

## Gêneros Discursivos e Produção Escrita na BNCC: Uma Leitura Reflexiva

### Discursive Genres and Written Production at BNCC: A Reflective Reading

**Ida Maria Marins**

Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Católica de Pelotas

Docente, Universidade Federal do Pampa, Bagé, RS, Brasil

 [idamarins@hotmail.com](mailto:idamarins@hotmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0001-5794-7594>

**Karina Giacomelli**

Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Santa Maria

Docente, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil

 [karina.giacomelli@gmail.com](mailto:karina.giacomelli@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0003-2883-8641>

 <https://doi.org/10.29327/2206789.19.33-16>

 Publicado em acesso aberto sob uma licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) 

#### Resumo

Este trabalho foca na leitura e reflexão crítica do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referente ao ensino da língua portuguesa, anos finais do fundamental, com os objetivos de analisar a abordagem de trabalho com os gêneros discursivos e com a produção escrita. Para tanto, nos valem da teoria da Análise Dialógica do Discurso como referência para análise dos enunciados que selecionamos para dialogar e responder aos objetivos propostos. A partir das análises, compreendemos que a BNCC assume a perspectiva enunciativo-discursiva de trabalho com a linguagem, mas apresenta algumas incongruências quanto a abordagem nessa perspectiva, o que torna o documento aberto a problematizações.

*Palavras-chave:* língua portuguesa, gêneros discursivos, escrita, BNCC

### Abstract

This work focuses on the reading and critical reflection of the text of the Common Curricular National Base (BNCC) regarding the teaching of the portuguese language, final years of elementary school, with the aims of analyzing the work approach with the discursive genres and, specifically, with the written production. Therefore, we use the theory of dialogical discourse analysis as a reference for the analysis of the statements that we select to dialogue and respond to the proposed aims. From the analyzes, we understand that the BNCC assumes the enunciative-discursive perspective for working with language, but presents inconsistencies regarding the treatment of work in this perspective, which makes the document open to questions.

*Key-words:* portuguese language, discursive genres, written, BNCC

**Recebido em** 06/01/2023

**Aceito em** 08/02/2023

**Publicado em** 31/03/2023

### Introdução

O presente artigo tem por objetivos realizar uma leitura crítico-reflexiva sobre a abordagem de trabalho com os gêneros, apresentada pela Base Nacional Comum Curricular (2018) (doravante BNCC) e, na sequência, analisar a sua proposta de produção textual escrita. Para tanto, nos valem da teoria do Círculo de Bakhtin (2011), Bakhtin & Volochínov (2012), no tocante à concepção de linguagem e de gêneros discursivos, juntamente com outros autores para dialogar com os enunciados desse documento legal, o qual passou a orientar as discussões de (re)composição dos currículos para o ensino (no caso da língua portuguesa, nosso foco) em todo o país.

No Brasil, a proposta de trabalho com os gêneros na escola tem como marco inicial os PCN (1998) da Língua Portuguesa (LP). Esse documento apresentou, a partir de pesquisas, de encontros acadêmico-científicos e de publicações de estudiosos da área da linguagem (movimento que tem início na década de oitenta), os parâmetros para o ensino e aprendizagem da língua com enfoque na abordagem interacionista<sup>57</sup> e enunciativo-discursiva, cujo objeto das práticas de língua(gem) são os gêneros discursivos/textuais. Ao defender a importância de desenvolver a competência discursiva dos alunos, os PCN tomam o texto como unidade básica do processo de ensino e o gênero como objeto de trabalho. Nessa direção, a BNCC também afirma que o ensino da língua portuguesa deve

---

<sup>57</sup> Na abordagem interacionista, segundo Travaglia: “o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (2009, p. 23).

partir do texto, considerando as suas variadas formas de manifestação em diferentes esferas comunicativas, conforme evidenciamos no trecho:

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).

Observamos, no enunciado acima, que o *texto* é o destaque, enquanto unidade de trabalho com a língua, e a referência aos gêneros é percebida na menção feita à relação do texto com seus contextos de produção, o que nos permite inferir que a BNCC mantém a noção de gêneros e considera a sua relevância para o ensino da língua(gem).

Para melhor compreender o tratamento dado aos gêneros e à produção escrita, apresentamos este artigo resultado parcial de uma pesquisa de caráter qualitativo-interpretativista, que toma como base teórica a análise dialógica do discurso (ADD). Nessa teoria, todo discurso (enunciado) é ocupado de muitos outros enunciados, passados, presentes e futuros, pois, ao enunciar, o falante/escritor responde a discursos anteriores e presume, como respostas futuras, uma compreensão responsiva ativa do seu interlocutor (Bakhtin, 2011).

