

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**ISADORA CÁSSIA LÚCIO DA ROCHA**

**DIÁLOGOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:  
A LEITURA NO ENSINO MÉDIO EM FOCO**

**VITÓRIA  
2021**

**ISADORA CÁSSIA LÚCIO DA ROCHA**

**DIÁLOGOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:  
A LEITURA NO ENSINO MÉDIO EM FOCO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para a obtenção do título de mestre em Estudos Linguísticos

Professor Orientador: Dr. Luciano Novaes Vidon

**VITÓRIA**

**2021**

**Isadora Cássia Lúcio da Rocha**

**“DIÁLOGOS NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: A  
LEITURA NO ENSINO MÉDIO EM FOCO”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 10 de setembro de 2021.

**Comissão Examinadora:**

**Prof. Dr. Luciano Novaes Vidon (UFES)**

Orientador e Presidente da Comissão

**Profa. Dra. Cláudia Jotto Kawachi Furlan (UFES)**

Examinadora Interna

**Profa. Dra. Andréa Antolini Grijó (UFES)**

Examinadora Externa



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
LUCIANO NOVAES VIDON - SIAPE 1545399  
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHN  
Em 11/09/2021 às 11:13

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/265744?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
CLAUDIA JOTTO KAWACHI FURLAN - SIAPE 1503227  
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHN  
Em 11/09/2021 às 14:49

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/265768?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

**PROTOCOLO DE ASSINATURA**



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por  
ANDREA ANTOLINI GRIJO - SIAPE 1179439  
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE  
Em 16/09/2021 às 17:36

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:  
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/268839?tipoArquivo=O>

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

C345d Cássia Lúcio da Rocha, Isadora, 1997-  
Diálogos na Base Nacional Comum Curricular : a leitura no Ensino Médio em foco / Isadora Cássia Lúcio da Rocha. - 2021.  
113 f. : il.

Orientador: Luciano Novaes Vidon.  
Dissertação (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Leitura. 3. Ensino Médio. 4. Dialogismo. 5. Círculo de Bakhtin. I. Novaes Vidon, Luciano. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

---

## AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi produzido, em grande parte, durante um período muito complexo para nosso país. De início, tivemos em 2018 um processo democrático extremamente sofrido e doloroso que colocou no comando um indivíduo que a cada dia retira um pouco da nossa humanidade, ao minar alguns direitos básicos da população brasileira, como a alimentação, ou até mesmo minimizando mortes dos brasileiros cotidianamente. Também, na escrita desta dissertação, fomos perpassados por uma pandemia que nos colocou isolados dos “nossos” e ainda, em 2021, continua retirando a vida de tantas pessoas.

Apesar desse cronotopo extremamente desumano para todos nós, este trabalho foi produzido com muita alegria e muito esforço de maneira conjunta. Mesmo que as palavras tenham sido digitadas por mim, há o trabalho de muitas pessoas que estiveram comigo durante a caminhada, as quais sou muito grata e feliz por viverem comigo tanta vida.

Luciano, você de longe foi um dos principais parceiros e o melhor que eu poderia ter escolhido neste trabalho. Percebi em todos esses anos que você leva a teoria do dialogismo e esse espírito do Círculo para a sua vida cotidiana e nas relações com os outros. Você tem uma escuta gentil e paciente com todos. Aprendi com você valores muito importantes para a vida inteira, sobre alteridade, amorosidade, ética e responsabilidade. Obrigada por acolher a minha individualidade e pela liberdade que me deu em ser a pessoa que eu quero ser na vida e na pesquisa.

Cláudia e Andrea, obrigada por lerem este trabalho de maneira tão carinhosa e atenta, e dialogarem comigo e com Luciano com contribuições tão importantes. O cuidado que tiveram comigo durante esse processo será sempre lembrado! Agradeço também ao corpo docente do PPGEL, sempre muito comprometido com uma formação ética e comprometida. Preciso citar duas pessoas muito especiais: professores Anderson e Mayara. Dois companheiros de escuta e de trocas de ideias em momentos tão necessários em minha formação.

Pai e mãe, vocês sempre investiram na minha educação e fizeram de tudo para que eu pudesse me dedicar aos estudos e sempre me deram liberdade – do jeito



de vocês – para seguir o meu caminho. Mãe, obrigada por ter me segurado tantas vezes com suas comidinhas e por ter cuidado de mim nas minhas crises de enxaqueca. Pai, você que fez tantas prateleiras e móveis lindos para abrigar meus livros! Obrigada por entenderem meus isolamentos no computador e pelas inúmeras vezes que cheguei em casa tarde depois da Universidade. Amo vocês!

Meus amigos tão especiais, vocês são os melhores! Samilla, Carmen, Rodrigo, Laurinha, as bonitas mágicas Nathalia, Alice, Wada, Rafinha, Fabrizia, Luiza, Barbara e Carol. Também não posso deixar de agradecer minha amiga Rossana que partiu antes deste trabalho ficar pronto, mas sua voz está aqui. Nossos diálogos, meus amigos, será eterno. Agradeço tanto por terem me dado risadas e aconchego, em tantos momentos difíceis e também naqueles que sabemos que são os bons! Meu amor a cada um de vocês.

Victor, meu companheiro. Me deu amor e trouxe calma em momentos de desespero. Obrigada pela escuta, pelos abraços quentinhos, pela mesinha na sua casa. Nunca me deixou esquecer da minha capacidade em tempos que eu mesma esqueci.

Agradeço também à minha família de sangue, que mesmo de longe, lá da minha terrinha em Minas Gerais, sempre torceu por mim. Um agradecimento especial aos meus padrinhos e ao meu primo Marcelo (Valeu pelos rolês e pelas comidas!). Também tem a família que eu escolhi aqui em Vitória, que me acompanhou mais de perto. Obrigada!

Aos amigos do Gebakh, obrigada pelas conversas todas as sextas-feiras. Fui acolhida como a mascote do grupo desde o primeiro dia e aprendi muito com todos vocês. O diálogo e a amorosidade desse grupo foi fundamental para que este trabalho ganhasse vida! Não posso deixar de mencionar nosso querido amigo Vanildo que nos deixou cedo demais por conta de uma doença e de um desgoverno cruel. A palavra do Vanildo ficará viva em nossos corações para sempre

Não poderia deixar de agradecer a todos os professores e pesquisadores do nosso país. Em tempos tão difíceis em que a educação e a pesquisa andam tão

desamparadas, temos que valorizar sempre a palavra desses sujeitos fundamentais para a construção de uma sociedade ética, justa e democrática.

À Capes, agradeço pelo fomento concedido durante toda a minha pesquisa. Sem isso, esse trabalho certamente não teria sido possível.

**Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação.**

**Questão do grande tempo.**

**Mikhail Bakhtin [1974]**

## RESUMO

Este trabalho discute a noção de leitura presente na Base Nacional Comum Curricular – a BNCC (BRASIL, 2018) – em sua seção voltada para o Ensino Médio. A leitura tem sido estudada, no Brasil, a partir de diferentes perspectivas (KLEIMAN, 1989; 1993; LAJOLO; ZILBERMAN, 1996; FREIRE, 2011). Essas perspectivas têm sido incorporadas, de certa forma, pelas avaliações em larga escala e documentos como a BNCC. No entanto, nos últimos anos, com o mundo em movimento e a heterogeneidade das relações na contemporaneidade, outros sentidos para a leitura têm sido produzidos pelos alunos e pela sociedade em geral. Enquanto os alunos produzem sentidos para leituras diversas – leituras na *internet*, nos livros e na rua – avaliações em larga escala e documentos como a BNCC tomam como comum, no caso da leitura, algo extremamente heterogêneo, o que nos provoca a seguinte questão: será que essas avaliações em larga escala e os documentos oficiais como a BNCC concebem a leitura a partir desse ponto de vista heterogêneo, heteronormativo e pluridiscursivo? Pensando nisso, esta pesquisa apresenta uma análise da versão final da BNCC, homologada em 2018, acerca da concepção de leitura adotada para o Ensino Médio no componente curricular de Língua Portuguesa. A discussão desta dissertação está alinhada com os trabalhos da Linguística Aplicada contemporânea de vertente indisciplinar, antidisciplinar, mestiça e transgressiva (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; VIDON, 2019; ROJO, 2013). O trabalho, então, segue um histórico da “fabricação” do componente de Língua Portuguesa no Brasil (BUNZEN, 2011; SOARES, 2002, PIETRI, 2003), que contribui para uma compreensão do lugar da disciplina na atualidade; apresenta também uma discussão sobre os estudos em políticas linguísticas e agenciamento (RAJAGOPALAN, 2013a, 2014; RIBEIRO DA SILVA, 2013). Além disso, o trabalho é perpassado pelas discussões do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2001 [1927]; BAKHTIN, 2011 [1919]; BAKHTIN, 2013 [1963]; BAKHTIN, 2014 [1924]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; BAKHTIN, 2017 [1920-24]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; VOLÓCHINOV, 2019 [1921-30]) sobre a linguagem para o entendimento das relações sócio-históricas que constituem o documento em questão, mas também os sujeitos envolvidos nas dinâmicas que pressupõem a Base Nacional Comum Curricular. Como estratégia de análise, o estudo adota uma metodologia qualitativa de base dialógica e indiciária (GINZBURG, 1986; OLIVEIRA, 2021); dessa maneira, a BNCC é analisada em seu todo arquitetônico (PADILHA, 2015; ROCHA; VIDON, 2020), levando em consideração seu conteúdo proposicional, enunciativo e também seu entorno histórico, político e ideológico. Percebemos neste trabalho que a BNCC é um resultado de um jogo de forças centrípetas e centrífugas, além de orientar-se de acordo com as demandas sociais, políticas e ideológicas de seu contexto de produção. Apesar de apresentar, em certos momentos, uma visão de leitura mais ampla e dialógica, a versão final do documento conduz para a formação de reconhecedores de estruturas, e não para a formação sujeitos que compreendem ativamente aquilo que leem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Base Nacional Comum Curricular. Leitura. Ensino Médio. Dialogismo. Círculo de Bakhtin.

## RESUMEN

Este trabajo debate la noción de lectura presente en la Base del Currículo Nacional Común - el BNCC (BRASIL, 2018) centrado en la Escuela Secundaria. La lectura ha sido estudiada desde distintas perspectivas (KLEIMAN, 1989; 1993; LAJOLO; ZILBERMAN, 1996; FREIRE, 2011). Estas perspectivas se han incorporado, de alguna manera, en evaluaciones y documentos a gran escala como el BNCC. Sin embargo, en los últimos años, con el mundo en movimiento y la heterogeneidad de las relaciones en la época contemporánea, los estudiantes y la sociedad en general han producido otros significados para la lectura. Mientras que los estudiantes producen significados para diferentes lecturas – lecturas en internet, las reservamos en el camino – evaluaciones a gran escala y documentos como el BNCC toman, en ningún caso de lectura, algo sumamente heterogéneo. O lo que nos lleva a seguir: ¿son estas valoraciones y documentos oficiales a gran escala concebidos por el BNCC desde un punto de vista heterogéneo, heteronormativo y pluridiscursivo?. En este sentido, esta investigación presenta un análisis documental de la versión de la BNCC, a respecto de la concepción de lectura adoptada para la Escuela Secundaria en el componente curricular de Lengua Portuguesa. La discusión de esta disertación está articulada con los trabajos de la Lingüística Aplicada Contemporánea de carácter indisciplinado, anti-disciplinario, mestizo y transgresor (FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2006; PENNYCOOK, 2006; VIDON, 2019; ROJO, 2013). El trabajo, entonces, sigue una historia de la "fabricación" del componente de Lengua Portuguesa en Brasil (BUNZEN, 2011; SOARES, 2002), lo que contribuye a la comprensión del lugar que ocupa la asignatura hoy en día; también presenta un debate sobre los estudios en lo relativo a la política y la agencia lingüística (RAJAGOPALAN, 2013, 2014; RIBEIRO DA SILVA, 2013). Además, el trabajo está permeado por los debates del Círculo Bakhtin BAKHTIN, 2001 [1927]; BAKHTIN, 2011 [1919]; BAKHTIN, 2013 [1963]; BAKHTIN, 2014 [1924]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; BAKHTIN, 2017 [1920-24]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; VOLÓCHINOV, 2019 [1921-30]) sobre el lenguaje para la comprensión de las relaciones sociohistóricas que constituyen el documento en cuestión, pero también los temas involucrados en la dinámica que presupone la Base Curricular Nacional Común. Como estrategia de análisis, el estudio adopta una metodología cualitativa dialógica e indicativa (GINZBURG, 1986; OLIVEIRA, 2021), por lo que se analiza el BNCC en su conjunto arquitectónico (PADILHA, 2015; ROCHA; VIDON, 2020), teniendo en cuenta su contenido propositivo y enunciativo y también su entorno histórico, político e ideológico. Vemos en este trabajo que la BNCC es un resultado de un juego de fuerzas centrípetas y centrífugas, además de orientarse de acuerdo con las demandas sociales, políticas y ideológicas de su contexto de producción. A pesar de presentar, en ciertos momentos, una visión de lectura más amplia y dialógica, la versión final del documento se dirige a una formación de reconocedores de estructuras, y no para una formación de sujetos que comprenden activamente lo que leen.

**PALABRAS CLAVE:** Base del Currículo Nacional Común. Lectura. Escuela Secundaria. Dialogismo. Círculo de Bajtín.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Jano Bifronte.....	29
Figura 2 – Quadro de Língua Portuguesa 6º ao 9º ano.....	72
Figura 3 – Quadro de Língua Portuguesa 6º ao 9º ano.....	73
Figura 4 – Quadro de Língua Portuguesa.....	97
Figura 5 – Quadro de habilidades para todos os campos de atuação social.....	99

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos de aprendizagem no componente curricular de Língua Portuguesa.....	90
Quadro 2 – Campos de atuação da BNCC.....	95
Quadro 3 – Comandos da BNCC.....	104

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCEMs – Orientações Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático



## SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO .....	19
2 A LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	27
2.1 O PERÍODO COLONIAL: A PRESENÇA DO LATIM NA CULTURA DA COLÔNIA .....	30
2.2 O PERÍODO IMPERIAL: A INSERÇÃO DA “LÍNGUA NACIONAL” NO CURRÍCULO .....	33
2.3 O PERÍODO REPUBLICANO: PROGRAMAS OFICIAIS E O “ENSINO TRADICIONAL” .....	35
3 LINGUÍSTICA APLICADA E A POLÍTICA: A QUEM INTERESSA ESSA <i>POLÍTICA</i> ? .....	42
3.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A POLÍTICA NA LINGUAGEM.....	46
3.2 AS FORÇAS CENTRÍFUGAS DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: AGÊNCIA E AGENCIAMENTO .....	56
4 OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS .....	61
4.1 OBJETIVO GERAL.....	61
4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	61
4.3 CARACTERIZAÇÃO DO <i>CORPUS</i> .....	61
4.4 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: O PARADIGMA INDICIÁRIO E O DIALOGISMO NA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS.....	62
5 DIALOGANDO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	68
5.1 O CONTEXTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA BNCC: HISTÓRIA E CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO .....	71
5.2 AUTORIA E COMPOSIÇÃO DO DOCUMENTO .....	83
5.3 BNCC E OS DOCUMENTOS PRECEDENTES: PCNs, PCNs + E OCEM ....	85
5.4 A LEITURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: OS EIXOS, OS CAMPOS DE ATUAÇÃO E OS COMANDOS .....	89
<b>5.4.1 Objetivos de aprendizagem e os eixos.....</b>	<b>90</b>

<b>5.4.2 Os campos de atuação</b> .....	95
<b>5.4.3 Os comandos</b> .....	104
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	106
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	108

## 1 APRESENTAÇÃO

Considero relevante para a introdução deste trabalho apresentar a minha trajetória escolar até o mestrado e um pouco da minha relação com a leitura, para explicar de que modo cheguei ao tema deste trabalho. A compreensão do Círculo<sup>1</sup> de Bakhtin<sup>2</sup> sobre a linguagem – mas sobretudo sobre a vida – é o caminho pelo qual desenvolveremos este trabalho. Para Bakhtin, cada existir é singular e único e eu só me torno quem eu sou diante de outras versões de mim. Nesse movimento, há outro centro de valor – um outro que me constitui dialeticamente. A minha palavra tem ecos de outros enunciados e das palavras dos outros, entretanto,

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos de que se compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir (BAKHTIN, 2017 [1920-24], p. 44)

Como professora ainda em formação e pesquisadora na área de Linguística Aplicada (LA), a produção deste trabalho e as relações com outros textos produzidos pelo Círculo, mas também por outros autores na área da LA, na educação, e em áreas afins, além do diálogo com professores e colegas me levaram a refletir, de maneira ética, responsável e responsiva sobre a questão da leitura a partir de uma noção ampla, em que os sentidos não se esgotam na materialidade do texto ou na cognição do leitor.

Pensando nisso, inicio esse ato responsável a partir do meu percurso enquanto aluna e também leitora. Esse movimento se iniciou na minha primeira experiência com a leitura ainda na educação infantil. Os autores de um livro indicado pela

---

<sup>1</sup> O Círculo de Bakhtin está inserido no contexto da União Soviética, na década de 1920 e 1930 do século passado. O grupo era formado por pessoas de diferentes formações e interesses, que se reuniu com uma certa frequência para discutir questões de cunho mais filosófico sobre a vida como forma de resistência ao regime stalinista. Entre os nomes dos intelectuais do grupo temos filósofo Matvei I. Kagan, a pianista Maria V. Yudina, o estudioso de literatura Lev V. Pumpianski e os três que mais retomaremos neste trabalho: Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volóchinov e Pavel N. Medvedev.

<sup>2</sup> BAKHTIN, 2001 [1927]; BAKHTIN, 2011 [1919]; BAKHTIN, 2013 [1963]; BAKHTIN, 2014 [1924]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; BAKHTIN, 2017 [1920-24]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; VOLÓCHINOV, 2019 [1921-30]

professora faziam uma visita e uma tarde de autógrafos na escola e para isso tínhamos que ler o referido livro. A experiência fez com que a leitura saísse daquele objeto-livro, me apresentando, então, outras duas instâncias muito importantes: o meu reconhecimento enquanto leitora e o autor. Naquele momento percebi que havia muito além do que o objeto materializado do livro.

Em casa, com a família, pude experimentar de tudo um pouco, desde as clássicas histórias em quadrinho da *Turma da Mônica*, algumas sagas adolescentes, jornais, as revistas adolescentes e até bula de remédio eu lia para saber os efeitos adversos dos medicamentos. Foi na escola, contudo, que tive contato com uma variedade maior de enunciados, e aprofundei em minhas leituras. No Ensino Médio ao contrário do que se espera, a partir das proposições de documentos oficiais e exames, foi quando menos li. Na escola era utilizado um material apostilado, então a leitura era restrita a trechos de textos literários, fragmentos de notícias entre outros textos, eram raros os momentos em que lia textos integrais. Quando era solicitada a leitura de algum texto literário, a professora apresentava resumos. Felizmente, em um certo momento, descobri Rubem Fonseca e o mundo dos contos, e rompi com o que a escola propunha para os alunos ao apresentar somente trechos de textos.

Já na Universidade, a minha relação com a leitura foi complexificada; eu percebi que os sentidos já não terminavam mais nas palavras do texto. Como disse Borges (2011), “um livro não deve revelar as coisas; um livro deve, simplesmente, ajudar-nos a descobri-las”, assim, no curso de Letras-Português na Universidade Federal do Espírito Santo, a Ufes, fui apresentada a textos mais complexos, li diversos livros sobre diferentes teorias do campo da linguística, da literatura e da educação: Saussure, Chomsky, Foucault, Freire... e até que cheguei a Bakhtin. Na verdade, não cheguei a Bakhtin sozinha, ele me foi apresentado com muita amorosidade pelo orientador deste trabalho, o professor Luciano Vidon.

É importante mencionar que durante meu percurso na Universidade Federal do Espírito Santo, fui bolsista de Iniciação Científica durante três anos sob a orientação do professor Vidon. Essa iniciativa foi fundamental para a minha relação com o *outro*. Aprendi a escutar, ler e decifrar o tom, a palavra que chegava a mim, por

intermédio de livros, eventos acadêmicos e reuniões do grupo de pesquisa, o Gebakh – Grupo de Estudos Bakhtinianos. No grupo fiz amizades que ficarão para sempre em mim – vale aqui um lugar de destaque para nossa querida amiga Rossana<sup>3</sup>.

Uma outra experiência marcante durante esse percurso foi, também na graduação, durante o Estágio Supervisionado, com a professora Andrea Grijó, quando me deparei com um outro tipo de leitura. Tivemos que ler o espaço escolar, o seu entorno, as relações entre os funcionários da escola e os alunos, entre alunos e professores, entre os próprios alunos. Um sinal de comunicador na entrada da escola por um dos “olheiros” da comunidade possuía um significado para nós, estagiários. Um olhar de um aluno de sofrimento ou então de uma descoberta dizia muito. Cada leitura durante aquele período foi fundamental para a minha formação e de meus colegas.

Em um dos meus projetos de Iniciação Científica, novamente me deparei com a temática da *leitura*, especificamente a leitura realizada pelos alunos na prova do Exame Nacional do Ensino Médio. Decidimos manter o tema e as discussões no mestrado também. Ao ingressar no mestrado em Estudos Linguísticos pela mesma instituição, tive um encontro muito rico com a professora Simone Padilha, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), que à época estava ofertando uma disciplina dedicada aos estudos bakhtinianos sobre a arquitetônica e o dialogismo.

Em conversas com a professora Simone nos intervalos das aulas e também com o orientador, chegamos até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O documento havia sido lançado há pouco tempo – a BNCC foi publicada em sua versão final em 2018 – e já causava grande repercussão. Havia uma enorme tensão de discursos sobre o documento entre diversos setores da sociedade, como a mídia e pesquisadores da área da educação.

---

<sup>3</sup> Conheci a Rossana lá em meados de 2016 em um dos encontros do nosso Gebakh. Chamou atenção a minha atenção a personalidade altamente extrovertida e comunicativa, sempre disposta a ajudar todos – compartilhou muito comigo da vida e de Bakhtin também. Também foi orientanda do professor Luciano Vidon e em 2019 defendeu a tese de doutorado “Os diálogos do cotidiano nas redes sociais: a liquidez discursiva nos memes” (2019), que deu origem a um livro de mesmo nome, publicado pela Pedro & João Editores.

Com isso, a partir das minhas experiências escolares e também acadêmicas, e principalmente a partir desses diversos encontros com os outros surgiram muitas questões referentes à leitura. Penso aqui, resgatando Freire (2017), na ideia de que a todo tempo estamos fazendo uma leitura do mundo e da palavra – a palavramundo. Enquanto sujeitos sócio e historicamente situados, a todo tempo somos convidados a realizar gestos de leitura. Encontramos uma conexão com as ideias sobre a linguagem apresentadas pelo Círculo de Bakhtin<sup>4</sup>. Apesar da distância temporal e principalmente do contexto em que os autores viveram, as discussões nos ajudam a compreender questões de língua(gem), subjetividade, história, ideologia, autoria, entre muitas outras.

Para o filósofo russo Mikhail Bakhtin, a linguagem tem como característica o *dialogismo*. Como trazem Miotello e Ponzio (2019), o foco central do Círculo de Bakhtin<sup>5</sup> era a relação dialógica, e pensavam a questão do sujeito, da linguagem enquanto constitutiva do humano do homem, a consciência e a relação sócio e a ideologia como social. O diálogo, em um sentido mais amplo do termo, “o simpósio universal”, pode ser entendido enquanto um espaço de tensão entre enunciados, de luta entre vozes sociais. Sobre essa questão, Bakhtin aponta: “O fato é que entre as “línguas”, quaisquer que elas sejam, são possíveis relações dialógicas (particulares), ou seja, elas podem ser percebidas como pontos de vistas sobre o mundo” (BAKHTIN, 2014 [1924], p. 99).

Nesse sentido, percebemos a centralidade da linguagem nos trabalhos do Círculo, a linguagem como ponte, um material que suporta sentidos múltiplos. Como discute Bakhtin (2011 [1919]; 2014 [1924]), a linguagem não é um sistema linguístico e nem uma fala individual. Dessa forma, a palavra não é algo pronto e acabado:

ela vai se aprontando na troca; quando vou habitar uma palavra, ela já está habitada; quando vou enunciar um sentido com ela, ela já tem outros sentidos e não os dispensa, mas vai os absorvendo, e vai se alargando nas possibilidades de dizer. Assim que dentro da palavra se dá uma luta de sentidos, pelos domínios dos sentidos, uma luta nunca finalizada. (MIOTELLO, 2019, p. 121)

---

<sup>4</sup> BAKHTIN, 2001 [1927]; BAKHTIN, 2011 [1919]; BAKHTIN, 2013 [1963]; BAKHTIN, 2014 [1924]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; BAKHTIN, 2017 [1920-24]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; VOLÓCHINOV, 2019 [1921-30]

<sup>5</sup> Idem.

A partir dessa compreensão do caráter dialógico da linguagem, Volóchinov pressupõe a dimensão do Outro no enunciado:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. Desse modo, a interação discursiva é a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLÓCHÍNOV, 2017 [1929], p. 218-219)

Entretanto, passamos a encontrar essa visão sobre a linguagem somente a partir das décadas de 1980 e 1990 no Brasil. Rojo (2004, p. 2) aponta que, no início da segunda metade do século XX, o ato de ler era reduzido à decodificação de grafemas e fonemas, assim a competência leitora estava atrelada à associação desses elementos. Com isso, a prática de leitura estava ligada, principalmente, à alfabetização. Com o desenvolver de pesquisas envolvendo o assunto e com o auge de teorias cognitivistas, ao longo desses cinquenta anos, o ato de ler passou a envolver uma série de fatores para além da decodificação

A leitura passa, primeiro, a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código (escrito) a outro (oral), mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos muito além dos fonemas (ROJO, 2004, p. 3).

Mais recentemente, entretanto, a leitura tem sido interpretada como processo de interação, em que é estabelecida uma relação entre leitor (interlocutor) e autor (locutor) mediada pelo texto, o que é determinado pelo contexto social em que está inscrito. As ideias acerca da linguagem propostas pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin dialogam diretamente com essa noção, uma vez que o autor entende que a característica fundamental da linguagem é o dialogismo.

