

O COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA NAS TRÊS VERSÕES DA BNCC PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Ildenê Freitas da Silva Mota¹
Universidade Federal do Pará

Genylton Odilon Rêgo da Rocha²
Universidade Federal do Pará

Irlanda Miléo³
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB/UFPA) na linha de Currículo da Educação Básica, a qual teve como objeto de investigação as prescrições curriculares para a Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, contidas nas três versões da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2015; 2016; 2017). A análise comparativa, empreendida por meio da Pesquisa Documental e Análise de Conteúdo, desvelou os conhecimentos selecionados para o componente em estudo identificando avanços, retrocessos e permanências nos documentos. A categoria *Conhecimentos de estudo da Língua* manifestou-se nesse processo compreendendo quatro subcategorias que se apresentam nos documentos: conhecimentos sobre o texto, conhecimentos sobre o gênero, conhecimentos sobre a norma e conhecimentos sobre as diferentes linguagens semioses. Evidenciando que os conhecimentos selecionados para a Língua Portuguesa estão intrinsecamente relacionados às teorias linguísticas enunciativas, vinculadas à concepção interacionista de linguagem. O que pressupõe um compromisso com um projeto de educação para o ensino da Língua comprometido com as capacidades de uso da linguagem, com a centralidade do texto como unidade de trabalho e a materialização do conhecimento por meio dos gêneros do discurso. Por fim, a discussão desenvolvida no texto deste artigo busca contribuir com a formação permanente do profissional de Língua Portuguesa ao estabelecer uma reflexão crítica da BNCC considerando as concepções de língua,

¹Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica pela Universidade Federal do Pará (PPEB/UFPA). Técnico – Administrativa em Educação na Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Tucuruí, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Tv. Paulo Ronaldo, 719, Vila Tozete, Santa Isabel, Tucuruí, Pará, Brasil, CEP: 68456-170. ORCID: Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5858-8335>. E-mail: ildenemota@ufpa.br

²Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). Professor Titular da Universidade Federal do Pará (UFPA), Diretor Geral do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB/UFPA), Belém, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Avenida Marquês de Herval, 2223, apto 101, Pedreira, Belém, Pará, Brasil, CEP: 66087-320. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6264-5387>. E-mail: genylton@gmail.com

³Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Altamira, Pará, Brasil. Endereço para correspondência: Rua Nossa Senhora de Nazaré, 1910, Jardim Independente I, Altamira, Pará, Brasil, CEP: 68373-185. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7075-6503>. E-mail: irlanda@ufpa.br

linguagem e sociedade permeadas nos documentos para assim possibilitar aos/as docentes um trabalho consciente e crítico em sala de aula.

Palavras-Chave: BNCC; Língua Portuguesa; Currículo; Teorias linguísticas.

THE PORTUGUESE LANGUAGE COMPONENT IN THE THREE VERSIONS BNCC FOR THE FINAL YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

This article presents the results of the research developed within the scope of the Graduate Program in Curriculum and Management of the Basic School (PPEB/NEB/UFPA) in the line of Basic Education Curriculum, which had as its object of investigation the curricular requirements for the Portuguese Language in the final years of Elementary School, contained in the three versions of the National Common Curricular Base - BNCC (BRASIL, 2015; 2016; 2017). A comparative analysis, Content through Document Research and Document Analysis, revealed the knowledge selected for the component under study, identifying advances, setbacks and permanence in the documents. The category of study of Language Knowledge in this process comprising four subcategories that are presented in the documents: knowledge about the text, knowledge about the genre, knowledge about and knowledge about the different languages. Evidencing that the knowledge selected for the Portuguese language is intrinsically to the enunciative linguistic theories, linked to the interactionist creation of related language. This compromises a commitment to an education project for language teaching, committed to the ability to use language, to the centrality of the text as a work unit and the materialization of knowledge through speech genres. Finally, a discussion developed in the text of this article will contribute to a permanent formation of the search for the Portuguese language to establish a critical reflection of the BNCC, considering the conceptions of language, language and society permeated in the documents in order to enable teachers to work consciously. and critical in the classroom.

KEYWORDS: BNCC; Portuguese language; Curriculum; Linguistic theories.

EL COMPONENTE DE LENGUA PORTUGUESA EN LAS TRES VERSIONES BNCC PARA LOS ÚLTIMOS AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA.

RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de la investigación desarrollada en el ámbito del Programa de Posgrado en Currículo y Gestión de la Escuela Básica (PPEB/NEB/UFPA) en la línea de Currículo de Educación Básica, que tuvo como objeto de investigación las exigencias curriculares para la Lengua Portuguesa en los últimos años de la Enseñanza Fundamental, contenidas en las tres versiones de la Base Curricular Común Nacional - BNCC (BRASIL, 2015; 2016; 2017). Un análisis comparativo, Investigación de Contenidos por Documentos y Análisis de Documentos, reveló los conocimientos seleccionados para el componente en estudio, identificando avances, retrocesos y permanencias en los documentos. La categoría de estudio del Conocimiento de la Lengua comprende en este proceso cuatro subcategorías que se presentan en los documentos: conocimiento sobre el texto, conocimiento sobre el género, conocimiento sobre y conocimiento sobre las diferentes lenguas. Evidenciando que el conocimiento seleccionado para la lengua portuguesa es intrínseco a las teorías lingüísticas enunciativas, ligadas a la creación interaccionista de lenguaje relacionado. Esto compromete una apuesta por un proyecto educativo para la enseñanza de lenguas, comprometido con la capacidad de uso de la lengua, con la centralidad del texto como unidad de trabajo y con la materialización del conocimiento a través de los géneros discursivos. Finalmente, una discusión desarrollada en el texto de este artículo contribuirá a una formación permanente de la búsqueda de la lengua portuguesa para establecer una reflexión crítica de la BNCC, considerando las concepciones de lengua, lengua y sociedad impregnadas en los documentos para permitir docentes para trabajar de forma consciente y crítica en el aula.

Palabras clave: BNCC; Lengua portuguesa; Reanudar; teorías lingüísticas.

REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O SEU PROCESSO DE ELABORAÇÃO

O debate que se formou em torno da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015; 2016; 2017), referindo-se aqui às versões apresentadas para o ensino fundamental, demarca a arena conflituosa em que o campo do currículo está assentado. Esse debate, particularmente, chamou nossa atenção e nos impulsionou a estudar os conhecimentos selecionados para o componente Língua Portuguesa, uma vez que esse documento objetiva definir um currículo mínimo para a educação básica no Brasil e, portanto, nortear o ensino em todo o país.

Partimos do pressuposto de que o percurso de elaboração das políticas curriculares não pode ser compreendido fora de seu contexto histórico, pois, como afirma Sacristán (2017), o currículo não é estático e muito menos a-histórico. Assim, investigamos as prescrições curriculares para a Língua Portuguesa, contidas nas três versões da BNCC, levando em consideração as peculiaridades dos momentos em que foram produzidas. Esse estudo comparativo nos permitiu identificar avanços, retrocessos e permanências no currículo prescrito para o componente em questão.

A BNCC, considerando suas três versões, foi construída, discutida e aprovada em contextos específicos que se diferenciam, uma vez que a primeira⁴ e segunda⁵ versões do documento foram elaboradas durante o mandato da presidenta Dilma Rousseff com a participação da sociedade ocorrida por meio de audiências públicas nas diferentes regiões do país. Já na gestão do presidente Michel Temer, a terceira⁶ versão da BNCC (BRASIL, 2017) para o ensino fundamental foi aprovada de forma

⁴A primeira versão foi disponibilizada para consulta pública online e contou com a contribuição de mais de doze milhões de pessoas entre professores/as, alunos/as, sociedade civil organizada, profissionais da educação, comunidade escolar. Além disso, contou com contribuições das universidades e associações profissionais (movimentopelabase.org.br/a-construção-da-bncc/); (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - MEC, 2017).

⁵A segunda versão incorporou as contribuições ocorridas durante o processo de discussão da primeira versão e, também, foram realizados seminários e audiências públicas que contaram com a participação de nove mil, duzentos e setenta e cinco pessoas das cinco regiões do país (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - MEC, 2017).

⁶As audiências públicas regionais realizadas foram de caráter consultivo, resultando em duzentos e trinta e cinco documentos e duzentas e oitenta e três manifestações orais, tendo sido redigida por cinquenta e três especialistas, conforme informações disponíveis no portal do MEC.

acelerada com restrições no processo de participação e contribuição para a sua elaboração.

Em seus aspectos gerais, a primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015) define os conhecimentos fundamentais estruturados com base nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento que constituem os princípios orientadores assumidos para a elaboração dos objetivos de aprendizagem que foram estabelecidos a partir dos critérios de relevância e pertinência, tal como expressos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2010). Esses conhecimentos foram materializados, ainda, nos eixos de cada componente curricular e nos campos de atuação, por meio da articulação entre os componentes de uma mesma área do conhecimento e áreas diferentes através dos temas integradores (consumo e educação financeira; ética, direitos humanos e cidadania; sustentabilidade; tecnologias digitais; culturas africanas e indígenas).

