerem a equalização das oportunidades educacionais, a vulnerabilidade socioeconômica e o compromisso técnico e de gestão do sistema de ensino, a serem pactuados na instância prevista no § 5º do art. 7º desta Lei.

ANEXO IV – Quadro de excertos da BNCC utilizados ao longo da tese

Nº	EXCERTO
1	<i>É com alegria</i> que entregamos ao Brasil a versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] (BRASIL, 2018, p. 5)
2	[...] atingimos o objetivo de uma <i>Base para toda a Educação Básica brasileira</i> . A <i>aprendizagem de qualidade</i> é uma <i>meta</i> que o País deve perseguir <i>incansavelmente</i> , e a BNCC é uma <i>peça central</i> nessa direção [...] (BRASIL, 2018, p. 5, grifos nossos)
3	A BNCC por si só não altera o <i>quadro de desigualdade</i> ainda presente na Educação Básica do Brasil, mas é essencial para que a mudança tenha início [...]. (BRASIL, 2018, p. 5, grifos nossos)
4	O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou <i>desigualdades educacionais</i> em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as <i>enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias</i> . (BRASIL, 2018, p. 15, grifos nossos)
5	Temos um documento relevante [...] que deve ser <i>acompanhado pela sociedade</i> para que, em regime de colaboração, faça o país <i>avançar</i> . (BRASIL, 2018, p. 5, grifos nossos)
6	Somente aí teremos cumprido o <i>compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera</i> daqueles que juntos atuam na educação. (BRASIL, 2018, p. 5, grifos nossos)
7	Este documento [...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à <i>formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva</i> [...] (BRASIL, 2018, p. 7, grifos nossos)
8	[...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade , que pressupõe reconhecer que <i>as necessidades dos estudantes são diferentes</i> . (BRASIL, 2018, p. 15, em negrito grifos do autor, em itálico grifos nossos)
9	[...] espera-se que a BNCC <i>ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais</i> , enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. (BRASIL, 2018, p. 8, grifos nossos)
10	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que <i>todos os alunos devem desenvolver</i> ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]. (BRASIL, 2018, p. 7, em negrito grifos do autor, em itálico grifos nossos)
11	Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para <i>assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais</i> , que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p. 8, em negrito grifos do autor, em itálico grifos nossos)
12	[...] a BNCC indica que <i>as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências</i> por meio da <i>indicação clara do que os alunos devem “saber”</i> (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, <i>do que devem “saber fazer”</i> (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho) [...]. (BRASIL, 2018, p. 13, grifos nossos)
13	[...] a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral . Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à <i>formação e ao desenvolvimento humano global</i> , o que implica compreender <i>a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento</i> , rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, <i>ainda, assumir uma visão plural, singular e integral</i> [...]. (BRASIL, 2018, p. 14, em negrito grifos do autor, em itálico grifos nossos)
14	Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o <i>estímulo à sua aplicação na vida real</i> , a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o <i>protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida</i> . (BRASIL, 2018, p. 15, grifos nossos)

15	[...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita <i>as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver</i> e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. (BRASIL, 2018, p. 15, em negrito grifos do autor, em itálico grifos nossos)
16	Referência nacional para a formulação dos currículos dos <i>sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares</i> , a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p. 8, grifos nossos)
17	Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética [...]. (BRASIL, 2018, p. 59, grifos nossos)
18	Todo esse quadro <i>impõe à escola</i> desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação de novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento do estudante [...]. (BRASIL, 2018, p. 61, grifos nossos)
19	Além disso, e tendo por base <i>o compromisso da escola</i> de propiciar uma formação integral, balizada nos direitos humanos e princípios democráticos, [...]. (BRASIL, 2018, p. 61, grifos nossos)
20	Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, <i>a escola pode contribuir</i> para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, [...]. (BRASIL, 2018, p. 62, grifos nossos)
21	<i>As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais</i> , mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. <i>Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessa interação, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.</i> (BRASIL, 2018, p. 63, grifos nossos)
22	A finalidade [da área de Linguagens] <i>é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas</i> , que lhes permitam <i>ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens</i> , em continuidade às experiências vividas na educação infantil. (BRASIL, 2018, p. 63)
23	[...] a <i>diversificação dos contextos</i> permite o <i>aprofundamento de práticas de linguagem</i> artísticas, corporais e linguísticas que <i>se constituem e constituem a vida social</i> . (Brasil, 2018, p. 63-64, grifos nossos)
24	É importante considerar, também, o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes. Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar do mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões. (BRASIL, 2018, p. 64, grifos nossos)
25	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais. 2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. 3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideia e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. 4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo. 5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