Nesse sentido, é complexo analisar a partir da perspectiva bakhtiniana a leitura como uma atividade artificial, em que não há compreensão efetiva de enunciados em sua totalidade, mas sim, de trechos de texto. Da mesma forma, uma visão unilateral e monológica, em que o texto é fechado a interpretações e destinado a uma compreensão passiva do leitor torna-se problemática.

A respeito da abordagem bakhtiniana sobre o tema, Carvalho aponta a leitura como

ato de constituição do sentido faz parte de um permanente conflito de vozes entre o texto, o autor, o leitor, as outras vozes sociais e o próprio

mundo histórico-social que circunda todos os envolvidos no processo. Logo, a leitura constrói-se justamente no 'diálogo', na fronteira entre essas diversas vozes que circundam o texto (CARVALHO, 2014, p. 175)

Interessa, portanto, a este trabalho, as contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin<sup>6</sup> para pensar sobre a questão da leitura, especificamente na seção destinada ao Ensino Médio no texto da Base Nacional Comum Curricular publicado em 2018. É importante questionarmos em que medida o documento propõe uma visão mais ampla de leitura e também o ideal de homogeneização difundido pela BNCC. É possível pensarmos em estratégias de leitura diante de um território vasto como o Brasil? E quanto ao plurilinguismo e a estratificação social, cultural e ideológica? Vemos que a BNCC se apresenta enquanto um documento repleto de contradições que podem estar alinhadas a perspectivas ideológicas e projetos de dizer diferentes, refletindo e refratando cada cronotopo de sua produção, cujo limiar se encontra, segundo Vidon (no prelo), nos horizontes dialógicos do Golpe que derrubou a presidenta Dilma Rousseff do poder em 2016.

Pensando nisso, dividimos trabalho em quatro capítulos. De início, trouxemos uma breve recapitulação histórica sobre a inserção da língua portuguesa enquanto disciplina escolar. Para isso, partimos desde o período colonial no Brasil até os dias atuais para compreender de que modo as escolhas e decisões sobre a língua influenciaram os documentos oficiais e estratégias de ensino como conhecemos e veremos na Base Nacional Comum Curricular.

Em seguida, na segunda parte do trabalho, tratamos dos estudos em política linguística. Para tanto, inserimos a discussão nos estudos da Linguística Aplicada contemporânea com a intenção de compreender a questão das políticas sob um viés transdisciplinar. A questão das políticas linguísticas, assim como no capítulo inicial, a partir de uma recuperação historiográfica, com foco em compreender as forças homogeneizantes da língua. Em contrapartida, na mesma seção, apresentamos a relevância dos agentes descentralizadores, com foco na discussão sobre agência e agenciamento quando tratamos da formação de professores.

---

<sup>6</sup> BAKHTIN, 2001 [1927]; BAKHTIN, 2011 [1919]; BAKHTIN, 2013 [1967]; BAKHTIN, 2014 [1924]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; BAKHTIN, 2017 [1920-24]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; VOLÓCHINOV, 2019 [1921-30].



Essas discussões conduzem a compreensão deste trabalho, cujo objetivo é analisar a leitura na Base Nacional Comum Curricular em seu componente de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. Para compreender o texto final da BNCC publicada em 2018, cotejamos as versões preliminares, de 2015 e 2016, em contraste com a versão homologada para o Ensino Médio anos depois. Seleccionamos alguns pontos dos documentos em que a leitura é citada e discutida no componente curricular Língua Portuguesa, como nos objetivos de aprendizagem e nos eixos norteadores, nos campos de atuação e nos comandos do documento. Com esse movimento, pretendemos compreender a leitura no texto final do EM a partir dos “vestígios” (GINZBURG, 1989) deixados pelas versões preliminares.

Os três textos da BNCC constituem o *corpus* de análise deste trabalho, que será analisado de maneira dialógica, pautado na discussão sobre linguagem do Círculo de Bakhtin<sup>7</sup>. Essa perspectiva de linguagem adotada pelos teóricos, além de servir de base para a nossa compreensão do documento, perpassa a discussão de todos os capítulos desta dissertação. A compreensão dos autores do Círculo sobre questões como história, linguagem, subjetividade, ideologia entre outras questões, nos permite compreender o enunciado da Base Nacional Comum Curricular situado sócio historicamente, em que o todo *arquitetônico* do documento reflete e refrata a realidade na qual a cada versão foi publicada.

Além dos pressupostos do dialogismo, também utilizamos como suporte na investigação da Base, o Paradigma Indiciário, do historiador Carlo Ginzburg (1989). Essa estratégia metodológica nos fornece um certo “rigor” para este trabalho, mas um rigor “flexível”, em que o documento é entendido a partir de um ponto de vista menos rígido, no qual as informações analisadas são apreendidas no caminho da leitura do texto. Entendemos também que as versões preliminares da BNCC desempenham papel fundamental ao deixar “rastros”, nas palavras de Ginzburg (1989), que conduzem à versão homologada em 2018. Por isso, a importância de se verificar o contraste entre os três textos divulgados pelo Ministério da Educação.

Esperamos com este trabalho contribuir para as pesquisas em Linguística Aplicada e também para os estudos em todo o território brasileiro sobre as políticas

---

<sup>7</sup> Ibidem.

linguísticas e educacionais, em especial, aquelas destinadas à análise documental como a Base Nacional Comum Curricular. Também, temos a intenção de contribuir para a formação de professores de Língua Portuguesa, uma vez que este trabalho apresenta uma reflexão sobre um documento de repercussão nacional, e, tendo em vista as múltiplas demandas do cotidiano escolar, são imprescindíveis o diálogo e o aprofundamento em questões como a leitura e o ensino de Língua Portuguesa.

## 2 A LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

O Brasil foi “inventado” de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos.  
Paulo Freire

Compreender a presença da seção de linguagem, e especificamente, de um conteúdo destinado ao ensino de Língua Portuguesa em um documento como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), necessita um olhar atento para a “fabricação” do componente curricular que conhecemos atualmente, já inserido no cotidiano escolar dos alunos por todo o Brasil. Nesse pensamento, devemos levar em consideração o fato de que apesar da BNCC não ser considerada um currículo<sup>8</sup> em sua criação e concepção, ela apresenta prescrições que devem ser adotadas no âmbito escolar, além de afetar diretamente no ensino-aprendizagem de língua portuguesa em suas colocações.

Para isso, assumimos uma perspectiva histórica dos acontecimentos, com a intenção de levar em consideração, assim como para Bunzen (2011, p. 887), de que “as práticas escolares são marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão e escolhas curriculares”. Da mesma forma, para o historiador Paul Veyne (1992), a história é um jogo complexo de forças sociais e contraditórias.

Parece-nos que a historicidade para Mikhail Bakhtin está próxima da ideia desenvolvida por Bunzen (2011) e Veyne (1992). Nas palavras de Miotello et al. (2019), para o filósofo russo, a história é o horizonte social de uma época, sendo que a linguagem é indissociável desse elemento. Bakhtin (2011 [1919]) entende que os diversos campos da atividade humana estão atrelados ao uso da linguagem e esse emprego se dá por meio de enunciados concretos e únicos, sendo que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2011 [1919], p. 262).

---

<sup>8</sup> Essa discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular e a questão do currículo será retomada no quinto capítulo deste trabalho.

Nesse sentido, vemos em Bakhtin (2011 [1919]) a dimensão sócio-histórica dos enunciados concretos, uma vez que para o autor, os enunciados são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. O enunciado, diferentemente da oração, como coloca Bakhtin, é inacabado, ele faz parte de um “elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011 [1919], p. 289). Ele é repleto de ecos e ressonâncias de outros enunciados e deve ser visto com uma resposta<sup>9</sup> aos enunciados anteriores de outros campos. Com isso, Bakhtin cita uma característica muito importante do enunciado: ele é repleto de “*tonalidades dialógicas*”.

Com essas características, vemos que é praticamente impossível determinar o início e o fim de um enunciado, como o próprio autor cita, o falante não é um Adão mítico que enunciou pela primeira vez algo “inédito”. É nesse pensamento que vemos como a linguagem está atrelada a uma historicidade. Bakhtin reafirma:

Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. (BAKHTIN, 2011 [1919], p. 410)

O sujeito, portanto, está mergulhado nesse caldo de inacabamento, logo somos todos inacabados, a todo tempo estamos em uma relação dialética entre o Eu e o Outro, criando avaliações, posicionamentos e agindo ativamente em relação a esse Outro. Seguindo o pensamento de Miotello et al. (2019), por sermos sujeitos inacabados, a história, por consequência, também não é um produto acabado. Como o próprio Bakhtin aponta, “para entrar na história é pouco nascer fisicamente: assim nasce o animal, mas ele não entra na história. É necessário algo como um segundo nascimento, um *nascimento social*.” (BAKHTIN, 2001 [1927], p. 11, grifos do autor).

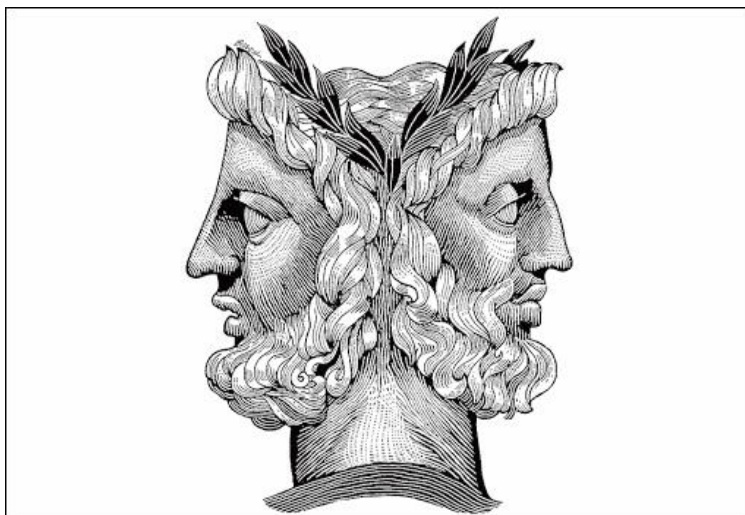
Vemos que a memória de um passado e um pensamento sobre o futuro são móveis, logo a história também é móvel. A cada enunciado, a história é renovada e se atualiza, assim como os sentidos, como Bakhtin (2011 [1919], p. 410) coloca, é uma

---

<sup>9</sup> A resposta é entendida por Bakhtin nesse trecho em um sentido mais amplo da palavra, como coloca o próprio autor (BAKHTIN, 2011 [1919], p. 297).

questão do grande tempo. É como o Jano bifronte<sup>10</sup>, conforme vemos na figura 1, citado pelo autor, “o ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas” (BAKHTIN, 2017 [1920-24], p. 43).

Figura 1 – Jano Bifronte



Fonte: <http://www.recicladadas.com.ar/magico-enero/>

A figura do Jano bifronte, como discute Vidon (2020)<sup>11</sup>, aponta para o futuro, de um horizonte em devir mas que ao mesmo tempo, olha na direção do passado, em um pequeno e grande tempo.

Além das relações históricas, há outros fatores envolvidos na criação de um componente curricular. Soares (2002) defende que o ato de extrair de uma área do conhecimento uma “disciplina curricular” consiste na *escolarização* desse conhecimento. Ainda, a autora argumenta que entre currículo, disciplina e escola, há uma relação muito específica de causa e efeito:

“o surgimento da instituição escola está indissociavelmente ligado à instituição de saberes escolares que se corporificam e se formalizam em currículos, disciplinas, programas exigidos pela invenção que a escola criou de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem” (SOARES, p. 155, 2002)

A criação desse tempo/espaço (*cronotopo*) fez necessária uma certa burocratização conforme aponta Soares (2002) para tornar eficiente a

---

<sup>10</sup> Na mitologia romana, o deus Jano era o Deus que tratava dos começos e finais. Ele mantém uma frente virada para frente, o porvir, e outra concentrada no que se passou (GRIMAL, 2013).

<sup>11</sup> CAFÉ com Tapioca 8: A BNCC sob a perspectiva dialógica – Luciano Vidon e Guilherme Brambilla, Café com Tapioca, Assis, GED – Grupo de Estudos Discursivos, 21 de novembro de 2020. <https://www.youtube.com/watch?v=SLWeDAHUL7c>

racionalização dos saberes corporificados nos currículos escolares. Essa burocratização apresenta-se muito nítida no sistema que conhecemos atualmente, que é secular, em que na escola os alunos são organizados em categorias, como idade, horários, cadeiras organizadas em filas, habilidades e competências a serem apreendidas e desenvolvidas.

Em meio a essa burocratização, é importante questionar como são definidos os saberes inseridos nas práticas curriculares prescritas. Por que ensinamos determinados conteúdos e não outros? Qual é o critério de seleção dos autores que se tornaram grandes cânones dos livros e materiais didáticos?

## 2.1 O PERÍODO COLONIAL: A PRESENÇA DO LATIM NA CULTURA DA COLÔNIA

Adotando uma perspectiva histórica dos acontecimentos para compreendermos o presente, verificamos que a inclusão do componente curricular de “língua portuguesa” ou “português” como conhecemos hoje foi relativamente tardia – ocorreu somente nas últimas décadas do século XIX, ao final do período imperial. Para Soares (2002), essa demora foi motivada pelo fato da ausência da língua no próprio intercuro social do Brasil Colonial.

Muito antes da colonização portuguesa, conforme aponta Oliveira (2002), já havia uma grande variedade de línguas indígenas sendo faladas no território atualmente conhecido como Brasil:

Das 1.078 línguas faladas no ano de 1500 ficamos com cerca de 170 no ano 2000, (somente 15% do total) e várias destas 170 encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante (OLIVEIRA, 2002, p. 2).

Soares (2002, p.157) argumenta que para a existência de três línguas coexistentes naquela época: o português trazido pelo colonizador, a codificação de uma *língua geral*, que recobria as línguas indígenas, além do latim, língua que fundava todo o ensino secundário e superior dos jesuítas. No cotidiano, entretanto, prevalecia a língua geral nas relações entre portugueses e indígenas.

Vemos em Lucchesi (2009, p. 41) que os primeiros povoadores portugueses que chegaram no Brasil no século XVI entraram em contato com povos indígenas que

habitavam a costa, que falavam “línguas muito aparentadas do tronco tupi, eram capazes de se comunicarem entre si utilizando uma espécie de *koiné*, decalcada da língua tupinambá.”. Essa língua, denominada *língua geral* da costa brasileira – ou língua geral – foi amplamente utilizada como instrumento integrador da força de trabalho indígena pelos portugueses.

A educação, no início do século XVI, era centrada na tradição oral e baseada na necessidade de cada grupo social. De acordo com Bunzen (2011), aprendia-se a partir da observação e do trabalho coletivo. Após o “descobrimento”, temos uma mudança nas dinâmicas então existentes na educação não formal, pois crianças indígenas e filhos de homens da elite passaram a conviver com um processo de educação formal.

Até meados do século XVIII, como apresenta Soares (2002), dominavam o ensino no Brasil os jesuítas, dirigidos pelas ideias pedagógicas do Padre Manuel da Nóbrega. Temos nesse contexto, a intenção de formação de um número maior de adeptos do catolicismo na colônia. Entretanto, é necessário compreendermos que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade” (GERALDI, 2002, p. 40). Assim, na catequização, havia um ideal colonizador e mercantilista que sustentava esse ensino, conforme Bunzen (2011).

Após a morte de Nóbrega em 1570, ressalta Bunzen (2011), diminuiu-se consideravelmente o ensino das primeiras letras e o catecismo nas aldeias jesuítas, até ser praticamente excluído das práticas de ensino. Ganha lugar, então, um currículo direcionado para uma perspectiva retórico-gramatical da cultura humanística com a *Ratio Ataque Instituto Studiorum Societas Jesu*, programa da Companhia de Jesus, em 1599. Bunzen ainda afirma: “nesse contexto, em que o português europeu não era a língua falada no cotidiano de todas as capitanias, o currículo voltava-se para a gramática e a literatura das línguas clássicas” (2011, p. 889)

A determinação da implementação da *Ratio*, aponta Soares (2002), foi recebida sem grandes conflitos, do século XVI até a metade do século XVIII. O modelo educacional da época seguia os pressupostos da aprendizagem do latim:

Nota-se que a presença greco-romana é evidente, uma vez que a Ratio Studiorum tinha como um dos principais objetivos o bom conhecimento dos clássicos e o uso correto das línguas latinas e gregas, com nenhum espaço dedicado a metadiscursos sobre a língua materna ou oficial/nacional. Os alunos do ensino secundário liam textos clássicos em latim e grego: cartas de Cícero; poesias de Virgílio, Catulo e Ovídio; diálogos de Luciano. Exigia-se, por exemplo, que o professor falasse sempre em latim e os exercícios escolares também tinham que ser escritos na língua do Lácio, representante oficial da classe dominante e do clero (BUNZEN, 2011, p. 889)

Nos colégios jesuítas, as práticas de linguagem eram baseadas em atividades de natureza literária e retórica, e assim, as atividades em língua portuguesa não tinham o mesmo destaque, uma vez que o latim era amplamente utilizado. Soares (2002) apresenta três fatores determinantes para esse movimento: 1) os poucos que se escolarizavam, de acordo com a autora, pertenciam a camadas mais elitizadas, logo, havia o interesse em seguir um modelo com base no latim; 2) o português não era a língua predominante nas práticas sociais do Brasil àquela época; e 3) o português ainda não havia se consolidado enquanto componente curricular.

No século XVIII, com a formação dos estados nacionais europeus, surgiu a necessidade da consolidação das línguas. É importante lembrarmos que naquele período, o Brasil ainda era uma colônia portuguesa, e por isso, o estabelecimento de uma língua nacional também constitui uma estratégia de dominação e delimitação de território. O período foi marcado pelas reformas de Marquês de Pombal, responsável pelas medidas de ensino em Portugal e suas colônias:

São as reformas pombalinas, fortemente influenciadas pelo Iluminismo europeu e pelo Racionalismo moderno, que acabam legitimando tal posicionamento, uma vez que se tornou necessário, para uma política mercantil e absolutista, maior divulgação/implementação da “língua do Príncipe” nas terras “conquistadas” (BUNZEN, 2011, p. 891)

De acordo com Dias (2001), a Corte Portuguesa estabeleceu: “na carta régia de 12 de setembro de 1727 [...], ao Superior dos religiosos da Companhia de Jesus no Maranhão, que a língua portuguesa fosse ensinada aos índios para o benefício da Coroa e dos moradores da terra” (DIAS, 2001, p. 186). Temos com essa medida, como aponta Bunzen (2011), o nascimento oficial da língua portuguesa no Brasil e a sua oficialização para o reino de Portugal.



As reformas pombalinas seguiram os pressupostos da publicação de Luiz Antonio Verney, *O verdadeiro método de estudar*, que, segundo Soares (2002) e Bunzen (2011), propunha um método de ensino diferente daqueles utilizados pelos jesuítas. Verney defendia a alfabetização em português europeu, além do estudo da gramática portuguesa no lugar dos estudos da gramática latina. O processo de gramaticalização, para Bunzen, “associado à noção de progresso e nacionalidade será um aspecto central para fabricação de uma disciplina escolar que se volte para o vernáculo” (BUNZEN, 2011, p. 892).

Nesse contexto, a língua portuguesa passou a ser utilizada nas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética, entretanto o português ainda dividia espaço com o latim nas práticas escolares:

além do aprender a ler e escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa, que passou a ser “componente curricular”, como diríamos na terminologia atual, ao lado da gramática latina, que manteve sua posição de “componente curricular” (SOARES, 2002, p. 161)

Mesmo após a reforma pombalina, até o século XIX, os estudos de língua partiram dessa abordagem dessas duas “disciplinas curriculares”: a gramática e a retórica. De acordo com Soares (2002), esses conteúdos se mantiveram do século XVI até o século XIX.

## 2.2 O PERÍODO IMPERIAL: A INSERÇÃO DA “LÍNGUA NACIONAL” NO CURRÍCULO

Com a independência da colônia de Portugal em 1822, o ensino de língua passou a ser uma responsabilidade do Brasil Império. De acordo com Orlandi (2002), os brasileiros passaram a ter como responsabilidade produzir instrumentos linguísticos, o que gerou a necessidade de produzir, por exemplo, acordos ortográficos. A decisão política no parlamento brasileiro definiu que o ensino deveria ocorrer por meio da “língua nacional”, em que Bunzen (2011) a partir de Guimarães (2005) definiu como “uma forma de não nomear a língua da nova Nação pelo nome do antigo colonizador” (GUIMARÃES, 2005, p. 15).

Nesse contexto, o português - a língua nacional - passou a ser usado em diversos setores da vida social do Brasil pós-independência. No ensino, foi sendo

lentamente inserido no currículo oficial (BUNZEN, 2011). Em 1837, foi criado o colégio Pedro II no Rio de Janeiro, e, durante um longo período, foi um modelo a ser seguido no ensino secundário no Brasil. Tivemos a continuidade da disciplina de retórica e poética, sendo que a literatura manteve-se incluída nos estudos de poética.

De acordo com Razzini (2000), o ensino do vernáculo ainda permaneceu baseado na língua latina. Permaneceu nas disciplinas de Gramática Geral e Gramática Filosófica análises comparativas entre a língua vernácula e o latim. Bunzen (2011) relata que o professor de Latim era o mesmo de gramática, e as aulas tinham como objeto de ensino a estrutura morfológica e sintática do português. É interessante observarmos nessa estratégia que há uma tradição que vem sendo mantida no ensino de língua portuguesa de séculos passados. Veremos mais adiante que alguns desses “modos” de ensinar ainda se manterão.

Soares (2002) apresenta que somente em 1838 tivemos a gramática nacional, ou também “língua nacional”, como objeto de estudo. Dessa forma, junto ao ensino gramatical, ainda esteve presente a retórica e a poética até o final do Império. Segundo a autora, posteriormente, essas três disciplinas se juntaram em uma única chamada: o Português. A autora nos apresenta um marco importante no ensino de Língua Portuguesa: “só em 1871 foi criado no país, por decreto imperial, o cargo de ‘professor de português’” (SOARES, 2002, p. 164).

Tivemos a presença nos três primeiros anos do secundário de atividades de escrita, a composição, o enfoque na gramática histórica e no processo de formação de português, além de práticas de análise sintática e morfológica. Conforme nos apresenta Bunzen (2011) a partir das ideias de Razzini (2000), “permaneceram as práticas de leitura e recitação dos clássicos e exercícios ortográficos como um enfoque didático baseado em exemplos, além de clássicos como objeto de contemplação para as aulas de leitura e escrita” (BUNZEN, 2011, p. 895).

Essas mudanças, como aponta Soares (2002), atendiam a um grupo muito específico à época. Eram poucos aqueles que tinham acesso à escola, somente os economicamente privilegiados, os “filho-família” como nos aponta Houaiss (HOUISS, 1985, p. 94) nas palavras da autora. Nesse sentido, o componente

curricular de português era adaptado ao que era considerado como uma exigência cultural e também, às camadas favorecidas da sociedade. O “falar bem” já não era mais uma exigência social, mas sim o “escrever bem”.

A leitura era baseada nas coletâneas de texto, que apresentavam trechos de textos consagrados, sem apresentar comentários ou textos complementares sobre a obra, como é o caso da *Seleção Nacional*, criada por Caldas Aulete e da mais conhecida, *Antologia Nacional*<sup>12</sup> de Fausto Barreto e Carlos de Laet. O professor deveria somente discutir, comentar e analisar o que constava nos manuais. (SOARES, 2002; BUNZEN, 2011).

Vemos, nesse período republicano, que o estabelecimento da disciplina escolar Português também serviu para ascensão do Estado após a sua “emancipação” do governo de Portugal. A língua ensinada, diferentemente da proposta da BNCC em que se discute a língua do país, era o português de Portugal – os escritores que serviam de modelo para os professores e estudantes no Brasil eram os portugueses. Entretanto, a língua proposta pelos manuais não era a que circulava amplamente no país, mesmo quando se tratava de autores brasileiros como José de Alencar, mas sim a língua imposta à colônia pelo Império. Mais uma vez, a língua esteve atrelada a questões políticas e a serviço das intenções da nação enquanto força homogeneizante.

### 2.3 O PERÍODO REPUBLICANO: PROGRAMAS OFICIAIS E O “ENSINO TRADICIONAL”

Em 1931 temos um marco importante para a disciplinarização da língua, em que a o componente curricular passa a ser chamado “Português”. Bunzen (2011) retoma um trecho da regulamentação que apresenta os objetivos da disciplina em questão:

proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhes o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária (BRASIL, 1931 apud ZILBERMAN, 1996, p. 21).

---

<sup>12</sup> A *Antologia Nacional* foi publicada em 1895 e esteve presente no ensino de Português por muitos anos. Sua última edição foi a de número 49, publicada em 1969. (RAZZINI, 2000).

Podemos compreender, a partir do trecho, que há uma visão normativa sendo aplicada à língua portuguesa, um tanto quanto cartesiana, de que quem “lê bem”, da mesma forma, se comunica “bem”.

Na década de 1940, temos uma forte tendência nacionalista que cria a necessidade do fortalecimento do ensino de língua materna. Segundo Bunzen (2011) a partir de Faraco (2007), o contexto do Estado Novo de Getúlio Vargas foi um grande motivador: “buscou-se silenciar o uso público das línguas de imigração e cultivou-se a ideia de padronizar a pronúncia do país” (FARACO, 2007, p. 47). Nesse sentido, Bunzen (2011) resgata Zilberman (1996), que nos apresenta um movimento de valorização do patrimônio nacional em defesa contra as ameaças estrangeiras.

O texto literário – e a leitura – passou a funcionar como elemento fortalecedor de uma língua nacional, em que “a leitura escolar segundo as prescrições das Instruções Metodológicas de 1942<sup>13</sup>, devia voltar-se para a formação de uma 'consciência patriótica' e 'humanística' por meio de textos literários importantes” (BUNZEN, 2011, p. 897). Eram sugeridas as leituras de obras canônicas nacionais e internacionais, como Cervantes, Gil Vicente, Dante, etc. Temos nesse contexto uma configuração para a cristalização de práticas do componente de Língua Portuguesa, com o estabelecimento de objetos já conhecidos por nós, como a gramática e a literatura.