A segunda versão (BRASIL, 2016) assegura os conhecimentos essenciais assentados nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, tal como observado na primeira versão, contudo, esses direitos são subdivididos em princípios éticos, políticos e estéticos. Esses direitos dão base para a formulação dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que, por sua vez, foram construídos levando em consideração os campos de atuação social, os eixos de formação para os anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental (letramentos e capacidade de aprender; leitura do mundo natural e social; ética e pensamento crítico; solidariedade e sociabilidade), acompanhados dos objetivos gerais de formação estabelecidos para cada área do conhecimento e, também, dos eixos específicos de cada componente curricular. Além disso, como articuladores entre os componentes curriculares de uma mesma área do conhecimento e áreas diferentes, têm-se os temas especiais (economia, educação financeira e sustentabilidade; culturas indígenas e africanas; culturas digitais e computação; direitos humanos e cidadania; educação ambiental), os quais são de “natureza multidisciplinar” perpassando “os objetivos de aprendizagem de diversos componentes curriculares, nas diferentes etapas da Educação Básica” (BRASIL, 2016, p. 48).

A versão final aprovada da BNCC (BRASIL, 2017) para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental determina as aprendizagens essenciais fundamentadas na pedagogia das competências, rompendo-se com os princípios que orientaram a elaboração dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nas versões anteriores, firmados nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que passaram a ser desenvolvidos a partir das competências gerais. Esses objetivos, distribuídos por objetos do conhecimento e habilidades, foram formulados de acordo com os eixos de integração de cada componente curricular e organizados a partir dos campos de atuação. Postula-se, portanto, uma dimensão prática do conhecimento, sendo que as aprendizagens a serem mobilizadas devem contribuir para que o sujeito seja capaz de desenvolver um conjunto de habilidades que o permita atuar em diferentes espaços sociais pelos quais transita.

Num exame comparativo da estrutura entre as três versões da base, a segunda versão do documento aponta elementos que nos permitem afirmar que a mesma avançou em relação a que a precedeu (BNCC – 2016) e à aprovada (BNCC – 2017), pois, no que diz respeito à estrutura, destacamos que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento expostos na primeira versão não se constituem em direitos de fato, mas em um conjunto de ações que os/as estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica assemelhando-se às competências gerais descritas na terceira versão do documento, conforme podemos notar nos fragmentos abaixo:

- desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social [...]
 - participar e se aprazer em entretenimentos de caráter social, afetivo, desportivo e cultural [...]
 - cuidar e se responsabilizar pela saúde e bem-estar próprios e daqueles com quem convive [...] (BRASIL, 2015, p. 7).
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade [...]
 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade [...]
 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais [...] (BRASIL, 2017, p. 9).

Os excertos acima dizem respeito aos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na primeira versão e às Competências Gerais na terceira versão da BNCC. Em sua totalidade, o primeiro documento apresenta doze direitos de aprendizagem e a versão aprovada é constituída por dez competências gerais. Esses direitos e competências subsidiam a elaboração dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de cada componente curricular. Assim, conforme ressaltado, observamos que tanto os direitos quanto as competências nos recortes assinalados referem-se, na verdade, a um conjunto de ações e habilidades esperadas pelos sujeitos ao longo de seu processo formativo.

Em contrapartida, a segunda versão do documento⁷ é a única que de fato apresenta os direitos de aprendizagem e desenvolvimento considerando os princípios éticos, políticos e estéticos que devem ser assegurados aos/às estudantes brasileiros, pois, vemos claramente nos direitos estabelecidos a manifestação de princípios basilares que fundamentam uma formação humana comprometida com o social. A título de exemplificação, selecionamos três direitos de aprendizagem e desenvolvimento relativos a esses princípios:

As crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica, têm direito:

- ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação [...]
- às oportunidades de se constituírem como indivíduos bem informados, capazes de exercitar o diálogo, analisar proposições divergentes, respeitar decisões comuns para a solução de conflitos [...]
- à participação em práticas e fruições de bens culturais diversificadas, valorizando-os e reconhecendo-se como parte da cultura universal e local (BRASIL, 2016, p. 34-35).

Entendemos que estabelecer o que deve ser ensinado na educação básica tendo como parâmetro um conjunto de ações e habilidades esperadas, conforme explicitadas nas primeira e terceira versões da BNCC, é desconsiderar todo um debate crítico que ocorre em torno da educação, sobretudo, compreendendo-a como um

⁷Ao todo a segunda versão da BNCC define sete direitos de aprendizagem e desenvolvimento agrupados segundo os princípios éticos, políticos e estéticos.

direito social fundamental que deve ser garantido pelo Estado. Nessa perspectiva, a educação básica não pode assumir um papel reducionista atrelada ao saber-fazer como sinaliza os fundamentos pedagógicos da versão aprovada, quando se propõe a formar um sujeito “colaborativo, resiliente, produtivo e responsável” (BRASIL, 2017, p. 14). Apoiamo-nos no pressuposto de que a educação deve contribuir para uma práxis emancipatória de modo que o conhecimento a ser mobilizado na escola esteja comprometido com uma abordagem crítica dos conteúdos, como defende Libâneo (2014).

Pensar a educação nessa perspectiva pressupõe ressignificar a prática escolar de modo a oferecer as condições para que o/a estudante aproprie-se criticamente dos objetos de conhecimento, tendo como fim o exercício de uma cidadania de fato que o permita atuar de forma crítica na sociedade a partir do momento que a compreende em sua totalidade, a fim de transformá-la. Infelizmente, a base comum curricular apresenta indícios de que não assume essa perspectiva de formação.

OS CONHECIMENTOS SELECIONADOS PARA O COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA NAS TRÊS VERSÕES DA BNCC

Um dos quatro componentes que integra a área de Linguagens na BNCC é a Língua Portuguesa (BRASIL, 2015; 2016; 2017), assumindo como objetivo, na primeira versão, um ensino que garanta o direito à formação de sujeitos que desenvolvam capacidades de leitura e escrita em todas as práticas de linguagem pelas quais transitam. A segunda versão da BNCC amplia essa finalidade acrescentando que a área de Linguagens deve oportunizar aos sujeitos inúmeras possibilidades de uso das práticas de linguagens, compreendidas como “produtos culturais” estruturantes das “relações humanas” (BRASIL, 2017, p. 87). Por sua vez, o documento aprovado ressalta que o propósito da área é assegurar aos/às estudantes a participação nas diversas práticas de linguagens de modo a proporcionar a ampliação de conhecimentos e “capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas” tomando as linguagens como “objetos de conhecimento escolar” (BRASIL, 2017, p. 63).

A proposta curricular inicial subsumida na BNCC privilegiava as linguagens enquanto prática social. Nessa perspectiva, a área de linguagens deveria constituir a formação de sujeitos para apropriação das diferentes modalidades de linguagens para que delas fizesse uso nas distintas manifestações sociais pelas quais os sujeitos transitam. No entanto, observa-se na versão aprovada (BRASIL, 2017) um recuo em levar o sujeito a desenvolver uma compreensão crítica sobre as práticas de linguagens na medida em que houve um enxugamento de sua finalidade em comparação com as versões anteriores e, principalmente, retirou-se a proposta de compreensão das linguagens, e das práticas de linguagens, como artefatos culturais estruturantes das relações sociais. Nessa lógica, importava saber como as manifestações de linguagens, sejam elas corporais, artísticas ou linguísticas, produzidas pela humanidade se estruturam na sociedade, ao passo que na terceira versão (aprovada) essa compreensão foi subtraída do novo documento.

O componente Língua Portuguesa nas primeiras versões da BNCC tem como fim contribuir para o desenvolvimento discursivo do sujeito na perspectiva do letramento. Para isso, o currículo da língua materna deve formar sujeitos letrados e, também, assegurar - por meio da linguagem - a apropriação de conhecimentos que os permitam atuar em todas as suas vivências na sociedade. Desse modo, as alterações propostas na segunda fase de discussão do documento apontam para avanços na finalidade do componente ao evidenciar o letramento como vertente teórica que deve nortear o trabalho com a linguagem. Embora essa concepção de formação já estivesse presente desde a primeira versão, todavia foi sobremaneira reafirmada no segundo documento.

Essa perspectiva também foi mantida na versão aprovada, ao assegurar que o componente Língua Portuguesa precisa propiciar aos sujeitos “experiências” visando à “ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar significativa crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2017, p. 67-68). A terceira versão, portanto, amplia as práticas de letramento considerando também os novos letramentos oriundos da cultura digital sinalizando para as práticas contemporâneas de linguagem.

É importante atentarmos para a disputa que ocorre nesse processo, pois as discussões sobre currículo problematizam as intenções presentes num processo formativo, ou seja, que determinado tipo de sujeito se almeja instituir para atender as demandas de formação que se apresentam numa sociedade. Estas, por sua vez, são influenciadas pelos aspectos econômicos, políticos, sociais, ideológicos que se articulam em torno de um projeto de formação. A BNCC, portanto, cumpre essa função, qual seja: formar o sujeito que atenda as especificidades dessa demanda de formação. Entendemos que esse processo se caracteriza por disputas em seu interior que estão relacionadas às concepções de sociedade, de currículo, às perspectivas teórico-metodológicas que se confrontam no momento de elaboração de uma política educacional e curricular⁸.

