

Terezinha da Conceição Costa-Hübes  
Márcia Adriana Dias Kraemer  
(organizadoras)

UMA  
LEITURA  
GRÍTICA DA  
BASE  
NACIONAL  
COMUM  
CURRICULAR

COMPREENSÕES  
SUBJACENTES

MERCADO<sup>®</sup>  
LETRAS

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular :  
competências subjacentes / Terezinha da Conceição Costa-  
Hübes, Márcia Adriana Dias Kraemer, (organizadoras). –  
Campinas, SP :Mercado de Letras, 2019.

Vários autores.

Bibliografia

ISBN 978-85-7591-581-3

BNCC – Base Nacional Comum Curricular 2. Crítica de texto  
3. Educação – Finalidades e objetivos 4. Ensino fundamental  
–Currículos 5. Língua portuguesa 6. Políticas públicas  
7. Professores – Formação I. Costa-Hübes, Terezinha da  
Conceição. II. Kraemer, Márcia Adriana Dias.

19-31613

CDD-370.981

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Leitura crítica da Base Nacional  
Comum Curricular :Educação 370.981

*capa e gerência editorial:* Vande Rotta Gomide  
*preparação dos originais:* Editora Mercado de Letras  
*revisão final dos autores*  
*bibliotecária:* Maria Alice Ferreira – CRB-8/7964

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

©MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

[www.mercado-de-letras.com.br](http://www.mercado-de-letras.com.br)

[livros@mercado-de-letras.com.br](mailto:livros@mercado-de-letras.com.br)

1ª edição

2019

IMPRESSÃO DIGITAL

IMPRESSO NO BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.  
É proibida sua reprodução parcial ou total  
sem a autorização prévia do Editor. O infrator  
estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

## SUMÁRIO

- INICIANDO O DIÁLOGO A PARTIR  
DE UM OLHAR CRÍTICO PARA A BNCC ..... 7  
*Terezinha da Conceição Costa-Hübes e  
Márcia Adriana Dias Kraemer*
1. O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BASE  
NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC):  
CENAS DOS BASTIDORES ..... 17  
*Adair Bonini e Terezinha da Conceição Costa-Hübes*
2. ALFABETIZAÇÃO: NA TRAMA DA ESCRITA,  
O VAZAMENTO DE SENTIDOS NA BNCC ..... 41  
*Mariado Carmo Cabreira e Carmen Teresinha Baumgärtner*
3. CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM NA BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR: REFLEXÕES PARA O ENSINO  
DE LÍNGUA PORTUGUESA ..... 69  
*João Carlos Rossi e Andréia Cristina de Souza*
4. A CONCEPÇÃO DE GÊNERO DISCURSIVO  
SUBJACENTE NA BNCC: APROXIMAÇÕES E  
DISTANCIAMENTOS DA PERSPECTIVA DIALÓGICA ..... 95  
*Rosângela Oro Brocardo, Leliane Regina Ortega e  
Anselmo Pereira de Lima*

5. ABORDAGEM DOS MULTILETRAMENTOS E DOS GÊNEROS DO DISCURSO MULTIMODAIS NA BNCC ..... 125  
*Fernando Arthur Gregol, Daniele Rodrigues Nunes, Bruna Shirley Gobi Pradella e Rodrigo Acosta Pereira*
6. A LEITURA NA BNCC: HABILIDADES E CONCEPÇÕES SUBJACENTES ..... 149  
*Diana Maria Schenatto Bertin e Cristiane Malinoski P. Angelo*
7. (IN)COMPREENSÕES DO EIXO PRODUÇÃO DE TEXTOS... 183  
*Douglas Corrêa da Rosa, Quézia C. M. Ramos e Alcione Tereza Corbari*
8. ASPECTOS SOBRE O PROCESSO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS NA BNCC ..... 217  
*Renilson José Menegassi, Adriana Delmira Mendes-Polato e Denise Moreira Gasparotto*
9. (IN)COMPREENSÕES SOBRE A ORALIDADE NA BNCC ... 245  
*Pricilla Záttera, Rosiane Moreira da Silva Swiderski e Tânia Guedes Magalhães*
10. (IN)COMPREENSÕES DO EIXO DA ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA ..... 277  
*Tatiana Fasolo Bilhar de Souza, Lays Maynara Favero Fenilli, Alice Andrade Miskiw e Neil Franco*
11. LETRAMENTO LITERÁRIO E BNCC: CAMINHOS E DESCAMINHOS ..... 307  
*Valdinei José Arboleya e Clarice Lottermann*
12. ESTUDO DOS VERBOS NA BNCC: REENUNCIÇÕES DOS SIGNOS SOCIAIS E IDEOLÓGICOS ..... 329  
*Terezinha da C. Costa-Hübes e Márcia Adriana Dias Kraemer*
- SOBRE OS AUTORES ..... 367

# 4

## A CONCEPÇÃO DE GÊNERO DISCURSIVO SUBJACENTE NA BNCC: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA PERSPECTIVA DIALÓGICA

*Rosangela Oro Brocardo*  
*Leliane Regina Ortega*  
*Anselmo Pereira de Lima*

### *Introdução*

Configurados como práticas sociais de uso da linguagem, os gêneros têm sido, nos últimos anos, motivo de estudos dos mais variados domínios do saber. No campo da Linguística Aplicada (LA), por exemplo, há diversas pesquisas que buscam elucidar o papel da linguagem em diferentes meios, especialmente no que se refere à constituição e ao funcionamento de gêneros discursivos e sua relação com o ensino de Língua Portuguesa (LP), pautando-se em princípios da teoria bakhtiniana. Nessa direção, documentos diversos preveem o trabalho com a linguagem sustentado nos gêneros, reconhecendo-os como conteúdos relevantes, a exemplo das Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa do Estado do Paraná – DCELP – (Paraná 2008).

Aprovada em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi constituída no intuito de se tornar um documento parametrizador para a todas as etapas da educação básica, determinando orientações aos componentes curriculares previstos para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental (Brasil 2017). Ao mesmo tempo em que reconhece a existência de uma diversidade de realidades locais no contexto brasileiro, o documento propõe assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica.