	6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo escolares), para se comunicar por meio de diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 63, grifos nossos)
26	Assume-se aqui a <i>perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem</i> , já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a <i>linguagem</i> é “ <i>uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história.</i> (BRASIL, 2018, p. 67, grifos nossos)
27	Tal proposta assume a <i>centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem</i> em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67, em negrito grifos do autor, em itálico grifos nossos)
28	Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados [...] tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. (BRASIL, 2018, p. 67, grifos nossos)
29	[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. (BRASIL, 2018, p. 67, grifos nossos)
30	Os conhecimentos [...] devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2018, p. 67, grifos nossos)
31	Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a <i>ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.</i> (BRASIL, 2018, p. 67-68, grifos nossos)
32	Essa consideração dos <i>novos e multiletramentos</i> ; e das práticas da cultura digital no currículo não <i>contribui</i> somente para que uma <i>participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar</i> , mas <i>permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens”</i> , na direção do que alguns autores vão denominar de <i>designer</i> : alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), <i>mescla, remixa, transforma, redistribui</i> , produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (BRASIL, 2018, p. 70, grifos nossos)
33	Considerando esse conjunto de princípios e pressupostos, os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos curriculares da Área, correspondentes às <i>práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses)</i> . Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, <i>que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem.</i> (BRASIL, 2018, p. 71, em negrito grifos do autor, em itálico grifos nossos)
34	Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a <i>outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas</i> . Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, <i>que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses.</i> (BRASIL, 2018, p. 80, grifos nossos)
35	O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os <i>procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos</i> (orais, escritos e multissemióticos), <i>das materialidades dos textos</i> , responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às <i>formas de</i>

	<i>composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p. 80, grifos nossos)</i>
36	Os <i>conhecimentos grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos</i> que operam nas análises linguísticas e semióticas necessárias à compreensão e à produção de linguagens <i>estarão, concomitantemente, sendo construídos durante o Ensino Fundamental</i> . Assim, as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de <i>reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral, em que essas descrições, conceitos e regras operam</i> e nas quais serão <i>concomitantemente construídos: comparação entre definições que permitam observar diferenças de recortes e ênfases na formulação de conceitos e regras; comparação de diferentes formas de dizer “a mesma coisa” e análise dos efeitos de sentido que essas formas podem trazer/ suscitar; exploração dos modos de significar dos diferentes sistemas semióticos etc.</i> (BRASIL, 2018, p 81, grifos nossos)
37	Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a <i>preconceitos sociais, deve ser tematizado</i> (BRASIL, 2018, p. 81, grifos nossos)
38	O que seria comum em todas essas manifestações de linguagem é que elas sempre expressam algum conteúdo ou emoção – <i>narram, descrevem, subvertem, (re)criam, argumentam, produzem sensações etc. –, veiculam uma apreciação valorativa, organizando diferentes elementos e/ou graus/intensidades desses diferentes elementos, dentre outras possibilidades.</i> (BRASIL, 2018, p. 82, grifos nossos)
39	A separação dessas práticas (de uso e de análise) se dá apenas <i>para fins de organização curricular</i> , já que em muitos casos (o que é comum e desejável), <i>essas práticas se interpenetram e se retroalimentam</i> (quando se lê algo no processo de produção de um texto ou quando alguém relê o próprio texto; [...]). (BRASIL, 2018, p. 82, grifos nossos)
40	[...] na BNCC, a <i>organização das práticas de linguagem</i> (leitura de textos, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica) <i>por campos de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.</i> (BRASIL, 2018, p. 84, grifos nossos)
41	A escolha por esses campos, de um conjunto maior, deu-se por se <i>entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa</i> ; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos. (BRASIL, 2018, p. 84, grifos nossos)
42	Os campos de atuação <i>orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles</i> . Diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos. As fronteiras entre eles são tênues, ou seja, <i>reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos.</i> [...] É preciso considerar, então, que <i>os campos se interseccionam de diferentes maneiras</i> . Mas o mais importante a se ter em conta e que justifica sua presença como organizador do componente é que <i>os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso.</i> (BRASIL, 2018, p. 85, grifos nossos)
43	As habilidades são apresentadas segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade. Acrescente-se que, embora as habilidades estejam agrupadas nas diferentes práticas, essas fronteiras são tênues, pois, no ensino, e também na vida social, estão intimamente interligadas. (BRASIL, 2018, p. 86, grifos nossos)
44	[...] nos Anos Finais do Ensino Fundamental, <i>os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa</i> . Dessa forma, <i>as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem</i> que está em evidência nos eixos leitura, escrita ou oralidade. (BRASIL, 2018, p. 139, grifos nossos)