Nesse contexto, tivemos um projeto de formação humana que foi vitorioso e reformulou as discussões iniciais que estavam postas na BNCC, uma vez que nas primeiras versões (ainda que atendesse determinações de organismos internacionais como a UNESCO, por exemplo) os conhecimentos fundamentais foram construídos em torno de direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Já a versão final, aprovada em 2017, consolidou a pedagogia das competências como projeto de formação de sujeitos. Um projeto comprometido com a formação de indivíduos que sejam capazes de desenvolver habilidades e competências específicas de acordo com a tendência mercadológica, tal como apontam os estudos de Camargo *et al* (2018). Nesse sentido, o componente Língua Portuguesa apresenta nas duas primeiras versões os conhecimentos fundamentais definidos a partir de objetivos de aprendizagem embasados nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, já a versão aprovada formula as aprendizagens essenciais para o componente fundamentada na Pedagogia das Competências.

Os conhecimentos e aprendizagens essenciais que direcionam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento nas três versões da BNCC foram organizados em eixos e campos de atuação. Assim, os conhecimentos relacionados às dimensões

⁸Dizemos isso, por compreendermos que o processo de construção da BNCC foi forjado em uma conjuntura na qual o Brasil passava (e continua) por uma crise política profunda de ascensão de um projeto político ultraliberal que culminou com o estado de golpe e, como consequência, a escalada de um governo ultraliberal e ultrarreacionário.

linguístico-textual e discursiva da linguagem, constituídos pelos *eixos oralidade, leitura, produção textual/escrita e conhecimentos gramaticais*, estão presentes nas três versões do documento com pequenas variações como, por exemplo, a segunda versão acrescentou a modalidade **sinalização** ao *eixo oralidade* e optou por nomear os conhecimentos gramaticais dispostos na primeira versão sob **análise linguística** para **conhecimentos sobre a língua e sobre a norma** . No entanto, convém destacar que o termo análise linguística remete a uma nova perspectiva de trabalho sobre o sistema linguístico decorrente de uma nova concepção de língua tributária dos estudos de Bakhtin (2006). A concepção interacionista de linguagem valoriza o aspecto social da língua e o seu caráter dialógico, constituindo-se, portanto, numa interação viva e permanente. Todavia, ressaltamos que essa mudança de nomes não implicou necessariamente uma variação de concepção linguística. Fato este que fica evidente na terceira versão, pois ela retomou o termo análise linguística acrescentando os conhecimentos semióticos.

Além disso, a versão aprovada retomou o *eixo oralidade* tal como proposto na primeira, adicionou a palavra **escuta** ao *eixo leitura* e elegeu o termo **produção de textos** em vez de **escrita** . A utilização do vocábulo escrita manifesta a preocupação somente com uma modalidade de produção textual, isto é, o texto escrito, ainda que produzido nos diferentes gêneros decorrentes das distintas situações de produção. Essa constatação já fora realçada por Gontijo (2015, p. 185) ao enfatizar que tal proposição para o currículo de Língua Portuguesa nos anos iniciais na primeira versão da BNCC poderia contribuir para uma restrição dos objetivos de aprendizagem no que se refere à “apropriação da técnica de escrita”. A alteração do *eixo escrita* para *produção textual* presente na terceira versão do documento representou um progresso em comparação com as versões que a precederam.

As alternâncias nas nomenclaturas dos eixos sinalizam para alguns movimentos de exclusão e inserção de conhecimentos. Desse modo, os conhecimentos relacionados à comunidade linguística dos surdos foram inseridos na segunda versão da BNCC, o que significou um avanço em relação à primeira. A terceira versão, por sua vez, retirou a palavra **sinalização** do *eixo oralidade*, mantendo-o conforme apresentado na primeira versão. Entretanto, convém mencionar que embora o documento

aprovado tenha retirado o vocábulo sinalização desse eixo, não excluiu a língua de sinais de sua composição. Ao contrário, ampliou a variedade linguística (ao menos na parte conceitual em que vai desenvolvendo seus argumentos) reconhecendo todas as línguas, incluindo, as indígenas, como direitos linguísticos a serem considerados no processo de prescrição/seleção dos conhecimentos para o componente Língua Portuguesa, possibilitando o que a própria base chama de uma educação intercultural.

Em relação aos conhecimentos gramaticais, a terceira versão acrescentou os **conhecimentos semióticos** que não havia nas versões anteriores do documento, ocorrendo, portanto, avanços. Contudo, o campo conceitual descrito no *eixo da Análise Linguística/Semiótica* (Brasil, 2017, p. 78-81), não deixa claro quais categorias gramaticais devam ser trabalhadas no espaço escolar na perspectiva do uso-reflexão-uso, apontando, assim, para tendências contrárias às discussões no campo da linguística atinentes ao ensino de gramática no Brasil, que deveria ser tomado em sua dimensão de uso-reflexão-uso, tal como assinalam as duas primeiras versões da BNCC. Ao não assumir claramente a mesma perspectiva para o ensino da gramática, como avocadas pelas primeira e segunda versões da base, corre-se um risco de desconsiderar a língua como um fenômeno multifacetado e, assim, supervalorizar a “transmissão de regras e conceitos presentes nas gramáticas tradicionais como objeto nuclear de estudo, confundindo, em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática”, como apontam Faraco e Castro (1999, p. 1-2).

É importante assinalar que o componente Língua Portuguesa nas três versões da BNCC (2015; 2016; 2017) assume uma concepção de linguagem articulada com o paradigma interacionista da língua. Tal como pontuou Geraldí (2015), essa escolha não representa uma novidade no campo da linguagem, pois, oficialmente, desde os PCN já assumimos essa concepção como norteadora para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. No entanto, o que diferencia as três versões em relação à perspectiva linguística são os recortes referentes a essa teoria, uma vez que a segunda e terceira versões do documento adotam, respectivamente, perspectivas discursiva e enunciativo-discursiva da linguagem ao passo que a primeira versão da base manteve a concepção interacionista de forma abrangente.

Para essa concepção de língua, a linguagem é resultado de um processo interacional que ocorre em contextos que são histórico, social e ideologicamente situados. Nessa lógica, o ato enunciativo exprime uma natureza social que leva em conta esses contextos no processo de constituição dos sujeitos. Nessa perspectiva, tem-se um sujeito que não é de todo assujeitado ideologicamente como formula Pêcheux (2011), mas um sujeito que possui uma ação responsiva do eu sobre a linguagem, do outro sobre o eu e do eu sobre o outro, concomitantemente. Configura-se, assim, o que Bakhtin (2006) denomina de compreensão ativa e responsiva, sendo importante recuperar o que nos diz o autor sobre esse processo:

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (BAKHTIN, 2006, 135).

Temos, então, uma concepção dialógica da linguagem que surgiu a partir dos estudos de Bakhtin (2006) carregando consigo uma teoria de sujeito que se constitui na e pela linguagem. Assim, tem-se um sujeito que não é dono de seu dizer, pelo contrário, é sempre um discurso atravessado pelo discurso de outrem, isto é, uma construção polifônica que se estabelece no processo enunciativo. Entretanto, essa condição discursiva não anula a atitude responsiva do sujeito, uma vez que o mesmo pode interpretar esse discurso numa ação de compreensão ativa e responsiva, conforme já assinalado, existindo, portanto, a possibilidade de transformação.

Em conformidade com a perspectiva discursiva de linguagem e a teoria de sujeito implicada nesse paradigma linguístico, destacamos que a BNCC, em suas três versões, aponta um projeto formativo para o campo de ensino da língua que estabelece esse diálogo entre a concepção de linguagem adotada e o sujeito que se propõe a formar. A esse respeito, Geraldi (2015, p. 384) enfatiza que há “uma concepção de sujeito como constituído pelas práticas de linguagem”, conforme exemplificado pelos fragmentos abaixo:

A área de Linguagens trata dos conhecimentos relativos à atuação dos sujeitos em **práticas de linguagem**, em variadas esferas da

comunicação humana, das mais cotidianas às mais formais e elaboradas. Esses conhecimentos possibilitam mobilizar e ampliar recursos expressivos, para construir sentidos com o outro em diferentes campos de atuação [...]. (BRASIL, 2015, p. 29).

Do mesmo modo, a segunda versão da BNCC destaca que:

As relações pessoais e institucionais e a participação na vida em sociedade se dão pelas práticas de linguagem. É por meio dessas práticas que os sujeitos (inter)agem no mundo e constroem significados coletivos. As práticas de linguagem permitem a construção de referências e entendimentos comuns para a vida em sociedade e abrem possibilidades de expandir o mundo em que se vive, ampliando os modos de atuação e de relacionar-se (BRASIL, 2016, p. 86).