Assumindo uma perspectiva *enunciativo-discursiva* (Brasil 2017, p. 65), no que se refere ao componente LP, o documento define conteúdos, habilidades e objetivos relativos ao texto, considerados a partir de “[...] seu pertencimento a um *gênero discursivo* que circula em diferentes esferas/campos de atividade/comunicação/uso da linguagem.” (Brasil 2017, p. 65, grifo nosso). Como podemos observar, neste e em diversos outros trechos do referido documento, a proposta para o ensino e a aprendizagem de LP considera o estudo do gênero, de sua constituição e funcionamento, como um aspecto norteador.

Referência nacional para a (re)formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares, assim como determinante das propostas pedagógicas das instituições educacionais, a BNCC, alinhada a outras políticas públicas, implicará substanciais mudanças no que se refere, por exemplo, à elaboração de novos referenciais nos estados e municípios, à formação de professores, à avaliação, à seleção de conteúdos educacionais, assim como aos critérios para sua abordagem.

Sendo assim, este capítulo objetiva evidenciar que concepção de gênero permeia a BNCC, especificamente na área de Linguagens, componente LP relativo ao Ensino Fundamental II, apontando aproximações e distanciamentos da abordagem bakhtiniana.

Para tanto, amparamo-nos nos referenciais da teoria dialógica, especialmente no que se refere à concepção de linguagem e de gênero, conforme proposto pelo Círculo de Bakhtin (Voloshinov

e Bakhtin 1926[1976]; Bakhtin e Volochínov 1929[2012]; Bakhtin 1975[2010a], 1929[2010b], 1979[2003]), assim como em pesquisas de alguns de seus interlocutores contemporâneos (Rodrigues 2001, 2005, 2014; Brait 2006, 2012; Acosta-Pereira 2011; Faraco 2009; Costa-Hübes 2014, 2017, dentre outros).

Nossa busca por elaborar uma compreensão responsiva relativa a esse universo tem como fundamento a preocupação em nos aproximarmos de uma atividade acadêmica em LA que colabore, de algum modo, para o apontamento de caminhos na resolução de problemas linguísticos socialmente relevantes, neste caso, a questão do ensino de LP no Brasil pautado nos gêneros e suas perspectivas de potencialização da mobilidade dos alunos em suas esferas sociais de circulação.

Com vistas a alcançar tal objetivo, o presente capítulo encontra-se assim organizado: inicialmente apresentamos nossos referenciais teóricos, focalizando especificamente a concepção de gênero na teoria dialógica; em seguida, procedemos a uma contextualização do percurso dos gêneros como objeto de ensino no contexto brasileiro e seu enfoque em documentos oficiais anteriores à BNCC; depois disso, apresentamos nossa compreensão responsiva acerca da concepção de gênero subjacente na BNCC, apontando algumas aproximações e distanciamentos da perspectiva dialógica. Por fim, indicamos algumas implicações das discussões empreendidas.

### *O conceito de gênero sob a perspectiva dialógica*

O Círculo de Bakhtin desenvolveu importantes reflexões filosóficas sobre as relações entre a linguagem,<sup>1</sup> o sujeito e a

---

1. Utiliza-se a expressão Círculo de Bakhtin porque, além do pensador Mikhail M. Bakhtin, as formulações e as obras são produto de reflexão de um grupo

sociedade, apresentando-nos a uma concepção dialógica de linguagem que contrapunha os entendimentos existentes sobre o tema à época. Os textos produzidos pelos membros do Círculo, conforme Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), passaram a ser mais intensamente estudados no Brasil a partir dos anos de 1980 e, embora não tratem especificamente do ensino de línguas, trouxeram contribuições também “[...] para o ensino e aprendizagem de língua materna de natureza operacional e reflexivo” (Rodrigues e Cerutti-Rizzatti 2011, p. 90).

Conforme a teoria dialógica, considerar a língua como elemento concreto, como enunciado, significa ancorá-la em um contexto social, histórico e ideológico; nos sujeitos envolvidos no ato da enunciação; no projeto discursivo desses sujeitos; enfim, é necessário reconhecer que há um contexto que abarca as enunciações, o qual interfere decisivamente nas formas de uso da linguagem. Logo, para compreendê-la, segundo Bakhtin (1979[2003]), faz-se necessário, antes de tudo, reconhecer os elementos que constituem esse contexto e que fazem com que os enunciados sejam situados sócio-historicamente.

Acerca da concepção de gênero, conforme Bakhtin (1979[2003]), estes são considerados enunciados *relativamente estáveis* que se projetam ideologicamente a partir do contexto que os organiza. Considerar essa premissa teórica significa reconhecer os gêneros como instrumentos de interação verbal, uma vez que é neles que os enunciados se organizam, moldando o discurso conforme a esfera social em que se situa.

Uma vez que o discurso apresenta uma tripla orientação (para o objeto do discurso; para o discurso do outro; e para o próprio sujeito), entendemos que, nessa perspectiva, ele se materializa nos

---

que tinha a participação de outros intelectuais, entre eles V. N. Volochintov e P.N. Medvedev. Não é nosso objetivo entrar no debate a respeito da autoria das obras; as que forem citadas no decorrer do texto respeitarão as assinaturas presentes nas edições utilizadas.



*tipos relativamente estáveis de enunciados, ou seja, nos gêneros discursivos, os quais refletem e refratam relações dialógicas de ordem diversa, de acordo com o campo social em que se realizam. Conforme Bakhtin (1979[2003]), esses enunciados são marcados por regularidades interlocutivas, temáticas, estilísticas e composicionais. Essas regularidades constituem os gêneros discursivos de acordo com o campo em que se inserem.<sup>2</sup> Podemos afirmar, então, que os gêneros discursivos não apenas se situam em determinada esfera social, mas também, em função desta, estabelecem relações dialógicas. Nesse sentido, conforme Bakhtin:*

‘Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. (Bakhtin 1979[2003], pp. 261-262], grifos nossos)

Como podemos ver, constituindo-se o gênero discursivo como meio de compreender e agir na realidade, Bakhtin indica

2. Compreendemos *esferas/campos da atividade humana* numa perspectiva bakhtiniana como relacionados aos contextos sociais de uso da linguagem. Por isso, o tema, o estilo e a construção composicional de cada gênero discursivo refratam condições específicas, ideologias, papéis sociais característicos do campo a que se vincula. Assim, para Bakhtin (1979[2003]), é imprescindível que se considerem as especificidades de cada campo de atividade humana ao analisar a linguagem.

que tanto o estilo, quanto o conteúdo temático e a construção composicional do gênero estabelecem relações dialógicas com o campo social em que se situa. Em relação ao *conteúdo temático*, estenão se configura unicamente como o assunto de um enunciado, mas, também e principalmente, como o sentido que este apresenta. Sobre a *construção composicional*, esta diz respeito ao modo como o gênero se encontra organizado, estruturado. Já o *estilo* abrange a seleção dos recursos linguísticos utilizados pelo autor, tendo em vista uma determinada situação específica de interação. Para Bakhtin (1979[2003, p. 265]), “[...] todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva – é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter um estilo individual”. Observamos, com isso, que, para o autor, tanto pode haver um estilo do texto-enunciado (do gênero),<sup>3</sup> vinculado a uma esfera social específica, quanto também um estilo individual, do autor.