45	(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples e compostos.
46	(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.
47	(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.
48	(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.
49	(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.
50	(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.
51	(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.
52	(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.
53	(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).
54	(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.
55	(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.
56	(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.
57	(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.
58	(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).

**ANEXO V – Pré-análise das habilidades referentes ao eixo análise linguística/semiótica para os Anos Finais do Ensino Fundamental na
BNCC**

HABILIDADES (74)	OBJETOS DE CONHECIMENTO	PREVALÊNCIA TEÓRICO-METODOLÓGICA MUDANÇA X TRADIÇÃO
(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.	Léxico/morfologia	Discurso da mudança
(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.	Morfossintaxe	Discurso da tradição
(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.	Morfossintaxe	Discurso da mudança
(EF06LP06) Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).	Morfossintaxe	Discurso da tradição
(EF06LP07) Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, nomeando-os como períodos compostos por coordenação.	Morfossintaxe	Discurso da tradição
(EF06LP08) Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.	Morfossintaxe	Discurso da tradição
(EF06LP09) Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples compostos.	Morfossintaxe	Discurso da tradição
(EF06LP10) Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.	Sintaxe	Discurso da tradição
(EF06LP11) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	Discurso da tradição
(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).	Semântica Coesão	Discurso da mudança
(EF67LP25) Reconhecer e utilizar os critérios de organização tópica (do geral para o específico, do específico para o geral etc.), as marcas linguísticas dessa organização (marcadores de ordenação e enumeração, de explicação, definição e exemplificação, por exemplo) e os mecanismos de paráfrase, de maneira a organizar mais adequadamente a coesão e a progressão temática de seus textos.	Textualização Progressão temática	Discurso da mudança
(EF67LP26) Reconhecer a estrutura de hipertexto em textos de divulgação científica e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de notas de rodapés ou boxes.	Textualização	Discurso da mudança

(EF67LP32) Escrever palavras com correção ortográfica, obedecendo as convenções da língua escrita.	Fono-ortografia	Discurso da tradição
(EF67LP33) Pontuar textos adequadamente.	Elementos notacionais da escrita	Discurso da tradição
(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.	Léxico/morfologia	Discurso da tradição
(EF67LP35) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.	Léxico/morfologia	Discurso da tradição
(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	Coesão	Discurso da mudança
(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.	Sequências textuais	Discurso da mudança
(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.	Figuras de linguagem	Discurso da mudança
(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.	Construção composicional	Discurso da mudança
(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).	Estilo	Discurso da mudança
(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).	Estilo	Discurso da mudança
(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.	Efeito de sentido	Discurso da mudança

<p>(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/ jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.</p>	<p>Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios</p>	<p>Discurso da mudança</p>
<p>(EF69LP28) Observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deonticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/missibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves.”</p>	<p>Modalização</p>	<p>Discurso da mudança</p>
<p>(EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento.</p>	<p>Construção composicional Elementos paralinguísticos e cinésicos Apresentações orais</p>	<p>Discurso da mudança</p>
<p>(EF69LP41) Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto (e imagem) por slide, usando progressivamente e de forma harmônica recursos mais sofisticados como efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados etc.</p>	<p>Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais</p>	<p>Discurso da mudança</p>
<p>(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário</p>	<p>Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica</p>	<p>Discurso da mudança</p>

técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.		
(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase –, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.	Marcas linguísticas Intertextualidade	Discurso da mudança
(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.	Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários	Discurso da mudança
(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico.	Variação linguística	Discurso da mudança
(EF69LP56) Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada.	Variação linguística	Discurso da mudança
(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.	Léxico/morfologia	Discurso da tradição
(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações.	Morfossintaxe	Discurso da tradição
(EF07LP05) Identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.	Morfossintaxe	Discurso da tradição
(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.	Morfossintaxe	Discurso da tradição
(EF07LP07) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).	Morfossintaxe	Discurso da tradição
(EF07LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.	Morfossintaxe	Discurso da tradição
(EF07LP09) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.	Morfossintaxe	Discurso da tradição
(EF07LP10) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.	Morfossintaxe	Discurso da tradição