Por sua vez, a versão aprovada manteve a mesma proposta de formação dialogando, assim, com a concepção enunciativo-discursiva da linguagem:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens [...]. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos [...]. A finalidade é possibilitar aos estudantes participar de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens [...]. (BRASIL, 2017, p. 61).

Os recortes apresentados revelam que a concepção de sujeito assumida nas três versões da BNCC converge para uma formação discursiva possibilitada pelas diferentes ações de linguagem constituídas no âmbito das interações sociais, uma vez que os conhecimentos a serem garantidos na Educação Básica devem contribuir para que os/as estudantes participem das diferentes práticas sociais com “autonomia, responsabilidade, criticidade e criatividade” (BRASIL, 2015, p. 36). Assim, o componente Língua Portuguesa tem a incumbência de propiciar experiências ao sujeito que amplie suas ações de linguagem na perspectiva de desenvolver o letramento (BRASIL, 2016). Concordamos com Geraldi (1993) quando afirma que os sujeitos atuam em suas práticas de linguagem através de ações com e sobre a

linguagem que se dão no processo de interações sociais mediadas pelas distintas manifestações de linguagem.

Em que pese à coerência mantida com os PCN em relação à concepção de língua e de sujeito adotadas para o componente Língua Portuguesa nas três versões do documento, ressaltadas por Geraldi (2015) e evidenciadas na discussão ora apresentada, enfatizamos que, diferente dos PCN, não há indicações da base teórica assumida para os conhecimentos selecionados no referido componente. O que ocorre são indícios, por meio de expressões próprias da perspectiva teórica selecionada, que nos permitem apontar para os campos conceituais mobilizados durante a construção argumentativa em torno do componente em estudo. Tendência esta já observada pelos/as pareceristas que analisaram alguns aspectos do componente Língua Portuguesa na BNCC (BRASIL, 2016), a exemplo de Egon de Oliveira Rangel (2016), professor assistente – mestre do departamento de Linguística da PUC-SP, e Jacqueline Peixoto Barbosa (2016), que destacaram a ausência de clareza sobre a perspectiva teórica adotada e de fontes teóricas que fundamentam as propostas de trabalho com a língua no documento em questão, assinalando, por exemplo, que

O foco na definição de competências e habilidades a serem desenvolvidas não desobriga um documento da natureza da BNCC a explicitar e a discutir os *conceitos-chave que fundamentam sua proposta curricular*. No entanto, termos como gênero, letramento e (multi)modalidade, entre outros, são utilizados como se seu sentido e seu alcance teórico-metodológico fossem evidentes e indiscutíveis, por já constarem de outros documentos oficiais (RANGEL, 2016, p. 10).

Além dos apontamentos relacionados à omissão no campo teórico-metodológico, observamos também que existe um paradoxo em todos os sentidos no que se refere à presença de uma concepção de linguagem de base interacionista (assimilada por inferência), que mobiliza conceitos fundamentais em torno dos quais devem ser articulados os conhecimentos selecionados para o componente Língua Portuguesa desde os PCN, posto que desde a década de 1990 o Brasil tem sido signatário das políticas educacionais e curriculares neoliberais. Essa contradição se acentua ainda mais na atual conjuntura em decorrência da ascensão de um novo

projeto educacional de cunho ultraliberal e ultrarreacionário, de acordo com Cara (2019), ou ainda, neoliberalismo regressivo, tal como discutido por Haddad (2019).

Os conhecimentos selecionados para o componente Língua Portuguesa nas três versões da BNCC (BRASIL, 2015; 2016; 2017) para os anos finais do Ensino Fundamental foram organizados nos eixos integradores. Neles, observamos que o texto torna-se central no processo de seleção dos conhecimentos para o componente em estudo contemplando os eixos Leitura, Escrita/Produção de Textos e Oralidade.

Em síntese, esses eixos abarcam as seguintes dimensões:

QUADRO 01: eixos do conhecimento e suas dimensões para o componente Língua Portuguesa nas três versões da BNCC

Componente Língua Portuguesa		
Eixos do Conhecimento		
Leitura/Escuta		
1ª versão	2ª versão	3ª versão
Compreensão de textos lidos e reflexões sobre as suas finalidades e os contextos em que foram produzidos; desenvolvimento das habilidades de estratégia de leitura necessárias à compreensão dos textos; compreensão de textos, considerando-se os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos; ampliação do vocabulário, a partir do contato com textos e obras de referência; reconhecimento de planos enunciativos e da polifonia; reflexões relativas às temáticas tratadas nos textos (BRASIL, 2015, p. 37)	A compreensão dos gêneros lidos, com reflexões sobre os projetos de dizer implicados (leitor e leitura previstos) e os contextos de circulação (autoria, época, esferas, intertextualidade, interdiscurso, ideologias, dentre outros aspectos); o reconhecimento da polifonia, identificando-se as vozes presentes nos textos; as reflexões críticas relativas às temáticas tratadas nos textos; a compreensão de gêneros diversos, [...]; o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão de um conjunto variado de gêneros (BRASIL, 2016, p. 93).	Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana; dialogia e relação entre textos; reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto; reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações; compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos [...] (BRASIL, 2017, p. 70-72).
Escrita/Produção Textual		
1ª versão	2ª versão	3ª versão
Reflexões sobre as situações sociais em que se escrevem textos, para o desenvolvimento da valorização da escrita e a	A reflexão sobre as situações sociais em que se escrevem textos, a valorização da escrita e a ampliação dos conhecimentos	Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas

<p>ampliação de conhecimentos sobre as práticas de linguagem nas quais a escrita está presente; desenvolvimento de estratégias de planejamento, reescrita, revisão e avaliação dos textos, considerando-se a sua adequação às variedades linguísticas; reflexões sobre os gêneros textuais adotados nas situações de escrita, considerando-se os aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos; reflexões sobre os recursos linguísticos empregados nos textos, considerando-se as convenções da escrita e as estratégias discursivas planejadas em função das finalidades pretendidas (BRASIL, 2015, p. 38).</p>	<p>sobre as práticas de linguagem nas quais a escrita está presente; a análise de gêneros em termos das situações nas quais são produzidos e dos enunciadores envolvidos; a reflexão sobre aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros a serem produzidos; o desenvolvimento de estratégias de planejamento, revisão, reescrita e avaliação de textos, [...] e o uso da variedade linguística apropriada a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera de circulação e a variedade linguística [...]; a reflexão sobre os recursos linguísticos e multimodais empregados nos textos [...]; o desenvolvimento da autoria [...]. (BRASIL, 2016, p. 94).</p>	<p>diferentes mídias e campos de atividade humana; dialogia e relação entre textos; alimentação temática; construção da textualidade; aspectos notacionais gramaticais; estratégias de produção (BRASIL, 2017, p. 74-76).</p>
Oralidade/Sinalização		
1ª versão	2ª versão	3ª versão
<p>Produção e compreensão de gêneros orais, em articulação com textos escritos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento e à avaliação das situações de interação; relações entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam nas práticas de linguagem, as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos; oralização do texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece e os aspectos multimodais dos textos; valorização dos textos de tradição oral, levando-se em consideração a importância das reflexões relativas aos sentidos e às práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam (BRASIL, 2015, p. 37).</p>	<p>A produção de gêneros orais, considerando-se os aspectos relativos ao planejamento, à produção e à avaliação das práticas realizadas em situações de interação sociais específicas; a compreensão de gêneros orais, que envolve o exercício da escuta ativa, voltado tanto para questões relativas ao contexto de produção dos textos, [...]; as relações entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam nas práticas de linguagem, as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e linguísticos; a oralização do texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece e os aspectos envolvidos [...]; as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos</p>	<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; compreensão de textos orais; compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multisemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; relação entre fala e escrita (BRASIL, 2017, p. 77-78).</p>

	surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram (BRASIL, 2016, p. 94).	
--	--	--

FONTE: Elaborado pela autora com base nas três versões da BNCC (2015; 2016; 2017).

No quadro 01 apresentamos os eixos do conhecimento que orientam a elaboração dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o componente Língua Portuguesa na BNCC (BRASIL, 2015; 2016; 2017). Esses eixos contemplam dimensões linguístico-textual e discursiva da linguagem que são perpassadas por teorias linguísticas de base interacionista. Essas correntes abarcam teorizações de texto, discurso e gênero, as quais atravessam o documento em suas três versões⁹.

