

O SUJEITO NO TEXTO E O TEXTO NA SALA DE AULA: PERSPECTIVAS DIALÓGICAS E O DISCURSO OFICIAL SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Francisco Renato Lima (UFPI/UEMA)¹
fcorenatolima@hotmail.com

RESUMO: Neste estudo, parte-se de uma concepção de texto como espaço/lugar de interação entre sujeitos sociais, que no momento da leitura assumem um papel de protagonistas, uma vez que transportam para o espaço do texto, suas experiências particulares, revelando assim, a subjetividade leitora. Nesse sentido, tem-se como objetivo analisar as orientações teórico-metodológicas propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998a) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), para o trabalho com o texto na sala de aula, percebendo o movimento de rupturas, continuidades e descontinuidades, avanços e desafios presente nesses discursos oficiais. Ancora-se, principalmente, nas orientações teórico-legais e metodológicas desses documentos e na abordagem dialógica e responsiva da linguagem, proposta por Bakhtin (2009), ao considerar que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (p. 262), apresentados por meio do texto, entendido como um ato comunicativo e que, para sua construção e compreensão, pressupõe uma “reação-resposta ativa responsiva” entre os interlocutores. Parte-se de uma pesquisa bibliográfica e exploratória, de natureza sócio-histórica e caráter qualitativo, realizada por meio da técnica de análise documental dos PCN e da BNCC, por meio da *produção, organização, categorização e análise dos dados*, conforme Richardson (2012). A leitura dos documentos oficiais revela um movimento de continuidade e avanço nas concepções sobre texto. A continuidade ocorre pela reafirmação de que o texto é o centro das atividades de ensino da língua; e avanço, no sentido de abarcar o conceito de texto, à luz dos atuais parâmetros da Linguística Textual (LT), da Análise do Discurso (AD) e da Semântica de textos, por exemplo, que ampliaram os conceitos e as concepções sobre texto, evidenciando sobretudo, seu caráter multimodal e multissemiótico, que (des)estabiliza nos múltiplos formatos e linguagens digitais, midiáticas e tecnológicas.

Palavras chave: Texto. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

¹ Mestre em Letras – Estudos da Linguagem (UFPI). Professor Substituto da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), lotado no Centro de Estudos Superiores de Timon (CESTI). Coordenador de disciplinas do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI).

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência, se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos. [...] Todo texto verdadeiramente criador é sempre, em certa medida, uma revelação do indivíduo livre, e não determinada pela necessidade empírica. Por isso ele (em seu núcleo livre) não admite nem a explicação casual nem a previsão científica.

(BAKHTIN, 2011, p. 311-312)

O filósofo da linguagem, Mikhail Bakhtin (2011), em seu seminal manuscrito: “*O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas*” inaugura um modo de ver², teoricamente o texto, ao propor que tanto para a pesquisa, quanto para o ensino, “só o texto pode ser o ponto de partida” (p. 308) para as realizações dialógicas de uso da língua. Em terras brasileiras, Wanderley Geraldi, publica em 1984, a obra fundadora dessa noção: “*O texto em sala de aula*”, na qual reconhece a necessidade de colocar o texto como centro do ensino (GERALDI, 2011), considerando-o como espaço de interação e diálogo, por isso “a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua” (GERALDI, 1997, p. 135)³.

Essa discussão aplicada ainda mais ao contexto da sala de aula, é arregimentada pelo discurso metodológico-legal trazido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados nos anos de 1997/1998, documento oficial do Ministério da Educação (MEC), específico para cada disciplina e nível de ensino do currículo básico, que assumiu o compromisso de trazer orientações pedagógicas que auxiliem o trabalho do professor em sala de aula. Na área de Língua Portuguesa (LP), particularmente, destaca que o ensino “deve se dar num espaço em que as práticas de uso da linguagem sejam compreendidas em sua dimensão histórica e em que a necessidade de análise e sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos decorra dessas mesmas práticas” (BRASIL, 1998a, p. 34), ou seja, construído pela

² Destaca-se que, em diversos outros manuscritos, o filósofo russo desenvolve esse conceito.