Nessa perspectiva, propomos uma leitura crítico-reflexiva em resposta aos enunciados da BNCC de LP, anos finais do fundamental – enunciados que orientam a abordagem de trabalho com o texto/gêneros discursivos, como a sua proposta de produção textual escrita. Para tanto, selecionamos alguns enunciados para com eles dialogar num “(...) *continuum* cujo acabamento, mesmo que visível, é sempre inconcluso (...)” (Brait, 2002, p. 41).

Para desenvolver nossos objetivos, trazemos, inicialmente, a teoria dos gêneros discursivos desenvolvida por Bakhtin (2011), em interlocução com outros autores brasileiros, tais como Faraco (2009) e Sobral (2009); na sequência, discutimos sobre o tratamento dado aos gêneros na BNCC. Após, analisamos um recorte no tocante à produção textual escrita e, finalmente, fizemos as considerações finais.

### **Os Gêneros Discursivos: Algumas Considerações**

Na teoria bakhtiniana, os gêneros discursivos são tomados como enunciados relativamente estáveis, sejam eles orais ou escritos, proferidos nos mais diversos campos

da atividade humana. São relativamente estáveis porque em cada ato da enunciação tem-se, segundo Sobral (2009, p. 117), “o *novo* (a singularidade, a impermanência) articulado ao *mesmo* (a generalidade, a permanência) (...)”. O autor explica que a articulação do *novo* ao *mesmo*, como uma das características dos gêneros, pressupõe que todo enunciado é sempre um vir-a-ser concreto (e não uma abstração), que exige certas regularidades - o que possibilita a comunicação entre os sujeitos, e traz o novo como marca da natureza humana, a sua constante mutabilidade. Nessa discussão, Faraco (2009) contribui afirmando que os gêneros:

(...) cumprem indispensáveis funções sociocognitivas. Pela sua estabilidade, eles são elementos organizadores das atividades e, por isso, orientam nossa participação em determinada esfera de atividade (eles balizam nosso entendimento das ações dos outros, assim como são referência para nossas próprias ações). Ao gerarem expectativas de como serão as ações, eles nos orientam diante do novo no interior dessas mesmas ações: auxiliam-nos a tornar o novo familiar pelo reconhecimento de similaridades e, ao mesmo tempo, por não terem fronteiras rígidas e precisas, permitem que adaptemos sua forma às novas circunstâncias (Faraco, 2009, pp. 129-130).

O entendimento da relativa estabilidade dos gêneros (enunciados), assim como da sua ligação intrínseca com os diversos campos da atividade humana, os quais determinam as suas condições específicas e finalidades, torna-se crucial quando pensamos no trabalho com a língua(gem), enquanto enunciação. Além desses princípios, os gêneros do discurso, de acordo com Bakhtin (2011), constituem-se de três elementos indissociáveis: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O conteúdo temático está relacionado ao domínio do sentido do enunciado. A cada enunciado, dependendo das suas condições de produção e de seus interlocutores, os sentidos são mobilizados, caracterizando o tema da enunciação. Como explica Ohuschi, “Em uma leitura de um texto-enunciado, por exemplo, o significado vem do próprio texto (matéria linguística), mas o sentido (a sua temática) é construído na enunciação” (Ohuschi, 2019, p. 24). O sentido, produzido em uma situação concreta de interação verbal, é o que delimita o tema. Ainda, é importante ressaltar que o tema não pode ser confundido com o assunto, pois ele não é pré-determinado e acontece no momento da interlocução. Para Sobral:

A ideia de tema é melhor entendida como ‘unidade temática’, expressão que esclarece o que distingue tema de assunto, e que o define como conjunto integrado de elementos únicos que se manifestam na enunciação concreta (...).

O tema só é entendido quando se levam em conta os elementos extra-verbais da enunciação, ao lado dos elementos verbais; o tema não é fixado, mas dinâmico; é uma mobilização de formas da língua segundo as condições da enunciação, é o lugar em que significação + enunciação produzem sentido (Sobral, 2009, p. 75).

A construção composicional diz respeito à estrutura do enunciado, uma forma de estruturação do discurso interrelacionada ao projeto enunciativo do falante/escritor. Portanto, ao ser interdependente do projeto enunciativo, o qual define a forma arquitetônica, segundo Sobral (2009), a estrutura composicional do enunciado não pode ser compreendida como forma rígida, pois poderá sofrer alterações a depender do projeto de enunciação.

Sobre o estilo, Bakhtin reafirma a inseparável relação desse elemento com a construção composicional e o tema, na composição do gênero. O estilo reflete as escolhas (lexicais, fraseológicas e gramaticais) individuais dos falantes/escritores para produzir seus discursos levando em conta os seus interlocutores e a suposição de terem a compreensão responsiva ativa para dar continuidade à interação discursiva. Contudo, nem sempre os estilos são individuais, conforme afirma Bakhtin:

(...) nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual. As condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes naqueles gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados da produção, etc. (Bakhtin, 2011, p. 265).