Como vimos, os eixos integradores são determinantes para a construção dos objetivos de aprendizagem e habilidades descritas ao final de cada documento da BNCC (BRASIL, 2015; 2016; 2017) para o componente Língua Portuguesa. Esses eixos são constituídos pelos conhecimentos sobre o texto e sobre o gênero nos eixos Leitura/Escuta, Escrita/Produção Textual e Oralidade/Sinalização e, também, os conhecimentos sobre a norma e sobre as diferentes linguagens/semioses presentes no eixo Análise linguística/Semiose, os quais são transversais aos eixos dispostos no quadro 01. Especificamente, este último apresenta as seguintes dimensões:

QUADRO 02: Eixo análise linguística nas três versões da BNCC

Componente Língua Portuguesa		
Conhecimento sobre a língua e sobre a norma/Análise linguística/semiose		
1ª versão	2ª versão	3ª versão
Reflexão acerca da materialidade do texto (seleção lexical, recursos morfosintáticos, sinais gráficos, diagramação, dentre outros aspectos) e a apropriação de estratégias de exploração dos elementos constitutivos da textualidade (unidade e progressão temática, articulação	Conhecimentos gramaticais, em uma perspectiva funcional, regras e convenções de usos formais da língua que darão suporte aos eixos da leitura, escrita e oralidade. Os objetivos abarcam, entre outros aspectos: [...] conhecimentos sobre a “gramática” da língua, ou seja, sobre as regras que explicam o	Envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos

⁹É importante ressaltar ainda que desde os PCN ocorreu um deslocamento conceitual importante que tem reformulado o currículo prescrito de Língua Portuguesa. Essa mudança se mantém nos três documentos da base nacional comum curricular, qual seja: o objeto de ensino da língua deve ser o texto, compreendido a partir de um contexto sócio-histórico.

<p>entre partes, modos de composição tipológica, intertextualidade e polifonia, argumentatividade, planos enunciativos, relações entre recursos de coesão e coerência, dentre outros) (BRASIL, 2015, p. 38).</p>	<p>seu funcionamento, conhecimentos sobre a norma padrão e algumas de suas convenções. A abordagem de categorias gramaticais (fonéticas/fonológicas, morfológicas, sintáticas, morfossintáticas) e de convenções da escrita (concordância, regência, ortografia, pontuação, acentuação) deve vir a serviço da atividade de produção escrita e leitura de textos. [...] (BRASIL, 2016, p. 95).</p>	<p>textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. [...] conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros: fono-ortografia, morfossintaxe, sintaxe, semântica, variação linguística, elementos notacionais da escrita (BRASIL, 2017, p. 78, 80-81).</p>
--	---	--

FONTE: Elaborado pela autora com base nas três versões da BNCC (2015; 2016; 2017).

Em resumo, os eixos de integração apresentados nos quadros 01 e 02 compreendem os conhecimentos sobre o texto (o texto é o objeto central para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na BNCC estabelecendo diálogo com algumas concepções de texto como, por exemplo, a Linguística Textual e a Análise Dialógica de Discurso), sobre o gênero (o ensino de Língua Portuguesa na BNCC é pensado a partir da perspectiva dos gêneros, compreendidos em sua dimensão dialógica considerando o uso concreto da linguagem), sobre a norma (pauta-se um estudo sobre as categorias gramaticais considerando as situações de uso da língua) e sobre as diferentes linguagens semioses (a BNCC em sua terceira versão considera todas as formas de linguagem, por isso, os conhecimentos semióticos devem constituir o currículo de Língua Portuguesa). Esses conhecimentos são tomados como subcategorias pertencentes à categoria *Conhecimentos de estudo da língua e sua organização nas três versões da BNCC*, e conforme já assinalado, apresentam características que trazem elementos das perspectivas linguístico-textual e discursiva da linguagem.

De modo específico, o eixo *leitura/escuta* apresenta aspectos de estudo das teorias Linguística Textual e Análise Dialógica de Discurso (1ª versão), Análise Dialógica de Discurso e Linguística Textual (2ª versão) e Análise Dialógica de Discurso e Linguística Textual (3ª versão). O eixo *escrita/produção textual* contém elementos de estudo das teorias Linguística Textual, Sociolinguística e Gêneros do Discurso (1ª

versão), Linguística Textual, Sociolinguística e Gêneros do Discurso (2ª versão) e Análise Dialógica de Discurso, Linguística Textual, Sociolinguística, Gêneros do Discurso, Análise Linguística, Estilística e Semiótica (3ª versão). O eixo *oralidade/sinalização* apresenta noções de estudo concernentes às teorias Gêneros do Discurso (1ª versão), Linguística Textual, Gêneros do Discurso (2ª versão) e Linguística Textual, Análise Dialógica de Discurso, Gêneros do Discurso, Sociolinguística, Análise Linguística, Estilística e Semiótica (3ª versão). O eixo *conhecimentos sobre a língua e sobre a norma/análise linguística/semiótica* compreende o estudo das categorias gramaticais para além dos estudos desenvolvidos na perspectiva estrutural da língua, considerando, nesse caso, aspectos sociodiscursivos da linguagem, tomando a gramática na perspectiva do Uso-Reflexão-Uso (1ª versão), se desenvolve transversalmente aos três eixos – leitura, escrita e oralidade – e envolve análise textual, discursiva, gramatical e lexical (2ª versão, p. 95), compreende os conhecimentos linguísticos, gramaticais, semióticos, textuais, discursivos e sociolinguísticos que atuam nos processos de análises linguísticas e semióticas fundamentais para a compreensão e produção de linguagens (3ª versão), sendo importante ressaltar que esse eixo é transversal aos demais em todas as versões do documento.

Como podemos notar, há movimentos de avanços, retrocessos e permanências nos eixos do conhecimento nas três versões da BNCC. As mudanças mais significativas ocorrem nos eixos *escrita/produção textual* e *oralidade/sinalização*, quando há na segunda versão a presença da perspectiva dialógica do discurso em concordância com os pressupostos teóricos assumidos, uma vez que se propõe a trabalhar a produção textual e a oralidade a partir da concepção dialógica de linguagem, enquanto que nas outras versões do documento têm-se presentes também aspectos de outras correntes linguísticas de base interacionista como, por exemplo, a Sociolinguística e a Linguística do Texto que convergem para diferentes pontos de vista acerca do estudo das práticas de linguagem aqui propostas (leitura, escrita e oralidade), com acréscimos, na terceira versão, de elementos da estilística e da análise linguística e semiótica.

Em relação ao eixo *conhecimentos sobre a língua e sobre a norma/análise linguística/semiótica*, questiona-se a falta de clareza quanto ao estudo dos conhecimentos gramaticais numa perspectiva funcional, tal como assinaladas nas primeira e segunda versões da base, o que representa retrocesso em comparação com as anteriores. Todavia, enfatizamos que há avanços nesse eixo na terceira versão da BNCC quando se considera a análise semiótica como parte integrante dos estudos linguísticos. Aliás, reconhecer a heterogeneidade das práticas de linguagem é um ganho significativo para o campo de ensino da língua, porquanto dialoga com a dinamicidade da sociedade atual cada vez mais permeada pelas múltiplas linguagens possibilitando diferentes formas de ler e escrever. O componente Língua Portuguesa na BNCC, portanto, reafirma seu compromisso com um projeto de educação para o ensino da língua comprometido com as capacidades de uso da linguagem.

A título de exemplificação, exporemos abaixo excertos extraídos dos eixos do conhecimento com destaque para os elementos constituintes relacionados às teorias linguísticas destacadas acima:

Eixo *leitura* na primeira versão:

[...] 1) compreensão de textos lidos e reflexões sobre as suas finalidades e os **contextos em que foram produzidos** (autor, época, lugar, modos de circulação, dentre outros); 2) desenvolvimento das habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão dos textos (antecipar sentidos, **ativar conhecimentos prévios**, localizar informações explícitas, **elaborar inferências**, **apreender sentidos globais do texto**, reconhecer tema, **estabelecer relações de intertextualidade** etc.); 3) compreensão de textos, considerando-se os **efeitos de sentido** provocados pelo uso de recursos linguísticos; [...] 5) reconhecimento de **planos enunciativos** e da **polifonia**, identificando-se as diferentes vozes presentes nos textos (BRASIL, 2015, p. 37, grifos nosso).

Eixo *leitura* na segunda versão:

[...] 1) a compreensão dos **gêneros** lidos, com reflexões sobre os **projetos de dizer** implicados (leitor e leitura previstos) e os contextos de circulação (autoria, época, esferas, **intertextualidade**, **interdiscurso**, **ideologias**, dentre outros aspectos); 2) o reconhecimento da **polifonia**, identificando-se as vozes presentes nos textos; [...] 4) a compreensão de **gêneros** diversos, considerando-se os **efeitos de sentido** provocados pelo uso de recursos de linguagem

verbal e multimodal; [...] 6) desenvolvimento das habilidades e estratégias de leitura necessárias à compreensão de um conjunto variado de **gêneros** (antecipar sentidos, **ativar conhecimentos prévios**, localizar informações explícitas, **elaborar inferências**, **apreender sentidos globais do texto**, reconhecer tema, **estabelecer relações de intertextualidade** etc (BRASIL, 2016, p. 92-03, grifos nosso).