Sob a perspectiva bakhtiniana, estes três elementos constituem a dimensão verbal-visual de todo gênero,<sup>4</sup> a qual só pode ser analisada vinculada aos condicionamentos advindos de sua dimensão extraverbal. Sob a ótica dialógica, o estudo de todo

---

3. Adotamos a concepção assumida por Bakhtin que reconhece o texto como enunciado (Bakhtin 1979 [2003, p. 308]). A definição de texto confunde-se, nesse aspecto, com a definição de enunciado, quando é tratado pelo estudioso como a realidade imediata do pensamento e da vida dos falantes. Nesse sentido, o texto é reconhecido como evento único que expressa a mais autêntica manifestação da linguagem, por isso, utilizamos, neste trabalho, a expressão texto-enunciado.

4. Assumimos o termo verbo-visual amparados em estudiosos brasileiros como Brait (1996), Rodrigues (2001), Acosta-Pereira (2011) e Costa-Hübes (2017). Segundo Brait, “[...] o elemento visual vai articular-se ao verbal de maneiras diferentes em cada enunciado, interferindo na forma de composição, no estilo e, conseqüentemente, nos temas produzidos. São, portanto, projetos de construção de conhecimento verbo-visualmente constituídos.” (Brait 2013).

enunciado parte da análise de sua dimensão extraverbal (cronotopo, esfera, interlocutores envolvidos e seus papéis sociais, suas posições axiológicas, função ampla e específica do gênero, suporte, mídia, dentre outros aspectos) para, em seguida e necessariamente vinculada a essas determinações, analisar os três elementos que constituem a dimensão verbal-visual do gênero (tema, construção composicional e estilo).

Para a compreensão dos enunciados é preciso entender por que estes são assim construídos, que elementos/condições específicas/finalidades consideram, e que relações dialógicas essas três dimensões constitutivas do gênero estabelecem com a esfera/ao campo ao qual se vinculam. Dessa forma, “[...] os elementos de cada enunciado estão vinculados necessariamente à totalidade do enunciado e do gênero, do qual o enunciado é um representante concreto” (Rodrigues 2001, p. 43).

A essa compreensão se relaciona a questão da natureza dos enunciados e de sua plasticidade e heterogeneidade, uma vez que “[...] o repertório de gêneros cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo[...].” (Bakhtin 1979[2003, p. 262]). Para o autor, os gêneros e suas especificidades correspondem às diferentes formas de usos da linguagem dentro de convívios culturais distintos. Logo, a análise de sua natureza e da diversidade de suas formas é importante e está relacionada à ideologia, uma vez que, sob o viés dialógico, todo enunciado apresenta determinações de sua dimensão extraverbal, de elementos extraverbais constitutivos, sendo permeado por vozes e discursos, os quais definem a posição valorativa do sujeito, isto é, a construção de sua orientação axiológica que permeia o seu ato responsivo. Dessa interação, portanto, derivam-se índices de valor que se refletem e são refratados em todas as dimensões dos enunciados, os quais, por serem relativamente estáveis, estão sujeitos a mudança constante.

Uma vez que os enunciados são de natureza social, não existem fora de um contexto, são, portanto, ideológicos. O locutor, ao interagir, visa um interlocutor definido e seu horizonte social. Ao

assumirmos que *a palavra é o signo ideológico por excelência* e que *ela [a palavra] registra as menores variações das relações sociais* (Bakhtin e Volochinov 1929[2012, p. 16]) compreendemos que todo enunciado é, por natureza, ideológico, não neutro, portanto.

Assim, no campo do ensino de LP, ao buscarmos estudar a natureza dos enunciados, é preciso considerar a historicidade dos gêneros, suas mudanças, pois, à medida que as esferas de atividade se desenvolvem, alguns gêneros desaparecem, outros aparecem, diferenciam-se, ganham novos sentidos. A análise dos enunciados não fica reduzida à sua forma de composição, ao estilo e ao conteúdo temático, mas vai além da situação imediata de interlocução, ao buscarmos indícios de sua heterogeneidade constitutiva, sua participação em esferas de produção, as quais lhes conferem efetiva atuação.

Observamos, ainda, que além de os gêneros discursivos refletirem e refratarem as características de interação de cada esfera, eles são plásticos, uma vez que se reconfiguram de acordo com as diferentes exigências de interação. Entendemos, com isso, que é somente nessa situação de interação, ao relacionarmos o gênero a sua esfera de atividade humana, que se pode apreender sua constituição e seu funcionamento. Tendo em vista que, para Bakhtin (2003[1979]), os gêneros são compreendidos como enunciados que se estabilizam nas diversas situações de interação, essas esferas sociais, por conseguinte, se mostram como princípios organizadores das formas de interação verbal.

Essas relações estabelecidas entre o meio verbal e o extraverbal nos levam, também, a observar que todo sujeito, ao interagir por meio de um gênero, tende a orientar o seu discurso, “[...] para um círculo particular, para o mundo particular do ouvinte, introduzindo elementos completamente novos ao seu discurso [...] O locutor penetra no horizonte alheio de seu ouvinte, constrói a sua enunciação no território de outrem” (Bakhtin 1975[2010a, p. 91]). Essas relações dialógicas, definidas por Bakhtin como aspecto da dialogicidade interna do discurso (Bakhtin 1975[2010a]), podem

orientar tanto a escolha do estilo por parte do locutor, quanto de seu conteúdo temático e de sua construção composicional. Além disso, Bakhtin considera que

A relação dialógica para com o *discurso de outrem* no objeto e para com o discurso de outrem na resposta antecipada do ouvinte, sendo em essência diferentes e engendrando diversos efeitos estilísticos no discurso, podem, não obstante, se entrelaçar muito estreitamente, tomando-se quase que indistinguíveis entre si. (Bakhtin 1975[2010a, p. 91] grifos nossos)<sup>5</sup>