Para efeito de uma classificação dos gêneros, Bakhtin (2011) os define em primários e secundários. Os primeiros estão relacionados às práticas de linguagem (sempre ideológicas) da vida cotidiana (conversas informais, bilhetes, lista de compras etc.), desenvolvendo-se em situações mais espontâneas da comunicação verbal. Os secundários englobam os gêneros mais elaborados; acontecem e circulam nas esferas científicas, religiosas, políticas etc. Embora haja essa classificação é importante compreender que ela não é dicotômica, ou seja, os gêneros primários e os secundários inter-relacionam-se. Os secundários absorvem os primários e vão se transformando à medida das necessidades de cada esfera, e é possível, também, os primários absorverem os secundários, por exemplo, uma narrativa espontânea adquirir a forma de uma dissertação.

Os gêneros discursivos envolvem um conjunto de elementos de natureza discursiva, social, histórica, ideológica, linguística, extralinguística entre outros, que

precisam ser analisados e compreendidos quando se trata de trabalhar com a linguagem verbo visual, que está em constante processo de transformação quando a assumimos pertencente aos gêneros. Falamos e escrevemos em gêneros e a sua dinamicidade encontra-se nas mudanças operadas nas esferas de atividade humana, as quais os cobrem. Como afirma Sobral, os gêneros são “formas relativamente estáveis de criação de relações de interlocução/relações interlocutivas, vinculadas a esferas de atividade (de produção, circulação e recepção de discursos)” (Sobral, 2009, p. 129).

### **Leitura Dialógica da Abordagem de Trabalho com Gêneros**

Para compreender a abordagem de trabalho com os gêneros, proposta pela BNCC para o ensino de língua, é importante retomar qual concepção de língua(gem) está relacionada. O estudo dos gêneros ancora-se nos fundamentos da teoria do Círculo de Bakhtin, a qual concebe a língua(gem) como um fenômeno que “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Bakhtin & Volochínov, 2012, p. 128). Nessa concepção, que entrou no Brasil via estudos na área da Linguística Aplicada, no início da década de 80, a língua passou a ser concebida como processo de interação entre sujeitos sócio e historicamente situados. Vale destacar que, a partir dela, inaugura-se a chamada virada discursiva ou enunciativa (Rojo & Cordeiro, 2004).

Nesse novo cenário teórico, o texto passa a ser compreendido como enunciado – aquilo que vai além da materialidade textual, e carrega em si um projeto de dizer com uma intenção e finalidades específicas. Para melhor compreender a natureza do enunciado, Sobral (2009) postula que eles (enunciados) são um produto das interações e para entendê-los é necessário considerar todo o processo de sua construção, circulação e de sua recepção por outros sujeitos; levar em conta as circunstâncias sociais e históricas, os interlocutores e as ideologias implicadas no seu processo de produção. Disso decorre a natureza viva, inacabada e relativamente estável do enunciado.

Sobral, em referência ao Círculo de Bakhtin, comenta que todo enunciado tem um autor, o qual elabora seu projeto enunciativo (intenção) e a sua execução. E acrescenta:

Ora, se é preciso um autor, um projeto enunciativo desse autor e a execução desse projeto, com suas modulações, e se o lugar do exercício da língua é a *inter-ação*, que é sempre concreta, mesmo num texto escrito, o enunciado para o Círculo de Bakhtin

não equivale à frase nem a sequências de frases e não se reduz à materialidade do texto (Sobral, 2009, p. 91).

Temos, assim, que o enunciado transcende a frase e o texto; contudo, o autor/locutor vale-se desse material (frase e texto), que é da ordem da significação para elaborar seu projeto enunciativo, que é da ordem do sentido. Como vimos na sessão anterior, os gêneros discursivos são enunciados relativamente estáveis; existe entre ambos (gêneros e enunciados) uma relação de interdependência. Quando um autor/locutor elabora seu projeto enunciativo, ele adapta-o às condições de um certo gênero, que é determinado pelas esferas de atividade. No ato de falar e escrever aprendemos a produzir enunciados em gêneros, e não a produzir frases e orações isoladas de um contexto, portanto, toda a abordagem de ensino que concebe língua(gem) como enunciação/discurso precisa assegurar que seu objeto de trabalho seja o enunciado (os gêneros).

Diante dessa exposição passamos a refletir como a BNCC aborda o trabalho com os gêneros tendo em vista assumir, em texto introdutório à área, a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, como evidenciamos no fragmento abaixo:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é 'uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (Brasil, 1998, p. 20)' (Brasil, 2018, p. 67).