Temos uma questão importante que perpassa a discussão desta seção, trazida por Soares (2002). A autora defende que nesse período há uma escalada na depreciação do papel docente, causada pela necessidade de aumentar o recrutamento de professores. Um outro fator apontado é o aumento do alunado, o que gerou a diminuição salarial e condições de trabalho precárias. Ainda, como consequência, o professor passou a buscar caminhos para facilitar suas práticas, encontrando no livro didático uma estratégia para isso. (SOARES, 2002)

---

<sup>13</sup> As Instruções Metodológicas estão ligadas à reforma Capanema, aprovada pela Lei Orgânica do Ensino Secundário através do decreto-lei 4.244, assinado pelo ministro Gustavo Capanema.

Após esse período, Soares (2002) indica que, a partir dos anos 1950, tem início uma transformação no conteúdo do componente curricular português. A autora nos apresenta mudanças sociais<sup>14</sup> fundamentais para a disciplinarização:

uma progressiva transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola vai exigindo a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares. Em primeiro lugar, é a partir desse momento que começa a modificar-se profundamente o alunado: como consequência da crescente reivindicação, pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola. (SOARES, 2002, p. 16)

Sobre o componente de Língua Portuguesa, Bunzen apresenta um dado importante sobre a leitura: “a disciplina de português deveria trabalhar a leitura de textos literários, pois eles ‘disciplinam a inteligência’ e ajudam/previnem os alunos das possíveis dificuldades de redação” (BUNZEN, 2011, p. 896). O autor aponta que os textos eram selecionados para a realização de tarefas de vocabulário, ortografia e gramática. Vemos que a leitura, nesse contexto, era utilizada como pretexto para a realização de atividades de outras frentes como a redação, e não para uma reflexão acerca do próprio texto, no caso, o texto literário. A leitura, ao que parece nesse contexto, não era problematizada, mas apenas a produção textual e a gramática,

Na década de 1960, houve um processo de descentralização das questões educacionais no Brasil, conforme aponta Bunzen (2011), “uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 apostou no federalismo e na autonomia dos Estados na definição de sua política educacional” (BUNZEN, 2011, p. 899). Com isso, tivemos uma certa flexibilização e abertura na construção do currículo por parte dos Estados, mas em contrapartida, houve uma diminuição da rigidez dos currículos, inclusive para o de português, um componente obrigatório.

Há um apontamento importante para a discussão deste trabalho trazido por Bunzen (2011). O autor traz algumas recomendações presentes no livro *Português no Ginásio*, de 1965, em que considera o eixo do ensino de português a partir da “expressão oral”, “expressão escrita” e “gramática expositiva”. No eixo de expressão oral estavam as práticas de leitura, baseadas em textos “simples, em

---

<sup>14</sup> Ainda, a autora apresenta outras mudanças que valem ser mencionadas, como é o caso do recrutamento de professores de maneira mais ampla, o que trouxe mudanças para as condições pedagógicas da época (SOARES, 2002).

prosa e verso, descritivos, e narrativos, com real valor literário de autores brasileiros dos últimos séculos” (BUNZEN, 2011, p. 899). Ainda, era necessária a leitura expressiva dos textos e uma exposição oral resumida.

Ainda na década de 1960, o Brasil iniciou um período de censura com a instauração da ditadura militar em 1964. Com isso, tivemos nas práticas de ensino um alinhamento ao modelo econômico direcionado pelo governo militar da época. É nesse contexto que surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692 de 1971, e que de acordo com Soares (2002), não foi uma mudança advinda de um processo causado pelas transformações sociais, mas sim uma intervenção feita de maneira abrupta em decorrência do regime.

Com a LDB de 1971, tivemos uma perspectiva tecnicista, em que a formação era voltada para o mundo do trabalho, além do combate ao analfabetismo:

A proposta de formar trabalhadores, em plena época de ditadura militar, fazia crescer um ensino técnico em detrimento da construção de um currículo humanista clássico voltado para o ensino superior (BUNZEN, 2011, p. 900)

Há um indício importante trazido por Bunzen (2011) em sua discussão sobre a lei de 1971, que nos ajuda a compreender a construção da Base Nacional Comum Curricular. O autor nos apresenta que os estabelecimentos de ensino passaram a construir grades curriculares com um *núcleo comum global*, considerando as características locais, com o intuito de formar o alunado para o mundo do trabalho desde a quinta série.

Com a necessidade de formar trabalhadores, cresceu um ensino técnico, e nesse sentido, um currículo humanista clássico foi destinado ao ensino superior, já que “todos os cursos de 2º grau deveriam ter um caráter profissionalizante” (BUNZEN, 2011, p. 900). De acordo com o mesmo autor, essa visão tecnicista gerou mudanças no sentido de romper a historicidade atrelada a áreas como as ciências e humanidades, para dar espaço para uma proposta em que três áreas de estudos estariam interligadas: *comunicação e expressão*<sup>15</sup>, estudos sociais e ciências.

---

<sup>15</sup> Bunzen (2011) e Soares (2002) argumentam que essa nomenclatura se relaciona com uma visão de língua enquanto forma de comunicação e não como uma expressão estética. A noção de expressão estaria ligada ao ensino da retórica e da poética, prevalentes no inicialmente no ensino de português.

Vemos no documento, uma concepção de língua enquanto instrumento de comunicação, que estava alinhada aos interesses do regime militar vigente. Há inclusive, uma mudança<sup>16</sup> significativa: o nome da disciplina de *português* foi alterado para *comunicação e expressão*:

*comunicação e expressão*, nas séries iniciais do então criado 1º grau, e comunicação em língua portuguesa, nas séries finais desse grau; só no 2º grau o foco em "comunicação" desaparece da denominação que, nesse grau, passa a ser *Língua portuguesa e literatura brasileira*. (SOARES, 2002, p. 169)

Essa visão surgiu nos anos de 1970 junto às teorias comunicacionais da época, trazida da área dos meios eletrônicos e de Roman Jakobson. Com isso, os objetivos desse componente passaram a ser pragmáticos e utilitários, de acordo com Soares (2002), em que o aluno era visto enquanto um receptor e emissor de mensagens, por mediação de códigos verbais ou não verbais.

Nesse bojo de mudanças, Soares (2002) também nos apresenta um novo cenário nos materiais didáticos da época. A autora apresenta uma minimização da gramática, ao passo que novos gêneros discursivos passam a transitar na escola, de acordo com a intensidade das práticas sociais da década de 1970, como é o caso de histórias em quadrinhos, publicidade e humor ao lado dos textos literários. Com isso, Soares aponta uma ampliação do conceito de leitura (SOARES, 2002).

Em contraposição a esse movimento, tivemos, na década de 1980, uma interpelação das pesquisas sobre educação e teorias linguísticas que protestaram contra essa visão comunicativa/instrumental da língua (SOARES, 2002; BUNZEN, 2011). De acordo com Soares (2002), as críticas apresentavam um indício da rejeição de uma concepção de língua que não condizia com o contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980, período de redemocratização do país. Não estava de acordo também com os estudos desenvolvidos na linguística<sup>17</sup> e nos estudos do campo da educação.

---

<sup>16</sup> De acordo com Vidon (2019), essa nomenclatura irá durar até 1985, quando uma comissão do Ministério da Educação reavalia e muda a nomenclatura para Língua Portuguesa.

<sup>17</sup> Soares (2002, p. 171) apresenta uma grande contribuição nas formações de professores áreas dos estudos linguísticos como a sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática, e análise do discurso, como a sociolinguística que chamou atenção sobre as variedades linguísticas faladas pelos alunos e a variedade de prestígio. Também, houve contribuições para o ensino de gramática a partir dos textos e para uma visão de língua que inclui as relações daqueles que a

Dentre os trabalhos importantes para uma reflexão crítica das práticas escolares na década de 1980, temos a coletânea publicada em 1984 pelo professor João Wanderley Geraldi, *O texto na sala de aula*. Além disso, Bunzen (2011) cita a relevância de congressos como o COLE (Congresso de Leitura do Brasil), criado em 1978, fóruns de discussão e revistas voltadas para a reformulação das práticas de ensino de língua materna.

A partir dessas proposições, tivemos em muitos documentos oficiais e no próprio discurso oficial do governo brasileiro, em alguns momentos, a presença de uma concepção sociointeracionista de língua(gem). O texto foi tomado como objeto de ensino na escola nas práticas de leitura, produção de texto e análise linguística. Também houve a inserção de discussões como o (não) ensino de gramática, conforme discute Possenti (1996) e do tratamento da variação linguística (BUNZEN, 2011).

Com os anos 1980, houve uma grande crítica acadêmica aos livros didáticos e propostas curriculares de ensino de língua materna. Essa linha de reflexões abriu espaço para novas implementações, o que permitiu uma reconfiguração do componente curricular de português. Bunzen (2011) apresenta duas políticas públicas federais mais recentes, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). De acordo com o autor,

Ambas são políticas de governo dos anos 90, especialmente da gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, que procuraram dar continuidade a três processos inter-relacionados: (i) avaliação e distribuição do livro didático, no âmbito de uma política pública e linguística de incentivo à leitura; (ii) normatização/legitimação do ensino que acompanha o surgimento de propostas curriculares oficiais que procuram explicitar diretrizes específicas para cada nível de ensino e disciplina escolar; (iii) estabelecimento sistemático de avaliações em rede da educação básica. (BUNZEN, 2011, p. 904)

Posteriormente aos PCN, tivemos a publicação de outros documentos, como a versão do Ensino Médio, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), em 2000, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foco da discussão deste trabalho.

---

utiliza, além das condições sociais e históricas da sua utilização. Todas essas contribuições, de acordo com a autora, ainda apresentam interferências significativas na disciplina de Português.



De acordo com Bunzen (2011), esses documentos, especialmente o PNLD e os PCNs, dialogam com as ações prescritas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, a LDB de 1996. As propostas desses textos criticam o “ensino tradicional”, e em contraposição, propõem um trabalho com a língua(gem) centrado a partir das práticas sociais. Nesse sentido, propõem nas práticas de usos da língua e a reflexão sobre os usos, sendo que “as políticas públicas apostam no texto como unidade de ensino e nos gêneros como objetos de ensino” (BUNZEN, 2011, p. 905).

Como vimos ao longo do capítulo, o componente curricular de Língua Portuguesa foi se reconfigurando ao longo do tempo a partir das demandas de cada época. Essas mudanças não foram neutras, mas, sim, seguiram a proposta ideológica de cada período, governo ou medida do Estado brasileiro. Da mesma forma, as pesquisas voltadas para o ensino da língua foram, nos últimos 60 anos, no caso do Brasil, de extrema importância para as reformulações da disciplina.

Conforme aponta Bunzen (2011), o movimento de fabricação desse componente em que o foco é a Língua Portuguesa, foi repleto de tensões, rupturas e permanências de algumas práticas, que nos fazem compreender para onde vamos e estamos no momento em que algumas políticas educacionais e linguísticas se fazem presentes, como é o caso da BNCC.

Na seção seguinte, veremos uma retomada sobre a história das Políticas Linguísticas e a relação com a Base Nacional Comum Curricular. Para isso, retomaremos alguns conceitos sobre Linguística e também sobre o Círculo de Bakhtin<sup>18</sup>, além de tratarmos acerca do professor diante do jogo de forças que constituem as Políticas Linguísticas.

---

<sup>18</sup> BAKHTIN, 2001 [1927]; BAKHTIN, 2011 [1919]; BAKHTIN, 2013 [1967]; BAKHTIN, 2014 [1924]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; BAKHTIN, 2017 [1920-24]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; VOLÓCHINOV, 2019 [1921-30].

### **3 LINGUÍSTICA APLICADA E A POLÍTICA: A QUEM INTERESSA ESSA POLÍTICA?**

*Toda a arte da política e do planejamento linguísticos está nessa complementariedade necessária entre os cientistas e os decisores, nesse equilíbrio instável entre as técnicas de intervenção e as escolhas da sociedade*  
Louis-Jean Calvet

A Linguística contemporânea adquiriu um caráter cientificista após o lançamento do Curso de Linguística Geral, publicado em 1916, a partir das anotações de alunos de Ferdinand de Saussure a respeito de suas aulas com o linguista<sup>19</sup>. Com Saussure (1916), são estabelecidas técnicas de análises, como, por exemplo, a necessidade de se estabelecer recortes e “reduções” do objeto de pesquisa. Assim os estudos da língua enquanto sistema, proposto por Saussure, influenciou outros campos da investigação das humanidades.

A Linguística Aplicada (LA) é um campo de investigação relativamente recente. Seu início, segundo Moita Lopes (2009), é marcado pela década de 1940, com o interesse pelo desenvolvimento de materiais para o ensino de línguas durante a Segunda Guerra Mundial. O primeiro evento de LA ocorre em 1964, com a criação da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA).

Inicialmente, a Linguística Aplicada possuía como foco a área voltada para o ensino-aprendizagem de línguas, o que ainda é um tema recorrente nas pesquisas da área. Moita Lopes (2009) aponta que em seu início, na década de 1960, a LA era entendida como aplicação da Linguística, em que

a área se inicia, então, como resultado dos avanços da Linguística como ciência no século XX, constituindo-se como o estudo científico do ensino de línguas estrangeiras, notadamente com Charles Fries e Robert Lado nos Estados Unidos, e seu foco de interesse também passa, já nos anos 60 do mesmo século, a abarcar questões relativas à tradução. (MOITA LOPES, 2009, p. 12)

---

<sup>19</sup> O texto do Curso de Linguística Geral (1916) não foi “assinado”, de fato, por Ferdinand Saussure, mas, sim, resulta da organização de notas de Charles Bally e Albert Sechehaye a partir da observação de aulas de Saussure. Nesse processo de dizer as palavras do outro, algumas ideias de Saussure foram ressignificadas e reorganizadas. A respeito do processo de constituição dessa obra, vale a leitura do livro originado da tese de Luciana Marques (2016), em que a autora faz uma espécie de “caçada” dos escritos do autor, revisitando seus manuscritos em busca de compreender mais de perto suas ideias sobre a linguagem.

Daí, para o autor, decorre o viés aplicacionista atrelado à Linguística aplicada. Moita Lopes, em um outro momento, aponta a problemática – unidirecional e reducionista – em considerar a LA a aplicação de teorias Linguísticas. De forma lúcida, o autor aponta a heterogeneidade constituinte das relações no espaço escolar:

uma teoria Linguística pode fornecer uma descrição mais acurada de um aspecto linguístico do que outra, mas ser completamente ineficiente do ponto de vista do processo de ensinar/aprender línguas. (MOITA LOPES, 2006, p. 18)

Moita Lopes (2006) apresenta o entusiasmo com a formulação de uma nova área do conhecimento – a Linguística – como uma possibilidade para o equívoco do viés aplicacionista relacionado à LA. Entretanto, é importante considerarmos, além desse fator, o alinhamento da Linguística Aplicada a outras áreas das ciências humanas e sociais que possuíam uma abordagem solucionista (AMORIM, 2017).

No quadro das humanidades no século XX, a LA constituiu-se a partir de um viés modernista, fundada em crenças positivistas e estruturalistas (AMORIM, 2017). As vertentes modernistas, a partir de suas reflexões, propunham um ideal de objetividade científica, em que o pesquisador apresentava-se em uma relação dicotômica com seu objeto de estudo. Amorim aponta dicotomizações marcantes dessa perspectiva: a separação “entre sujeito e objeto, entre a ciência e o mundo” (AMORIM, 2017).

Entretanto, vivemos tempos de liquidez social (BAUMAN, 2001) e discursiva (FURTADO, 2019), em que a modernidade é constantemente questionada, e seus valores são ressignificados, especialmente aqueles referentes ao sujeito e sua relação com o outro na sociedade. Vários autores da área da LA (MOITA LOPES, 2006; FABRÍCIO, 2006; PENNYCOOK, 2006) apontam a globalização dos tempos atuais como principal fator para a desestabilização entre as relações no mundo contemporâneo.

Sobre esse mundo em movimento, Fabrício (2006), descreve a trajetória dos indivíduos contemporâneos em termos de um descontrole, destradicionalização e vertigens perante as transformações céleres em todos os âmbitos da vida social, cultural, política e econômica.

Diante desse contexto de constante mudança, é fundamental pensar e teorizar outros modos de fazer Linguística, e especialmente, Linguística Aplicada. Então, é preciso pensar nas mudanças da vida sociocultural, política e histórica que vivenciamos. A partir desse ponto, vemos a necessidade de uma abordagem que contemple toda a heterogeneidade em que as relações humanas estão circunscritas.

Segundo Rojo (2006), é na década de 1980 que a LA começa a se deslocar da Linguística em direção a outras áreas das ciências humanas e sociais. Assim, a autora aponta que nos últimos anos, as discussões no campo da LA têm ressaltado seu caráter transdisciplinar. É nesse horizonte que Moita Lopes (2006) apresenta um novo rumo para os estudos em LA, em direção à interdisciplinaridade.

Para dar conta da complexidade das relações sociais – e nesse bojo é importante ressaltar a complexidade presente sobretudo nos contextos escolares – fez-se necessário escapar de visões rígidas e positivistas, tradicionais da modernidade, em direção a uma perspectiva mais responsável e responsiva. Ele afirma que “o problema de pesquisa passou a ser construído interdisciplinarmente e a relevância desse enfoque na problematização de questões de uso da linguagem dentro ou fora da sala de aula” (MOITA LOPES, 2006, p. 19) tornou-se um foco nos estudos da LA contemporânea.

É nesse horizonte que Moita Lopes propõe uma LA de vertente INdisciplinar (1998), antidisciplinar, mestiça e transgressiva (PENNYCOOK, 2006). Buscaremos nos aproximar do posicionamento de Rojo (2006) ao afirmar que é preciso

“misturar-se” (linguística “mestiça”), “melecar-se” (linguística “impura”) com questões práticas entendidas como “problemas sociais” ou “privação sofrida”, na perspectiva das “minorias” e das ideologias ditas “alternativas” (teorias feministas, das relações de gênero, as narrativas étnicas e raciais, as teorias queer, o pós-modernismo, pós-estruturalismo e pós-colonialismo, os estudos culturais (ROJO, 2006, p. 65)

É importante uma ressalva nessa perspectiva que parece constituir um “senso comum” nos estudos em LA. Para Rojo (2006), a pesquisa em Linguística Aplicada não se trata de somente descrever os conflitos em ambientes como o escolar ou o de trabalho, mas sim de trazer reflexões sobre o uso da linguagem nesses contextos e propor medidas para solucionar problemas referentes a esse uso, a fim

de “contribuir para a construção dos conhecimentos, das vozes, e do dialogismo” (ROJO, 2006, p. 258) em quaisquer esferas sociais. Ainda, Rojo discute sobre a natureza dos “problemas” de pesquisa em LA: “não se trata de qualquer problema – definido teoricamente –, mas de problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes” (ROJO, 2006).

No Brasil, a Linguística Aplicada (LA) tem se mostrado um campo de pesquisa bem estabelecido. No contexto brasileiro contemporâneo, esse olhar INdisciplinar faz-se ainda mais necessário. Amorim (2017) ressalta a tendência existente no Brasil, especialmente no século XX, dos estudos brasilianistas<sup>20</sup>, em que grande parte das pesquisas sobre o país eram “importadas” de países estrangeiros. Assim, é necessária “a adoção de uma prática problematizadora, que assuma suas escolhas ideológicas, éticas e políticas” (AMORIM, 2017, p. 8).

Amorim (2017) retoma um texto publicado por Moita Lopes em 1996 em que o autor apresenta um direcionamento das pesquisas em ensino na Linguística Aplicada em duas linhas: 1) um viés de natureza teórico-especulativa, voltada para os procedimentos em sala de aula; e 2) um outro focado na investigação do produto da aprendizagem de línguas. Apesar de Amorim apontar a existência de pesquisas voltadas para a ensinagem de línguas, elas não constituem mais o *mainstream* nas investigações em LA. O que se verifica, para ele, é uma tendência a partir de três tipos de pesquisas, o que reforça a heterogeneidade nos estudos em LA: a) pesquisas de cunho investigativo/etnográfico; b) pesquisas de cunho propositivo/intervencionista; c) pesquisas calcadas em base político-educacional.

As pesquisas de base político-educacional têm se mostrado em constante crescente, de acordo com Ribeiro da Silva (2013) e Amorim (2017). As pesquisas de cunho político-educacional buscam compreender o “fazer política linguística”

---

<sup>20</sup> Amorim (2017, p. 10) utiliza o termo *brasilianista* para se referir ao estudioso estrangeiro que se dedicaria aos estudos de temas brasileiros. O autor traz um comentário interessante e bastante pertinente acerca do uso desse termo, utilizando as discussões de Carvalho (2016); Amorim afirma que historicamente a palavra *brasilianista* nunca foi bem aceita no meio acadêmico por reforçar uma ideia de superioridade do estrangeiro sobre o nosso país. Ainda, Amorim reitera que o termo sustentava uma ideia de neutralidade científica, tão criticada pelos estudos em Linguística Aplicada atualmente no Brasil.

(AMORIM, 2017, p. 19), além de analisar política e criticamente as consequências desse fazer. Agrupam-se nesse tipo de pesquisa aquelas com o foco na análise do contexto político nacional e sua relação com documentos oficiais, orientações curriculares e materiais didáticos.

Nas seções que seguem, veremos um breve histórico sobre a criação do termo Política Linguística e suas implicações políticas e sociais. Atraremos essas políticas ao contexto de produção da BNCC, além retomarmos alguns conceitos do Círculo de Bakhtin que nos auxiliam na compreensão desse movimento das políticas nas línguas.

### 3.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A POLÍTICA NA LINGUAGEM

Pensar em Políticas Linguísticas, de imediato, nos faz pensar na dimensão política atrelada à linguagem. Rajagopalan (2013b, p.144) afirma que “a linguagem humana se encontra visceralmente atrelada a sua atuação política no mundo”. Com isso, o autor associa o ensino de línguas maternas e estrangeiras à política Linguística dos países, as quais têm norteado os objetos de ensino e as prioridades do ensino de línguas. Ainda, Rajagopalan reitera: “a questão política esteve presente o tempo todo ao longo da história, influenciando diretamente a tomada de decisões no que tange às políticas educacionais” (RAJAGOPALAN, 2013b, p.145).

Com isso, é fundamental recuperarmos o histórico das Políticas Linguísticas não somente no Brasil, mas no mundo, a fim de problematizar as questões relacionadas às políticas Linguísticas instauradas no contexto brasileiro. Também, pretende-se nesta seção, ressaltar a relevância da discussão para o campo da Linguística aplicada no momento sócio-político em que o Brasil está inserido.

Para Calvet, “a política linguística é inseparável de sua aplicação” (CALVET, 2007, p. 12). Há uma grande imprecisão quanto a uma terminologia específica para denominar a área, em que há o uso de expressões como “Planejamento Linguístico”, “Política Linguística”, “Engenharia Linguística” e “Tratamento Linguístico”. No Brasil, conforme aponta Ribeiro da Silva, mais recentemente, tem-se usado o termo “política Linguística” “para designar o processo em sua totalidade, isto é, a política e o planejamento linguísticos” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 291).

Concordamos com Oliveira (2016), ao colocar a formulação das políticas linguísticas diretamente ligadas à dimensão social:

A maior parte das políticas linguísticas são realizadas sob outros nomes, embutidas dentro de outras políticas, de modo que podem não ser imediatamente identificáveis. Isso não ocorre por um suposto secretismo dos agentes de políticas linguísticas – os Estados, por exemplo – mas porque as línguas e os seus usos estão conectados a todo o agir social do homem (OLIVEIRA, 2016, p. 382)

Dessa maneira, para o autor, uma política de saúde, defesa ou transporte, podem ter implicações sobre os usos da língua e gerar implicações, demandas e intervenções sobre a própria língua.

O termo “planejamento linguístico”, para Calvet (2007), na língua inglesa, *language planning* apareceu pela primeira vez em 1959, no trabalho de Einar Haugen sobre os problemas linguísticos na Noruega. O autor buscava por meio de uma intervenção normativa, construir uma identidade nacional para o país após a dominação dinamarquesa.

Segundo Rajagopalan (2013b), a política linguística

é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores (RAJAGOPALAN, 2013b, p. 21).

De modo geral, para o autor, a política linguística diz respeito “ao papel que as línguas exercem em definir povos e consolidar suas nações ao redor do mundo, as consequências das mudanças geopolíticas em curso que afetam as relações.” (RAJAGOPALAN, 2013b, p. 29).

É importante determinarmos que, em português, o termo *política linguística* trata tanto de decisões tomadas em um sentido mais amplo, como também para atividades de implementação dessas medidas. Já o termo *planejamento linguístico*, é utilizado no sentido de resolução. Neste trabalho, trataremos do termo *Política Linguística* para tratar do campo de estudos em questão. Enquanto o termo *políticas linguísticas*, usaremos para tratar das formas de intervenção e medidas mais concretas de planejamento linguístico.

No período inicial das pesquisas em Políticas Linguísticas, na década de 1960, os pesquisadores se dedicaram principalmente à resolução de “problemas

linguísticos” de nações recém emancipadas da dominação colonial, como na África e na Ásia (RIBEIRO DA SILVA, 2013). O autor estabelece alguns postulados básicos em relação às políticas Linguísticas em seu estado de consolidação:

(1) a diversidade Linguística constitui um “problema” para as nações (em desenvolvimento); (2) as línguas são passíveis de modernização; e (3) cabe ao linguista propor, com base em parâmetros científicos, soluções para os “problemas” dessas comunidades e/ou nações. (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 293)

Caberia então, ao linguista, mediar os problemas envolvendo o uso da linguagem nessas nações e propor intervenções, a fim de consolidar o planejamento linguístico. Entretanto, de acordo com Kaplan (1991), a diversidade Linguística, nesses países, mostrou-se um desafio para a consolidação de novos estados, já que, para isso, se basearam em países de práticas monolíngues, como os europeus.