Essas diferentes formas de incorporação dos outros no enunciado, além de se configurarem como uma face do dialogismo, conforme Rodrigues,

[...] apontam para a elasticidade e plasticidade dos gêneros, para a própria essência da sua forma, ou seja, a relativa estabilidade da sua parte verbal. Ainda, mostram que a dimensão verbal não é o todo do enunciado, do gênero, mas uma parte, que tem de estar articulada com a dimensão social, a situação social de interação. (Rodrigues 2001, p. 238)

Assim, segundo essa perspectiva, o uso da língua se efetiva nos enunciados concretos, produzidos a partir de uma intenção discursiva de um locutor, tendo em vista um interlocutor específico (o que orienta a escolha de um ou de outro gênero), dentro de determinadas condições sócio-ideológicas, inseridos num campo da comunicação humana. A interação é tomada como a base existencial da língua, cujo emprego sempre ocorre através de enunciados que são, conforme Bakhtin e Volochínov (2012[1929]), as unidades reais

5. Segundo Bakhtin, uma das formas do dialogismo nos discursos diz respeito ao plurilinguismo, isto é, “[...] o discurso de outrem na linguagem de outrem [...]” (Bakhtin 1975[2010a, p. 127]).

da comunicação discursiva, uma vez que promovem a interação. É por meio de enunciados, moldados em gêneros do discurso, que nos dirigimos ao outro, pressupomos respostas, enfim, fazemos uso da linguagem para estabelecer e concretizar nosso contato com o mundo.

Tal concepção desloca o foco da materialidade linguística para o processo de interação e os sentidos construídos nele. O ser humano é compreendido como um ser histórico que, ao fazer uso da linguagem, interage por meio de enunciados, considerando sua posição de sujeito sócio-historicamente situado. Para isso, planeja seu discurso, projetando em seu interlocutor a sua concreticidade. A posição social que ocupa ao enunciar, o(s) interlocutor(es) a quem se dirige e a posição social que ele(s) ocupa(m), o local e o momento em que a interação acontece, a finalidade com que enuncia são fatores que orientam os usos que se faz da língua.

Nessa perspectiva, a linguagem é entendida como uma prática social e as formas linguísticas só ganham sentido quando inseridas em um contexto, de modo que não é possível dissociar a língua de sua realidade extraverbal e ideológica.

Ao apontar para a necessidade de uma análise que vá além de um estudo da materialidade linguística, Brait (2006) destaca um traço que caracteriza todo o pensamento do Círculo, acerca de sua perspectiva de analisar a linguagem: essa abordagem deve considerar tanto um ponto de vista interno (materialidade linguística), quanto externo (extralinguístico), uma vez que esses dois polos são constitutivos da linguagem. Nesse sentido, conforme Bakhtin, “[...] qualquer confronto puramente linguístico ou agrupamento de quaisquer textos abstrai forçosamente todas as relações dialógicas entre eles enquanto enunciados integrais” (Bakhtin 1929[2010b, p. 209]).

Como vimos, a teoria dialógica propõe que o estudo da língua ultrapasse a análise da materialidade linguística, abrangendo, também, e especialmente, aspectos da vida do discurso, das relações dialógicas que determinam e constituem os enunciados. Na próxima seção, refletimos sobre como o conceito de gênero se configura na BNCC.

*Gêneros discursivos na BNCC: aproximações e distanciamentos da perspectiva dialógica*

Seguindo a perspectiva bakhtiniana, consideramos que a elaboração da BNCC foi orientada por determinações temporais e espaciais específicas e que, como todo texto-enunciado, é ideológica e dialógica. Sendo assim, compreendemos que este documento parametrizador estabelece relações com outros textos-enunciados, revela posicionamentos sociais, avaliações e interpretações acerca de parâmetros gerais que devem nortear o ensino de LP no Brasil.

O documento em estudo visa a orientar o ensino nas escolas públicas e privadas do país. Tem como objetivo direcionar o trabalho dos profissionais da educação, assim, consiste em um importante texto-enunciado que deve ser compreendido, em especial, por seus interlocutores mais diretos, os professores. Como recorte específico para essa reflexão, buscamos investigar qual a concepção de gênero que subjaz na BNCC, delimitando, para tanto, o texto referente aos anos finais do Ensino Fundamental, componente LP. Para apresentar os resultados de nossas reflexões, discorreremos, inicialmente, sobre as aproximações entre o texto da BNCC delimitado para este estudo e a Concepção Dialógica da Linguagem e, posteriormente, tratamos de alguns distanciamentos observados.

De modo geral, a BNCC pode ser considerada uma extensão dos PCN, mantendo semelhantes concepções e princípios norteadores para o ensino. No entanto, busca atualizá-los, o que pode ser notado, por exemplo, no espaço maior destinado aos novos estudos do letramento e à cultura digital e suas relações com a linguagem (Brasil 2017, p.67), o que indica uma tentativa de ampliação do estudo da constituição e do funcionamento de gêneros que circulam em outras esferas sociais, como a digital. O próprio documento descreve essa ampliação:

Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações

curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – 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 2017, p. 65)

Além de indicar que há uma preocupação em afinar a vinculação a documentos parametrizadores anteriores, demonstra ampliar sua abrangência ao contemplar práticas contemporâneas de linguagem e a importância de formar o sujeito para participar das diferentes práticas sociais, ao apresentar que “Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens [...] devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (Brasil 2017, p. 65). Ao estabelecer a necessidade de preparar o sujeito para a participação social, reconhece que o uso da linguagem se efetiva em situações reais materializadas em enunciados concretos, os quais se organizam nos gêneros.

Sob a perspectiva dialógica, todo gênero, materializado em um enunciado concreto, configura-se em função das orientações de um ou mais campos da comunicação humana em que se situa. Isso significa ancorá-los em um contexto social, histórico e ideológico, uma vez que “[...] a realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo de comunicação social.” (Medviédév 1928[2012, p. 200]).

O estudo do gênero sob o viés bakhtiniano prevê, portanto, a investigação dos elementos que constituem sua dimensão extraverbal, para, somente após e imbricadamente a isso, analisar os elementos de sua dimensão verbo-visual. Em sintonia com estes princípios, compreendemos que o ensino de LP deva ocorrer por meio do estudo dos gêneros discursivos, uma vez que, segundo



Costa-Hübes (2014, p. 21), são “[...] construtos históricos e culturais que carregam em si a linguagem em toda a sua plenitude de vida [...]” e, por isso, “[...] para ensinar a língua viva, dinâmica, socialmente constituída, é preciso recorrer aos gêneros, que apresentam uma diversidade de formas de enunciados” (Costa-Hübes 2014, p. 21).