Na sequência, apresenta o texto como unidade central de trabalho com a língua, o qual deverá ser tratado, na abordagem de ensino, a partir da perspectiva enunciativo-discursiva.

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).

Compreendemos, inicialmente, um certo descompasso em relação ao que a BNCC propõe para o ensino da LP, trazendo o texto e não os gêneros como objeto central de trabalho, tendo em vista assumir os pressupostos da teoria da enunciação. É certo que o documento considera a relevância dos gêneros discursivos para o desenvolvimento das



práticas de linguagem, à medida que afirma o trabalho com texto “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). O fato, também, de atentar aos campos sociais de circulação dos gêneros, revela aproximação com a teoria enunciativo-discursiva de Bahktin, a qual afirma que o estabelecimento dos gêneros, suas formas de produção, circulação e recepção são dependentes das condições específicas de cada campo de atividade humana, incluindo o contexto sócio-histórico. Por essas considerações é que indagamos por que a BNCC não colocou a centralidade do trabalho com a linguagem nos gêneros discursivos, os quais são materializados em textos.

Os campos das práticas de estudo e pesquisa, de atuação na vida pública, campo jornalístico-midiático e o campo artístico-literário são as escolhas feitas pela BNCC por compreendê-los contemplarem “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, 2018, p. 84). Dessas escolhas decorre a orientação dos gêneros a serem abordados na escola, nos anos finais do fundamental, contemplando gêneros da cultura escrita, oral e digital, tais como: notícias, carta de leitor, reportagem, artigo de opinião, resenha crítica, crônica, infográfico, entrevista, debate, *vlog*, *podcast*, *fanfiction* etc. Ou seja, o documento propõe um trabalho com uma extensa variedade de gêneros, os quais abarcam as várias manifestações da linguagem em suas semioses e mídias. Além desses gêneros, sugere que outros possam e devam ser introduzidos nos currículos, em cada ano escolar, com observância ao nível de complexidade que cada gênero exige para o seu estudo. “Outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados” (Brasil, 2018, p. 139).

Relativamente a essa gama de gêneros, os indicados em cada ano escolar e outros possíveis, problematizamos as condições de produtividade no seu tratamento na sala de aula, visto exigirem o desenvolvimento de um conjunto de habilidades de natureza verbal e extraverbal. Sobre a questão da grande variedade de gêneros propostos para cada ano escolar, e em defesa de um trabalho pedagógico com projetos de ensino, Geraldi afirma:



(...) 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 (novelas de aventura, coletânea de narrativas, coletâneas de descrições de brincadeiras etc.). 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).

Uma novidade da BNCC, em relação aos PCN, é o destaque dado à abordagem de gêneros da esfera midiática, que cobrem os letramentos digitais. O argumento apresentado pela ênfase aos gêneros dessa esfera dá-se a partir da constatação do crescente uso de novas práticas de produção e interação que as mídias oportunizam na sociedade contemporânea. Cada vez mais os sujeitos interagem pela internet e também são provocados a produzir gêneros e os fazerem circular com o uso de ferramentas tecnológicas. Nesse sentido, o documento busca contemplar essa nova realidade em prol do uso consciente, crítico e, portanto, mais qualificado dos mais variados meios de comunicação.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos (Brasil, 2018, p. 68-69).

Sobre a abordagem de gêneros da esfera midiática que envolvem muitas semioses da cultura digital, compreendemos a sua relevância para o ensino, dadas as profundas transformações nos modos de comunicação, hoje presentes na sociedade. Contudo, para haver um ensino significativo e qualificado é fundamental levar em conta as condições estruturais e humanas em que a educação se encontra. Quanto a essa realidade, Rojo, Barbosa & Collins (2011) afirmam existir um movimento de políticas e programas de governo com vistas a investir no incremento das novas tecnologias para o acesso das escolas, dando maiores condições para o ensino e a aprendizagem. No entanto, as mesmas autoras observam que esses programas e políticas ainda deixam a desejar pela pouca fluência que os professores têm para lidar com as tecnologias. De que servem as ferramentas se os maiores protagonistas do ensino encontram dificuldades para o seu uso? Com base em sua pesquisa, as autoras constataam que “os processos de formação

de professores para o uso das novas tecnologias ainda precisam ser bastante aperfeiçoados” (Rojo, Barbosa & Collins, 2011, p. 109).

A BNCC fala do seu compromisso na formação inicial e continuada dos professores, alegando que ela por si só não conseguirá mudar o quadro problemático em que se encontra a educação brasileira. Essa mudança implica alteração dos currículos, “a formação inicial e continuada dos educadores, a elaboração de materiais didáticos (...)” (Brasil, 2018, p. 5), o que se torna fundamental para que os seus propósitos sejam alcançados, a longo prazo, tendo em vista o desenvolvimento de uma educação de qualidade e para a cidadania prevista no documento.