De acordo com esse modelo, a modernização estaria atrelada à superação desses “problemas linguísticos”. Para Lagares (2018), a consolidação da língua de colonização como elemento de unificação da nova nação “exige empreender políticas que têm como objetivo tornar as elites do país plenamente proficientes nesse idioma, consolidando a hierarquia social própria da realidade colonial” (LAGARES, 2018, p. 22), como ocorreu em nosso país. Mostraram-se fundamentais, então, os processos de ensino e aprendizagem de línguas na implementação de políticas linguísticas, uma vez que, após selecionada e modernizada, a nova língua nacional<sup>21</sup> ou regional seria ensinada à população, e assim se consolidaria o projeto de língua.

Para Ribeiro da Silva (2013), essa possibilidade de manipulação e planejamento das línguas naturais consiste em um dos pilares fundadores nos estudos em Políticas Linguísticas, e por consequência, trouxe a discussão em diversos estudiosos desse âmbito de pesquisa. Vemos em Fishman (1974) um exemplo sobre a clareza dos pesquisadores à época acerca dessa capacidade de

---

<sup>21</sup> Lagares (2018) faz uma observação interessante sobre essa questão. Ele distingue a noção de “língua nacional” e “língua oficial”: “Em muitos países da África e Ásia, são reconhecidas como línguas nacionais algumas das mais faladas ou que correspondem a grupos sociais poderosos, embora a língua oficial do Estado continue sendo a de colonização” (KAPLAN; BALDAUF JR., 1997, p. 15-16).



manipulação e ainda, aponta sobre necessidade de executar essa ação de maneira mais proveitosa:

[o]bviamente, a língua vem sendo planejada, de uma forma ou de outra, há muito tempo [...]. Também obviamente, ela, algumas vezes, foi planejada com considerável sucesso. Por fim, está claro que a língua continuará sendo planejada no futuro, tanto em conexão com o cultivo de uma língua previamente modernizada, quanto em conexão com a modernização de línguas até então utilizadas apenas para atividades tradicionais. Assim, a questão a ser enfrentada no futuro não é se a língua deve ou pode ser planejada (visto que obviamente ela será planejada por aqueles propensos a fazê-lo em função do desenvolvimento social com o qual esse tipo de planejamento sempre está inter-relacionado), mas, sim, como fazer isso mais efetivamente, em conexão com critérios de sucesso pré-estabelecidos (FISHMAN, 1974, p. 25-26).

Na mesma linha de pensamento, temos Neustupný (1974), considerado, junto a Fishman (1974), um dos pioneiros no ramo de pesquisa das políticas linguísticas. O autor, além de apresentar um posicionamento favorável ao planejamento e a manipulação, defende a necessidade de tornar esse ramo de estudos mais objetivo. A cientificidade apresenta-se como um critério para a implementação bem sucedida de uma política linguística, então, para os autores, haveria uma necessidade em estabelecer uma ciência objetiva e neutra, a fim de impactar de forma benéfica em determinada comunidade.

Ribeiro da Silva (2013) nos alerta para esse caráter positivista indicado por pesquisadores como Fishman e Neustupný. Para o autor, esse tipo de pensamento estaria atrelado à necessidade de cumprir com os pré-requisitos de uma “Ciência Normal”:

Inscrita no rol das “disciplinas” científicas, a Política Linguística ocupar-se-ia dos “problemas linguísticos” das comunidades humanas de forma objetiva e, conseqüentemente, neutra. Tratar-se-ia, portanto, de uma prática inócua e benéfica para a comunidade (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 296)

Assim como Lagares (2018) argumenta, esse tipo de intervenção sobre a língua aparece, de certa forma, de maneira desligada das dimensões políticas que envolve o tema. Apresenta uma visão instrumentalista em que “a melhor decisão”, a mais eficiente, não é definida: “como se não houvesse interesses de grupos sociais em jogo em relação à linguagem” (LAGARES, 2018, p. 22). Convém questionarmos, nessa discussão, a quem interessa essas decisões? Elas são benéficas a quem?

Nas décadas posteriores à 1990, seguiram-se duras críticas ao que havia sido feito no campo das políticas Linguísticas. Ribeiro da Silva (2013) direciona, sobretudo, as críticas advindas de pesquisadores de vertente marxista e pós-estruturalista devido ao fato de que os trabalhos voltados para as políticas Linguísticas atendiam a interesses de grupos específicos, ao se proclamarem objetivos e neutros cientificamente.

Ferguson (2006) aponta o problema dessas políticas considerarem como o modelo monolíngue ocidental como parâmetro para as mudanças impostas por estados-nação. Nesse contexto, a diversidade Linguística constituiria como um problema linguístico, reforçando então, a ideologia do monolingüismo:

[t]ais concepções, com sua ênfase no ideal de coincidência entre nação, estado e língua, ajudaram, inevitavelmente, a propagar a ideia de que o multilingüismo era problemático, uma fonte potencial de ineficiência e de desunião, o que serviu como justificativa para medidas intervencionistas de PL [Planejamento Linguístico] que procuravam domesticá-lo (FERGUSON, 2006, p. 4).

Encontramos uma outra crítica em Cooper (1989), que aponta problemas nas questões do planejamento e as mudanças sociais envolvidas. Para ele, o planejamento tem a intenção de influenciar no comportamento de outras pessoas no que diz respeito à aquisição de línguas.

Esse momento no campo das políticas Linguísticas aponta para um período de crise na área, em que dois grupos buscavam desenvolver modelos e metodologias para a linha de pesquisa. Enquanto alguns pesquisadores buscavam compreender as implicações sociais das políticas Linguísticas, a maioria dos pesquisadores seguia na tentativa de estabelecer um “modelo padrão” mais sofisticado e preciso.

Com isso, Ribeiro da Silva aponta algumas implicações:

Esse expediente, ao que parece, tinha uma dupla funcionalidade: por um lado, reafirmava o caráter “científico” da área de Política Linguística e, por outro, reforçava a ideia de que as críticas da corrente neomarxista e pós-estruturalista fundamentavam-se somente em uma diferença de enfoque (teórico) relativamente à diversidade Linguística. (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 299)

A política Linguística, quase sempre, é vista como um mecanismo de preservação dos interesses dos grupos hegemônicos. Ao mesmo tempo, acredita-se que, subvertidas, eles podem se transformar em mecanismos de mudança social. Assim,

a partir de Tollefson (1991), Ribeiro da Silva argumenta que a pesquisa na área deve ter como principal objetivo explicitar as bases históricas das práticas de política Linguística visando desnudar os interesses sociais e econômicos em jogo. (RIBEIRO DA SILVA, 2013)

A partir dessa abordagem, entende-se que as instituições envolvidas com a política Linguística são indissociáveis das estruturas políticas e econômicas. Assim, a pesquisa em política Linguística deve levar em consideração a pesquisa a partir de um viés não somente histórico, mas também, deve-se refletir acerca das estruturas políticas e sociais atreladas à linguagem.

Nesse bojo de mudanças de perspectivas, temos as ideias de Hamel (1993), que propõe o termo política da linguagem para se referir a esses processos de intervenção. Para esse autor, seria necessário “ampliar o conceito de política a todas as intervenções que afetam a linguagem, institucionais ou não, conscientes ou inconscientes” (HAMEL, 1993, p. 19). Lagares (2018) aponta que a ampliação da noção de planejamento, não como obra exclusiva do Estado possibilitou uma noção ainda mais ampla: a gestão linguística (LAGARES, 2018).

A gestão linguística, de acordo com a perspectiva de Jernudd e Nekpavil (2012), alcançaria desde o nível individual até o macrossocial. Haveria, para os autores, dois tipos de gestões: a “gestão simples”, direcionada ao discurso individual, relacionada ao modo como os falantes organizam e modelam suas práticas de linguagem de acordo com as adequações das situações concretas; e a “gestão organizada”, relacionada a reformas na língua ou a introduções de determinadas línguas no sistema escolar. No Brasil, temos exemplos bastante conhecidos de grande repercussão de “gestão organizada”, como é caso da reforma ortográfica, ocorrida em 2009, e a inclusão, a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, das línguas estrangeiras com caráter obrigatório no currículo.

Ao que vimos até aqui, temos a impressão de que as mudanças realizadas pelas políticas linguísticas são recebidas de maneira passiva e pacífica pelos indivíduos, entretanto, sempre devemos levar em consideração que as relações entre enunciados são permeadas de tensões. Conforme aponta Faraco, a adesão incondicional ao dizer do outro

se faz no ponto de tensão deste dizer com outros dizeres (outras vozes sociais): aceitar incondicionalmente um enunciado (e sua perspectiva de vozes sociais) é também implicitamente (ou mesmo explicitamente) recusar outros enunciados (FARACO, 2009, p. 69)

Em *Questões de Literatura e Estética: a teoria do romance* (2014 [1924])<sup>22</sup>, Bakhtin trata do discurso literário, mais especificamente do gênero romance, para desmitificar as noções de “formalismo” e “idealismo” no campo literário. Entretanto, vemos, ao longo das discussões, que o autor, na verdade, traz contribuições mais amplas para o campo da linguagem, de maneira geral – e não somente para o campo dos estudos literários.

O romance no texto é entendido como “um fenômeno pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal” (BAKHTIN, 2014 [1924], p. 73). Em um dos trechos do livro, Bakhtin ao tratar do romance expõe sua concepção de língua:

O romance é uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e de vozes individuais. A estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, maneirismos de grupos, jargões profissionais, linguagens de gêneros, fala das gerações, das idades, das tendências, das autoridades, dos círculos e das modas passageiras, das linguagens de certos dias e mesmo de certas horas (cada dia tem sua palavra de ordem, seu vocabulário, seus acentos), enfim, toda estratificação interna de cada língua em cada momento dado de sua existência histórica constitui premissa indispensável do gênero romanesco (BAKHTIN, 2014 [1924], p. 74)

Assim, o autor reconhece que uma língua é permeada por diversas língua(gens) – aquelas de grupos específicos, os jargões etc. A partir dessa compreensão, Bakhtin afirma que a filosofia da linguagem, a linguística e a estilística, ao refletirem sobre o romance e sobre a linguagem, variam sobre o que discutem, mas para o autor, todas elas partem de um conteúdo estabilizado por fatores históricos ou por fatores internos da própria língua.

---

<sup>22</sup> Para esta dissertação, selecionamos a edição publicada pela Hucitec Editora com tradução direta do russo feita por Aurora Fornoni Bernardini et al. (2014). Acharmos válido mencionar que há uma nova tradução do texto de Bakhtin feita pelo professor Paulo Bezerra, publicada em 2015 pela Editora 34. Todas as traduções são válidas, mas optamos pela edição da Hucitec Editora devido a algumas diferenças que consideramos significativas para a compreensão do texto de Bakhtin, como é o caso de *plurilinguismo* e *heterodiscurso*, das editoras Hucitec e 34, respectivamente. Nos alinhamos à compreensão de plurilinguismo quando o autor russo trata da existência de várias linguagens sociais em uma mesma língua.

Bakhtin ao tratar da estilística e do romance, trata das forças que contribuem para a “unificação” e “centralização” – as forças centrípetas– das ideologias verbais de certos grupos sociais. Para o autor,

A categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística, das forças centrípetas da língua. A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado. Porém, simultaneamente ela é real enquanto força que supera este plurilingüismo, opondo-lhe certas barreiras, assegurando um certo *maximum* de compreensão mútua e centralizando-se na unidade real, embora relativa, da linguagem falada (habitual) e da literária “correta”. (BAKHTIN, 2014 [1924], p. 81)

As forças de centralização buscam uma certa unificação em defesa de uma língua única, opondo-se ao plurilinguismo da vida. Essa língua única e comum é um sistema formado por normas linguísticas, entretanto Bakhtin faz uma oposição a essa visão, uma vez que toma a língua como “[...] *ideologicamente saturada*, como uma concepção de mundo, e até como uma opinião concreta que garante um *maximum* de compreensão mútua, em todas as esferas da vida ideológica” (BAKHTIN, 2014 [1924], p. 81, grifos do autor).

Por isso, para Bakhtin, a língua única “[...] expressa as forças de união e de centralização concretas, ideológicas e verbais, que decorrem da relação indissolúvel com os processos de centralização sócio-política e cultural” (BAKHTIN, 2014 [1924], p. 81). Nesse sentido, percebemos que as forças de unificação e centralização não estão atreladas somente ao sistema da língua, uma vez que elas também nascem nos processos sócio históricos e ideológicos da vida. Conforme argumentam Alves e Rojo,

as tentativas de centralização discursiva que redundam no social e no cultural, necessária e dialogicamente, convivem com as forças centrífugas, aquelas da dispersão que corroem esses esforços de unificação e de centralização (ALVES; ROJO, 2020, p. 147)

Partindo dessa compreensão e das discussões sobre políticas linguísticas, vemos que participam da arena ideológica as forças centrípetas, que tentam impor uma centralização das línguas e linguagens de maneira a conter o plurilinguismo presente nas sociedades. Entretanto, essas forças encontram resistência, as forças centrífugas, que são as vozes dissonantes, encontradas nos diálogos do cotidiano,

nas práticas culturais de cada comunidade, nos gestos de leitura que realizamos ao longo do dia.

Em virtude do mundo contemporâneo em que vivemos, como argumenta Fabricio (2006), a partir da sobrecarga de informação, novos espaços de experimentação e construção de sentido e hibridização de discursos, essas forças centrífugas, nos dizeres de Bakhtin (2014), têm ganhado ainda mais força. Lagares (2018) ainda aponta como causa da multiplicação das situações de contato linguístico e do multilinguismo a mundialização da economia, os movimentos migratórios surgidos mais recentemente e a compressão das distâncias e do tempo, por conta das múltiplas tecnologias existentes na contemporaneidade.

Nesse contexto, o autor apresenta o termo *glotopolítica* para tratar de uma nova forma de compreender as novas demandas das últimas décadas. Para Guespin e Marcellesi (1986), o termo *glotopolítica* deve ser usado no lugar de política linguística ou planejamento linguístico uma vez que “designa as diversas abordagens que uma sociedade faz da ação sobre a linguagem, tenha ela ou não consciência disso:

seja sobre a língua, quando a sociedade legisla sobre os status recíprocos do francês e das línguas minoritárias por exemplo; seja sobre a fala, quando se reprime determinado uso por parte desta ou daquela pessoa; seja sobre o discurso, quando a escola torna matéria de exame a produção de determinado tipo textual – a *glotopolítica* é necessária para englobar todos os fatos da linguagem em que a ação da sociedade reveste a forma do político. (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 5)

Com a ideia trazida pelos autores, conforme discute Lagares (2018), reconhece-se como *glotopolítica* toda e qualquer ação sobre a linguagem, a partir de diversos âmbitos da sociedade, sem o objetivo de tornar obsoleto outros termos como política linguística ou planejamento linguístico. Para o autor, é importante compreendermos que toda decisão sobre a linguagem tem efeito *glotopolítico*.

Uma outra questão importante trazida por Lagares (2018), trata da necessidade de uma política democrática da língua. Para ele, os agentes responsáveis pelas mudanças e que tomam decisões sobre as línguas devem saber que os usuários precisam participar dessas discussões, “considerando que os debates sobre língua fazem parte de confrontos em que interagem questões concernentes às relações

entre identidades sociais e práticas de linguagem” (LAGARES, 2018, p. 33). Dessa forma, os usuários da língua também deveriam fazer parte das escolhas realizadas.

Ainda, é importante ressaltar a necessidade de glotopolítica em “agir, não mais apenas sobre o status das línguas, mas também sobre as *práticas de linguagem* e sobre as relações, no indivíduo social, entre pensamento e linguagem” (GUESPIN; MARCELLESI, 1986, p. 9 *apud* LAGARES, 2018, p. 33). Nessa perspectiva, temos um ponto de vista que contraria uma visão abstrata de língua, além de considerar que toda linguagem é social.

Sob esse viés, vemos que qualquer mudança social ou linguística pode ser analisada a partir do ponto de vista dos efeitos glotopolíticos, como é o caso da BNCC. Vemos que medidas de grande alcance, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular, têm como origem uma atitude do Estado. Especialmente quando tratamos da seção de língua portuguesa, em que há uma discussão mais direcionada ao ensino de língua(gens), vemos uma priorização de uma norma padrão, uma homogeneização da língua.

É importante compreendermos, a partir das discussões sobre política linguística, que as ações do Estado não são neutras, e buscam valorizar uma língua em relação à outra. Na história do Brasil, tivemos essa situação, em que foi priorizado o ensino de português, enquanto outras línguas foram esquecidas. Vemos que todo planejamento linguístico, inclusive no Brasil, é repleto de conflitos e oposições entre línguas:

Essa hegemonia é fruto de políticas linguísticas, explícitas ou implícitas, executadas desde a chegada dos portugueses, que responderam às irregularidades dos contatos, mas principalmente procuraram regularizar usos linguísticos e promover ou reprimir acesso a recursos linguísticos na busca pelo controle do território nacional e das relações socioeconômicas que aqui se construíram e constroem (PINTO, 2014, p. 63).

Assim, ao considerarmos a instauração da Base Nacional Comum Curricular pelo Estado Brasileiro, é fundamental refletir acerca da relevância do documento para o sistema político-educacional do país, sobretudo se levarmos em consideração o ideal de formação “comum” a todo território do Brasil propagado pelo documento.

Temos que considerar que mesmo com decisões instauradas pelo Estado, como é o caso de uma política linguística e educacional, como a BNCC, os sujeitos

possuem agentividade e, dessa maneira, têm a capacidade de agir sobre a linguagem, da mesma maneira que a linguagem é capaz de constituir o sujeito, na perspectiva do Círculo de Bakhtin<sup>23</sup>. Retomaremos essa questão nas seções seguintes de maneira aprofundada.

### 3.2 AS FORÇAS CENTRÍFUGAS DAS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: AGÊNCIA E AGENCIAMENTO

Como vimos na seção anterior, temos forças centrífugas que se contrapõem às forças centrípetas e constituem agentes de descentralização e desunificação, nos dizeres de Bakhtin (2014 [1924]). Nesse sentido, é importante discutirmos a questão do agenciamento para compreender de que modo é praticado – seja por professores de língua ou por outros agentes do Estado – especificamente quando pensamos na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e a leitura.

O termo agência, do inglês *agency*, de acordo com a antropóloga Laura Ahearn (2000), surgiu com as ações dos indivíduos em movimentos sociais nas décadas de 1960 e 1970:

O conceito de agência ganhou circulação no final da década de 1970, quando estudiosos de diversas disciplinas reagiram contra o fracasso do estruturalismo ao levar em conta ações dos indivíduos. Inspirados nos ativistas que desafiaram as estruturas existentes de poder para obter igualdade racial e de gênero, alguns estudiosos buscaram desenvolver novas teorias que fariam justiça aos potenciais da ação humana. (AHEARN, 2000, p. 12, tradução nossa)<sup>24</sup>

Percebemos, portanto, que os estudos de agência, surgiram com a necessidade de investigar os efeitos potenciais da ação humana. De acordo com Rajagopalan (2013b), quando tratamos de uma política linguística, é fundamental discutir o papel do *agente*. A partir de uma perspectiva cartesiana, o sujeito não tem sua própria autonomia e voz para tomar suas decisões, é preso à estrutura. Entretanto, como vemos no ponto de vista de Rajagopalan, o agente “é um sujeito que conseguiu

---

<sup>23</sup> BAKHTIN, 2001 [1927]; BAKHTIN, 2011 [1919]; BAKHTIN, 2013 [1967]; BAKHTIN, 2014 [1924]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; BAKHTIN, 2017 [1920-24]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; VOLÓCHINOV, 2019 [1921-30]

<sup>24</sup> Trecho do texto original em inglês: “The concept of agency gained currency in the late 1970s as scholars across many disciplines reacted against structuralism’s failure to take into account the actions of individuals. Inspired by activists who challenged existing power structures in order to achieve racial and gender equality, some academics sought to develop new theories that would do justice to the potential effects of human action” (AHEARN, 2000, p. 12).



furar o cerco da estrutura que o esmagava e tolhia sua autonomia e desejo de agir conforme seu próprio livre arbítrio”<sup>25</sup> (RAJAGOPALAN, 2013b). Ainda, o autor afirma que o agente da política linguística busca intervir em uma realidade linguística.

Como vemos em nossa história, há uma série de agentes que foram fundamentais para a construção do nosso país, mas que, às vezes, permaneceram esquecidos pela história – podemos citar o caso daqueles que lutaram e continuam lutando pela democracia diariamente, além dos professores. Como afirma Benjamim (2012), temos que ver a história a contrapelo, da perspectiva dos vencidos.

Rajagopalan (2013b) argumenta que no contexto das políticas linguísticas as decisões são tomadas tanto no sentido de cima para baixo quanto de baixo pra cima. Temos um exemplo na história do Brasil no decreto pombalino como um caso da reforma de cima para baixo, umas das políticas linguísticas mais importantes para a história da Língua Portuguesa. O autor afirma a existência de políticas colocadas em prática no sentido de baixo para cima, entretanto, “não costumam produzir o estardalhaço ou pirotécnica publicitária, comparáveis às políticas linguísticas implementadas de cima para baixo. Pelo contrário, tais políticas têm vida silenciosa e muitas vezes despreziosa” (RAJAGOPALAN, 2013b, p. 36).

Tendo em vista essas ideias, vemos que o agente possui papel fundamental na construção de uma política linguística. Os agentes, como vemos em Correa (2017), são submetidos a consensos hegemônicos prévios, entretanto os sujeitos são não são presos a essa estrutura:

os discursos hegemônicos não são estáticos nem soberanos sobre seus efeitos, de modo que circulam em contradição uns com os outros e experimentam cumplicidade e resistência, podendo conseguir ultrapassar as barreiras da estrutura ou não (CORREA, 2017, P. 658)

Como vimos em momentos anteriores deste trabalho, os discursos hegemônicos sobre a língua na história do Brasil têm origens que vão desde um período muito distante, do século XVI em diante, quando se deu o suposto “descobrimento”.

---

25

Nesse contexto, como vimos em Rajagopalan (2013b), os professores de língua portuguesa podem trabalhar enquanto agentes mantenedores – no sentido das forças centrípetas da língua – ou então, ir de encontro a esses discursos hegemônicos e homogeneizantes.

Com isso em mente, é fundamental que os professores de língua portuguesa tenham pleno conhecimento sobre os documentos que circundam as práticas, apesar de reconhecermos a precarização do trabalho docente, carga horária elevada, baixos salários e salas de aula suportando além da capacidade. Rajagopalan (2014), e concordamos com ele, alerta sobre a importância do professor conhecer as políticas linguísticas de seu próprio país para poder planejar e realizar suas aulas:

Enquanto cidadão em pleno exercício de seus direitos e obrigações, o professor de línguas tem a responsabilidade – e o dever - de agir em conformidade com a macropolítica vigente – o que não o isenta, na qualidade de um profissional capacitado, de ter suas próprias opiniões a respeito de não só como conduzir suas práticas pedagógicas, mas também como e por que ensinar determinadas línguas como parte de currículo escolar em detrimento de outras. Ou seja, no mesmo tempo em que cabe a ele contribuir para o sucesso da política linguística dotada em nível macro, o professor não se pode furtar do dever de procurar influenciá-la, utilizando os fóruns apropriados para o exercício do seu dever cívico. Na medida do possível e aproveitando dos momentos e dos fóruns disponíveis, cabe ao professor expor suas opiniões a respeito e fazer valer suas preferências, tentando influenciar mudanças na política linguística em seus mais variados níveis (RAJAGOPALAN, 2014, p.74)

O autor ainda pontua a adoção de uma política linguística de um país é passível de deslizos e desencontros provocados pelas práticas divergentes adotadas nas esferas de ensino, o que para nós, evidencia o papel fundamental que as práticas de ensino possuem sobre as políticas linguísticas colocadas em prática em um país. Por isso,

O professor de língua não pode e não deve abrir mão de seu direito e de sua responsabilidade de tentar influenciar as decisões tomadas nas mais altas esferas do poder político. Isso que se espera dele enquanto cidadão. Mas, enquanto professor de línguas, ele tem interesse direto no assunto. É importante que ele perceba, antes de qualquer outra coisa, as implicações políticas da profissão que ele exerce (RAJAGOPALAN, 2014, p. 81).

Bakhtin traz apontamentos sobre responsabilidade, ética e a vida em alguns de seus trabalhos, especialmente em *Para uma filosofia do ato responsável* (2017 [1920-24]), que nos ajudam a compreender melhor o papel de agente do professor

de língua portuguesa diante das políticas linguísticas. O texto, marcado pelo seu inacabamento, traz uma grande reflexão filosófica do autor em que propõe, como argumentam Faraco (2009) e Sobral (2019), uma filosofia do ato, mas não o ato efetivamente realizado, uma vez que “designa não apenas algo mais do que ação física e a simples realização mecânica de atos, mas também especialmente, ato realizado de maneira intencional, um modo de agir no mundo” (SOBRAL, 2019, p. 23).

No ensaio, Bakhtin faz uma crítica à tendência da época da ciência e da arte de separação entre o sentido de um ato e sua realidade histórica. Dessa maneira, como apresenta Cavalcante Filho (2014), para o filósofo, essa separação será superada se o sentido tornar um momento constitutivo do ser-evento, uma vez que para Bakhtin, “compreender um objeto é compreender o meu dever em relação a ele (a atitude ou posição que devo tomar em relação a ele) – e isso pressupõe minha participação responsável, e não uma abstração” (BAKHTIN, 2017 [1920-24], p. 66).

Como vemos, Bakhtin reforça a natureza dialógica das relações no processo de construção de sentidos e coloca a necessidade de teorias para pensar a vida no plano do existir enquanto evento moral:

[...] em seu cumprir-se real – à razão prática – o que, responsabilmente, faz quem quer que conheça, aceitando a responsabilidade de cada um dos atos de sua cognição em sua integralidade, isto é, na medida em que o ato cognitivo como meu ato faça parte, com todo o seu conteúdo, da unidade da minha responsabilidade, na qual e pela qual eu realmente vivo e realizo atos. (BAKHTIN, 2017 [1920-24], p. 58)

Dessa maneira, vemos em Bakhtin uma filosofia baseada em uma arquitetônica do mundo enquanto evento, em que os elementos da construção devem dialogar entre si, e não de uma maneira mecânica:

É esta arquitetônica do mundo real do ato que a filosofia moral deve descrever, não como um esquema abstrato, mas como o plano concreto do mundo do ato unitário singular, os momentos concretos fundamentais da sua construção e da sua disposição recíproca. Estes momentos fundamentais são: eu-para-mim, o outro-para-mim e eu para-o-outro; todos os valores da vida real e da cultura se dispõem ao redor destes pontos arquitetônicos fundamentais do mundo Real do ato: valores científicos, estéticos, políticos (incluídos também os éticos e sociais) e, finalmente, religiosos. Todos os valores e as relações espaço-temporais e

de conteúdo-sentido tendem a estes momentos emotivo-volitivos centrais: eu, o outro, e eu-para-o-outro (BAKHTIN, 2017 [1920-24], p. 114-5).