(EF07LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).	Morfossintaxe	Discurso da tradição
(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).	Semântica Coesão	Discurso da tradição
(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.	Coesão	Discurso da tradição
(EF07LP14) Identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.	Modalização	Discurso da mudança
(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.	Fono-ortografia	Discurso da tradição
(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.	Léxico/morfologia	Discurso da tradição
(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).	Morfossintaxe	Discurso da tradição
(EF08LP07) Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, apropriando-se da regência de verbos de uso frequente.	Morfossintaxe	Discurso da tradição
(EF08LP08) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, interpretando os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).	Morfossintaxe	Discurso da mudança
(EF08LP09) Interpretar efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal, usando-os para enriquecer seus próprios textos.	Morfossintaxe	Discurso da mudança
(EF08LP10) Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), usando-os para enriquecer seus próprios textos.	Morfossintaxe	Discurso da mudança
(EF08LP11) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, agrupamento de orações em períodos, diferenciando coordenação de subordinação.	Morfossintaxe	Discurso da tradição
(EF08LP12) Identificar, em textos lidos, orações subordinadas com conjunções de uso frequente, incorporando-as às suas próprias produções.	Morfossintaxe	Discurso da tradição
(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.	Morfossintaxe	Discurso da mudança
(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	Semântica	Discurso da mudança
(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.	Coesão	Discurso da tradição

(EF08LP16) Explicar os efeitos de sentido do uso, em textos, de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).	Modalização	Discurso da mudança
(EF89LP14) Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, avaliando a força/tipo dos argumentos utilizados.	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa	Discurso da mudança
(EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida etc.	Estilo	Discurso da mudança
(EF89LP16) Analisar a modalização realizada em textos noticiosos e argumentativos, por meio das modalidades apreciativas, viabilizadas por classes e estruturas gramaticais como adjetivos, locuções adjetivas, advérbios, locuções adverbiais, orações adjetivas e adverbiais, orações relativas restritivas e explicativas etc., de maneira a perceber a apreciação ideológica sobre os fatos noticiados ou as posições implícitas ou assumidas.	Modalização	Discurso da mudança
(EF89LP23) Analisar, em textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, os movimentos argumentativos utilizados (sustentação, refutação e negociação), avaliando a força dos argumentos utilizados.	Movimentos argumentativos e força dos argumentos	Discurso da mudança
(EF89LP29) Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas (“que, cujo, onde”, pronomes do caso reto e oblíquos, pronomes demonstrativos, nomes correferentes etc.), catáforas (remetendo para adiante ao invés de retomar o já dito), uso de organizadores textuais, de coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento.	Textualização Progressão temática	Discurso da mudança
(EF89LP30) Analisar a estrutura de hipertexto e hiperlinks em textos de divulgação científica que circulam na Web e proceder à remissão a conceitos e relações por meio de links.	Textualização	Discurso da mudança
(EF89LP31) Analisar e utilizar modalização epistêmica, isto é, modos de indicar uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade de uma proposição, tais como os asseverativos – quando se concorda com (“realmente, evidentemente, naturalmente, efetivamente, claro, certo, lógico, sem dúvida” etc.) ou discorda de (“de jeito nenhum, de forma alguma”) uma ideia; e os quase-asseverativos, que indicam que se considera o conteúdo como quase certo (“talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente”).	Modalização	Discurso da mudança
(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.	Figuras de linguagem	Discurso da mudança
(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.	Fono-ortografia	Discurso da tradição
(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.	Morfossintaxe	Discurso da tradição

(EF09LP06) Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.	Morfossintaxe	Discurso da tradição
(EF09LP07) Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.	Morfossintaxe	Discurso da tradição
(EF09LP08) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.	Morfossintaxe	Discurso da tradição
(EF09LP09) Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas em um período composto.	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	Discurso da tradição
(EF09LP10) Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.	Coesão	Discurso da tradição
(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).	Coesão	Discurso da mudança
(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.	Variação linguística	Discurso da mudança