Também apresenta algumas dimensões que devem ser consideradas no tratamento das práticas de leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística/semiótica, fazendo a referência de que essas dimensões estão inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. Essa orientação corrobora o texto dos PCN (1998), cujo eixo metodológico proposto para o ensino da LP é o eixo do USO-REFLEXÃO-USO (Brasil, 1998).

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).

Além de fazer referência a uma abordagem de ensino com o texto que leve em conta o uso da língua e a reflexão, a BNCC também deixa evidente que as práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica devem ser sempre trabalhadas de forma contextualizada. Ou seja, considerar e refletir sobre as condições de produção dos gêneros discursivos escritos e orais, conforme observamos: “Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos [escritos e orais] que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana” (Brasil, 2018, p. 77). Essa orientação corrobora com os princípios da perspectiva enunciativo-discursiva para qual todo o estudo do gênero precisa atentar às suas condições de produção, visto a língua (enunciado concreto) estar sempre ancorada

(...) 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 (Brocardo, Ortega & Lima, 2019, p. 98).

Diante do exposto, é possível afirmar que a BNCC apresenta uma abordagem de trabalho com os gêneros convergente com os fundamentos da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, contudo, deixa brechas para questionar a centralidade do texto como unidade de trabalho, ou seja, qual noção de texto está subjacente no documento? Assim como a validade produtiva do trabalho com uma gama extensa de gêneros em cada ano escolar.

### **A Produção Textual Escrita na BNCC**

Relativamente à proposta de trabalho com a produção textual nos anos finais do fundamental, fazemos um recorte na seção que visa a tratar do eixo da produção textual escrita. Esse recorte dá-se pela extensão do documento e devido ao limitado espaço que contamos na elaboração de um artigo científico.

Para situar mais uma vez o leitor, a parte que trata da Língua Portuguesa se organiza em práticas de linguagem, as quais compreendem os eixos da leitura, da produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Para cada eixo são apresentados os objetos de conhecimento e as habilidades esperadas que os alunos adquiram. Além disso, as práticas de linguagem estão articuladas com os campos de atuação. Segundo a BNCC (2018), essa articulação é fundamental por entender que as práticas de linguagem estão sempre situadas em um contexto sócio-histórico, à vida social. Os campos são quatro: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. O documento também apresenta códigos para orientar o leitor em relação ao conjunto de habilidades propostas, por exemplo, EF69LP06, sendo: EF (Ensino Fundamental); 69 (Habilidade que percorre do 6º ao 9º ano); LP (Língua Portuguesa); 06 (Número da habilidade).

No eixo da produção de textos, com referência às habilidades que devem ser desenvolvidas no decorrer da escolarização final do ensino fundamental (6º ao 9º ano),

apresentamos um quadro síntese que traz algumas das habilidades, em cada campo de atividade:

### Quadro 1

#### *Gêneros e a Proposta de Produção Textual Escrita*

<b>Práticas de Linguagem – Produção de textos</b>	
<b>Campos de atividade</b>	<b>Habilidades</b>
<b>Campo jornalístico-midiático</b>	(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático (...) (Brasil, 2018, p. 143).
<b>Campo de atuação na vida pública</b>	(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão (Brasil, 2018, p. 147).
<b>Campo das práticas de estudo e pesquisa</b>	(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos (Brasil, 2018, p. 153).
<b>Campo artístico-literário</b>	(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática (Brasil, 2018, p. 159).

Fonte: Quadro Adaptado, pelas autoras, da BNCC (2018) em 2021

Iniciamos nossa análise considerando a quantidade e complexidade dos gêneros propostos. Somente na seleção de uma das habilidades, explicitadas no quadro acima, no campo jornalístico-midiático, encontramos vinte e três gêneros explicitamente indicados para o trabalho de produção textual. Além desses, o documento orienta contemplar outros tantos gêneros que circulam nas várias mídias e nos campos de atividade apresentados. Sobre essa questão, da variada gama de gêneros propostos na Base, retomamos Geraldi (2015), para quem, a quantidade de categorias exigidas para o trabalho com a Língua Portuguesa, como campo de atuação, eixos, gêneros, pode significar um excesso de objetos de estudo em detrimento de projetos de ensino variados.

Pelos eixos previstos, pelas práticas previstas, pelos campos de atuação previstos, pelos gêneros listados, todo o mundo da escrita passa a ser obrigatoriamente ensinado e deve ser aprendido na escola (a BNCC tem caráter obrigatório e será usada como matriz do sistema de avaliação: não esqueçamos, esta é que define a necessidade daquela) (Geraldi, 2015, p. 387-388).