Tendo em vista o texto delimitado para análise, verificamos que a palavra *gênero* aparece em todo o trecho. Observamos, no entanto, intensa flutuação terminológica, aparecendo ora apenas como *gênero*, ora como *gênero do discurso/discursivo*, o que remete à Concepção Dialógica da Linguagem, ou, ainda, como *gênero textual*, indicando uma aproximação com o Interacionismo Sociodiscursivo. Portanto, ocorre ao longo do texto, a alternância do uso de *gêneros textuais* e *gêneros discursivos*. Sabendo que, conforme já explicitado, esses conceitos não se equivalem, entendemos que essa escolha, para além de mera flutuação terminológica, denuncia certa confusão conceitual. Imprecisões como essa podem provocar dúvidas aos professores, maiores interlocutores deste documento.

No que se refere à aproximação entre a BNCC (componente LP) e a Concepção Dialógica da Linguagem, observamos que, além de *gênero discursivo*, ocorre o uso frequente de outros termos que se vinculam à perspectiva teórica bakhtiniana como *esfera, enunciado, interação*, entre outros. Não encontramos referências diretas ao estudo das relações dialógicas. Observamos, no entanto, que em alguns trechos, especialmente quando se refere a práticas de uso e reflexão da linguagem, a necessidade de investigação de elementos extralinguísticos é contemplada, como pode ser observado a seguir:

Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc.; Releitur sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação

e informação, do uso do hipertexto e da hipermidia e do surgimento da Web 2.0 [...] (Brasil 2017, p. 70)

No trecho acima, apresentado na introdução do componente LP, a análise de elementos contextuais é contemplada, ao apresentar como relevante a relação entre a materialidade linguística do texto e sua dimensão extraverbal constitutiva, estabelecendo, nesse sentido, uma sintonia com a perspectiva dialógica.

Sob o prisma bakhtiniano, os textos-enunciados, que se organizam nos gêneros do discurso, constituem-se nas práticas sociais como formas de compreender e agir na realidade e, por meio do conteúdo temático, estilo e construção composicional, estabelecem relações dialógicas diversas com a esfera de atividade na qual se constituem e circulam. Seguindo o pensamento do Círculo de Bakhtin, Baumgärtner (2015, p. 97) explica que “[...] as finalidades de cada esfera e suas condições particulares são vetorizadas nos enunciados, constituindo e determinando os temas, o estilo linguístico e a construção composicional dos gêneros do discurso”. Ao analisarmos o texto da BNCC delimitado para este estudo, encontramos alguns trechos que apontam para a consideração destes elementos, conforme pode ser observado a seguir:

Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes *campos de atividade*, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo [...] e as relações de determinação desses elementos sobre a *construção composicional*, as marcas linguísticas ligadas ao *estilo* e o *conteúdo temático* dos gêneros. (Brasil 2017, p. 70, grifos nossos)

Analisar aspectos sociodiscursivos, *temáticos*, *composicionais* e *estilísticos* dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles. (Brasil 2017, p. 75, grifos nossos)

Como podemos observar, esses trechos preveem como relevante a análise da relação entre o gênero e o campo de atividade,

assim como suas determinações no que se refere aos três elementos constitutivos do gênero (conteúdo temático, estilo e construção composicional). É possível, assim, afirmar que o texto da BNCC, ao menos em alguns trechos, apresenta a intenção de estabelecer um diálogo com alguns dos parâmetros que norteiam a Concepção Dialógica da Linguagem, considerando, por exemplo, a investigação dos elementos constitutivos do gênero, relacionados ao campo de atividade humana que o orienta.

Os campos de atividades humanas possuem formas específicas de produção, recepção e circulação de discursos e estabelece os gêneros mais apropriados para atender a essas configurações. No texto da BNCC, os campos constituem os meios de contextualização das habilidades e de organização das práticas de linguagem, pois, segundo o documento,

[...] a organização das práticas de linguagem 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 2017, p. 82)

Assim, são estabelecidos cinco campos a serem considerados no Ensino Fundamental (anos finais): “Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública” (Brasil 2017, p. 82). Segundo o documento, essas escolhas 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” (Brasil 2017, p. 82).

Conforme a BNCC, os campos buscam estabelecer um movimento de progressão contemplando inicialmente gêneros da esfera cotidiana e avançando para gêneros de esferas mais

institucionalizadas. Por consequência, devem orientar a seleção dos gêneros para serem trabalhados em cada ano escolar:

[...] a divisão por campos de atuação tem [...] uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares. (Brasil 2017, p. 83)

Compreendemos, então, que, na BNCC, os campos de atividades humanas são contemplados como organizadores dos conhecimentos. Além disso, perceberemos a preocupação em considerar a relação do texto com questões relativas à autoria, aos interlocutores previstos, à circulação, entre outros elementos da dimensão extraverbal que orientam a constituição e o funcionamento dos textos-enunciados, conforme podemos verificar no trecho a seguir:

Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. (Brasil 2017, p.75)

Em consonância com pressupostos defendidos pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin, o excerto acima também considera que não é possível desvincular o gênero de uma situação social de interação orientada por uma dada esfera de atividade humana, com uma finalidade discursiva específica e com determinadas concepções de interlocutores, uma vez que “[...] a palavra do outro influencia ativamente o discurso do autor, forçando-o a mudar adequadamente

sob o efeito de sua influência e envolvimento” (Bakhtin 1929[2010b, p. 226]). Sob o viés dialógico, o locutor, ao interagir socialmente, considera seus possíveis interlocutores e busca uma resposta.