Dessa maneira, quando pensamos em uma educação responsiva – e o papel do professor de língua portuguesa – estamos pensando em estratégias para compreender que o todo que envolve os enunciados, e nesse caso, se inserem as políticas linguísticas, as concepções de língua(gem) adotadas pelo professor, os textos privilegiados nas aulas, entre outros. É fundamental, portanto, termos em mente a natureza social do enunciado, que adquire sentido na comunicação verbal situada histórica e ideologicamente. Resgatamos as palavras de Szundy (2014) ao afirmar que uma educação responsável deve fornecer ferramentas para compreensão ativa dos sujeitos:

uma educação responsável deveria fornecer ferramentas para compreensão, engajamento e eventual transformação das práticas sociais, parece fundamental que atividades e projetos pedagógicos extrapolem a materialidade do enunciado para situá-lo histórica e ideologicamente (SZUNDY, 2014, p. 18)

Vemos, então, a importância do conhecimento dos professores de língua portuguesa não só sobre as políticas linguísticas, mas, também, as educacionais adotadas por um país. Com isso, os sujeitos têm mais consciência sobre as formas de agenciamento possíveis por meio da linguagem. É fundamental ressaltar a importância do professor enquanto agente – e também daqueles, como os pesquisadores, que funcionam como homogeneizantes em prol das forças centrípetas da língua.

Após uma discussão sobre o ensino do componente curricular Língua Portuguesa e sobre a questão das Políticas Linguísticas, veremos no próximo capítulo, os caminhos percorridos na leitura da Base Nacional Comum Curricular, antes de, propriamente, nos debruçarmos sobre o documento.

## 4 OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

*Toda palavra (todo signo) de um texto conduz para fora dos limites desse texto. A compreensão é o cotejo de um texto com outros textos. O comentário. Dialogicidade desse cotejo.*  
Mikhail Bakhtin

### 4.1 OBJETIVO GERAL

O objetivo geral deste trabalho é verificar como a leitura é trazida na seção de Língua Portuguesa do Ensino Médio no texto da Base Nacional Comum Curricular.

### 4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1) Compreender o todo que compreende a Base Nacional Comum Curricular, desde sua autoria e as relações sócio-históricas e políticas que envolvem o texto;
- 2) Cotejar as duas versões preliminares da BNCC;
- 3) Verificar a noção de leitura presente no texto final da BNCC do Ensino Médio presente na seção de Linguagens, Códigos e suas tecnologias.

### 4.3 CARACTERIZAÇÃO DO CORPUS

Para a discussão deste trabalho, selecionamos o texto final da Base Nacional Comum Curricular, publicado em 2018, para compor parte do *corpus* de análise. Especificamente, interessa-nos a seção do documento denominada *A área de Linguagens e suas tecnologias*, em que está contida a discussão do componente curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, e também, sobre leitura, tema que conduz a dissertação.

Além da versão final, também constituem o *corpus* as duas versões preliminares publicadas pelo Ministério da Educação em 2016 e 2017. Na primeira versão, selecionamos os textos contidos nas seções *A área de linguagens no Ensino Médio*, *Objetivos gerais do Ensino Médio*, *Componente curricular Língua Portuguesa* e *Objetivos de aprendizagem do componente curricular Língua portuguesa no Ensino Médio*. Na segunda versão, publicada em 2017, retiramos as informações contidas na seção *A área de linguagens no Ensino Médio* e *A Língua Portuguesa no Ensino Médio*.

Apesar das duas versões preliminares constituírem, também, o *corpus* deste trabalho, o foco da discussão está centrada na versão final do componente curricular de Língua Portuguesa, já que esse texto é considerado como base para formações de professores entre outras questões que envolvem a Base Nacional Comum Curricular, como a produção de materiais e sequências didáticas. Entretanto, cotejamos as versões preliminares, a fim confrontar dialogicamente os três textos.

#### 4.4 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA: O PARADIGMA INDICIÁRIO E O DIALOGISMO NA PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS

Para compreendermos os objetivos traçados por esta pesquisa, realizamos um estudo dialógico, com base em uma metodologia de natureza qualitativa e indiciária (GINZBURG, 1989) da versão final da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. É pertinente, antes de nos debruçarmos sobre o texto do documento, justificar a escolha de uma abordagem teórico-metodológica como a que selecionamos.

Na pesquisa em Ciências Humanas e na Linguística Aplicada, parte-se para a observação das relações humanas e de sua relação com a história. Nesse sentido, é fundamental uma abordagem teórico-metodológica que compreenda que a linguagem é profundamente atrelada às relações humanas, a partir de um viés não cartesiano e, que contraria o ideal positivista. É importante salientar que quando tratamos desse positivismo, nos referimos ao modo de pensar o mundo adotado pelas Ciências Humanas no século XX.

O modo de pensar a linguagem e a pesquisa em Ciências Humanas alinhado a uma perspectiva positivista está atrelado à forma de fazer ciência e pesquisa características do século XX. Medviédev (2016 [1928]) chama atenção em seu texto para uma crise do pensamento positivista nas Ciências Humanas e sugere um estudo a partir da materialidade, da história e da ideologia. Da mesma maneira, Bakhtin em um dos seus apontamentos argumenta, de maneira crítica e irônica, que em direção a uma materialidade, em oposição à abstração característica de uma abordagem positivista e também estruturalista da época:

É uma ingenuidade das pessoas que estudam ciência pela primeira vez supor que o mundo da criação também é constituído de elementos cientificamente abstratos: ocorre que nós sempre falamos em prosa sem desconfiarmos disso. O positivismo ingênuo supõe que operamos no mundo – ou seja, no acontecimento do mundo, porque nele vivemos, agimos e criamos – com matéria, com psiquismo, com número matemático, que estes têm relação com o sentido e o objetivo do nosso ato e podem explicar o nosso ato [...] Esse positivismo ingênuo hoje se entrelaça também com as ciências humanas (a concepção ingênua de cientificidade) (BAKHTIN, 2011 [1919], p. 179)

Entretanto, para se constituir enquanto ciência “autônoma”, a Linguística, precisou caminhar em direção a um modo de interpretação do mundo mais objetivo – e da linguagem – que não buscava relacionar questões como ideologia, história e política, e nesse contexto tivemos a separação de sujeito, objeto, ciência e mundo. Sobre essa questão, ainda, é importante ressaltarmos que esse modo de fazer ciência pressupõe um sujeito (nesse caso, tanto o pesquisador quanto o participante da pesquisa) enquanto um ser essencializado, sem vontades, neutro, para então atingir a tal objetividade nas pesquisas.

Encontramos uma justificativa para a utilização de metodologias contrárias a essa perspectiva positivista – criticada pelo Círculo de Bakhtin –, uma vez que elas permitem um olhar ao *corpus* de pesquisa de maneira atenta, mas sem critérios rígidos. Além disso, o pesquisador é participante ativo do processo e suas vivências são consideradas no processo de reflexão e compreensão. Por isso, encaramos os enunciados da BNCC a partir de uma perspectiva dialógica e também indiciária, cotejando os dois textos preliminares do documento. Esses textos preliminares não constituem o *corpus* deste trabalho, mas consideramos fundamentais para “farejarmos”, como traz Ginzburg (1989) em seu texto, o caminho que conduziu até a versão final da BNCC.

Sobre a abordagem dialógica dos enunciados, é importante termos em mente que o princípio dialógico para Bakhtin e para o Círculo<sup>26</sup>, se relaciona diretamente noção de historicidade atrelada aos enunciados que já tratamos<sup>27</sup> neste trabalho. Quando pensamos na palavra diálogo, de imediato, pensamos no sentido estrito da palavra,

---

<sup>26</sup> BAKHTIN, 2001 [1927]; BAKHTIN, 2011 [1919]; BAKHTIN, 2013 [1967]; BAKHTIN, 2014 [1924]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; BAKHTIN, 2017 [1920-24]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; VOLÓCHINOV, 2019 [1921-30]

<sup>27</sup> A discussão está presente na introdução da seção “A Língua Portuguesa no Brasil”.

o qual se relaciona com a forma composicional presente em textos narrativos, ou então, pode se referir ao diálogo face a face típico de conversações espontâneas do cotidiano.

Diferentemente do sentido cristalizado do termo diálogo, interessa ao Círculo de Bakhtin<sup>28</sup>, entretanto, não o diálogo em si, mas sim o jogo de forças e tensões dos enunciados que atuam em determinadas situações e os sentidos produzidos a partir daquelas interações:

Interessam-lhe, de fato, as forças que se mantêm constantes em todos os planos de interação social, desde os eventos mais banais e fugazes do cotidiano, até as obras mais elaboradas do vasto espectro da criação ideológica. O que lhes interessa é aquilo a que Voloshinov se refere como o “o colóquio ideológico em grande escala” (**Marxismo e filosofia da linguagem**, p. 95) ou o que Bakhtin chama de “o simpósio universal” (**Para uma refeitura do livro sobre Dostoievski**, p. 293) (FARACO, 2009, p. 61, grifos do autor)

A dimensão dialógica colocada pelos autores se relaciona com a compreensão dos enunciados – e também, dos textos. Bakhtin, ainda tratando de uma metodologia para as ciências humanas, destaca a necessidade de se colocar os enunciados em tensão, como em uma “arena” dialógica. Para o autor, um texto só ganha vida em contato com outro texto e seu contexto, e nas palavras de Bakhtin, “só no ponto de contato desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados).” (BAKHTIN, 2011, p. 401)

É importante salientar que Bakhtin e o Círculo não postularam um conjunto de pressupostos organizados para uma abordagem analítica, entretanto, conforme apresenta Brait, suas ideias “constituem de fato um corpo de conceitos, noções e categorias que especificam uma *postura dialógica* diante do *corpus discursivo*, da metodologia e do pesquisador” (BRAIT, 2006, p. 29). Essas ideias sobre a linguagem trazem também uma reflexão epistemológica sobre o olhar do pesquisador, da metodologia e sobre o que vai ser analisado na pesquisa em ciências humanas – aquilo que foi convencionalmente chamado de *corpus*.

---

<sup>28</sup> BAKHTIN, 2001 [1927]; BAKHTIN, 2011 [1919]; BAKHTIN, 2013 [1967]; BAKHTIN, 2014 [1924]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; BAKHTIN, 2017 [1920-24]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; VOLÓCHINOV, 2019 [1921-30]



Assim como os pressupostos do dialogismo, o Paradigma Indiciário (1989) apresenta uma proposta de investigação que rompe com essa dinâmica epistemológica cartesiana e positivista. O paradigma proposto pelo pesquisador italiano Carlo Ginzburg complementa os pressupostos do dialogismo postulados pelo grupo russo, uma vez que fornece parâmetros para lançarmos um olhar *rigorosamente flexível* (MANSO, 2017) sobre o texto da BNCC.

O Paradigma Indiciário – postulado pelo historiador italiano Carlo Ginzburg – teria surgido no século XX e é apresentado pelo historiador como um caminho para fugirmos dos incômodos gerados pela oposição entre “racionalismo” e “irracionalismo”. O paradigma propõe uma interpretação do objeto a partir dos seus dados supostamente esquecidos, os resíduos, que para o autor, são reveladores. Esse método, portanto, coloca o indiciário no campo das singularidades, em que cada dado é tratado como único e singular. Portanto, constitui uma oposição à uma episteme que objetifica, típica da abordagem positivista, como defendem TFOUNI et al. (2016), perspectiva a qual nos alinhamos.

Esse modo de investigar trazido por Ginzburg começou a se constituir no final do século XIX, mas suas raízes são, supostamente, muito mais antigas, e remetem ao hábito do homem de farejar, buscar, caçar, registrar e classificar elementos existe há milênios:

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições, ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco, tufo de pêlos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas. (GINZBURG, 1989, p. 151).

Esse saber foi passado de geração em geração pelo homem por meio de pinturas rupestres e fábulas, configurando um tipo de saber venatório, que para Ginzburg (1989), consiste na capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar uma realidade não experimentável aparentemente. O historiador faz um paralelo entre Giovanni Morelli, Sherlock Holmes e Sigmund Freud três conhecidos para demonstrar o uso desse saber venatório.

A partir da discussão desses procedimentos, Ginzburg (1989) cria uma metáfora para tratar da metodologia de investigação ao relacionar o pesquisar com a caça e reconstrução de pegadas do homem. Vidon (2003) sintetiza a ideia central do indiciarismo e ressalta a necessidade de um conhecimento minucioso sobre o que está sendo investigado:

montar um quebra-cabeça, inexistente até então, uma espécie de retrato-falado. Isto é permitido pela abdução, em sua análise de pistas, sinais, sintomas, marcas que escapam aos olhares não preocupados com os pormenores, em geral negligenciáveis. "O diabo mora nos detalhes", para parafrasear Ginzburg, que utiliza um aforismo semelhante no início do ensaio Raízes de um Paradigma Indiciário (VIDON, 2003, p. 87)

Com o Paradigma Indiciário o pesquisador deve manter, então um olhar atento para a coisa que está sendo investigada, quase como um detetive, da forma como o próprio pesquisador italiano descreve, uma vez que esses dados negligenciáveis podem mostrar informações reveladoras para o investigador.

Essa ideia, à primeira vista, pode parecer pouco contraditória diante das discussões que já trouxemos a respeito do positivismo e cartesiano tradicional nas pesquisas em Linguística, porém Ginzburg em seu texto sobre o indiciarismo, nos alerta que esse tipo de rigor é inatingível e indesejável para formas de saber mais ligadas à experiências cotidianas, mas também pode ser aplicado a outros objetos<sup>29</sup>. Ginzburg afirma que

o rigor flexível (se nos for permitido oximoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se de formas de saber tendencialmente mudas – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição. (GINZBURG, 1989, p. 179)

Esse “rigor flexível” tratado pelo autor faz com que o pesquisador não trabalhe com regras preexistentes, mas sim com o faro e a intuição, a partir de seu repertório. O modelo investigativo proposto por Ginzburg, então, permite ao pesquisador decifrar uma realidade por meio de seus sinais e indícios mínimos – únicos e singulares – considerados insignificantes, de início.

---

<sup>29</sup> No texto, Ginzburg (1989) utiliza a ação de apaixonar-se por alguém como metáfora para explicar essa relação, que também pode ser aplicada, segundo o autor, para compreender obras de artes e cavalos.

Para compreendermos o enunciado concreto que é a BNCC, utilizaremos essa proposta “rigorosamente flexível” do Paradigma Indiciário, já abordada em outros trabalhos, como vemos em Vidon (2003), Suassuna (2008), Brambila (2017) e Oliveira (2021). Assim como Ginzburg (1989) indica em seu texto a importância de se investigar os rastros deixados pelos animais, como suas pegadas, entendemos o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2018, com suas versões preliminares da mesma maneira. A duas versões preliminares constituem indícios e rastros de um todo – a versão final – significativo.

Pensando nisso, para analisar de maneira indiciária e dialogicamente a versão final da BNCC, cotejamos as versões preliminares publicadas em 2016 e 2017. O sentido de cotejamento, no dicionário, compreende a ação de comparar uma coisa com outra, a fim de analisar diferenças ou erros<sup>30</sup>. Ao pensarmos sobre essa definição a partir do Paradigma Indiciário (1989) e pelos pressupostos do dialogismo, temos no confronto, um potencial criador de sentidos que permite compreender a BNCC em seu todo. Essa tensão gerada entre enunciados traz à tona uma diferença de vozes constitutivas e amplia os contextos de maneira dialógica.

O *corpus* desta pesquisa, portanto, é composto pelas duas versões preliminares da Base Nacional Comum Curricular, publicadas em 2016 e 2017, e da versão final, publicada em 2018. Especificamente, interessa-nos neste trabalho, os textos publicados nas seções destinadas à discussão do componente curricular Língua Portuguesa.

---

<sup>30</sup> Definição retirada do dicionário “Aulete Digital”. Disponível em <https://www.aulete.com.br/cotejar>. Acesso em 30 de agosto de 2021.

## 5 DIALOGANDO COM A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

*Eu vejo o futuro repetir o passado  
Eu vejo um museu de grandes novidades  
O tempo não para  
Cazuza*

A Base Nacional Comum Curricular, em sua versão final publicada em 2018, é resultado de uma construção que vem sendo feita há um certo tempo, desde a LDB 9394, publicada em 1996. O documento como conhecemos é resultado de um processo de tensão entre diversos setores da sociedade, interesses do Estado brasileiro<sup>31</sup> e, também, entre documentos anteriores. Nesta seção buscamos esses diálogos que a BNCC apresenta – de maneira direta ou indireta – a partir de uma retomada histórica dos documentos e políticas do Estado brasileiro que foram os principais reguladores do planejamento linguístico no Brasil, retornando um pouco antes da publicação da LDB 9394/96, com os documentos publicados na década de 1970, até a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), finalizada em 2018.

Assim, partimos de uma perspectiva dialógica da linguagem conforme propõe o Círculo de Bakhtin<sup>32</sup>, em que dados historiográficos e sociológicos serão fundamentais para a fundamentação da discussão acerca da BNCC, uma vez que, de acordo com Volóchinov,

seria uma tarefa infrutífera tentar compreender a construção dos enunciados que compõem a comunicação discursiva sem traçar uma relação das condições sociais reais (a situação) produtoras desses enunciados (VOLÓCHINOV, 2019, p. 268)

---

<sup>31</sup> Quando tratamos de uma discussão sobre políticas educacionais e também linguísticas, é importante distinguirmos as utilizações dos termos *Estado* e *governo*. De acordo com Höfling (2001, p. 31) nas palavras de Casagrande et al. (2019, p. 415), entende-se “[...] Estado como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo; e Governo, como o conjunto de programas e projetos que parte da sociedade (políticos, técnicos, organismos da sociedade civil e outros) propõe para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação política de um determinado governo que assume e desempenha as funções de Estado por um determinado período”. Os autores apontam que a história do Brasil é marcada por políticas de descontinuidade, logo, grande parte das medidas tomadas são realizações conjunturais de governo, e não do Estado brasileiro. Quando tratamos da Base Nacional Comum Curricular, como veremos nesta seção do trabalho, há um rastro histórico que perpassa muitos documentos até a sua homologação, e por isso, entendemos a BNCC enquanto uma medida do Estado, que perpassou diversos governos.

<sup>32</sup> BAKHTIN, 2001 [1927]; BAKHTIN, 2011 [1919]; BAKHTIN, 2013 [1967]; BAKHTIN, 2014 [1924]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; BAKHTIN, 2017 [1920-24]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; VOLÓCHINOV, 2019 [1921-30]

De início, é importante considerarmos que a Base Nacional Comum Curricular abriga uma ideologia. A noção de ideologia no contexto em que temos vivido tem sido vista como algo negativo<sup>33</sup>, entretanto, para o Círculo de Bakhtin<sup>34</sup>, a ideologia é vista como tudo aquilo produzido simbolicamente ou materialmente por grupos sociais, como aponta Miotello (2017). O termo ideológico é equivalente ao termo axiológico nos textos do Círculo, desse modo, a significação de um enunciado possui um valor avaliativo e uma posição valorativa por parte do enunciador.

Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2017), Volóchinov também identifica a ideologia como uma produção humana e busca trazer uma teoria de base marxista para compreender linguagem. O autor propõe uma compreensão de base sociológica em contraposição às teorias da época de base idealista. Para Volóchinov, “as próprias bases da ciência marxista da criação ideológica, isto é, os fundamentos dos estudos sobre a ciência, a literatura, a religião, a moral etc. estão ligados de modo mais estreito aos problemas da filosofia da linguagem” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 91).

Em seguida, Volóchinov afirma que tudo que é ideológico possui significação, logo, constitui um signo. Dessa maneira, o autor coloca que tudo que é ideológico é signo, e “*onde não há signo também não há ideologia*” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 91, grifos do autor). Volóchinov ainda propõe que o signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade. Coloca que um material sócio-cultural tem sua dimensão social, ou seja, é formado a partir da interação entre dois indivíduos. O signo surge em um território interindividual: “é necessário que esses dois indivíduos sejam socialmente organizados, ou seja, componham uma coletividade – apenas nesse caso um meio sócio-cultural pode formar-se entre eles.” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 97).

---

<sup>33</sup> Faraco (2009, p. 46) afirma que conforme “ideologia” é uma palavra “maldita”, nos textos do Círculo de Bakhtin, a palavra não possui nenhum sentido restrito e negativo e por isso, será “inadequado lê-los nestes textos com o sentido de ‘mascaramento real’, comum em algumas vertentes marxistas.

<sup>34</sup> BAKHTIN, 2001 [1927]; BAKHTIN, 2011 [1919]; BAKHTIN, 2013 [1967]; BAKHTIN, 2014 [1924]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; BAKHTIN, 2017 [1920-24]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; VOLÓCHINOV, 2019 [1921-30]

Ao colocar a ideologia ao mesmo nível dos signos, ou seja, do semiótico, Volóchinov e o Círculo dão início a uma teoria materialista, que, segundo Faraco (2009), permite o estudo dos processos e produtos da cultura imaterial, fundamental da filosofia da cultura estudada pelos autores. Seguindo essa linha de pensamento, temos também muitas contribuições de Medviédev para compreendermos a questão da ideologia. Ainda trazendo Faraco (2009), ele afirma que Medviédev considera inadequadas as abordagens positivistas e idealistas sobre a criação ideológica.

Para Medviédev (2016), a criação da ideologia é social e histórica, e, por isso, não pode se basear em uma consciência individual. Diz ele sobre a necessidade da historicidade para constituição de sentidos: “a ligação entre o sentido e o signo em uma palavra, tomada separadamente, independentemente de um enunciado concreto, por assim dizer, em ‘palavra de dicionário’, é totalmente arbitrária e técnica [...]” (MEDVIÉDEV, 2016, p. 183). O enunciado concreto, em contrapartida, é uma parte da realidade social, dessa maneira, de acordo com o autor, é impossível compreender um enunciado concreto sem conhecer a atmosfera axiológica e sua orientação avaliativa no meio ideológico (MEDVIÉDEV, 2016, p. 185).

Nesse sentido, compreender um enunciado

[...] significa entendê-lo no contexto da sua contemporaneidade e da nossa (caso elas não coincidam). É necessário compreender o sentido no enunciado, o conteúdo do ato e a realidade histórica do ato em sua união concreta e interna. Sem tal compreensão, o próprio sentido estará morto, tornar-se-á um sentido de dicionário, desnecessário. (MEDVIÉDEV, 2016, p. 185)

Partimos, então, das relações dialógicas que as três versões da BNCC estabelecem com os seus contextos sócio-históricos para compreender as ideologias as quais os textos se alinham. Assim, a partir de uma abordagem histórico-sociológica da linguagem com base no Círculo de Bakhtin<sup>35</sup>, buscamos compreender o componente de Língua Portuguesa na BNCC especialmente em suas proposições sobre leitura. Destacaremos, mais adiante, algumas escolhas

---

<sup>35</sup> BAKHTIN, 2001 [1927]; BAKHTIN, 2011 [1919]; BAKHTIN, 2013 [1967]; BAKHTIN, 2014 [1924]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; BAKHTIN, 2017 [1920-24]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; VOLÓCHINOV, 2019 [1921-30]

que indiciam um direcionamento para uma visão mais conservadora e menos ampla sobre a linguagem, sobre o ensino-aprendizagem de línguas e sobre a leitura da primeira para a última versão aprovada da BNCC.

## 5.1 O CONTEXTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA BNCC: HISTÓRIA E CONSTRUÇÃO DO DOCUMENTO

O texto final da Base Nacional Comum Curricular foi homologado em seu todo em 14 de dezembro de 2018, incluindo a etapa de escolarização do Ensino Médio. Antes da publicação, duas outras versões foram elaboradas. De acordo com o site do próprio governo federal<sup>36</sup>, a BNCC é um documento normativo criado com o intuito de estabelecer as aprendizagens de todos os alunos brasileiros durante a educação básica, contemplando do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio.

Em seu texto é apresentada enquanto uma referência nacional para a formulação dos currículos municipais e estaduais

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)

Sacristán (2013) considera o currículo como aquilo que um aluno estuda e argumenta que o currículo é um regulador das pessoas. Para o estudioso espanhol, de maneira simplificada, o currículo

determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar, proporcionando os elementos daquilo que entenderemos como desenvolvimento escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade (SACRISTÁN, 2013, p. 18)

Essa organização, para o autor, faz com que o currículo seja um recipiente não neutro de conteúdos, já que essa força reguladora é exercida por elementos e agentes que impõem suas determinações sobre elementos estruturados, como

---

<sup>36</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Histórico da BNCC. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em 17 de fevereiro de 2021.

quando se aprende, que conhecimentos são adquiridos, sequência da progressão de ensino e da aprendizagem, entre outros (SACRISTÁN, 2013).

Da mesma maneira, vemos em Saviani (2016) essa interpretação de que currículo é tudo aquilo que envolve a escola e todos os elementos relacionados a ela. Por fim, temos as contribuições de Macedo (2013), que apresenta duas visões de currículo: como um documento no qual se expressa e organiza a formação e como uma força dinamizadora da prática educativa.