O eixo *leitura/escuta* na terceira versão apresenta uma discussão mais detalhada relacionada ao que se espera de uma formação leitora na perspectiva de se construir um sujeito letrado, que saiba ativar diferentes mecanismos que possibilitem uma compreensão crítica dos textos nas suas mais diversas modalidades e campos de atividade humana. Expondo, dessa forma, com mais especificidade as dimensões das práticas leitoras que devem ser consideradas no processo de elaboração das habilidades para os anos finais do Ensino Fundamental. Assim, temos:

Reconstrução e reflexão sobre as **condições de produção e recepção dos textos** - · Relacionar o texto com suas **condições de produção**, seu **contexto de sócio-histórico** de circulação e com os **projetos de dizer** [...] · Analisar a circulação dos **gêneros do discurso** nos diferentes campos de atividade [...] os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a **construção composicional**, as **marcas linguísticas ligadas ao estilo** e o **conteúdo temático** dos gêneros. [...]; **Dialogia e relação entre textos** - · Identificar e refletir sobre as diferentes perspectivas ou **vozes presentes nos textos** e sobre **os efeitos de sentido** do uso do discurso direto, indireto, indireto livre, citações etc. · Estabelecer relações de **intertextualidade** e **interdiscursividade** que permitam a identificação e compreensão dos diferentes posicionamentos e/ou perspectivas em jogo [...]; **Reconstrução da textualidade**. · [...]; [...] Compreensão dos **efeitos de sentido** provocados pelos usos de **recursos linguísticos** e **multissemióticos** em textos pertencentes a gêneros diversos; [...]; **Estratégias e procedimentos de leitura** - · [...] Estabelecer **relações entre o texto e conhecimentos prévios**, vivências, valores e crenças; · Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos **sentidos**, da **forma** e da **função do texto**), apoiando-se em seus **conhecimentos prévios** sobre **gênero textual**, **suporte** e **universo temático**, bem como saliências textuais, recursos gráficos, imagens,[...], confirmando antecipações e **inferências** realizadas antes e durante a leitura dos textos; · [...] Manejar de forma produtiva a não linearidade da leitura de **hipertextos** e o manuseio de várias janelas, tendo em vista os objetivos de leitura (BRASIL, 2017, p. 70-72, grifos nosso).

Os elementos em destaque no *eixo leitura/escuta* nas três versões da BNCC sinalizam para a presença da Linguística do Texto e da Análise Dialógica de Discurso. Com isso, temos concepções de leitura presentes na base comum curricular para o componente Língua Portuguesa que ultrapassam o interesse apenas na decodificação dos textos como um fim em si mesmo. Assim, observamos a ampliação da compreensão leitora que, obviamente, carrega consigo perspectivas teóricas de linguagem que consideram o sujeito, o contexto, as condições de produção como elementos fundamentais para o processo de significação dos textos nas suas diversas modalidades. Por isso, nas perspectivas assinaladas identificamos a existência de um foco de leitura: foco no texto-autor/a-leitor/a.

O foco no texto-autor/a-leitor/a evoca a interação entre esses três elementos para o processo de leitura. Ler um texto considerando essa perspectiva significa dizer que no momento da leitura são acionados conhecimentos de mundo inerentes ao universo do/a leitor/a que o ajudam a construir sentidos para o texto. De acordo com Koch (2004, p. 22), “o conhecimento enciclopédico, semântico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de cada indivíduo”, isto é, no processo de leitura (interacional) entram em cena conhecimentos de ordem ilocucional (reconhecimento das intenções dos/as produtores/as de um texto, o que nos leva a fazer inferências a fim de se chegar às conclusões expostas no texto a partir de indícios presentes no próprio texto que podem estar de forma explícita ou implícita), metacomunicativo (relaciona-se às estratégias utilizadas no texto que permitem a sua compreensão) e superestrutural (através desse conhecimento o/a leitor/a é capaz de reconhecer os diferentes gêneros textuais envolvidos na produção de um texto) (ELIAS; KOCH, 2007). Logo, essa concepção de leitura envolve elementos da linguística do texto em sua terceira fase, pois os processos de leitura, compreensão e produção de textos são entendidos como uma atividade resultante da interação entre os interlocutores, considerando, também, o contexto para o processo de construção de sentidos e, podem ser tomados a partir de uma perspectiva dialógica de discurso. Assim, quando a BNCC (2015; 2016; 2017) destaca no *eixo leitura/escuta* a importância de uma formação leitora que leve o sujeito a compreender e refletir sobre os **contextos de produção**, os **sentidos globais** de um texto, os **elementos coesivos**, a

ativar os seus **conhecimentos de mundo**, que seja capaz de **elaborar inferências** a partir dos argumentos presentes nos textos, tal como observamos nos fragmentos destacados, percebemos evidências da presença da linguística textual fundamentando esse eixo do conhecimento.

O processo de formação leitora presente na base comum curricular, conforme já assinalado, também apresenta elementos de uma perspectiva dialógica de discurso que compreende o texto como enunciado concreto e, nesse aspecto, estabelece-se um processo enunciativo que é histórico, social e ideologicamente determinado pelas relações discursivas que caracterizam o dialogismo interacional, isto é, o diálogo entre interlocutores e o diálogo entre discursos. Nessa lógica, temos um sujeito histórico e social interpelado pelo jogo de vozes que o constitui, ainda que esteja imbricada nesse processo uma compreensão responsiva do sujeito diante de uma enunciação, tal como enfatiza Bakhtin (2006). A leitura assim conduzida direciona um olhar especial para os **projetos de dizer** presentes num texto que, por sua vez, estabelecem relações **interdiscursivas, ideológicas, intertextuais** que convergem para a constituição de sentidos de um texto com destaque para o caráter **polifônico** dessas relações. Essas categorias conceituais, portanto, encontram-se mobilizadas no *eixo leitura/escuta* das segunda e terceira versões da BNCC, revelando que a análise dialógica de discurso é outra concepção teórica que fundamenta o trabalho com textos no documento. Nesse sentido, há permanências e avanços nas segunda e terceira versões da base para esse eixo em comparação com a primeira, uma vez que elementos de uma perspectiva dialógica de discurso tornam-se mais presentes nos últimos documentos.

Os mesmos elementos conceituais destacados no *eixo leitura/escuta* também estão presentes nos *eixos escrita/produção textual e oralidade/sinalização*, embora com acréscimos, vejamos:

Eixo escrita na primeira versão:

[...] 1) reflexões sobre as **situações sociais em que se escrevem textos**, para o desenvolvimento da valorização e a ampliação de conhecimentos sobre as práticas de linguagem nas quais a escrita está presente; 2) desenvolvimento de estratégias de planejamento, reescrita, revisão, e avaliação dos textos, considerando-se a sua adequação às **variedades linguísticas**; 3) reflexões sobre os gêneros

textuais adotados nas situações de escrita, considerando-se os **aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos** (BRASIL, 2015, p. 38).

Eixo escrita na segunda versão:

[...] 2) a análise de **gêneros** em termos das **situações nas quais são produzidos** e dos **enunciadores** envolvidos; 3) a reflexão sobre **aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos** dos **gêneros** a serem produzidos; 4) o desenvolvimento de estratégias de planejamento, revisão, reescrita e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos **contextos em que foram produzidos** e o uso da **variedade linguística** [...] os **enunciadores** envolvidos, o **gênero**, o suporte, a esfera de circulação e a **variedade linguística** que se deva/queira acatar; [...] 7) o desenvolvimento da autoria [...] em variados **gêneros** e em diversas **situações de produção** (BRASIL, 2016, p. 93-94).

Eixo produção de textos na terceira versão:

Consideração e reflexão sobre as **condições de produção de textos** que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana - · Refletir sobre diferentes **contextos e situações sociais em que se produzem textos** e sobre as diferenças em termos **formais, estilísticos e linguísticos** que esses contextos determinam, incluindo-se aí a **multissemiose** e características de conectividade [...]; · 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 humana** em questão etc; · Analisar **aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos** dos **gêneros** propostos[...]; **Dialogia e relação entre textos** - · Orquestrar as **diferentes vozes** nos textos pertencentes aos **gêneros literários** [...]; · **Construção da textualidade** - · Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a **construção composicional** e o **estilo do gênero**[...]; Usar **recursos linguísticos e multissemióticos** de forma articulada e adequada, tendo em vista o **contexto de produção do texto, a construção composicional** e o **estilo do gênero** e os **efeitos de sentido** pretendidos; **Estratégias de produção** - · Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesigne avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos **contextos em que foram produzidos**, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc), à **variedade linguística** e/ou **semioses** apropriadas a esse contexto, os **enunciadores** envolvidos, o **gênero**, o suporte, a **esfera/campo de circulação** [...] (BRASIL, 2017, p. 75-76).

O eixo escrita/produção textual traz elementos constituintes da linguística do texto (**contexto de produção, situações de produção, construção da textualidade, estratégias de produção, efeitos de sentido, elementos coesivos, coerência**), da sociolinguística (**variedade linguística**), dos gêneros do discurso (**aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais, gênero do discurso/campo de atividade humana**), com acréscimos da análise dialógica de discurso (**dialogia e relação entre textos, intertextualidade, contexto sócio-histórico, diferentes vozes, enunciadores, efeitos de sentido**), análise linguística, estilística e semiótica (**formais, estilísticos e linguísticos, multissemiótica, estilística**), na terceira versão da BNCC. Assim, é importante salientar que os pressupostos teóricos que embasam o trabalho com a leitura, a escrita, a oralidade e a gramática devem estar em acordo com a perspectiva de linguagem interacionista assumida para o campo de ensino da língua.