A compreensão responsiva assume um importante papel nas reflexões do Círculo, já que se refere ao diálogo universal que ultrapassa os tempos e os espaços. De modo geral, o documento oficial estudado aborda essa preocupação com os interlocutores; embora não apresente objetivos quanto à atitude responsiva do interlocutor, reconhece sua importância na interação e no que se refere ao projeto de dizer do autor. O documento deixa explícito, ainda, a possibilidade de trabalho com gêneros que não possuem prestígio social, conforme observamos no excerto a seguir:

Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar. (Brasil 2017, p. 67)

O trabalho com gêneros pouco valorizados socialmente possibilita a aproximação com práticas sociais cotidianas dos alunos. Assim, torna-se possível explorar situações reais de uso da língua e ter contato com os gêneros (primários e secundários) em seu ambiente natural, complementando o processo de elaboração didática que ocorre na escola. Nesse sentido, o texto da BNCC sugere, para o trabalho com o *campo da vida cotidiana*, gêneros como agendas, listas, bilhetes, recados, avisos, convites, cartas,

cardápios, diários, receitas, regras de jogos e brincadeiras, ou seja, gêneros que podem ser encontrados em locais de circulação na vida diária dos alunos, possibilitando o estudo da linguagem em seu uso real. Porém, o trabalho com esse campo limita-se aos anos iniciais, segundo o documento, devido ao avanço que deve ocorrer entre os anos escolares que “[...] favorece não só o aprofundamento de conhecimentos relativos às áreas, como também o surgimento do desafio de aproximar esses múltiplos conhecimentos” (Brasil 2017, p. 134).

No entanto, cabe ressaltar que, embora o texto delimitado para este estudo (séries finais, componente LP) apresente alguns diálogos com os estudos bakhtinianos, observamos alguns *distanciamentos* significativos, como observamos na parte referente aos objetivos de conhecimento para a fase final do Ensino Fundamental na BNCC. Nesta parte, na contramão da perspectiva bakhtiniana, percebemos como predominante o foco no estudo da materialidade linguística do texto, como ocorria nos PCN,<sup>6</sup> conforme observamos no objetivo a seguir, referente ao eixo Produção de Textos:

6. Observamos que, embora afirme diversas vezes no decorrer do texto que o objetivo é desenvolver a competência discursiva dos alunos, os PCN focalizam o trabalho com a língua seguindo predominantemente uma perspectiva de análise da materialidade do texto, em detrimento de aspectos discursivos, conforme podemos exemplificar neste excerto: “A seleção de textos para leitura ou escuta oferece modelos para o aluno construir representações cada vez mais sofisticadas sobre o funcionamento da linguagem (modos de garantir a continuidade temática nos diferentes gêneros, operadores específicos para estabelecer a progressão lógica), articulando-se à prática de produção de textos e à de análise linguística.” (Brasil 1998, p. 36). O foco, neste trecho, está na aprendizagem de modos de garantir a continuidade temática, de operadores para estabelecer a progressão lógica, ou seja, aspectos de textualidade, próprios da materialidade linguística. Não há preocupação com os discursos e ideologias presentes nos textos e sua relação com o linguístico, não há destaque para as condições de produção, a finalidade do gênero, a situação social articulada à materialidade linguística. Percebemos, então, que os PCN focalizam, assim como afirma Oliveira, “[...] um uso da

Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação –, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (Brasil 2017, p. 141)

Mesmo que considere em seu início alguns aspectos do contexto de produção e circulação, observamos que grande parte do objetivo se refere ao trabalho com a textualidade. Brait e Pistori, com base no pensamento bakhtiniano, consideram que “[...] o conceito de gênero não se limita às estruturas ou textos, embora os considere como dimensões constituintes. Implica, essencialmente, dialogismo e maneira de entender e enfrentar a vida” (Brait e Pistori 2012, p. 375). Sendo assim, embora apresente trechos em que se propõe a estabelecer um diálogo com o viés teórico-metodológico bakhtiniano, é possível percebermos, ao longo do documento, certa confusão teórica e algumas imprecisões. No objetivo acima citado, por exemplo, embora apareça *adequação ao contexto de produção e circulação*, o foco está no texto em si, em sua organização estrutural e em questões estilísticas, deixando para a análise dos elementos extraverbais, determinantes para a constituição do texto, um lugar secundário.

---

linguagem como instrumento, domínio de estruturas e adequações de uso. Longe, portanto, da linguagem como discurso [...]” (Oliveira 2003, p. 68).

Verificamos, também, que quando o documento apresenta as Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental (Brasil 2017, p. 85), praticamente não são mencionados gêneros, o que contraria o que estabelece em sua própria introdução (Brasil 2017, p. 65), focalizando, em sua maior parte, o trabalho com a materialidade linguística, como se pode verificar nos trechos:

Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos; Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa [...] Mobilizar práticas da cultura digital para expandir as formas de produzir sentidos [...] (Brasil 2017, p. 85)

Como também pode ser observado na citação acima, notamos que o trabalho com a dimensão verbo-visual do enunciado ainda é, em grande parte do texto, privilegiada no documento, na contramão do que os estudiosos do Círculo de Bakhtin preconizam. Sob o viés bakhtiniano, a linguagem é concebida como essencialmente dialógica, materializada na interação entre os sujeitos; logo, vai além da investigação da materialidade dos textos e contempla o discurso como “[...] a língua em sua integridade concreta e viva [...]” (Bakhtin 1929[2010], p. 207), o que pressupõe a linguagem em seu uso real. Essa relação ultrapassa os elementos linguísticos do enunciado e situa-o no campo do discurso, no qual se incorpora o extralinguístico.

As relações dialógicas determinam e constituem os enunciados, os quais se organizam nos gêneros discursivos. Embora seja possível identificar na BNCC alguns trechos em que se prevê a análise do gênero considerando a investigação de suas dimensões extraverbal e verbo-visual de modo engendrado, observamos que nem sempre essa perspectiva é contemplada no documento analisado. Esse distanciamento dos princípios norteadores da



Concepção Dialógica da Linguagem pode ser notado na BNCC, de modo acentuado, principalmente quando são propostos os objetos de conhecimento relativos à Análise Linguística/Semiótica.<sup>7</sup>

Embora em sua introdução, indique que “[...] os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas.” (Brasil 2017, p. 137), ao estabelecer quais são os objetos de conhecimento básicos para o trabalho com a Análise Linguística (componente LP, séries finais), observamos que o texto se mostra vago e contraditório. Ao se referir, por exemplo, ao campo artístico-literário, os objetos de conhecimento relativos à Análise Linguística/Semiótica restringem-se unicamente a “Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários.” (Brasil 2017, p. 158). Assim como ocorre neste exemplo, na grande maioria dos objetos de conhecimento propostos para a análise linguística, não há preocupação com o estabelecimento de relações entre a materialidade linguística e sua dimensão extraverbal constitutiva.