Pensando nas colocações dos autores, vemos que as concepções de currículo colocadas estão um tanto quanto próximas das pretensões da BNCC. Por isso, fica clara a dimensão curricular presente no documento, mesmo com a negação dessa natureza trazida no próprio texto da Base. Concordamos com Cury, Reis e Zanardi (2018), ao afirmarem que a BNCC é uma criação unificadora que organiza os direitos de aprendizagens, conhecimentos e habilidades com foco em competências, sendo que uma das suas funções é nortear currículos. Nas figuras 2 e 3, vemos um exemplo da forma como o conteúdo é apresentado de maneira detalhada no componente curricular de Língua Portuguesa:

Figura 2 – Quadro de Língua Portuguesa 6º ao 9º ano

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
Leitura	Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos
	Adesão às práticas de leitura

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 158)



Figura 3 – Quadro de Língua Portuguesa 6º ao 9º ano

HABILIDADES
<p><b>(EF69LP47)</b> Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.</p>
<p><b>(EF69LP48)</b> Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.</p>
<p><b>(EF69LP49)</b> Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</p>

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018, p.159)

Além disso, o documento estabelece “conhecimentos”, “competências” e “habilidades” que servirão como norteadores dos outros currículos estaduais, o que faz com que a BNCC funcione como um currículo formal, mesmo negando esse papel em seu texto. Esse projeto é colocado de maneira quase neutra, a fim de construir um projeto nacional e único, mas, como coloca Sacristán (2013), o currículo não possui essa natureza neutra.

Essa descaracterização do documento gera um certo apagamento do seu caráter ideológico, da inserção do documento no horizonte social e histórico no qual está inscrito, além de reduzir todas as complexidades que envolvem as discussões e a construção de um currículo ao texto trazido pela BNCC. Cury, Reis e Zanardi ressaltam essa característica:

Retirar da BNCC a característica explícita de currículo é aceitar a naturalização do conhecimento válido a ser distribuído. Ou melhor, é conformar-se com um empreendimento curricular que se faz neutro e, conseqüentemente, acima das ideologias. (CURY, REIS, ZANARDI; 2018, p. 72)

Essa negação da natureza curricular do documento se torna ainda mais complicada quando pensamos no Ensino Médio. No Brasil, na história das políticas educacionais, até a década de 1990, essa etapa de escolarização não era tratada como prioridade, mas sim o Ensino Fundamental, já que em termos de universalização e programas de correção do fluxo idade/série, essa etapa de escolarização ofereceria maiores possibilidades de retorno em relação às outras, além de possibilitar o alívio da pobreza (PERONI, 2003).

Nesse sentido, o destaque voltado para o Ensino Médio é recente nas políticas educacionais adotadas pelo Estado brasileiro, em que parece ainda existir problemas relacionados ao financiamento “pois o orçamento público das unidades federadas e da União não cobre adequadamente os custos básicos do sistema educacional, em que se pese a desvalorização docente e a falta de estrutura” (CASAGRANDE; ALONSO; DA SILVA, 2019, p. 413). Temos que considerar que junto a esse contexto, em contraposição, há a Emenda Constitucional nº 95 de 15/12/2016, a PEC do Teto dos gastos públicos, que Institui o Novo Regime Fiscal e congela os gastos em Saúde e Educação por vinte anos<sup>37</sup>.

Observamos que a reforma do Ensino Médio realizada em 2016 durante o governo de Michel Temer possui certa continuidade com as mudanças realizadas na década de 1990 no governo de Fernando Henrique Cardoso (1993 – 2003). O *slogan* da época, de acordo com Kuenzer (2000), era “o Ensino Médio agora é para a vida”. De acordo com a autora, as mudanças propostas pela reforma estavam cercadas de “um imenso contingente de jovens que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais” (KUENZER, 2000, p.27).

Casagrande, Alonso e Da Silva (2019) defendem que a reforma educacional do Ensino Médio na década de 1990 estabelecia competências a serem desenvolvidas e o aluno optaria por desenvolver, entre as disciplinas optativas, aquelas que fossem de sua escolha. Os autores ainda complementam que um currículo com

---

<sup>37</sup> Os autores, assim como o professor Luiz Carlos Freitas (2018), apontam o financiamento da reforma educacional em algumas escolas do Brasil, aprovado pelo Governo Federal, junto ao Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). O Ministério da Educação (MEC) por meio da portaria nº 727/172, que institui o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI permitiu o custeio dessas escolas. Assim, vemos uma junção entre educação e mercado.

metade das disciplinas e suas ênfases, sob o discurso de uma flexibilização, não resolveria as desigualdades educacionais do país, mas, sim, aumentaria as disparidades.

Da mesma forma, temos o lançamento da BNCC com algumas similaridades, com sua versão inicial publicada em 2015. O documento, conforme a terceira versão, surge com o intuito de solucionar problemas envolvendo o Ensino Médio. Nessa publicação, o documento trata de “direitos” e “aprendizagens”, um indício do alinhamento da BNCC com as DCNs, por exemplo. Diferentemente do que veremos nas versões seguintes, nas mudanças realizadas no governo de Michel Temer, em que são inseridas as “competências” e “habilidades”:

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras. (BRASIL, 2017, p. 461)

Saviani (2016) argumenta que a ideia-motriz da BNCC, como conhecemos hoje, deu-se a partir de encontros de formação de professores, na década de 1970. Em diversos eventos<sup>38</sup> na área de educação, conforme nos apresenta Saviani, uma ideia de “base comum nacional” começou a ser esboçada. Também vemos um início da formação do documento, como aponta Saviani (2016), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, em que, segundo o artigo 26, “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum”. Também, a lei aponta uma instância relacionada à formação de professores: “será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”.

Temos no inciso IV do artigo 9º da LDB 9394/1996 um ponto fundamental para a compreensão do estabelecimento da BNCC, salientado por Saviani (2016). Segundo o inciso, “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino

---

<sup>38</sup> Os eventos apontados por Saviani estão relacionados com a Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE) e a atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

fundamental e o ensino médio, que nortearão currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a LDB 9394 estabelece a necessidade de políticas para a *formação comum* no Brasil.

Vidon (2019), com base em Mortatti (2014), ressalta o caráter democrático da LDB 9394/1996, resultado de reformas educacionais surgidas a partir de um processo de abertura política e de redemocratização no país, após o fim de um regime ditatorial de extrema direita. Como consequência direta da nova LDB de 1996, tivemos a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, com o objetivo de propor orientações para os professores a respeito do ensino de cada disciplina escolar.

A publicação do PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, conforme vimos em Bunzen (2011), foi resultado de um longo período de discussão na década de 1980, em que pesquisas e teorias linguísticas e da educação começaram a propor uma reflexão mais crítica sobre as práticas de ensino no Brasil. De acordo com Vidon, Lima e Stieg (2019), os PCNs trouxeram um foco maior no trabalho coletivo, “exigindo que os professores participassem da elaboração do projeto pedagógico e adotassem maior flexibilidade e transversalidade em suas práticas por meio dos currículos e avaliações” (VIDON; LIMA; STIEG, 2019, p. 146).

Os autores trazem as considerações de Oliveira (2017) para apresentar uma tensão nessa questão. Na mesma medida em que tivemos a ampliação da autonomia dos sujeitos professores, crescia também o controle do Estado sobre eles. Houve o aumento da responsabilização dos profissionais da educação sobre os processos “[...] exigindo resposta sobre as ações efetivadas, principalmente no que diz respeito ao êxito do processo de ensino-aprendizagem, aumentando assim, o raio de competência/responsabilidade da escola, mais especificamente, dos docentes [...]” (VIDON; LIMA; STIEG, 2019, p. 146).

A partir dessa arena dialógica, os PCNs, como vemos em Vidon, Lima e Stieg (2019), apresentam uma proposta baseada na descentralização, autonomia, além de alguns princípios como a “contextualização” e a “interdisciplinaridade”. Além disso, o documento trouxe em seu bojo competências e habilidades específicas a

serem desenvolvidas pelo aluno durante o percurso escolar, com o intuito de reforçar a ideia da aprendizagem comum a todos. Contém também três grandes áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e Ciências Exatas.

É pertinente ressaltarmos um trecho introdutório do documento, em que é reconhecida a pluralidade como característica inerente ao território brasileiro e suas regiões, em que as diferenças são importantes para o processo educacional:

Mas, na medida em que o princípio da equidade reconhece a diferença e a necessidade de haver condições diferenciadas para o processo educacional, tendo em vista a garantia de uma formação de qualidade para todos, o que se apresenta é a necessidade de um referencial **comum** para a formação escolar no Brasil, capaz de indicar aquilo que deve ser garantido a todos, numa realidade com características tão diferenciadas, sem promover uma uniformização que descaracterize e desvalorize peculiaridades culturais e regionais. (BRASIL, 1999, p. 28, *grifos nossos*)

Mesmo com o reconhecimento da necessidade de uma formação comum, o documento segue com um ideal nacionalista, em que aponta a necessidade do “estabelecimento de uma referência curricular comum para todo o País, ao mesmo tempo que fortalece a unidade nacional” (BRASIL, 1999, p. 28). Há um indício de uma tentativa de reconstrução, tanto do país enquanto estado democrático, mas também, da urgência de mudanças nos quadros educacionais em que o Brasil se encontrava<sup>39</sup>.

Em 2008, há a criação do Programa Currículo em Movimento, em uma nova tentativa de atualização da LDB 9394/1996. Já em 2010, ocorre a Conferência Nacional de Educação (CONAE), com a presença de especialistas para debater a Educação Básica. O documento final do evento propõe a necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação.

Assim, ainda em 2010, tivemos o lançamento pelo governo de uma nova normativa<sup>40</sup>, na resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs). Vemos nas DCNs

---

<sup>39</sup> Nas décadas de 70 e 80, os índices de evasão escolar e repetência, de acordo com os PCNs, apresentavam “grande insatisfação com o trabalho realizado pela escola” (BRASIL, 1999, p.17), e portanto, a necessidade de mudanças no currículo escolar, e também na formação de professores.

<sup>40</sup> As diretrizes, diferentemente dos PCNs – que compõem recomendações –, constituem normas que devem ser seguidas pelo corpo escolar.

enquanto objetivos, uma formação humana e cidadã e formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo:

Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores. (BRASIL, 2013, p. 16)

Além disso, reconhece que a educação é um direito inalienável e indispensável para o exercício da cidadania, conforme vemos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Estabelece enquanto modalidades da educação básica a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância.

Em seu Capítulo III, temos a descrição sobre a formação básica comum e a parte diversificada em que, novamente, temos o ideal de unicidade retomado com o intuito de que sejam “orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional” (BRASIL, 2010, p.1):

Art. 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais.

§ 1º Integram a base nacional comum nacional: a) a Língua Portuguesa; b) a Matemática; c) o conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena, d) a Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; e) a Educação Física; f) o Ensino Religioso (BRASIL, 2010, p. 6)

Em 2012, por sua vez, são lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) voltadas, especificamente, para o Ensino Médio na resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Novamente, as discussões em torno do Ensino Médio no Brasil são feitas tardiamente, em comparação às medidas tomadas para o ensino fundamental, que foram lançadas em 2010. De acordo com o artigo 7º desse documento,

A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais. (BRASIL, 2012, p. 2)

Esse artigo das DCNs para o Ensino Médio está de acordo com os PCNs, no sentido de considerar as características locais e especificidades de cada região, e da mesma forma que a LDB 9394/1996, pressupõe uma base nacional comum constituinte do currículo do ensino médio.

A respeito do ensino de língua portuguesa, nas DCNs para o Ensino Médio de 2012, temos um ponto de contradição do documento, já que propõe o aperfeiçoamento da linguagem como instrumento de comunicação: “c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 2012, p. 4).

Um ponto pertinente do documento diz respeito ao Projeto Político Pedagógico da escola, que propõe, no artigo 15<sup>o</sup>, a valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber, além de considerar a questão dos direitos humanos enquanto fundamentais para a formação do estudante do Ensino Médio:

III - a aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização; IV - valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber; V - **comportamento ético**, como ponto de partida para o **reconhecimento dos direitos humanos** e da **cidadania**, e para a prática de um **humanismo** contemporâneo expresso pelo **reconhecimento, respeito e acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade**; (BRASIL, 2012, p. 7, grifos nossos)

No trecho, vemos que a normativa traz diversos signos que constituem um todo arquitetônico de tom valorativo humanístico, alinhando-se ao pensamento do Círculo de Bakhtin<sup>41</sup>, especialmente no que diz respeito a questões como a(s) subjetividade(s), que necessariamente se relaciona à questão da(s) alteridade(s).

Em 2013, no governo da presidenta Dilma Rousseff (2010-2016), é aprovado o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, por meio da Portaria N°

---

<sup>41</sup> BAKHTIN, 2001 [1927]; BAKHTIN, 2011 [1919]; BAKHTIN, 2013 [1967]; BAKHTIN, 2014 [1924]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; BAKHTIN, 2017 [1920-24]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; VOLÓCHINOV, 2019 [1921-30]

1.140, de 22 de novembro de 2013, com o intuito de fortalecer a formação continuada de professor, dar continuidade aos pressupostos da LDB e também das DCNs, resolução CNE/CEB nº 2/2012. Novamente, vemos o discurso de que o Ensino Médio necessita de melhorias. A medida proposta surge em um momento de fortes críticas ao governo referentes aos índices educacionais<sup>42</sup> e também, de estruturação dos anos seguintes de governo de Rousseff.

Nesse sentido, no mesmo governo, é regulamentada a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 do Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 10 (dez) anos. O Plano tem 20 metas – acompanhadas de suas estratégias – em que são descritos caminhos para uma suposta melhoria da qualidade da Educação Básica, sendo que quatro estratégias<sup>43</sup> indicam a constituição de uma Base Nacional Comum Curricular. O PNE foi uma das medidas para melhorar a qualidade do ensino brasileiro, entretanto, sofreu duras críticas devido ao corte de verbas destinadas à educação. Após cinco anos da sua aprovação, muitos pontos do PNE ainda não foram cumpridos<sup>44</sup>. Contudo, um deles obteve êxito: a construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em 2014, ocorre a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), que resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira e é um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular. Saviani (2014) aponta que essa edição da Conae foi fundamental para a aprovação do PNE, além

---

<sup>42</sup> Vale a leitura do artigo publicado no site Rede Brasil Atual disponível em <<https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2014/12/com-avancos-timidos-educacao-segue-entre-os-principais-desafios-dos-proximos-quatro-anos-de-dilma-6456/>>. Acessado no dia 7 de julho de 2019.

<sup>43</sup> A meta 3, por exemplo, descreve: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)”. Uma de suas estratégias é “pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a *base nacional comum curricular do ensino médio*” (BRASIL, 2014, grifos nossos).

<sup>44</sup> Há poucos artigos a respeito desse descumprimento nos repositórios acadêmicos devido a atualidade do tema, entretanto, recomendamos para uma leitura mais aprofundada, a leitura do artigo publicado no site da BBC Brasil disponível em < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48439963>>, acesso em 7 de julho de 2019.



do estabelecimento de políticas para garantir maior acesso ao ensino público, como a criação das cotas raciais.

Segundo o site de divulgação da BNCC<sup>45</sup>, criado pelo MEC, em junho de 2015 ocorreu I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base Nacional Comum (BNC). O evento foi um marco importante no processo de elaboração da BNC, pois reuniu todos os assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. A Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Em 16 de setembro de 2015 é disponibilizada a primeira versão da BNCC, após tensões entre diversos setores da sociedade. Segundo o site da Base, houve uma mobilização das escolas de todo o Brasil para a discussão do documento preliminar. Em 3 de maio de 2016 a segunda versão da BNCC é disponibilizada, e, no mesmo ano, em agosto, começa a ser redigida a terceira versão, em um processo colaborativo com base na segunda versão.

O processo de construção da segunda versão até a sua aprovação foi considerado um tanto quanto rápido, aliado à reforma do Ensino Médio aprovada por uma Medida Provisória em 2016. Havia um discurso de crise, como lembram Cury, Reis e Zanardi (2018) e Considera (2019), associado ao cenário educacional no Brasil. Esse discurso cria oportunidades para reformas que, geralmente, aprofundam as desigualdades e proporcionam medidas que restringem privilégios.

Verbas para programas sociais são cortadas, há o aumento vertiginoso de desemprego e medidas que poderiam equalizar o acesso à educação são inibidas em prol da maximização dos lucros de poucos e manutenção das desigualdades, ou melhor, aprofundamento das desigualdades. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 77)

A partir desse cenário, vemos a penetração de instituições como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>46</sup>, reconhecida por sua

---

<sup>45</sup> Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 03 de maio de 2021.

<sup>46</sup> No texto da BNCC vemos um trecho que indica essa participação da OCDE: Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o

participação nas políticas públicas do Brasil. Com a pressão da OCDE para o desenvolvimento de políticas homogeneizantes de currículo, algumas instituições privadas, chamadas por Luiz Carlos Freitas (2018) de reformadores educacionais, também contribuíram para a implementação do texto final da BNCC.

Dentre esses reformadores educacionais temos o Movimento Todos pela Educação, que tem como apoiadores a Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Rede Globo, Fundação Roberto Marinho, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), Fundação Santillana, Fundação Victor Civita, dentre outros (BRASIL, 2018). Para Luiz Carlos Freitas (2018), os reformadores buscam implementar reformas educacionais como a BNCC para garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para as atividades econômicas vigentes e também para manter uma visão de mundo orientada para uma modernização. Sobre isso, argumenta: O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do “direito social” e sua inserção como “serviço” no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e Estado (FREITAS, 2018, p. 42).

Nesse contexto, o MEC entregou a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo aprovada em abril de 2017, – essa versão ainda não continha a seção destinada ao Ensino Médio. O CNE foi o órgão responsável por elaborar o parecer e o projeto de resolução sobre a BNCC, encaminhado ao MEC. A partir da homologação da BNCC, de acordo com o site da Base, tivemos o início de um processo de formação e capacitação dos professores nas redes estaduais e municipais, para a elaboração e adequação dos currículos escolares. Em 20 de dezembro de 2017, a BNCC, sem a parte do Ensino Médio, foi homologada pelo então ministro da Educação, José Mendonça Filho.

Em 02 de abril de 2018 o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular, com inclusão do Ensino Médio. A partir daí o CNE iniciou um processo de audiências públicas

---

Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BRASIL, 2018, p. 13)

para debatê-la. Em 02 de agosto de 2018 – vejamos, em somente um dia – as escolas de todo o Brasil se mobilizaram, como apresenta o site da Base, para discutir e contribuir com a Base Nacional Comum Curricular da etapa do Ensino Médio. Professores, gestores e técnicos da educação criaram comitês de debate e preencheram um formulário *online*, sugerindo melhorias para o documento.

## 5.2 AUTORIA E COMPOSIÇÃO DO DOCUMENTO

Em 2015, antes da publicação oficial da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular, foi publicada a Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015, que institui a comissão de especialistas<sup>47</sup> para a elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e profissionais de 35 universidades. Segundo Meira, Júnior e Almeida (2016), a equipe de construção do documento consultou

os currículos estaduais e do Distrito Federal com o intuito de produzir um documento que fosse reconhecido pelos sistemas e que estabelecesse um diálogo com as vertentes contemporâneas da teorização curricular, visíveis na tentativa de incorporar a diversidade cultural, religiosa, de gênero etc., própria de um país com dimensões continentais, desvencilhando-se assim de uma tendência que privilegiava manifestações euro-estadunidenses em detrimento das indígenas, quilombolas, afro-brasileiras etc. Outra constatação possível é a identificação, em vários momentos, da preocupação, por parte dos especialistas, com a democracia, justiça social, diálogo e inclusão. (MEIRA; JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 35)

Após pareceres e revisões do documento, foi disponibilizada a sua primeira versão em 16 de setembro de 2015. Houve na época um grande debate na mídia a respeito da publicação, e grupos contrários e favoráveis ao documento se manifestaram. Para os primeiros, o texto estava

muito aquém do que seria desejável em termos de aquisição de conhecimentos. O segundo grupo também criticou o acanhamento da proposta; esperava um documento mais engajado, sem qualquer espécie de aceno ao mercado ou às políticas neoliberais. Engrossaram o coro das críticas as entidades científicas, os movimentos sociais organizados e

---

<sup>47</sup> A equipe de especialistas do componente de Língua Portuguesa foi composta por Ana Maria de Mattos Guimarães (UNISINOS), Antônio Augusto Gomes Batista (UFMG), Delaine Cafiero Bicalho (UFMG), Edleise Mendes Oliveira Santo (UFBA), Gilvan Müller de Oliveira (UFSC), Luciene Juliano Simões (UFRGS), Maria Cristina Rigoni Costa (UNIRIO), Marcos Bagno (UnB), Regina Zilberman (UFRGS), Sírio Possenti (UNICAMP) e Terezinha da Conceição Costa-Hübes (UNIOESTE). Os dados estão disponíveis no site <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>.

organizações não governamentais ligadas à educação. (MEIRA; JÚNIOR; ALMEIDA, 2016, p. 36)

A versão foi publicada com 304 páginas, durante o mandato da então presidenta da República Dilma Rousseff, com o Ministério da Educação sob o comando de Renato Janine Ribeiro.

A segunda versão da BNCC foi marcada pela consulta pública. O texto da primeira versão entrou em uma plataforma *online*, o que possibilitou aos cidadãos, escolas e instituições, solicitarem possíveis modificações nos textos de todos os componentes curriculares. Essas informações foram organizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da PUC-RJ, e analisadas por pesquisadores e especialistas das áreas, que emitiram os pareceres<sup>48</sup> sobre a primeira versão (BRASIL, 2017).

Em comparação à versão inicial, grandes mudanças foram feitas. O segundo documento foi publicado em 3 de maio de 2016, com 652 páginas e apresenta alterações estruturais e de capítulos, como a retirada do capítulo intitulado *Educação especial na perspectiva inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular*. De acordo com o texto, a segunda versão é resultado da discussão em seminários estaduais com professores e pessoas envolvidas na área da Educação.

Após a publicação da versão de 2016, uma nova discussão sobre o documento seria iniciada com a comunidade escolar e especialistas, entretanto, a Medida Provisória nº 746, que dispunha sobre a reforma do Ensino Médio, modificou o currículo, e conseqüentemente, os pressupostos da BNCC. Um ponto importante é que a reforma do EM foi aprovada antes mesmo do texto final da Base ter sido homologado.

Como já mencionamos neste texto, a aprovação da versão final da BNCC contou com a participação de órgãos privados, ONGs e movimentos defensores da educação, como é o caso da Fundação Lemann e da Fundação Roberto Marinho.

---

<sup>48</sup> Os pareceres estão disponíveis no site da BNCC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. É possível acessar os comentários dos leitores críticos sobre cada componente curricular de maneira completa.

Além disso, na época, foram veiculados diversos anúncios<sup>49</sup> na grande mídia, com peças publicitárias e sites divulgando o “novo ensino”.

A terceira versão do documento foi publicada em abril de 2017, sendo que o texto do Ensino Médio foi divulgado em abril de 2018. A versão final contém 600 páginas – um pouco menos que sua versão anterior – e as equipes de assessores, especialistas e leitores críticos já não aparecem no início do documento, mas sim, ao final, sem muito destaque.

Um traço comum a todas as versões é a ausência de referenciais teóricos e referências em todo o documento, o que dificulta o reconhecimento de suas bases teóricas e escolhas para a composição do texto.

### 5.3 BNCC E OS DOCUMENTOS PRECEDENTES: PCNs, PCNs + E OCEM

No caso do ensino de língua portuguesa no EM, há nos PCNEM uma visão mais ampla e heterogênea em relação à perspectiva de linguagem

O caráter sócio-interacionista da linguagem verbal aponta como uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para a decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais. (BRASIL, 2000, p. 18)

Entretanto, em relação aos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, os PCNEM, constituem uma bricolagem de teorias linguísticas, e por isso, recebeu inúmeras críticas de especialistas e pesquisadores. Mesmo com essas inconsistências, é válido ressaltarmos que os PCNEM apresentaram conceitos que são discutidos pela linguística há um certo tempo, como variedade linguística, modalidade oral, os gêneros discursivos, a interação verbal, etc. (VIDON; LIMA; STIEG, 2019).

Também, especialmente a heterogeneidade nas relações é validada, em que a esfera social em que o aluno está inserido é levada em consideração no processo da educação Linguística conforme argumentam Vidon, Lima e Stieg (2019). Dessa

---

<sup>49</sup> Uma das propagandas que circulava na TV pode ser vista no link: [https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4&ab\\_channel=Minist%C3%A9rioDaEduca%C3%A7%C3%A3o](https://www.youtube.com/watch?v=Fbz-cpct1W4&ab_channel=Minist%C3%A9rioDaEduca%C3%A7%C3%A3o)

forma, cabe questionarmos a possibilidade de um ensino comum a todos conforme nos é apresentado na introdução aos PCNs, na medida em que a perspectiva de linguagem adotada pelo mesmo documento coloca em destaque a importância das esferas sociais e contextos comunicativos. Além disso, Vidon, Lima e Stieg (2019) problematizam uma outra questão: o documento chegou aos professores de maneira verticalizada, não ofereceu diálogo, e por consequência, parece não ter sido assimilado por grande parte dos professores.

Há uma questão fundamental apontada pelos autores que reside no fato de o documento não considerar “problemas estruturais da educação (excesso de trabalho do professor, baixos salários, turmas cheias, alunos que não se adaptam a um modelo educacional baseado na Escolástica, etc)” (VIDON; LIMA; STIEG, 2019, p. 148-149).

No que diz respeito à leitura, os PCNs – e os PCNEM – se alinham, ainda que contraditoriamente, com as teorias do Círculo de Bakhtin<sup>50</sup>, uma vez que pressupõem um viés sócio-interacionista, porém não assumem uma perspectiva materialista histórico-dialética, como encontramos em Medviédev (2016 [1928]). Para Jurado e Rojo (2006), esses documentos se relacionam diretamente com as teorias do Círculo de Bakhtin<sup>51</sup>, uma vez que “entendem o enunciado/texto como sendo sempre dialógico e dialético: é um todo, que se constitui de outros enunciados com os quais dialoga e que implica sempre uma resposta” (JURADO; ROJO, 2006, p. 40). A partir desse ponto de vista dialógico sobre a linguagem, as autoras apresentam uma ideia sobre o que seria a leitura:

[...] ler é dialogar com a consciência do autor, com outros enunciados e vozes, não decifrando, mas produzindo sentidos com os conhecimentos que se tem de outros textos/enunciados e com os que traz o autor. Compreender um texto é indicar o que se tem a dizer em relação a ele e para ele. (JURADO; ROJO, 2006, p. 40).