³ Embora a referência seja a obra: “*O texto na sala de aula*”, organizada por Geraldi em 1984, a citação foi retirada do livro: “*Portos de passagem*” (1997), também de sua autoria, no qual o autor desenvolve de forma mais profunda e detalhada as bases lançadas no primeiro.

diversidade e infinitude de textos, enunciados particulares e individuais, “*tipos relativamente estáveis*”, que Bakhtin (2011, p. 262) denomina de “*gêneros do discurso*” (Grifos do autor).

E, mais recentemente, no final de 2018, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), contemplando as etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, reforça, amplia, aprofunda e melhor direciona o olhar para o trabalho com o texto em sala de aula.

Em virtude de os PCN estarem há mais de 20 anos no mercado educacional, é possível, na literatura, encontrar trabalhos com propostas semelhantes a esta, as quais analisaram (com mais detalhe e aprofundamento, inclusive), o enfoque que o documento de 1998 deu para o trabalho com o texto em sala de aula. Quanto a BNCC, por estar ainda em fase de implementação nas redes de ensino (a proposta é que estados e municípios teriam até o final de 2019 ou início de 2020 para concluir os currículos), ainda são poucos os trabalhos mais aprofundados sobre ela (cita-se: Branco *et al.* (2018), Cássio; Catelli Jr. (2019), Cury; Reis; Zanardi (2018) e Veiga; Silva (2018)). Desse modo, a intenção deste estudo é fazer avançar a discussão, no sentido de retomar a contribuição dos PCN e perceber como esse mesmo movimento de orientação para o trabalho com o texto, aparece agora na BNCC.

Inevitavelmente, com isso, será feito um movimento de identificação das continuidades e das descontinuidades que envolveram esse processo de amadurecimento teórico sobre o tema, partindo da premissa de que “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino” (GERALDI, 2011 [1984], p. 45).

Em sala de aula, o trabalho com o texto é orientado, fundamentalmente, a partir da concepção de língua e linguagem que embasa a prática do professor, tornando urgente, a discussão sobre o modo como ensinar e abordar o texto em sala de aula, despertando o interesse e desenvolvendo uma aprendizagem significativa; e, principalmente, para que eles se sintam parte da discussão trazida pelo texto, o que implica sentir-se inserido em toda a estrutura sociocultural, política e ideológica, ofertada pela escola no exercício de ensino da leitura e da escrita. É essa, portanto, a discussão que se propõe neste estudo: considerar o aluno ‘no texto’.

Compreende-se texto, no atual cenário – de multissemiões, multiletramentos, hiperletramentos, fruto da hipermodernidade (ROJO; BARBOSA, 2015), resultante do imbricamento de mídias e tecnologias – como todo material possível de leitura, seja verbal ou não verbal, linguístico ou não linguístico, em que haja uma interação entre o sujeito leitor com aquilo que representa as intenções, o projeto de dizer do autor, o texto, portanto.

Têm lugar de destaque na formulação dessas ideias sobre o texto como objeto de análise, as formulações propostas pela Linguística Textual (LT), demarcadas principalmente, nos estudos introdutórios e seminiais de Marcuschi (2012 [1983]) e Fávero; Koch; (2000 [1983]), que, desde a década de 1980, empenharam-se em colocar as discussões que envolvem os processos de produção, recepção e interpretação do texto (BENTES, 2012), instituindo assim, uma forte inclinação disciplinar no tratamento da língua, aplicada a pesquisa e ao ensino. Para Cavalcante *et al* (2016, p. 08):

É, com efeito, a voz desses dois mestres que ainda ressoa nos trabalhos da área, em todas as tentativas, bem-sucedidas ou não, de defender o texto como objeto de análise. Marcuschi e Koch inauguraram a Linguística Textual no Brasil sem nunca se furtarem a trazer para a pauta de discussão outras perspectivas linguísticas que lidam com o texto, garantindo, assim, o debate interdisciplinar que desde sempre encampamos.