Essa situação é intensificada quando o documento apresenta as habilidades exigidas dentro da prática de linguagem da Análise Linguística/Semiótica, conforme os exemplos que listamos a seguir:

(EF08LP06) Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).

(EF09LP05) Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo.

(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).

(Brasil 2017, p. 187)

7. O Capítulo 10 desta obra aborda, com maior enfoque, esse eixo de ensino.

Além de denunciar uma perspectiva de trabalho com a LP que desconsidera a dimensão extraverbal dos enunciados, observamos que, na listagem das habilidades requeridas para a análise linguística, predomina o verbo *identificar*, denunciando um distanciamento de uma perspectiva de trabalho reflexivo com os gêneros do discurso, focalizando o reconhecimento de aspectos gramaticais totalmente desvinculados de seus condicionamentos extraverbais.

Ademais, no que se refere à análise linguística/semiótica de gêneros de diversos campos, observamos que o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional são diversas vezes citados como objetos de conhecimento. Notamos, no entanto, que não são previstas relações entre esses elementos e condicionamentos extraverbais. Isso denuncia, de certa forma, que a concepção de gênero (e de seus elementos) que subjaz nesta parte não está em consonância com os pressupostos bakhtinianos (além de não seguir o que estabelece em sua própria introdução), ao não propor a investigação da materialidade linguística de modo articulado à sua também constitutiva dimensão extraverbal. Enquanto, por exemplo, na introdução do documento vislumbramos referências diretas ao trabalho com os aspectos discursivos do gênero, os conteúdos listados limitam-se ao trabalho com o estilo, sem estabelecer conexões com o contexto extraverbal, conforme observamos no excerto a seguir, o qual aborda a produção de texto no campo artístico-literário:

(EF08LP04) Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.

(EF09LP04) Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período. 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. (Brasil 2017, p. 185)

As habilidades destacadas pelo documento como essenciais para produção de textos na esfera literária reduzem-se à materialidade linguística, ou seja, o aluno precisa dominar as regras da língua como ortografia, regência, estruturas sintáticas entre outros recursos para produzir o texto, não sendo nem mencionada a necessidade de serem considerados aspectos extraverbais como interlocutor, situação de comunicação, espaço e tempo, etc. Apenas os elementos linguísticos são privilegiados, como se os elementos extralinguísticos não fossem imprescindíveis para a escrita.

Além disso, de acordo com Geraldi (2015), uma questão relevante na BNCC que pode limitar a autonomia dos professores consiste na quantidade excessiva de gêneros para o trabalho em cada ano escolar. Para o autor:

[...] o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero, por exemplo, as experiências tão conhecidas de produção de livros. Esses projetos demandam tempo na escola. Mas esse tempo estará ocupado pela passagem pelos inúmeros gêneros ainda que de forma mais ou menos superficial para dar conta do currículo previsto pela base comum. (Geraldi 2015, p. 389)

Segundo o estudioso, o excesso de gêneros propostos pela BNCC pode impedir os professores de desenvolverem projetos de aprofundamento de estudos sobre gêneros que interessem aos estudantes, de acordo com a realidade de cada região, de cada turma. Além disso, isso pode promover a tendência ao trabalho com a materialidade linguística do texto, destinando aos elementos extraverbais um lugar secundário, ou até ausente, uma vez que exige pesquisas mais longas e reflexões mais complexas.

Observamos ainda que a BNCC apresenta, em diversos momentos, uma preocupação bastante destacada com os gêneros

digitais,<sup>8</sup> a ponto de precisar justificar essa opção: “Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, [...] mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais” (Brasil 2017, p. 67). Estabelecendo um diálogo com os Novos Letramentos, apresenta uma valorização dos gêneros digitais:

A cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TIDIC (Tecnologia Digital de Informação e Comunicação), articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem. (Brasil 2017, p. 83)

Por fim, entendemos que a BNCC pouco destaca a importância de se trabalhar com a linguagem viva na sala de aula, de modo que os alunos produzam enunciados reais e reconheçam que cada situação discursiva se concretiza em um determinado gênero discursivo. Acreditamos que trabalhar com os gêneros na sala de aula implica explorar situações reais de comunicação que favoreçam a aprendizagem. As práticas discursivas desvinculadas dos gêneros tornam-se abstratas e pouco significativas para o aluno. Os gêneros moldam o discurso dando sentido à leitura, à oralidade e à escrita, direcionando o projeto de dizer do aluno e situando-o em circunstâncias de interação reais. Estudar linguagem sem articulá-la ao discurso vivo, ou seja, aos gêneros do discurso, deixará o ensino de LP desvinculado dos usos reais e assim sem sentido para o aluno.

### *Considerações finais*

O presente ensaio objetivou discutir sobre que concepção de gênero permeia a BNCC, apontando aproximações e distanciamentos da perspectiva dialógica. Para tanto, após indicarmos nossos

---

8. O Capítulo 5 deste livro destacará especialmente os gêneros multimodais.

referenciais teóricos e traçarmos um breve percurso dos gêneros como objeto de ensino no contexto brasileiro, apresentamos nossa compreensão responsiva acerca da concepção de gênero subjacente no documento delimitado.

Longe de tentarmos organizar uma análise exaustiva, nosso intuito reside em contribuir com as discussões relacionadas ao tema.

Embora sejam raros os textos do Círculo de Bakhtin que estabelecem uma relação explícita entre a perspectiva dialógica e o ensino de língua, como podemos observar na obra *Questões de estilística no ensino da língua* (Bakhtin 1940-1960[2013]), compreendemos que esse diálogo é possível e viável, pois acreditamos que tal enfoque pode colaborar para a superação de tendências formalistas/estruturalistas ainda muitas vezes presentes no contexto escolar, promovendo a potencialização da criticidade e da autonomia dos alunos nos mais diversos modos de interação social.

Ao analisarmos o texto delimitado para este estudo, observamos que a BNCC, ao menos em algumas partes, busca estabelecer um diálogo com pressupostos da Concepção Dialógica da Linguagem. Porém, também identificamos certa flutuação terminológica e algumas contradições, as quais se distanciam dos parâmetros da perspectiva bakhtiniana. Em nosso percurso investigativo, em diversos trechos, notadamente ao indicar os objetos de conhecimento relativos à análise linguística, constatamos a presença de uma concepção de gênero que não privilegia a análise da materialidade linguística de modo a considerar os elementos extraverbais, também constitutivos dos enunciados, como a investigação da esfera social, de sua historicidade, do lugar social do sujeito-autor e de seus interlocutores, de seus contextos específico e amplo, entre outros, restringindo-se, na maior parte das vezes, à investigação de aspectos normativos, ou, ainda, à análise isolada da construção composicional e estilo dos enunciados. Este enfoque pode gerar, para os professores, maiores interlocutores deste documento, um movimento em direção ao ensino metalinguístico

do gênero, restando às relações dialógicas que permeiam os gêneros discursivos, um lugar secundário nas análises.