Temos, também, de acordo com Amorim e Silva (2019), uma crítica, nos PCNEM, sobre uma visão dicotomizada entre língua e literatura, e em relação ao ensino de

---

<sup>50</sup> BAKHTIN, 2001 [1927]; BAKHTIN, 2011 [1919]; BAKHTIN, 2013 [1967]; BAKHTIN, 2014 [1924]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; BAKHTIN, 2017 [1920-24]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; VOLÓCHINOV, 2019 [1921-30]

<sup>51</sup> Ibid.

literaturas, especificamente, o documento problematiza uma abordagem historiográfica e a própria noção do que é literatura:

A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto/uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto literário é discutível. Machado de Assis é literatura, Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno. (BRASIL, 2000, p. 16)

Nessa mesma discussão sobre os PCNEM, Amorim e Silva (2019) direcionam para algumas contradições presentes no documento: a ausência de uma conceituação clara sobre o que seria a literatura, além de estimularem a presença da leitura literária para a compreensão de determinado período histórico ou consciência histórica, o que segundo os autores, “pode ser interpretado como um estímulo ao ensino da historiografia literária por si mesma” (AMORIM; SILVA, 2019, p. 159).

Apesar de vermos essas concepções mais amplas sobre a linguagem e sobre o ensino de literatura presentes no documento, para Buccini (2015), os PCNEM diluíram o ensino de literatura dentro dos estudos da linguagem. Da mesma forma, Osakabe (2004) afirma que a literatura não foi contemplada nesses textos, não havendo uma especificação ou orientação para como se deve tratar desse componente nos estudos da linguagem.

Ainda no processo de estabelecimento das propostas da LDB 9394/1996, em 2000, foi publicado um complemento à publicação inicial dos PCNs e PCNEM, o PCN+, que contém o objetivo de traçar novas abordagens e metodologias, e para isso, estabelece estratégias de forma mais delimitada, diferentemente do primeiro documento, o publicado em 1999. Com isso, ele apresenta competências, conteúdos a serem discutidos e também, critérios de avaliação. Percebemos, em contrapartida das propostas iniciais dos PCNs, um afinamento das abordagens a serem tratadas pelos professores para melhor cumprimento dos pressupostos da LDB, e conseqüentemente, maior estreitamento em relação às múltiplas possibilidades que perpassam as relações intersubjetivas do espaço escolar.

Com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs), tivemos um documento para suprir essa falta de discussão sobre a literatura nos documentos precedentes. Publicado em 2006 durante o primeiro mandato do presidente Luís

Inácio Lula da Silva, o documento, assim como os PCNs, foi elaborado por especialistas, pesquisadores e professores, porém, como apontam Vidon et al. (2019), também não houve o debate necessário com a comunidade escolar. Os autores alertam que o documento teve uma inserção ainda menor que os PCN(EM)s/+ nos setores da educação e nas escolas e universidades.

A concepção de linguagem adotada pelo documento apresenta algumas inconsistências. Como vemos em Vidon, Lima e Stieg (2019), ao apontar que utiliza a teoria bakhtiniana, introduz de maneira equivocada, “uma vez que diz abordar a corrente interacionista”. Além disso, apesar de apontar para a utilização do conceito de gênero discursivo, apresenta, de maneira predominante, a concepção de gênero textual. Mesmo apresentando alguns conceitos bakhtinianos,

[...] o texto veicula a concepção de língua enquanto instrumento, propondo uma ação pedagógica que tenha a finalidade de instrumentalizar o educando no intuito de leva-lo a conviver de forma lúdica e, ao mesmo tempo, critica com situações de produção e leitura de textos como forma de inserção e empoderamento social. (VIDON; LIMA; STIEG, 2019, p. 150)

Apesar de trazer algumas incoerências e equívocos em relação a concepção de linguagem presente nas OCEMs, e especialmente quanto ao conceito de gêneros do discurso, como apontam Vidon, Lima e Stieg (2019), o documento trouxe alguns ganhos quanto ao ensino de literatura. Como nos apresentam Amorim e Silva (2019), as OCEMs ganham destaque por ser o primeiro e único documento a se dedicar ao ensino de literaturas: “procura ressignificar não apenas o objetivo do ensino de literaturas na educação básica, mas também as abordagens teóricas que embasariam esse ensino” (AMORIM; SILVA, 2019, p. 161).

Para Machado (2010, p. 24), as OCEMs “buscam redefinir o lugar da leitura literária entre as outras práticas de leitura, dando-lhe destaque e apontando a importância do letramento literário”. Além disso, é incluída no documento a noção de letramento literário, que não estava presente nos PCNEM:

Por extensão do conceito do letramento como estado ou condição de quem não sabe apenas ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita, [...] podemos pensar em letramento literário como estado ou condição de que não apenas é capaz de ler poesia [ou qualquer outro texto literário], mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o. (BRASIL, 2006, p. 55)



As Orientações Curriculares para o Ensino Médio discutem questões que não foram tratadas pelos documentos anteriores referentes ao ensino de literatura na escola. Para Buccini (2015), o documento prevê que a experiência do aluno deve se dar por meio do contato com o texto e o prazer estético deve ser compreendido como conhecimento, participação e fruição de textos de diferentes naturezas.

A autora ainda apresenta que as OCEMs ressaltam a importância de se pensar em uma “perspectiva multicultural no ensino de literatura, proporcionando o diálogo desta com outras artes, sem, no entanto, deixar de considerar as suas especificidades” (BUCCINI, 2015, p. 5). Além disso, as OCEMs estabelecem, para a autora, a centralidade do texto literário:

Quando propomos a centralidade da obra literária, não estamos descartando a importância do contexto histórico-social e cultural em que ela foi produzida, ou as particularidades de quem a produziu (até porque tudo isso faz parte da própria tessitura da linguagem), mas apenas tomando – para o ensino da Literatura – o caminho inverso: o estudo das condições de produção estaria subordinado à apreensão do discurso literário. Estamos, assim, privilegiando o contato direto com a obra e com a experiência literária (BRASIL, 2006, p. 76-77).

Nesse sentido, é importante pensar em obras e produções culturais que façam parte do repertório sociocultural dos alunos e refletir sobre o que pode ser considerado literatura diante desse grupo.

#### 5.4 A LEITURA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: OS EIXOS, OS CAMPOS DE ATUAÇÃO E OS COMANDOS

Nesta seção, apresentamos os diálogos, no sentido da palavra adotado pelo Círculo de Bakhtin<sup>52</sup>, trazidos no texto da versão homologada da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Selecionamos o componente curricular de Língua Portuguesa para tratar da leitura nessa etapa de escolarização. Para compreender de que forma a leitura é trazida no documento, selecionamos a partir do texto da Base, alguns “rastros” que julgamos importantes investigar à medida em que fomos lendo o texto: os objetivos de aprendizagem, os campos de atuação e os comandos trazidos no documento.

---

<sup>52</sup> BAKHTIN, 2001 [1927]; BAKHTIN, 2011 [1919]; BAKHTIN, 2013 [1967]; BAKHTIN, 2014 [1924]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; BAKHTIN, 2017 [1920-24]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; VOLÓCHINOV, 2019 [1921-30]

### 5.4.1 Objetivos de aprendizagem e os eixos

Os objetivos de aprendizagem trazidos pela Base Nacional Comum Curricular (2018) são descritos logo no início da seção de Língua Portuguesa do Ensino Médio e colocam a leitura em destaque para essa etapa de escolarização. Na versão final, assim como nas versões preliminares, a leitura aparece como um objetivo que constitui um “eixo” que funciona como uma espécie de baliza para as práticas que devem ser desenvolvidas no componente curricular de Língua Portuguesa, como vemos no quadro 1:

Quadro 1 – Objetivos de aprendizagem da BNCC no componente curricular de Língua Portuguesa

Objetivos de aprendizagem e os eixos		
Primeira versão	Segunda versão	Versão final
Os objetivos de aprendizagem de Língua Portuguesa estão organizados em cinco eixos, que dizem respeito a práticas e a conhecimentos de linguagem. São eles: <b>apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística</b> , sendo este último transversal aos demais (BRASIL, 2015, p. 36, grifos do autor)	Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa no Ensino Médio estão organizados, como no Ensino Fundamental, em quatro eixos: <b>oralidade, leitura, escrita e conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão</b> (BRASIL, 2016, p. 506, grifos do autor)	Os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as <b>práticas de linguagem</b> consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica (BRASIL, 2018, p. 500, grifos do autor)

Fonte: Elaborada com base em Brasil (2015; 2016; 2018).

No componente curricular de Língua Portuguesa, na primeira versão, como apresenta o quadro 1, os objetivos de aprendizagem são divididos em cinco eixos: 1) apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita; 2) oralidade; 3) leitura; 4) escrita e 5) análise linguística. Essa divisão, de certa forma, retoma as propostas inicialmente publicadas pelos PCNs (1999). Um dado importante com relação aos eixos de aprendizagem diz respeito ao modo como devem ser desenvolvidos: a partir dos gêneros textuais.

De acordo com a BNCC em sua versão preliminar, os campos de atuação orientam as seleções dos gêneros textuais a serem trabalhados, a fim de que as práticas de linguagem sejam mais significativas (BRASIL, 2015). Além do fato do documento

considerar os gêneros a partir dos campos de atuação, temos uma descrição detalhada do que deve ser considerado em cada eixo.

No trecho dedicado à leitura, são listadas algumas dimensões importantes para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem. O primeiro detalhamento diz respeito à necessidade de se considerar o contexto de produção na leitura, uma vez que envolve a “compreensão dos textos lidos e reflexões sobre as suas finalidades e os contextos em que foram produzidos (autor, época, lugar, modos de circulação, dentre outros)” (BRASIL, 2015, p. 37).

Volóchinov (2019 [1921-30]), ao tratar da construção do enunciado, argumenta sobre a dimensão social da língua, e assim aponta como uma “tarefa infrutífera tentar compreender a construção dos enunciados que compõem a comunicação discursiva sem traçar uma relação com as condições sociais reais (a situação)” (VOLÓCHINOV, 2019 [1921-30], p. 268). Assim, vemos a importância de se considerar a situação e o contexto de produção dos enunciados quando tratamos da leitura na construção dos sentidos.

Ainda no detalhamento do eixo leitura, temos na primeira versão da BNCC o estabelecimento de relações intertextuais como parte das estratégias necessárias para a compreensão de um texto. Esse também é um dado importante, na medida em que o documento reconhece a dimensão de outros textos dentro de um texto:

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.) (BRASIL, 2015, p. 37)

Além disso, o documento traz outras informações importantes no que diz respeito ao processamento da leitura:

3) compreensão de textos, considerando-se os efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos; 4) ampliação do vocabulário, a partir do contato com textos e obras de referência, dentre outras possibilidades; 5) reconhecimento de planos enunciativos e da polifonia, identificando-se as diferentes vozes presentes nos textos; 6) reflexões relativas às temáticas tratadas nos textos. (BRASIL, 2015, p. 37)

Rojo (2004) discute que diferentes práticas de leitura, em diferentes situações, vão exigir diferentes combinações de capacidades de várias ordens. Dentre elas, a

autora cita a decodificação, compreensão e a capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto. Dentro dessa última citada pela a autora, temos capacidade de recuperação do contexto de produção do texto, que segundo Rojo (2004), é importante para situar informações como autoria, ideologias assumidas no texto, finalidade, entre outras.

Além dessas capacidades reconhecidas pelo documento, entende-se também que pela leitura são constituídas subjetividades, e assim, essa ideia entra em consenso com as discussões trazidas pelo Círculo de Bakhtin<sup>53</sup> quando pensamos na linguagem, uma vez que para o autor, o sujeito se constitui em relação a um outro. Entretanto, como veremos no trecho seguinte, parece haver uma preocupação com questões estruturais do texto:

que o processo de letramento que se faz por meio de textos literários compreende uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, sendo necessário um trabalho especial para assegurar seu efetivo domínio. Pela literatura, constituem-se subjetividades, expressam-se sentimentos, desejos, emoções de um modo particular, com uso diversificado de recursos expressivos e estéticos. Nesse processo, a formação de leitores literários envolve reflexão sobre a linguagem, o que implica o reconhecimento de procedimentos de elaboração textual e certa consciência das escolhas estéticas envolvidas na construção dos textos (BRASIL, 2015, p. 38)

A partir do trecho, podemos pensar que somente a leitura do texto literário constitui subjetividades, e nesse contexto, outros gêneros textuais, como propõe o documento, são desconsiderados. Na listagem em relação às dimensões consideradas no “eixo leitura”, entretanto, não há indícios dessa constitutividade do sujeito, mas sim são trazidos elementos distintos que devem ser considerados nesse processo, como a ampliação do vocabulário a partir das palavras do texto lido ou então, somente o reconhecimento dos planos enunciativos do texto.

Já na segunda versão da BNCC, como vemos no quadro 1, há uma mudança em relação à primeira versão: foi retirado o objetivo de aprendizagem “apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita” e inserido o objetivo “conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão”. Diferentemente

---

<sup>53</sup> BAKHTIN, 2001 [1927]; BAKHTIN, 2011 [1919]; BAKHTIN, 2013 [1967]; BAKHTIN, 2014 [1924]; MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; BAKHTIN, 2017 [1920-24]; BAKHTIN/VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; VOLÓCHINOV, 2019 [1921-30]

da primeira versão, no texto publicado em 2016, não há um detalhamento sobre cada eixo presente no documento, entretanto, a leitura ganha um realce frente aos outros eixos. Aparece no documento inserida enquanto foco das práticas literárias no Ensino Médio: “a leitura é, portanto, eixo central nas práticas com o literário no Ensino Médio” (BRASIL, 2016, p. 508).

Assim como na versão inicial divulgada em 2015, a leitura é fortemente atrelada ao texto literário, o que é justificado no trecho: “tal prática acaba favorecendo o/a estudante na escrita dos mais diferentes gêneros textuais, não apenas os da esfera literária” (BRASIL, 2016, p. 509). Parece-nos, nesse trecho, que há uma relação entre a leitura e escrita, o que remete a uma concepção de que a exposição do aluno a uma “boa linguagem” terá como resultado uma boa escrita em outros campos, como argumenta Bunzen (2006).

É dado um enfoque maior, na versão final, às novas tecnologias de informação e comunicação. De acordo com o documento, no Ensino Médio ganham maior destaque as mídias, as redes sociais e os processos de veiculação de informação em meios híbridos. Amorim e Silva (2019) argumentam sobre a forte influência das pesquisas recentes em Linguística Aplicada no documento ao trazer termos como “práticas de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 498), abordagem “multissemiótica” (BRASIL, 2018, p. 498), “novos letramentos e os multiletramentos” (BRASIL, 2018, p. 498).

Novamente, no componente de Língua Portuguesa no Ensino Médio, a leitura de textos literários ganha destaque. De acordo com o documento, a literatura e o texto literário em si, têm sido deixados em segundo plano:

Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re) colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (BRASIL, 2018, p. 499).

Além disso, Amorim e Silva (2019) defendem que o trecho parece expor uma visão preconceituosa sobre gêneros cinematográficos e HQs. Aliás, o próprio documento não sugere, de maneira explícita, que a leitura deve ocorrer como solução aos problemas apontados.

Apesar de problematizar os gêneros cinematográficos e as HQs, a BNCC propõe que as progressões de aprendizagens considerem

a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc. (BRASIL, 2018, p. 500)

Parece haver um avanço em relação aos PCNEM (2000) e aos PCN+ (2002) quanto à inclusão de obras de literatura contemporânea, literatura indígena, africana e latino-americana. Há, no trecho, uma classificação de obras mais e menos complexas da literatura. Esse tom permeia o documento em outros momentos, com o intuito de complexificar as práticas desenvolvidas no Ensino Fundamental:

o aumento da **complexidade** dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses” (BRASIL, 2017, p. 499, grifos nossos).

Da mesma maneira que nas versões anteriores, são propostos “eixos” de desenvolvimento dessas práticas de linguagem, que na versão final tiveram algumas alterações: 1) leitura; 2) produção de textos; 3) oralidade (escuta e produção oral) e 5) análise linguística/semiótica. Nessa versão, como temos no quadro 1, houve a inserção da análise semiótica, algo não discutido nas versões preliminares. Também, houve um detalhamento do eixo da oralidade, com as informações sobre a escuta e produção oral.

O aprofundamento sobre cada eixo aparece na versão final somente no componente de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, uma vez que BNCC entende que no Ensino Médio

os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018, p. 498)

Assim, cabe à etapa de escolarização do EM, que o estudante aprofunde suas experiências ao analisar a linguagem, além de intensificar as práticas críticas de escrita e leitura, no intuito de alargar as suas referências estéticas, éticas e políticas

para a cidadania, trabalho e estudos. A partir dos eixos, o documento pressupõe uma

ênfase nas habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentido e apreciação e réplica (posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais etc.) (BRASIL, 2018, p. 501)

Em todas as versões a leitura consta nos eixos de aprendizagem, em associação a outras práticas de linguagem. Na primeira versão parece haver uma preocupação em detalhar sobre essa prática, e assim, são citadas algumas etapas do processamento da leitura. Pouca coisa foi alterada na segunda versão, mas no texto homologado, o Ensino Médio é entendido somente como um alargamento e desenvolvimento daquilo que foi tratado no Fundamental. Parece problemático partir do princípio de que o aluno chega a uma etapa de escolarização, de certa maneira, com domínio completo sobre uma linguagem, especialmente em um cenário descrito em crise, como é o do Ensino Médio.

#### 5.4.2 Os campos de atuação

Os campos de atuação aparecem na BNCC logo após a descrição dos eixos de aprendizagem com o intuito de funcionarem como contextualizadores dos objetivos. Como vemos no quadro 2, há uma diferença marcante nas três versões com relação a esses campos.

Quadro 2 - Campos de atuação da BNCC

Campos de atuação		
Primeira versão	Segunda versão	Versão final
1) Práticas artístico-literárias; 2) Práticas político-cidadãs; 3) Práticas investigativas; 4) Práticas culturais das tecnologias da informação e comunicação; 5) Práticas do mundo do trabalho (BRASIL, 2015, p. 39-40)	1) Campo literário; 2) Campo político-cidadão; 3) Campo investigativo (BRASIL, 2016, p. 506)	1) Campo da vida pessoal; 2) Campo de atuação da vida pública; 3) Campo das práticas de estudo e pesquisa; 4) Campo jornalístico-midiático; 5) Campo artístico-literário (BRASIL, 2018, p. 502-503)

Fonte: Elaborado a partir de Brasil (2015; 2016; 2018)

A organização dos objetivos de aprendizagem da BNCC, na versão preliminar de 2015, coloca que as práticas de linguagem devem se dar por meio dos campos de

atuação, que de acordo com o documento são importantes para a “contextualização do conhecimento escolar” (BRASIL, 2015, p. 39). Para o Ensino Médio são destinados cinco campos de atuação: 1) práticas artístico-literárias; 2) práticas político-cidadãs; 3) práticas investigativas; 4) práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação e 5) práticas do mundo do trabalho. De acordo com a BNCC,

Os campos de atuação orientam a seleção dos gêneros textuais a serem preferencialmente trabalhados, sugerem atividades que tornem mais significativas as práticas de linguagem – como a organização de debates na escola, a elaboração de jornais impressos e digitais que propiciem a circulação e as informações de ideias – e podem também indicar temas a serem abordados em projetos interdisciplinares. (BRASIL, 2015, p. 40)

A leitura aparece na primeira versão, especialmente no campo artístico-literário, na descrição dos objetivos de aprendizagem:

LILP1FOA006 Ler e apreciar textos literários tradicionais, da cultura popular, afrobrasileira, africana, indígena e de outros povos. (BRASIL, 2015, p. 42)

LILP2FOA049 Ler e apreciar textos literários tradicionais, da cultura popular, afrobrasileira, africana, indígena e de outros povos, comentando temas e imagens. (BRASIL, 2015, p. 45)

Parece haver uma preocupação com o contato com outras culturas importantes para a formação do Brasil e somente no campo artístico-literário, há o comando “ler”. A versão preliminar trouxe de maneira bastante resumida as práticas e os campos de atuação em que devem ser desenvolvidas, o que implica em uma abertura para as escolas e professores decidirem o que poderá e deverá ser feito a partir dessas condições.

Apesar disso, a divisão em práticas a partir de seus respectivos campos se apresenta um pouco reducionista e faz parecer que uma prática está desvinculada da outra, como por exemplo, uma prática investigativa ou uma prática artística e literária não pode ser política e cidadã. Se pensarmos que nossas práticas cotidianas são múltiplas e heterogêneas, essa divisão proposta pela BNCC se torna um tanto quanto dissociada da nossa vida concreta, que é a todo momento ativa e responsiva. Em todos os campos há o seguinte detalhamento: “campo de atuação que diz respeito à participação em situações de leitura/escuta, produção oral/escrita” (BRASIL, 2015, p. 29).



Os objetivos de aprendizagem são listados por prática, com uma divisão por cada série do Ensino Médio, como vemos em um recorte da figura 4:

Figura 4 - Quadro de Língua Portuguesa

1º ANO/EM	
PRÁTICAS ARTÍSTICO-LITERÁRIAS	
» LILP1MOA234	Ler produções literárias de autores da Literatura Brasileira contemporânea, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda assim, atemporal e universal.
» LILP1MOA235	Reconhecer, em produções literárias de autores da Literatura Brasileira, o diálogo com questões contemporâneas (principalmente do jovem), em uma perspectiva de leitura comparativa entre o local e o global, reconhecendo a literatura como uma forma de conhecimento de si e do mundo.
» LILP1MOA236	Interpretar e analisar obras africanas de língua portuguesa, bem como a literatura indígena, reconhecendo a literatura como lugar de encontro de multiculturalidades.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015, p. 42)

Na segunda versão da BNCC, os campos de atuação são condensados em três, como vemos no quadro 2: 1) Campo literário; 2) Campo político-cidadão e 3) Campo investigativo (BRASIL, 2016, p. 506). Diferentemente da primeira versão, o texto publicado em 2016 trouxe maior detalhamento a respeito dos campos de atuação. Apresentou os objetivos de aprendizagem de cada campo de atuação divididos em unidades curriculares. Por exemplo, o campo literário foi dividido em três unidades denominadas “Unidade Curricular I”, “Unidade Curricular II” e “Unidade Curricular III”. Nos três campos citados na segunda versão da BNCC, o termo leitura ganha mais destaque no campo destinado às práticas literárias: “A leitura é, portanto, eixo central nas práticas com o literário no Ensino Médio” (BRASIL, 2016, p. 508). Nos outros dois campos, a leitura é trazida somente como uma prática secundária, que deve ser desenvolvida em conjunto com as práticas de escrita e oralidade:

“Na organização dos objetivos do campo político-cidadão, considera-se a necessária articulação entre as práticas de leitura, escrita e oralidade, havendo certa correspondência entre os objetivos desses eixos.” (BRASIL, 2016, p. 510)

No campo investigativo, além de trazer a importância da leitura em associação a outras práticas de linguagem, a BNCC reforça a necessidade de reconhecer e ler gêneros dessa área: “reconheçam e leiam com competência gêneros relacionados à pesquisa e à produção do conhecimento” (BRASIL, 2016, p. 511). Assim como na primeira versão, o segundo texto traz os gêneros textuais como centro do trabalho, uma vez que reforça os campos de atuação como orientadores dos gêneros a serem trabalhados.

Percebemos, ao final da discussão sobre os campos de atuação, uma preocupação do documento em formar, ao final da etapa do Ensino Médio, cidadãos preparados para agir no mundo de forma ativa, em que a leitura aparece como um caminho para essa inserção:

Ao final dessa etapa, espera-se que o/a estudante seja capaz de ler com autonomia um ensaio, a constituição brasileira, um artigo acadêmico; de assistir a um debate político, de produzir um projeto de pesquisa. (BRASIL, 2016, p. 512)

Um outro ponto importante da versão publicada em 2016, assim como na de 2015, é a ausência de delimitação acerca dos métodos, autores que devem ser lidos ou estratégias de avaliação. Entretanto, na segunda versão, há maior delimitação com a criação de unidades curriculares. Apresenta objetivos de aprendizagem, contudo ainda há certa liberdade para o docente e o corpo escolar enquanto mobilizadores dessas práticas, privilegiando autores e obras locais, por exemplo.

Na versão final, mantiveram-se os “campos de atuação”, presentes na segunda versão preliminar, a fim de contextualizar as práticas de linguagem, mas também houve uma alteração em suas divisões, antes colocadas como “práticas” na primeira versão preliminar: “1) campo da vida pessoal; 2) campo das práticas de estudo e pesquisa; 3) campo jornalístico-midiático; 4) campo da atuação na vida pública e 5) campo artístico-literário.” (BRASIL, 2018, p. 501).

Diferentemente da primeira e segunda versão preliminar, na versão final, não há uma divisão dos campos por séries ou unidades curriculares. Na versão final, os campos de atuação social funcionam como um pretexto para o desenvolvimento das habilidades e competências. As habilidades e competências foram inseridas somente na versão final, que foi homologada:

As habilidades de Língua Portuguesa estão organizadas nesses cinco campos de atuação social. Além disso, ainda que uma mesma habilidade possa estar a serviço de mais de uma competência específica da área de Linguagens e suas Tecnologias, indica(m)-se aquela(s) com a(s) qual(is) cada habilidade tem maior afinidade. (BRASIL, 2018, p. 504)

A inserção das competências<sup>54</sup> na BNCC levanta um debate sobre o “modelo de competências” na educação. Ricardo (2010) argumenta que esse modelo aproxima a escola ao mundo do trabalho. Para esse autor, quando currículos e programas escolares são orientados a partir desse viés, há uma abertura de escolas para o mundo econômico, o que faz com que se busque um sentido prático para os saberes escolares.

A lógica das competências aponta também para outro caminho, qual seja, o da privatização do indivíduo, que passa a ser tão livre quanto lhe for permitido. E, se antes a escola era vista como uma promessa de emprego, agora passa a ser vista como um caminho para a empregabilidade, sob a responsabilidade de cada um. Ou seja, o que antes seria um projeto de sociedade, passa a ser encarado como um projeto de indivíduos adaptáveis. (RICARDO, 2010, p. 611)

Para as competências específicas são descritas habilidades a serem desenvolvidas. Dessa maneira, temos quadros gerais de habilidades para todos os campos de atuação no componente curricular de Língua Portuguesa, como vemos na figura 5:

Figura 5 – Quadro de habilidades para todos os campos de atuação social

PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.	4

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2018)

<sup>54</sup> A discussão acerca do ensino por competências pode ser encontrada de maneira mais aprofundada no trabalho de Elio Carlos Ricardo (2010).