Partindo disso, neste estudo, analisa-se as orientações teórico-metodológicas propostas pelos PCN (BRASIL, 1997; 1998a) e pela BNCC, na versão da Educação Infantil e Ensino Fundamental, de 2017; e a do Ensino Médio, homologada em 2018, com a qual “atingimos o objetivo de uma Base para toda a Educação Básica brasileira” (BRASIL, 2018, p. 05), percebendo o movimento de rupturas, continuidades e descontinuidades, avanços e desafios que o discurso desses documentos oficiais trazem sobre o trabalho com o texto na sala de aula. Assim, segue-se os caminhos da LT, ao considerar que um trabalho efetivo com o texto, deve observar, tanto os aspectos de organização textual, como principalmente, o engajamento social e cognitivo que os sujeitos se envolvem na leitura.

Para tanto, procede-se com uma pesquisa bibliográfica e exploratória, de natureza sócio-histórica e caráter qualitativo no tratamento dos dados, realizada por meio do movimento de análise desses documentos. Para efeito de *produção*,

organização, categorização e análise dos dados, fez-se uma análise documental desses dois documentos oficiais, seguindo as orientações de Richardson (2012, p. 228), quem define essa técnica “como a que tem como objeto não os fenômenos sociais, quando e como se produzem, mas as manifestações que registram estes fenômenos e as ideias elaboradas a partir deles”. Assim, a análise documental consistiu em um estudo criterioso, em três etapas: i) a primeira: *pré-análise*: seleção e leitura superficial do material; ii) a segunda: *análise do material*: a codificação, a categorização e a quantificação das informações, mediante leituras atentas e repetidas dos documentos; e iii) a terceira: *tratamento dos resultados*: realização das inferências e das interpretações dos documentos, a partir da seleção e recorte de trechos dos mesmos, a fim de ilustrar as análises (RICHARDSON, 2012).

Nessa análise documental, os próprios textos dos PCN e da BNCC servem como dados, percebendo seus modos de operacionalização, analisando as teorias e as tendências filosóficas, pedagógicas e linguísticas que os influenciaram e fundamentam; bem como, os elementos e as concepções que orientam o trabalho com o texto em sala de aula.

Partindo disso, este estudo organiza-se em duas partes, além destas Considerações Iniciais e das Considerações Finais. A primeira, que apresenta o referencial teórico, trazendo uma concepção de língua e linguagem de abordagem enunciativo-discursiva, advinda da LT, principalmente, como base para alicerçar os estudos do texto. A segunda, traz o resultado da análise dos PCN e da BNCC, apontando o olhar e o espaço que esses documentos destinam ao trabalho com o texto em sala de aula no contexto da Educação Básica.

2 CONCEPÇÃO DE LÍNGUA & LINGUAGEM NOS ESTUDOS DO TEXTO: POR UMA ABORDAGEM ENUNCIATIVO-DISCURSIVA

Neste estudo, a concepção de língua parte de Bakhtin (2011, p. 261), ao definir que seu emprego “efetua-se em forma de enunciados”, os quais “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” da atividade humana, situada em contextos concretos e historicamente construídos, e desse modo, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de

enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (p. 262), os quais apresentam-se por meio do texto, entendido como um ato comunicativo e que para sua construção e compreensão pressupõe uma “reação-resposta ativa responsiva” (BAKHTIN, 2009) entre os interlocutores no uso interativa da linguagem.

Essa abordagem filosófica da linguagem possibilita que Koch (2011, p. 15) proponha uma discussão, fundada no seguinte entendimento:

[...] à concepção de língua como *lugar de interação* corresponde a noção de sujeito como entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re) produzem o social na medida em que participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir (Grifos da autora).