Com a quantidade de gêneros listados, a BNCC parece ter a pretensão de que todos eles são possíveis de serem ensinados na escola – algo bastante improvável até pela natureza dos gêneros: relativamente estáveis, dinâmicos, processuais e heterogêneos, que vão adaptando-se e se transformando conforme o desenvolvimento dos campos de atividade na sociedade. Nessa direção, Geraldi acrescenta “que não há razão alguma para ensinar na escola todos os gêneros existentes. Nem exigir que todos os alunos sejam capazes de escrever em todos os gêneros estudados. Aprende-se mais na vida de leitor do que na escola” (Geraldi, 2015, p. 390). Concordamos com o autor por entender que cabe à escola desenvolver capacidades de linguagem, via objetos de estudo, que tornem os alunos capazes de se integrarem na sociedade, via mundo do trabalho, mundo científico e cultural de forma qualificada enquanto verdadeiros cidadãos.

Para tanto, é necessário, sob o nosso ponto de vista, eleger gêneros mais próximos da escola, os quais potencializam o desenvolvimento das habilidades de leitura/escuta e de produção escrita/oral. Mais próximos da escola não significa trabalhar com os gêneros conhecidos dos alunos em maior ou menor grau, mas considerar aqueles que circulam com mais recorrência na sociedade e que atendam às necessidades e interesses dos alunos. Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), orientam que o trabalho com os gêneros na escola deve ser feito com os gêneros que os alunos não dominam ou os fazem de modo insuficiente. Desse modo, é importante que os professores desenvolvam estratégias metodológicas que garantam o seu domínio.

Para além da quantidade, observamos, no quadro 1, a natureza complexa dos gêneros apresentados. Essa complexidade dá-se pela estrutura dos textos, seus suportes e pelas linguagens que neles exorbitam (imagens, sons). Indicar o trabalho com *podcasts*, *vlogs*, os quais necessitam das mídias para serem levados para a sala de aula é não ter a compreensão do estado de precarização pelo qual passa a escola brasileira, além de ignorar que boa parte dos profissionais do ensino parece não saber lidar, por várias razões que aqui não cabe discuti-las, com muitas ferramentas tecnológicas - conforme mencionamos em Rojo, Barbosa & Collins (2011) e desconhecem estratégias pedagógicas de trabalho com a esfera midiática. No texto de apresentação, a BNCC afirma:

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).

Isso posto, o documento declara seu compromisso, enquanto política nacional para a educação, com a formação de professores, seja inicial ou continuada, e com a oferta de infraestrutura condizente para que os seus propósitos sejam alcançados ao longo da escolarização. Assim sendo, há a necessidade de um alto investimento dos governos para equipar as escolas e reestruturá-las, investimentos na formação de pessoal (professores, gestores e técnicos), nos cursos de licenciaturas, na elaboração de material didático e na sua distribuição; questões que demandam tempo e políticas muito bem articuladas, sérias e comprometidas entre os poderes. A BNCC vem sendo implementada desde 2018 na educação infantil e no ensino fundamental e até o momento desconhecemos maiores investimentos na educação. Pelo contrário, em 2016, tivemos a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016, que congelou os investimentos em educação e saúde por um período de 20 anos.

Sobre a proposta de trabalho com os gêneros na modalidade escrita, o documento orienta que os estudantes desenvolvam a “autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas” (Brasil, 2018, p. 78). Com base nessa orientação, presumimos que toda a produção escrita deverá seguir esse processo de planejamento, produção, revisão/edição. Contudo, quando analisamos o quadro 1, temos, no campo

jornalístico-midiático, as habilidades de produzir e publicar; no campo de atuação na vida pública e no de estudo e pesquisa, as de produzir, revisar e editar e no campo artístico-literário, a habilidade de elaborar. Ou seja, em nenhuma das habilidades trazidas encontramos o ato de planejar. Com isso, percebemos uma falta de paralelismo nas orientações, não afinadas com propósitos anunciados de que a produção de textos deve considerar as práticas de planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas. Concluímos que essas flutuações podem gerar incompreensões e direcionamentos bem distintos no tratamento do trabalho com a produção de textos.

No tocante ao processo de produção escrita, Koch & Elias (2015) apostam em uma concepção de ensino com foco na interação produtor/leitor, o que exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de estratégias. Isso significa “que o produtor, de forma não linear, “pensa” [planeja] no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional” (Koch & Elias, 2015, p. 34). As autoras acrescentam que em tal abordagem de trabalho com a produção de textos escritos, os sujeitos envolvidos (interlocutores) “são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para o qual concorrem aspectos linguísticos, cognitivos sociais e interacionais” (p. 34).