A leitura aparece como uma prática a ser considerada em todos os campos. São listadas dezoito habilidades relativas a todos os campos de atuação, e como vimos na figura 5, a leitura aparece como prática central junto à escuta e análise linguística. Nessas habilidades gerais, somente duas contemplam a leitura:

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na **leitura**/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações (BRASIL, 2018, p. 506, grifos nossos)

(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na **leitura**/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.) (BRASIL, 2018, p. 506, grifos nossos)

A primeira habilidade está alinhada com a versão preliminar da BNCC e também, de certa forma, com os PCNEM (2000) ao considerar o contexto para a compreensão da leitura. Já na segunda habilidade, parece haver uma certa preocupação do documento com elementos mais estruturais, o que constitui uma oposição de abordagens do texto, como tratamos na primeira versão deste documento.

No restante das habilidades gerais, aparecem comandos como “analisar”, “comparar” e “selecionar” para tratar de elementos como a intertextualidade, variação linguística, sintaxe e até mesmo de elementos de diferentes semioses, como é o caso da habilidade seguinte:

(EM13LP14) Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação (BRASIL, 2018, p. 508)

Assim como Rojo (2004), concordamos que esses comandos constituem etapas para o processo de leitura. A autora cita que nas capacidades de apreciação e réplica do leitor, há a percepção de outras linguagens como imagens, sons, imagens em movimento, gráficos, mapas etc.

Em seguida, nas descrições dos campos, somente em alguns específicos, a leitura é trazida para além das práticas gerais como aquele da figura 5. Por exemplo, no campo da vida pessoal, não há no detalhamento do texto do campo e nem uma habilidade dedicada à leitura. Ela aparece somente como uma prática intrínseca às outras habilidades.

No campo da vida pública, entendido como a participação e atuação política e social, ao debate qualificado e ético de ideias, à consciência dos direitos e deveres e à reclamação de direitos, por meio da leitura, é trazida no seguinte trecho:

consolidação e desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de novos procedimentos envolvidos na **leitura**/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à proposição, debate, aprovação e implementação de propostas e projetos de lei, à defesa e reclamação de direitos e à elaboração de projetos culturais e de intervenção de diferentes naturezas (BRASIL, 2018, p. 512)

Entende-se, portanto, que os alunos já tiveram essas práticas em uma outra etapa de escolarização, e que no Ensino Médio é o momento de consolidar e desenvolver a habilidade de leitura referente a gêneros como propostas e projetos de lei. Chama a nossa atenção o fato do termo leitura constar em conjunto com o termo escuta e também não há um objetivo claro para as essas práticas.

No campo das práticas de estudo e pesquisa, a pesquisa é vista de maneira um tanto quanto instrumental<sup>55</sup>,

Intensificar propostas que prevejam o uso de diferentes procedimentos (como grifar, anotar, resumir) e gêneros de apoio à compreensão (como sínteses, resumos, resenhas, quadros comparativos, entre outras possibilidades), tendo em vista os objetivos em questão e as características do texto dado a **leitura**/estudo, inclusive articuladas com atividades de outras áreas do conhecimento e com projetos pessoais (BRASIL, 2018, p. 515)

---

<sup>55</sup> A pesquisa, no documento compreende “tanto procedimentos relacionados à busca simples (mas confiável) de informações, envolvendo comparações e seleções, para responder diretamente a uma questão – um dos sentidos do termo “pesquisa” –, quanto procedimentos que envolvem algum método para a busca mais minuciosa e acurada de respostas a questões mais complexas, não respondíveis diretamente” (BRASIL, 2018, p. 515)

No trecho, há uma preocupação com procedimentos como “grifar”, “anotar” e “resumir” o texto lido em questão com a finalidade de compreender gêneros considerados dentro desse campo de estudo e pesquisa. Novamente, a leitura não aparece como uma prioridade, mas sim como um pretexto para outra atividade, em que há um objetivo final bastante delimitado.

No mesmo campo, há ainda uma outra especificação sobre a forma de organização e progressão curricular: “considerar a diversidade de gêneros escritos, orais e multissemióticos ao longo dos três anos nas práticas de leitura, escuta e produção propostas.” (BRASIL, 2018, P. 516). Assim como chamamos a atenção no texto introdutório sobre a seção de Língua Portuguesa, há uma preocupação com os textos semióticos nas práticas de leitura - mas também escrita e produção.

Já no campo jornalístico-midiático, há uma certa preocupação com o detalhamento sobre a leitura. O campo, de acordo com a BNCC (2018), tem como objetivo ampliar a participação dos jovens com o trato com a informação e opinião, as quais estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para isso,

Pretende-se que os jovens incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos (BRASIL, 2018, p. 519)

Nesse campo, diferentemente dos outros, o objetivo é mais claro, uma vez que a leitura de textos, da esfera jornalística, é colocada como caminho para desenvolvimento de pensamento crítico e posicionamento sobre diversos temas. Essa noção está de acordo com as discussões de Freire (2017) e Rojo (2002), já que para os autores, pela leitura é possível elaborar apreciações relativas a valores éticos e políticos. Da mesma maneira, concordamos, e pensamos que essa ideia se relaciona com a noção de dialogismo. É importante ter em mente que essa dinâmica ocorre não somente com gêneros da esfera jornalística, como está pressuposto na BNCC (2018), mas em textos de outras naturezas também, como a literária, a acadêmica etc.

O campo artístico literário, de acordo com a Base, é destinado a ampliar o repertório de leituras dos alunos, “conseguindo apreender os níveis de leitura presentes nos textos e os discursos subjacentes de seus autores” (BRASIL, 2018, p. 523). Nesse

campo, em relação aos outros, a leitura realmente ganha destaque, uma vez que não consta em associação com outra prática, como a escrita ou escuta. No trecho vemos um exemplo:

A prática da leitura literária, assim como de outras linguagens, deve ser capaz também de resgatar a historicidade dos textos: produção, circulação e recepção das obras literárias, em um entrecruzamento de diálogos (entre obras, leitores, tempos históricos) e em seus movimentos de manutenção da tradição e de ruptura, suas tensões entre códigos estéticos e seus modos de apreensão da realidade. (BRASIL, 2018, p. 523)

Encontramos a importância de se resgatar a historicidade dos textos em Rojo (2002) e principalmente nas discussões do Círculo de Bakhtin, como já apresentamos neste trabalho. Bakhtin (2011 [1919]) nos alerta sobre a historicidade dos enunciados e a importância para uma compreensão ativa. Rojo (2002) argumenta em direção desse pensamento, mas com um olhar para o ensino de Língua Portuguesa. Para a autora, recuperar o contexto de produção dos textos é fundamental para uma leitura crítica e cidadã: “sem isso, o leitor não dialoga com o texto, mas fica subordinado a ele” (ROJO, 2002, p. 6).

No trecho que explica os parâmetros para a organização/progressão curricular, são propostas leituras de obras significativas da literatura brasileira e novamente há uma preocupação com a contextualização da época, as condições de produção, circulação e recepção,

ficando a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada (BRASIL, 2018, p. 524)

Acreditamos que essa ressalva quanto aos movimentos estéticos, obras e autores tenham relação com algumas discussões referentes ao texto literário no Ensino Médio, mas não pretendemos avançar na discussão neste trabalho<sup>56</sup>.

Na listagem de habilidades do campo artístico literário, temos alguns detalhes:

(EM13LP48) Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a

---

<sup>56</sup> Essa discussão está presente nos trabalhos de Cereja (2013) e Dalvi e Rezende (2013).

historicidade de matrizes e procedimentos estéticos (BRASIL, 2018, p. 525)

Nessa habilidade, espera-se que pela leitura o aluno consiga identificar historicidade de matrizes e procedimentos estéticos. Mais uma vez, assim como em outros campos, a leitura é tratada como pretexto para a execução de outras habilidades.

Sobre os campos de atuação na versão final, quando comparado aos conteúdos dos campos das versões anteriores, percebemos que a leitura é tomada como uma questão particular da esfera literária, mesmo sendo tratada em outros campos, como o jornalístico-midiático. Uma outra questão importante, é que de maneira geral, no texto homologado, a leitura é tratada como pretexto para outras habilidades, diferentemente da primeira versão da BNCC, que coloca como objetivo a leitura, mas sem nenhum objetivo por trás. Acreditamos que essa característica do texto da BNCC publicado em 2018 tenha relação com as finalidades do documento, explicitadas pelo contexto de construção pelo qual foi submetido. Há uma preocupação muito evidente em formar sujeitos para o mercado e para o mundo, mas sem uma preocupação com a cidadania desses indivíduos.

### 5.4.3 Os comandos

No texto da BNCC, vemos alguns comandos utilizados, seja para a explicitação dos objetivos de aprendizagem, na primeira e segunda versão, ou para as habilidades descritas no texto homologado. Retiramos de cada versão do documento os comandos relacionados à leitura, no campo dedicado à esfera literária, que tratam de temáticas similares, como vemos no quadro 3:

Quadro 3 - Comandos da BNCC

Comandos		
Primeira versão	Segunda versão	Versão final
Ler e apreciar textos literários tradicionais, da cultura popular, afrobrasileira, africana, indígena e de outros povos (BRASIL, 2015, p. 42)	Ler produções literárias de autores da literatura brasileira contemporânea, percebendo a literatura como produção historicamente situada e, ainda assim, atemporal e universal (BRASIL, 2016, p. 529)	Identificar assimilações, rupturas e permanências no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para



		perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos. (BRASIL, 2018, p. 529)
--	--	---

Fonte: Elaborado a partir de Brasil (2015; 2016; 2018)

De início, percebemos que a construção sintática dos três trechos possui uma diferença, especialmente na versão final. Nas duas primeiras versões, o verbo “ler” aparece em destaque na frase, o que faz com que, de fato, seja mobilizada a ação de leitura do que é citado pelo documento. Já na versão final, há a construção da estrutura “por meio da leitura”, sendo que o verbo de destaque é “identificar”. Dessa maneira, entende-se que a leitura é uma facilitadora da ação de identificar “assimilações, rupturas e permanências”. Pietri (2018) chama a atenção para o caráter da BNCC de solicitar o reconhecimento de estruturas, ou seja, o sujeito é convidado a reconhecer, mas não a refletir de maneira ativa e crítica sobre aquilo que está sendo reconhecido. Isso fica claro quando vemos a habilidade do quadro 3.

A partir das discussões presentes nas seções deste trabalho, pretendeu-se discutir os objetivos delimitados pela pesquisa, com o intuito de compreender de que modo a leitura é tratada na versão final da Base Nacional Curricular do Ensino Médio, no componente curricular de Língua Portuguesa. Na próxima seção, teceremos as considerações finais, a fim de dar um “acabamento provisório”, nos servindo das palavras do Círculo de Bakhtin, sem encerrar a discussão sobre um tema complexo e repleto de contradições como é o caso da BNCC.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de termos feito algumas considerações de maneira diluída ao longo deste trabalho, é fundamental ressaltarmos algumas questões sobre a natureza do documento que é a Base Nacional Comum Curricular, sua colocação no cronotopo da educação e do ensino de Língua Portuguesa, especificamente, além de suas implicações.

De início, convém pontuar que a história da Língua Portuguesa no Brasil e conseqüentemente, do ensino desse componente curricular é marcada por tensões, rupturas e permanências de algumas práticas que certamente influenciam a forma como a Língua Portuguesa é trazida nos documentos oficiais como a BNCC. Esse movimento é resultado de processos históricos e ideológicos, de uma construção de nação que seguiu com as ordenações e interesses de governos e políticas de cada período de nossa história, assim como está colocada na epígrafe que inicia o capítulo deste trabalho sobre a história da Língua Portuguesa, nas palavras de Paulo Freire, “o Brasil foi ‘inventado’ de cima para baixo, autoritariamente”.

Podemos ver essa relação com clareza quando pensamos nas discussões sobre Políticas Linguísticas, tratada no terceiro capítulo deste trabalho. As políticas de planejamento linguístico atuam, nos dizeres de Bakhtin (2014), como forças centralizadoras e homogeneizantes, as centrípetas, com a finalidade de atender os interesses de um grupo hegemônico. Esse movimento centrípeto, como vemos, impacta em decisões importantes, como é o caso de documentos referentes a políticas educacionais e também a BNCC, entendida como uma Política Linguística. Apesar disso, há de se pensar que em contraposição há sempre a vida e os diálogos do cotidiano, nas ruas, na internet, nas escolas, entre outras esferas, que trabalham em contraposição a essa homogeneização imposta, as forças centrífugas, como coloca Bakhtin (2014).

Essas tensões implicadas nesses processos de planejamento linguístico e das políticas educacionais se manifestam expressivamente na BNCC, um documento repleto de conflitos desde a sua concepção. De início, o documento mostrou, na medida do possível, certa preocupação em tratar de pautas sociais e minoritárias

na formação do estudante brasileiro, como o respeito ao outro e por sua etnia, origem, idade e religião, em concordância com documentos importantes como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, publicadas em 2010. Contudo, com mudanças importantes no governo do nosso país e após a reformulação do Ensino Médio, a fim de atender interesses de uma hegemonia advinda, como vemos, até mesmo de órgãos privados, a BNCC passou a caminhar para outros direcionamentos.

Percebemos, a partir dessas reconfigurações, uma necessidade do documento em atender interesses específicos, e para isso, a necessidade de formar um “perfil” de estudante específico: um sujeito apto ao mercado de trabalho, orientado ao mundo moderno e com habilidades básicas para lidar com essas demandas. Nesse sentido, a leitura surge para cumprir com essa expectativa. Por isso, vemos uma mudança expressiva no discurso propagado entre as versões preliminares da Base Nacional Comum Curricular e a versão final. A leitura, e também a escola, nos primeiros textos, geralmente é tratada enquanto formadora de sujeitos sociais e cidadãos, aptos a exercitarem uma compreensão ativa daquilo que leem, independente da natureza do enunciado, que pode ser literário, jornalístico, entre outros. Diferentemente, na versão homologada da BNCC, a leitura surge como um pretexto, em que o aluno do Ensino Médio deve reconhecer e identificar elementos dentro de um texto.

Destacamos, por fim, a relevância dos estudos em Linguística Aplicada, especialmente os estudos em Políticas Linguísticas, fundamentais para a problematização e compreensão desse horizonte criado pela Base Nacional Comum Curricular. Além disso, os estudos bakhtinianos conduzem a nossa visão sobre esses processos, e não só sobre a linguagem. Pelo viés do Círculo de Bakhtin e seus comentadores, encaramos o todo que compõe a BNCC de maneira dialógica e responsável.

## REFERÊNCIAS

AHEARN, Laura. Agency. **Journal of Linguistic Anthropology**, South Carolina, v. 9, n. 1-2, p. 12-15, 2000.

ALVES, Maria da Penha Casado; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Comunidades de leitores: cultura juvenil e os atos de descolecionar. **Bakhtiniana**. 2020, vol.15, n.2, pp.145-162.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.

AMORIM, Marcel Alvaro de. A linguística aplicada e os estudos brasileiros: (inter-) relações teórico-metodológicas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 1, p. 1-30, 2017.

AMORIM, Marcel Alvaro. SILVA, Tiago Cavalcante da Silva. O ensino de literaturas na BNCC: Discursos e (Re) Existências possíveis. In: AMORIM, Marcel; GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. São Paulo: Pontes, 2019. p. 7-17.

BAKHTIN, Mikhail. **O freudismo**: um esboço crítico. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2001[1927].

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017 [1920-24].

\_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e Estética**: a teoria do romance. Tradução de Autora Fornoni Bernardini et al. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 2014 [1924].

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2013. [1963]

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Trad. de Paulo Bezerra, São Paulo: Martins Fontes, 2011 [1919].

BAKHTIN, Mikhail/ VOLÓCHINOV, Valentín. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora, 34, 2017 [1929].

BAUMAN, Zigmund. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: **Obras Escolhidas vol. 1**: Magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 2012, pp. 241-252.

BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: Beth Brait (org.). **Bakhtin**: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2017.

BORGES, Jorge Luis. **Borges oral & sete noites**. Tradução de Heloisa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

BRAIT, Beth. **Bakhtin: conceitos-chave**. 5ª ed. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 05 de agosto de 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824, 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases Da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm)>. Acesso em: 20 de jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (1ª versão). Brasília: MEC, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. (2ª versão). Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2006. v.1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de novembro de 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em: 15 ago. 2019.

» <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>

BUCCINI, Luciana Mara Torres. O letramento literário e os documentos oficiais do Ensino Médio. In: Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação, 6, 2015, Canoas, Brasil. **Anais do Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação**. Disponível em [http://www.2015.sbece.com.br/resources/anais/3/1430095380\\_ARQUIVO\\_OLETRAMENTOLITERARIOEOSDOCUMENTOSOFICIAISDOENSINOMEDIO.pdf](http://www.2015.sbece.com.br/resources/anais/3/1430095380_ARQUIVO_OLETRAMENTOLITERARIOEOSDOCUMENTOSOFICIAISDOENSINOMEDIO.pdf). Acesso em 21 dez. 2020.

BUNZEN, Clecio. A fabricação da disciplina escolar Português. Curitiba: Ver. **Diálogo educacional**, v. 11, n. 4, p. 885-911, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=5670&dd99=view&dd98=pb> Acesso em: 20 mai. 2018.

CALVET, Louis Jean. **As Políticas Linguísticas**. Florianópolis e São Paulo: Parábola, 2007.

CASAGRANDE, Ana Lara, ALONSO, Katia Morosov; DA SILVA, Danilo Garcia. Base nacional comum curricular e Ensino Médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 407-425, jan./mar. 2019.

CARVALHO, Letícia Queiroz. A leitura na escola: as contribuições de Mikhail Bakhtin para a formação do leitor responsivo. **Pensares em Revista**, São Gonçalo-RJ, n. 5, pág. 171 – 182, jul./dez. 2014.

SAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Katia Morosov; Da Silva, Danilo Garcia Rev. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 407-425, jan./mar. 2019

CAVALCANTE FILHO, Urbano. A arquitetura da arquitetônica bakhtiniana. **Anais do 12th International Congress of the Brazilian Studies Association (BRASA)**. King's College – London – UK, aug. 2014.

COOPER, Robert. **Language Planning and social change**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

CORREA, Djane Antonucci. Sobre o protagonismo na linguagem escrita e novos modos de interação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 641-661, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DIAS, Luiz Francisco. O nome da língua do Brasil: uma questão polêmica. In: **História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional**. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescritões em curso. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-63.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009. 168 p.

FISHMAN, Joshua (Ed.). **Advances in Language Planning**. Paris: Mouton – The Hague, 1974.

FERGUSON, Gibson. **Language Planning and education**. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd, 2006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. Cortez editora, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FURTADO, Rossana. **Diálogos do cotidiano nas redes sociais**: a liquidez discursiva nos memes. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 299 p.

GERALDI, João Wanderley et al. **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 2002.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In:\_\_\_\_\_. **Mitos, emblemas, sinais**: Morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p.143-180.

GRIMAL, Pierre. **Mitologia Grega**. São Paulo: LPM Pocket, 2013.

GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. **Glottopolitique**. Languages,v. 83. Paris: Larousse, 1986.

GUIMARÃES, Eduardo. **Multilinguismo**: divisões da língua e ensino no Brasil. Campinas: CEFIEL/IEL, 2005.

HAMEL, Rainer Enrique. Políticas y planificación del language: una introducción. **Iztapalapa 29** (Políticas del language en América Latina), 1993. P. 5-39.

HOUAISS, Antônio. **O português no Brasil**. Rio de Janeiro: UNIBRADE, Centro de Cultura, 1985.

JERNUDD, Björn; NEKVAPIL, Jiří. History of the Field: a Sketch. In: SPOLSKY, B. (Orgs.). **The Cambridge Handbook of Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 35-83.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 37-55.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 39-58.

KAPLAN, Robert. Applied Linguistics and Language Policy and Planning. In: Grabe, W.; Kaplan, R. B. (orgs.). *Introduction to Applied Linguistics*. New York: Eddison-Weslçey Publishing Company, pp. 143-165. 1991.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, abr. 2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/873/87313696003.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2021.

LAGARES, Xoán Carlos, **Qual política linguística?**: desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018. 256 p.

LUCCHESI, Dante. Introdução. In: LUCCHESI, Dante; BAXTER, Alan; RIBEIRO, Ilza (Org.). **O português afro-brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. Ensinar Português hoje: novas práticas na tensão entre o escolar e o social. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Gilcinei Teodoro (Org.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

MANSO, Guilherme Brambila. **A produção de textos na “Era Enem”**: subjetividade e autoria no contexto político-pedagógico brasileiro contemporâneo, 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

MARQUES, Luciana Moraes Barcelos. **As aulas de Saussure**: um retorno aos manuscritos. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2016.

MEDVIÉDEV, Pavel Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016.



MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: Beth Brait (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, p. 167-176, 2017.

MIOTELLO, Valdemir et al. **Palavras e contrapalavras**: Glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 112p.

MIOTELLO, Valdemir; PONZIO, Augusto. **Augusto Ponzio e Valdemir Miotello em diálogo**: a ligeireza da palavra. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019. 137p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M.C. **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 101-114.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada e mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-43.

\_\_\_\_\_. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: ROCA, R. C. P. P. (Org.) **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Wilson Alviano; ALMEIDA, Déberson, Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016.

NEUSTUPNÝ, J. V. Basic types of treatment of language problems. In: Fishman, J. (ed.). **Advances in Language Planning**. Paris: Mouton – The Hague, 1974. p. 37-48.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Linguístico. In: SILVA, F. L.; MOURA, H. M. M. (Orgs.). **O direito à fala: a questão do preconceito linguístico**. Florianópolis: Insular, 2002.

OLIVEIRA, Gilvan Müller. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.

OLIVEIRA, Gisele de Freitas Paula. **Diálogos e silenciamentos docentes: o(s) gênero(s) do discurso argumentativo em sala de aula**. 2021. 422 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

ORLANDI, Eni . Apresentação. In: ORLANDI, Eni P. (org). **História das ideias**

OSAKABE, H.; FREDERICO, E.Y. Literatura. In: **Orientações curriculares do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004

PADILHA, Simone de Jesus. A arquitetônica dos dizeres: em todas as direções. **Revista diálogos: linguagens em movimento**. Ano III, N. I, jan.-jun., 2015

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-83.

PERONI, Vera. **Política Educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PIETRI, Émerson de. A constituição dos discursos sobre ensino de língua portuguesa nas décadas de 1980 e 1990. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, p. 523-550, 2018.

PINTO, Joana Plaza. Hegemonias, contradições e desafios em discursos sobre língua no Brasil. In: CORREA, D. A. **Política Linguística e Ensino de Língua**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 59-72.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013a. p. 143-161.

\_\_\_\_\_. Política Linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs.) **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013b. p. 19-42.

\_\_\_\_\_. O professor de línguas e a suma importância de seu entrosamento na política linguística de seu país. In: CORREA, D. A. (org). **Política linguística e ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 73-82.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação**: a Antologia Nacional e o ensino de português e de literatura. 2000. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RIBEIRO DA SILVA, E. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 52, n. 2, p. 289-320, 2013.

ROJO, Roxane. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: Moita Lopes, L. P. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 253-274.

ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: Rede do Saber/CENP\_SEE-SP, 2004.

ROCHA, Isadora; VIDON, Luciano Novaes. O ensino de leitura e a noção bakhtiniana de arquitetura. **Revista Diálogos (RevDia)**, v. 8 n. 3 (2020): Intergupos: estudos bakhtinianos.

\_\_\_\_\_. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In: NICOLAIDES, Christine et al. (Orgs). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 63-92.

SACRISTÀN, José Gimeno. O que significa o currículo? In:\_\_\_\_\_ (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16, 17, 19.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Editora Cultrix, 2008.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, n. 4, 2016.

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

SOBRAL, Adail. **A filosofia primeira de Bakhtin**: roteiro de leitura comentado. Mercado de Letras: São Paulo, 2019.

SUASSUNA, Livia. Pesquisa qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 26, n. 1, 341-377, jan./jun, 2008.

SZUNDY, Paula Tatianne Carrera. Educação como ato responsável: a formação de professores de linguagens à luz da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 53, n. 1, p. 13-32, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani et al. O paradigma indiciário e as ciências humanas: psicanálise e análise do discurso. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 16, n. 4, p. 1256-1270, 2016.

TOLLEFSON, James. **Planning language, planning inequality**: Language Policy in the community. London:Longman, 1991.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Brasília: Editora da UnB, 1992.

VIDON, Luciano Novaes; LIMA, Sandra Mara Moraes; STIEG, Vanildo. Documentos oficiais destinados ao ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil – um percurso histórico. In: Finardi, Kyria; Sherre, Marta; Vidon, Luciano (orgs.). **Língua, discurso e política**: desafios contemporâneos. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 139-166.

VIDON, Luciano Novaes. **Dialogia, estilo e argumentação no trabalho de um sujeito com a linguagem**. 2003. 168f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de I Estudos da Linguagem, Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2003.

\_\_\_\_\_. O ensino de língua portuguesa no Brasil e as concepções(gem) e de texto nos anos de 1970: condições sócio-históricas de inserção do pensamento bakhtiniano no contexto político-educacional brasileiro. In: ZANDWAIS, Ana; VIDON, Luciano (Orgs.). **A pesquisa sob o enfoque dos estudos do Círculo de Bakhtin**. Vitória: EDUFES, 2019.

\_\_\_\_\_. O ensino de texto nos anos de 1970 no Brasil: das técnicas linguístico-cognitivas como políticas linguísticas. **Conexão Letras**, Porto Alegre, v. 14, n. 22, p. 93-104, jul-dez. 2019.

VOLÓCHINOV, Valentín. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019 [1921-30].

ZILBERMAN, R. **No começo, a leitura**. Em Aberto, Brasília, n. 69, ano 16, 1996.