Novas concepções teórico-metodológicas sobre o estudo do texto também se apresentam no documento da base comum curricular. A esse respeito, Albuquerque (2006) esclarece que diferentes campos de estudo da área da linguagem têm sido modificados pelas teorias construtivistas e sociointeracionistas, reformulando o currículo prescrito do componente Língua Portuguesa como, por exemplo, a “Linguística, Sociolinguística, Psicolinguística, Pragmática, Análise do Discurso” que

Sob influência desses estudos, a língua passa a ser vista como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, incluindo as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. Essa concepção de língua altera, em sua essência, o ensino da leitura, agora vista como processo de interação autor/ texto/ leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita (ALBUQUERQUE, 2006, p. 21).

Diante disso, a escrita não pode ser concebida como um processo puramente linguístico, como mero produto de codificação e decodificação realizadas por quem escreve ou ler, nesta ordem. Subjacente a essa concepção de escrita situa-se uma perspectiva teórica de língua de base estruturalista que considera a língua como um sistema pronto, estático e acabado, cabendo ao sujeito apropriar-se do sistema linguístico e de suas regras tanto para produzir um texto quanto para decodificá-lo.

Todavia, as discussões trazidas pelas correntes linguísticas sociointeracionistas sinalizam para um novo foco de escrita, compreendida como um processo de interação entre sujeitos numa dada enunciação concreta. A escrita exige do/a produtor/a de textos um conjunto de elementos e estratégias sempre pensando no/a seu/sua interlocutor/a de tal forma que “[...] o escritor precisa conhecer o leitor, organizar as ideias e revisar a escrita ao longo do processo”, posto que o sentido do texto decorre “da interação entre os interlocutores, vistos como sujeitos ativos que são construídos dialogicamente no texto” (NASCIMENTO; ARAÚJO, 2018, p. 113).

Para isso, diferentes conhecimentos devem ser mobilizados no momento da produção textual (conhecimentos estes já mencionados quando discutimos sobre o *eixo leitura/escuta*) de modo que o propósito comunicativo possa ser alcançado com fidedignidade, tendo em vista que, numa concepção dialógica de linguagem, o ato enunciativo é atravessado pela alteridade. Nesse aspecto, concordamos com Geraldi (1993, p. 98) quando afirma que “o texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém”. Desse modo, o/a produtor/a de textos e seu/sua interlocutor/a assumem uma posição ativa diante da construção do conhecimento e é com essa formação que a BNCC, em suas três versões, tem se comprometido ao assumir a perspectiva interacionista de linguagem como base fundante dos conhecimentos e aprendizagens essenciais norteadoras dos eixos do conhecimento.

Além da linguística do texto e da análise dialógica de discurso presentes nas versões da BNCC desde o *eixo leitura/escuta*, encontramos também a forte presença dos gêneros do discurso e acenos com a sociolinguística (ainda que merecesse aprofundamento no documento). Em relação aos Gêneros do Discurso, é importante assinalar que no processo de formação do/a leitor/a e produtor/a de textos o trabalho com gêneros do discurso é fundamental, tendo em vista que o uso da língua se conecta aos múltiplos campos da atividade humana que determinam a produção de enunciados (orais ou escritos). Assim, esses enunciados são denominados de gêneros do discurso e, por sua vez, são instituídos pelas “condições específicas” e pelas “finalidades de cada campo” considerando “o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional”, os quais “estão indissolúvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado

campo da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 261-262). Esses elementos, portanto, são sinalizados nas três versões da BNCC.

Por fim, o eixo *oralidade/sinalização* nas três versões da BNCC apresenta os seguintes conhecimentos:

Eixo oralidade na primeira versão da BNCC:

[...] 1) produção e compreensão de **gêneros** orais, em articulação com textos escritos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento e à avaliação das **situações de interação**; 2) **relações entre fala e escrita**, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam nas práticas de linguagem, [...] os aspectos **sociodiscursivos, composicionais e linguísticos** [...] (BRASIL, 2016, p. 37).

Eixo oralidade/sinalização na segunda versão:

[...] 1) a produção de **gêneros** orais, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção e à avaliação das práticas realizadas em **situações de interação sociais** específicas; 2) a compreensão de **gêneros** orais, que envolve o exercício da escuta ativa, voltado tanto para questões relativas ao **contexto de produção dos textos**, quanto para a observação das **estratégias discursivas** e dos **recursos linguísticos** mobilizados; 3) as **relações entre fala e escrita**, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam nas práticas de linguagem [...] e os aspectos **sociodiscursivos, composicionais e linguísticos**; [...] 5) as tradições orais e seus **gêneros**, considerando-se as **práticas sociais** em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os **sentidos** que geram (BRASIL, 2016, p. 94).

Eixo oralidade na terceira versão:

Consideração e reflexão sobre as **condições de produção dos textos orais** que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana - · Refletir sobre diferentes **contextos e situações sociais** em que produzem textos orais e sobre as diferenças em termos **formais, estilísticos e linguísticos** que esses **contextos** determinam, incluindo-se aí a multimodalidade e a **multissemiose**; **Compreensão de textos orais** - · Proceder a uma escuta ativa, voltada para questões relativas ao **contexto de produção dos textos** [...] para a observação de **estratégias discursivas e dos recursos linguísticos e multissemióticos** mobilizados [...]; **Produção de textos orais** - · Produzir textos pertencentes a **gêneros** orais diversos [...]; **Compreensão dos efeitos de sentidos** provocados pelos usos de **recursos linguísticos e multissemióticos** em textos pertencentes a gêneros diversos [...]; **Relação entre fala e escrita** - ·

Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas **modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem** [...], as semelhanças e as diferenças entre os **modos de falar e de registrar o escrito** e os aspectos **sociodiscursivos, composicionais e linguísticos** [...]; Refletir sobre as **variedades linguísticas**, adequando sua produção a esse **contexto** (BRASIL, 2017, p. 77-78).

Em comparação aos eixos anteriores, o *eixo oralidade/sinalização* contém em sua composição aspectos relacionados às teorias Gêneros do Discurso, Linguística Textual, Análise Dialógica de Discurso, Sociolinguística, Análise Linguística, Estilística e Semiótica. Convém destacar, no entanto, que a presença dessas correntes não é tão marcante como nos demais eixos discutidos aqui. Esse eixo é constituído por práticas de linguagem que abarcam a oralização dos discursos, das práticas de leitura e de escrita em atenção ao contexto de produção em que essas práticas ocorrem. Enfatiza-se, também, o ensino da oralidade através de gêneros orais, por meio dos quais o/a aluno/a deverá ser instigado a refletir, compreender e produzir textos considerando a diversidade de gêneros orais compreendidos nos mais diversos suportes decorrentes da dinamicidade da sociedade atual¹⁰. Nesse sentido, quando a base comum curricular advoga o ensino da oralidade mediante o uso de gêneros orais está em concordância com os estudos de pesquisadores/as que enfatizam o trabalho com gêneros orais nas escolas (COSTA-HUBES; SWIDERSKI, 2015; DOLZ; SCHNEUWLY, 2010). Entretanto, as discussões atinentes ao campo da sociolinguística deveriam ser mais presentes no documento, especialmente, por assumir uma concepção de linguagem dialógica que considera a língua em movimento, que está em permanente transformação e se constrói e reconstrói no processo de interação dos sujeitos entre si e destes com a sociedade.

Por fim, convém ressaltar que os conhecimentos dispostos nos eixos *leitura, produção textual, oralidade e análise linguística e semiótica* nas três versões da BNCC estão fundamentados no arcabouço teórico da Linguística da Enunciação. Assim, envolvem aspectos das teorias linguísticas de base interacionista - Linguística do Texto,

¹⁰Além dos gêneros primários que são próprios ao campo de ensino da escola, há também a presença de gêneros secundários específicos do novo contexto tecnológico como, por exemplo, as *webconferências, vlogs, podcasts* etc, os quais foram incorporados ao currículo de Língua Portuguesa.

Análise Dialógica do Discurso, Gêneros do Discurso, Sociolinguística -, o que representa um avanço qualitativo ante a uma conjuntura nada favorável em que vivenciamos ataques conservadores no campo educacional¹¹. Ao desconsiderar o debate bastante avançado no campo do currículo, a BNCC representa um retrocesso político, pedagógico e cultural no que concerne aos seus fundamentos educativos. Entretanto, em que pese algumas críticas relacionadas à ausência explícita da base teórica que se assume para o componente Língua Portuguesa, o excesso de conteúdos dispostos nos objetivos e habilidades que dão forma ao campo de ensino-aprendizagem para o chão da escola e, também, a organização do conhecimento por meio de situações-problemas como característica da pedagogia das competências, observa-se um avanço em relação ao componente Língua Portuguesa, uma vez que se mantém a perspectiva interacionista de língua como fundante dos conhecimentos e aprendizagens essenciais que devem embasar a formação de sujeitos leitores/as e produtores/as de texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do componente curricular Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, contidas nas três versões da BNCC, nos levou a identificar avanços, retrocessos e permanências nesse processo de seleção de conhecimentos. Com isso, os achados da pesquisa revelaram a existência de um paradoxo em relação aos fundamentos pedagógicos da BNCC, em seus aspectos gerais, e à concepção de língua de base interacionista que orienta a seleção de conhecimentos para o componente em questão nas três versões do documento, sendo esta a primeira conclusão a que chegamos durante o processo de categorização.