Além disso, embora tenhamos constatado que a BNCC considera como relevante o papel dos gêneros no contexto do ensino de LP, identificamos outros pontos controversos, como, por exemplo, o número de gêneros selecionados em algumas partes e, ainda, poucas referências à necessidade de circulação real dos textos.

De acordo com os estudos de Lima, a responsabilidade sobre o ensino de gêneros, no espaço escolar, incide sobre o professor, porém, poucos são os estudos acerca de “[...] o trabalho do professor do ponto de vista dos gêneros do discurso” (Lima 2010, p. 117). Nesse sentido, sendo a BNCC um documento norteador da ação dos professores, as confusões teórico-metodológicas apresentadas podem ampliar algumas dificuldades, especialmente no que se refere à concretização de um trabalho com a LP pautado no uso da língua viva, concretizada em enunciados reais.

Antecipando a emergência de novas compreensões responsivas, dando continuidade ao diálogo aqui proposto, damos por concluído provisoriamente este enunciado, pressupondo-o como um simples elo da cadeia da comunicação discursiva e aguardando que novas contrapalavras sejam lançadas.

### *Referências*

- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo (2011). “Contribuições dos estudos sobre gêneros do discurso para a análise linguística em sala de aula: perspectivas dialógicas.” *Revista Caminhos em Linguística Aplicada*, vol. 5, nº 2. Taubaté: Unita, pp. 21-41.
- BAKHTIN, Mikhail M. (1979[2003]). *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (1975[2010a]). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Formoni Bernardini et al. 6ª ed. São Paulo: Hucitec.

\_\_\_\_\_. (1929[2010b]). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

BAKHTIN, Mikhail M. e VOLOCHÍNOV, Valentin N. (1929[2012]). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Traduzido por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13ª ed. São Paulo: Hucitec.

\_\_\_\_\_. (1940-1960 [2013]). *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américos. São Paulo: Editora 34.

BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha (2015). “Grupo de estudos de Língua Portuguesa – GELP: uma experiência de formação continuada de professores com foco em gêneros orais e ensino”, in: BUENO, Luzia e COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (orgs.) *Gêneros orais no ensino*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 91-115.

BRAIT, Beth (2006). “Análise e teoria do discurso”, in: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, pp. 9-33.

\_\_\_\_\_. (2012). “Perspectiva dialógica” in: BRAIT, Beth e SOUZA E SILVA, Maria Cecília Perez de (orgs.) *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto, pp. 9-30.

BRAIT, Beth e PISTORI, Maria Helena Cruz (2012). “A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o círculo.” *Alfa*, vol. 56, nº 2, São Paulo, pp. 371-401. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v56n2/02.pdf>. Acesso em: 10/04/2019.

\_\_\_\_\_. (2013). “Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica.” *Bakhtiniana*, vol. 8, n. 2, São Paulo, pp. 43-

66, jul/dez. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v8n2/04.pdf>. Acesso em: 10/04/2019.

BRASIL (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.

\_\_\_\_\_. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEB.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (2017). “A pesquisa em Ciências Humanas sob um viés bakhtiniano.” *Revista Pesquisa Qualitativa*, vol. 5, nº 9. São Paulo: SE&PQ, pp. 552-568, dez.

\_\_\_\_\_. (2014). “Os Gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico Bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico”, *in*: NASCIMENTO, Elvira Lopes e ROJO, Roxane Helena Rodrigues (orgs.) *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes.

FARACO, Carlos Alberto (2009). *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial.

GERALDI, João Wanderley (2015). “O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular.” *Revista Retratos da Escola*, vol. 9, nº 17. Brasília: CNTE, pp. 381-396, jul/dez.

LIMA, Anselmo Pereira de (2010). “(Re) pensando o problema dos gêneros do discurso por meio de uma relação entre Bakhtin e Vigotsky.” *Bakhtiniana*, vol. 1, nº 3, São Paulo, pp. 113-126.

MACHADO, Anna Raquel e GUIMARÃES, Ana Maria de Matos (2009). “O Interacionismo Sociodiscursivo no Brasil”, *in*: ABREU-TARDELLI, Lilia Santos e CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs.) *Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais*. Campinas: Mercado de Letras, pp. 17-42.



- MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch (1928[2012]). *O método formal nos estudos literários: Introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto.
- OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de (2003). "Sala de Aula de língua e práticas cidadãs." *Trabalhos de Linguística Aplicada*, vol. 41. Campinas: Unicamp, pp. 65-74, jan/jun.
- PARANÁ (2008). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Curitiba: SEED. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_port.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_port.pdf). Acesso em: 10/03/2019.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes (2001). *A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Centro de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica.
- \_\_\_\_\_. (2005). "Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: A Abordagem de Bakhtin", in: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair e MOTTA-ROTH, Desirré (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 152-183.
- \_\_\_\_\_. (2014). "Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re)discutindo o tema", in: ROJO, Roxane Helena Rodrigues e NASCIMENTO, Elvira Lopes (orgs.). *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. Campinas: Pontes, pp. 35-56.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes e CERUTTI-RIZATTI, Mary Elisabeth (2011). *Linguística Aplicada: ensino de língua materna*. Florianópolis: LLV-CCE-UFSC.
- ROJO, Roxane (2005). "Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas", in: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair e MOTTA-ROTH, Desirré (orgs.) *Gêneros:*

*teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, pp. 184-207.

\_\_\_\_\_. (2008). "Gêneros do discurso/texto como objeto de ensino de línguas: Um retorno ao trivium?", *in*: SIGNORINI, Inês (org.) *Rediscutir texto, gênero, discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, pp.73-108.

VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich e BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich (1926[1976]). *Discurso na vida e discurso na arte (sobre a poética sociológica)*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, para fins didáticos. [Título Original: "Discourse in Life and Discourse in Art: Concerning Sociological Poetics", *in*: VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich e BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich *Freudism*. Nova York: Academic Press, pp. 151-196.