Essa abordagem dialoga com a teoria de Bakhtin, relativamente à concepção de língua(gem) compreendida como enunciação, algo que exige a interação de sujeitos situados em um contexto social. Para toda fala ou escrita “há sempre um interlocutor, ao menos potencial. O locutor pensa e se exprime para um auditório social bem definido” (Bakhtin & Volochínov, 2012, p. 16). Nesse sentido, não podemos pensar em práticas de produção de textos sem ter em vista um interlocutor com quem dialogar e nas condições de produção do dizer. Tais condições implicam interlocutores (interactantes), quem escreve e a quem, seus papéis sociais, a intencionalidade discursiva, época, local e suportes de circulação.

A BNCC atém-se a essas condições de produção quando orienta que as práticas de produzir, revisar, editar textos devem levar “em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão (Brasil, 2018, p. 147), ou “Produzir, revisar e editar textos (...) considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos” (p. 153). Observamos, também,



a preocupação em atentar aos elementos constituintes dos gêneros: construção composicional e estilo característicos de cada gênero. Tal proposição confirma uma abordagem de trabalho na perspectiva bakhtiniana, embora consideramos, como já explicitado, a complexidade na indicação de alguns gêneros.

Um elemento pouco mencionado no documento, em referência ao desenvolvimento das habilidades de produção textual, é a noção de circulação. Uma prática fundamental, a qual permite dar a oportunidade aos alunos de se sentirem autores, de fato, pois seus textos irão circular em diferentes espaços para diferentes interlocutores e não só na sala de aula ou para o professor, tornando suas produções mais reais e significativas.

No tocante ao campo artístico-literário, uma das propostas de trabalho apresentada é *Elaboração de texto teatral*, fazendo adaptações a partir de outros gêneros como os romances, contos, crônicas e outros. Essa proposta atém-se à materialidade do texto, ou seja, a sua produção escrita, sem prever a encenação, o que envolve atores, texto e público. Segundo Cosson (2011), a literatura, enquanto prática social humanizadora e potencializadora dos mais diversos usos da linguagem, precisa ser reinventada na escola para promover o letramento literário. Nesse sentido, o autor propõe uma metodologia de trabalho com o texto literário que compreende uma sequência básica e/ou expandida. Essas sequências constituem de: motivação, introdução, leitura e interpretação (Cosson, 2011, p. 51). Vamos nos ater à interpretação por marcar o ato da produção textual.

O autor divide o ato de interpretação em dois momentos: um interior e outro exterior. O momento interior diz respeito à leitura propriamente dita, com as inferências, deduções, encantamentos, é o “encontro do leitor com a obra”. O momento exterior, conforme explicita o teórico, é o “ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2011, p. 65). Esse ato compreende as mais diferentes formas de manifestação prática às interpretações dos alunos, as quais podem se dar pela contação de um romance lido, pela produção e divulgação de um livro de crônicas, por uma resenha para o jornal da escola, por uma apresentação teatral, entre outras tantas formas possíveis. É nesse momento, considerado ápice no trabalho com o texto literário na escola, que os alunos “ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Cosson, 2011, p. 66).

A BNCC, como dissemos, propõe a produção escrita de um gênero que tem como características a composição de um cenário, a previsão de plateia (interlocutores), atores,

uso de linguagem corporal/gestual, enfim, um conjunto de elementos que dão sentido ao todo do gênero. Propor simplesmente a atividade de elaboração de um texto teatral sem dar a oportunidade do ato da interpretação, tal como concebe Cosson (2011), seria algo pouco produtivo e até frustrante aos alunos.

### **Considerações Finais**

Buscamos, nesse texto, realizar um diálogo com alguns enunciados da BNCC, com o objetivo de refletir sobre como o documento direciona o trabalho com os gêneros no ensino fundamental, anos finais, da escola básica. Para tanto, trouxemos teóricos que tratam do tema dos gêneros para fundamentar nossa discussão. Percebemos que a concepção de língua(gem) anunciada, como enunciativo-discursiva, condiz com as orientações inscritas em várias partes do documento, no tocante ao trabalho com os gêneros, os quais são apresentados como compreendendo/encobrendo os textos, e que o seu ensino e aprendizagem implicam a inter-relação com os contextos de produção. No entanto, questionamos o destaque para o trabalho com o texto, enquanto unidade de ensino, e não com os gêneros. Na parte introdutória sobre o ensino da Língua Portuguesa, o documento aponta que:

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) (Brasil, 2018, p. 67).

Diante do exposto, nos parece minimamente estranho dar centralidade ao texto quando as pesquisas e divulgações contemporâneas na área têm dado ênfase à categoria dos gêneros para o trabalho com a língua, tendo em vista a concepção subjacente que essa categoria carrega, como enunciado vivo e concreto realizado nas práticas sociais de linguagem, vinculada, portanto, a perspectiva enunciativo-discursiva.