No que se refere à organização do conhecimento nas três versões do documento, enfatizamos que os conhecimentos foram dispostos nos eixos de integração (oralidade/sinalização, leitura/escuta, escrita/produção de textos e conhecimentos sobre a língua e sobre a norma/análise linguística/semiótica), de acordo

¹¹Como exemplos, podemos citar cortes nas políticas de financiamento que comprometem a execução de políticas públicas educacionais como os Planos Municipais, Estaduais e Nacional de Educação, a reforma do Ensino Médio, o Projeto de Lei Escola Sem Partido, veto à Escola sem Homofobia e às discussões de gênero que foram suprimidas da BNCC (2017).

com os campos de atuação (práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação, vida cotidiana, artístico-literário, político-cidadão/atuação na vida pública, investigativo/jornalístico-midiático). Esses eixos contemplam os conhecimentos sobre o texto, sobre o gênero, sobre a norma e sobre as diferentes linguagens semioses, os quais articulam concepções de texto, de escrita e de leitura fundamentadas nas correntes teóricas Linguística Textual, Análise Dialógica do Discurso, Gêneros do Discurso, Sociolinguística e, também, da Análise linguística/semiótica, conforme evidenciamos pela presença de elementos característicos dessas correntes linguísticas. Desse modo, as três versões da BNCC assumem a centralidade do texto para a definição dos conhecimentos para o componente em estudo.

Destacamos, também, nesse processo de análise, que todo trabalho com a língua deverá ser formulado a partir dos gêneros do discurso, isto é, todo conhecimento selecionado para o campo de ensino de Língua Portuguesa ganhará materialidade nos diferentes gêneros primários e secundários, posição que está em consonância com os estudos de Bakhtin (2006). Assim, chegamos à segunda constatação deste trabalho: a BNCC (2015; 2016; 2017) para o componente em estudo mantém diálogo com os PCN de Língua Portuguesa trazendo como novidade a diversidade dos novos gêneros da cultura digital e os conhecimentos semióticos que passam a constituir o currículo de nossa língua materna.

Percebemos que o documento valorizou a dimensão discursiva no processo de seleção de conhecimentos. Contudo, a dimensão linguística se faz presente no documento estando a serviço das práticas de linguagem (leitura, escrita, oralidade), assumindo, desse modo, uma perspectiva funcional de uso da língua nos diferentes campos de atividade humana. Isto significa dizer que a BNCC de Língua Portuguesa dialoga com os pressupostos teóricos das teorias enunciativas. Por isso, questões que remetem ao funcionamento da língua em uso em oposição aos padrões normativos da língua são mais importantes para o processo de formação de sujeitos numa perspectiva discursiva. Assim, os aspectos de ordem gramatical são tomados em uma dimensão de uso-reflexão-uso desenvolvendo-se transversalmente aos eixos do conhecimento.

Em relação aos fundamentos pedagógicos e à estrutura do documento, afirmamos que a segunda versão representou um avanço em comparação com a primeira e a terceira, uma vez que se fundamentou em direitos de aprendizagem e desenvolvimento, considerando princípios éticos, estéticos e políticos, sendo a única versão da BNCC que de fato apresentou direitos de aprendizagem e não apenas um conjunto de ações ou habilidades esperadas pelo sujeito ao longo de seu processo formativo, tal como se observou nas primeira e terceira versões. Além disso, a versão de 2016 incorporou os debates advindos do processo de construção da Base Comum Curricular como, por exemplo, questões de gênero, qualidade social de educação, a sinalização para a construção de um sistema nacional de educação, o reconhecimento dos movimentos sociais na conquista dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, ao passo que a versão aprovada retirou esses debates, adotou a Pedagogia das Competências como fundamentação pedagógica, vinculando-se à Teoria das Competências e incorporando a lógica neoliberal de educação com muito mais força. Fato este que nos permitiu afirmar que a versão aprovada em 2017 representou um retrocesso político e pedagógico.

Em relação aos conhecimentos selecionados para o componente Língua Portuguesa, observamos movimentos de avanços e permanências nas três versões da BNCC. Nesse aspecto, a versão aprovada aprofundou os conhecimentos em todos os campos de atuação, renomeou o eixo escrita, que passou a ser denominado de produção de textos, tornando-se mais alinhado aos pressupostos de linguagem assumidos, e retomou o termo análise linguística, acrescentando os conhecimentos semióticos; em vista disso, a terceira versão foi assinalada por movimentos de permanências e avanços em comparação às versões que a precederam.

No conjunto das abordagens de ordem teórico-conceitual, foi possível constatar que as três versões da BNCC para o componente Língua Portuguesa apresentaram elementos comuns, a exemplo da escolha teórica por um paradigma linguístico de base interacionista, de uma concepção de sujeito constituído pelas práticas de linguagem, da perspectiva do letramento e da centralidade do texto como

unidade de trabalho com a língua, ocorrendo, portanto, permanências nos três documentos.

Em que pesem os avanços observados em relação à escolha teórico-metodológica, os quais articulam os conhecimentos de Língua Portuguesa na BNCC (2015; 2016; 2017), a valorização da dimensão discursiva, a predominância dos gêneros do discurso à luz da Análise Dialógica de Discurso e a forte influência da linguística textual na configuração das propostas curriculares no documento, há excessos de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e, principalmente, de habilidades nas duas últimas versões. Em paralelo, propõe-se também um trabalho com uma diversidade de gêneros que acaba comprometendo um trabalho efetivo com a linguagem na perspectiva assumida. Desse modo, pode-se incorrer em práticas pedagógicas que acabam por anular “o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem”, tal como nos advertiu Geraldi (2015, p. 392).

Enfim, os resultados da pesquisa apontaram para movimentos de avanços, retrocessos e permanências nas três versões da BNCC que se alternaram no decorrer da análise. Ressaltamos que há possibilidades de novas pesquisas, sobretudo, no que se refere às lacunas existentes entre o currículo prescrito, o currículo em ação e a formação (inicial e continuada) de professores/as de Língua Portuguesa, pois, apesar de todo avanço teórico no campo das ciências linguísticas, ainda observamos uma deficiência na formação básica, que não tem conseguido promover uma educação linguística que acompanhe todas essas mudanças.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Parecer – BNCC: Área de Linguagem – Disciplina Língua Portuguesa, versão 3. **Base Nacional Comum Curricular**, [on-line], 2016. Disponível em: <tinyurl.com/y5cq6hgm>. Acesso em: 10 ago. 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília.DF: MEC, 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília.DF: MEC, 2016

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília.DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 3 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE, [2010]. Disponível em: <tinyurl.com/rnjxf28>. Acesso em: 20 abr. 2020.

CAMARGO, Flora Ferreira et al. Currículo e avaliação: novos territórios de aprendizagem. In: ANTUNES, Ângela; ABREU, Janaina; PADILHA, Paulo Roberto (Org.). **A escola dos meus sonhos**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018. p. 78-89.

CARA, Daniel. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CASSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-32.

COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição; SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva. Gêneros orais e ensino: uma experiência didática com notícia televisiva. In: BUENO, Luiza; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Gêneros orais no ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 139-168.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ELIAS, Vanda Maria; KOCH, Ingedore Villaça. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FARACO, Carlos Alberto; CASTRO, Gilberto de. Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). **Educ. rev.**, Curitiba, n.15, p.1-9, jan./dez. 1999.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GONTIJO, C. M. M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização**. Vitória/ES, v1, no 2, jun./dez, 2015.

HADDAD, Fernando. Prólogo. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 11-14.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

NASCIMENTO, Maria Célia do; ARAÚJO, Denise Lino de. De que escrita estamos falando? Concepção de escrita na BNCC. **Instrumento**: R. Est. Pesq. Educ., Juiz de Fora, v. 20, n. 1, jan./jun. 2018.

PÊCHEUX, Michel. Especificidade de uma disciplina de interpretação (A Análise de Discurso na França). In: ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados. Campinas: Pontes, 2011.

RANGEL, Egon de Oliveira. Parecer sobre o documento de Língua Portuguesa – Área de Linguagens. **Base Nacional Comum Curricular**, [on-line], 2016. Disponível em: <tinyurl.com/y5j2wrul>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª edição. Porto Alegre: Penso, 2017.

HISTÓRICO

Submetido: 08 de Out. de 2022.

Aprovado: 30 de Nov. de 2022.

Publicado: 27 de Dez. de 2022.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

Mota, I. F. S.; Rocha, G. O. R.; Miléo, I. O componente língua portuguesa nas três versões da BNCC para os anos finais do ensino fundamental. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 52 2022, eISSN: 2526-8449