No tocante à proposta de trabalho com a escrita, notamos que há uma dispersão nas orientações referentes à produção de textos, tendo em vista as estratégias consideradas essenciais para essa atividade, as quais contemplam planejamento, escrita, revisão, reescrita. Desse modo, o texto falha em uma consistência necessária para levar a cabo seu propósito de formar leitores e escritores competentes, possibilitando

compreensões de seus interlocutores (professores) de que essas estratégias nem sempre precisam ser desenvolvidas para a aprendizagem da escrita.

E ratificamos a posição de Geraldi (2015) na questão da grande gama de gêneros propostos para cada ano da escolaridade. Um trabalho com qualidade requer tempo de sala de aula, ainda mais em salas cheias em que o professor, enquanto mediador, precisa atentar aos diferentes tempos de aprendizagem.

Vale destacar o conceito de educação integral, trazido pela BNCC, no qual é revelada a preocupação em promover aprendizagens que vão ao encontro das necessidades, das possibilidades e dos interesses dos alunos, conforme evidenciamos: a educação integral “(...) se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil, 2018, p. 14). Indagamos em que medida a orientação de trabalho com todos os gêneros indicados podem atender tais questões. Sob o nosso ponto de vista, atender às necessidades, às possibilidades e interesses dos alunos remete atentar às diversas realidades sociais e, efetivamente, responder a elas, enquanto demandas. Prescrever os gêneros a serem trabalhados a cada ano, vai na contramão do discurso sobre educação integral apresentado pela BNCC.

Mendonça (2006, p. 243), ao parafrasear Certau (1998), quando trata dos mecanismos disciplinares/prescritivos impostos pelos poderes a uma sociedade, nos traz que o sujeito encontra formas sutis de romper com esses mecanismos, utiliza-se de “táticas para se livrar dessa teia. Utiliza sua criatividade dispersa para fazê-lo”. Acreditamos que os professores são esses sujeitos criativos que reinventam seus cotidianos e encontram brechas para, de fato, atender aos contextos reais de ensino e de aprendizagem.

## Referências

- Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal*, (6 ed. P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes.
- Bakhtin, M., & Volochínov, V. (2012). *Marxismo e filosofia da linguagem*, (13 ed., M. Lahud & Y. F. Vieira, Trad.). Hucitec Editora.
- Brait, B. (2002). Perspectiva dialógica, atividades discursivas, atividades humanas. Em M. C. Souza-e-Silva & D. Faita (Orgs.). *Linguagem e trabalho: Construção de objetos de análise no Brasil e na França*, (pp. 31-44). Cortez.
- Brasil. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua portuguesa de 5ª a 8ª série do 1º grau. Ministério da Educação e Cultura. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação e Cultura.
- Brocardo, R., Ortega, L. & Lima, A. (2019). A concepção de gênero discursivo subjacente na BNCC: Aproximações e distanciamentos da perspectiva dialógica. Em P. Costa-Hubes & A. Kramer (Orgs.). *Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: Compreensões subjacentes*, (pp. 95-124). Mercado de Letras.
- Certau, M. (1998). *A invenção do cotidiano*. Vozes.
- Cosson, R. (2011). *Letramento literário: Teoria e prática*. Contexto.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. Em B. Schneuwly & J. Dolz. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*, (pp. 95-128). Mercado de Letras.
- Faraco, C. A. (2009). *Linguagem e diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. Parábola Editorial.
- Geraldi, J. W. (2015). O ensino da língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola*, 9(17), 381-396.
- Koch, I., & Elias, V.M. (2015). *Ler escrever: estratégias de produção textual*. Contexto.
- Mendonça, M.C. (2006). Língua e ensino: Políticas de fechamento. Em F. Mussalim & A. C. Bentes (Orgs.) *Introdução à linguística: Domínios e fronteiras*, (pp. 223-263). Cortez.
- Ohuschi, M.C. (2019). Os gêneros discursivos no ensino da língua portuguesa. Em M. C. Ohuschi, A. Silva & J. Silva (Orgs.). *Gêneros discursivos: Caminhos para leitura e escrita no ensino fundamental*, (pp. 15-39). Pontes Editores.
- Rojo, R., & Cordeiro, G. (2004). Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modos de fazer. Em B. Schneuwly & J. Dolz. (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*, (pp. 7-18). Mercado de Letras.
- Rojo, R., Barbosa, J. & Collins, H. (2011). Letramento digital: Um trabalho a partir dos gêneros do discurso. Em A. Karwoski, B. Gaydeczka & K. Brito (Orgs.). *Gêneros textuais: Reflexões e ensino*, (pp. 107-136). Parábola Editorial.
- Sobral, A. (2009). *Do dialogismo ao gênero: As bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Mercado de Letras.
- Travaglia, L. C. (2009). *Gramática e interação: Uma proposta para o ensino de gramática*. Cortez.