Orientado por essa mesma filosofia, Marcuschi (2002, p. 12) considera a língua em uma perspectiva sociointeracionista,

[...] que leva em consideração tanto as formas linguísticas como todos os aspectos envolvidos em seu funcionamento. Consideramos a língua como trabalho social e como cognição; como discurso e como constitutiva da realidade. Aí estão não apenas os problemas da textualização e da compreensão como todos os demais, por exemplo, os gêneros textuais em que eles se enquadram, os níveis de linguagem e os interlocutores, já que a língua é essencialmente dialógica.

A LT identifica três concepções de linguagem que figuram como partes constituintes de um caminho teórico no qual foram se aperfeiçoando conceitos e delineando olhares para as formas como a relação entre sujeito e linguagem foi sendo concebida. Na primeira concepção, a linguagem é tratada “como representação (“espelho”) do mundo e do pensamento” (KOCH, 2012, p. 07) e, nesse processo, o ato comunicativo é puramente racional, isolado e organizado a partir de estruturas lógicas, que não consideram a situação social. A segunda concepção, compreende a linguagem “como instrumento (“ferramenta”) de comunicação” (p. 07), e reduz-se a sistematização da língua a um código, formulado através de regras, ajustadas às formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua, que devem ser compreendidas pelos interlocutores. Na terceira concepção, de base funcionalista, a linguagem é vista

“como forma (“lugar”) de ação ou interação” (p. 07), que possibilita efetivamente ao sujeito construir-se na pelas práticas de linguagem com as quais se envolve, uma vez que a enunciação é um processo dialógico, de troca e de interação responsivo-ativa, entre os falantes, ou seja, a atitude do ‘eu’ é sempre em resposta ao ‘outro’.

Essa última concepção identifica a marca do sujeito no ato comunicativo, sendo ele, portanto, um elemento autônomo, que expõe suas intenções, direciona o conteúdo de suas falas, a partir da apropriação de formas específicas da língua, as quais o singularizam no ato comunicativo.

A forma do “dizer”, ou seja, a linguagem em movimento, em funcionamento revela a subjetividade e a alteridade do sujeito, a condição do outro no discurso, o qual se constrói na interação discursiva. Nessa perspectiva, a linguagem é um fenômeno de natureza social, repleta de relações intersubjetivas, “enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva” (BAKHTIN, 2009, p. 137), e, portanto, não existe fora de seu contexto sócio-histórico, sendo permeada por fatores de ordem social, cultural, política e ideológica, de modo que Bakhtin (2009, p. 36), refere-se à palavra como um “fenômeno ideológico”, carregada de significados e de intenções. Elas são tecidas socialmente nos diversos domínios possíveis de uso da língua, havendo assim, “tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (p. 109).

Dessas concepções, eis se que apresenta as noções de texto. Primeiro, a partir de Koch; Villela (2001, p. 454) quando o consideram como:

[...] uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos intencionalmente selecionados e ordenados em seqüência durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a depreensão de conteúdos semânticos, em decorrência de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação de acordo com práticas sócio-culturais).

Segundo, pelas palavras de Geraldi (2006, p. 69-70), ao referir que:

Como a unidade comunicacional é o *texto* (que pode ser uma palavra ou uma obra completa), e como a sociedade é complexa, diferentes tipos de textos nela circulam. Cada texto é produzido no interior de um processo interlocutivo. Por isso responde aos objetivos desse processo, é marcado pelos sujeitos nele envolvidos e pelas práticas históricas que foram se

constituindo ao longo do tempo no interior de cada instituição social. (Grifo do autor)

Por último, mas no mesmo entendimento, Cavalcante (2012, p. 20) refere-se ao texto como “um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos. É também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante”. Assim, o sentido e, principalmente, a compreensão do texto, acontece a partir dos meios que os sujeitos lançam mão durante a situação interativa de atividade leitora, atribuindo-se assim, a essa ação, um caráter ativo e criativo, que a torna dinâmica e fluída no (per) curso da ação comunicativa.

Essa articulação entre sujeito, contexto, interação e texto, conforme propõem os autores, possibilita que se invista nos estudos do texto e do discurso, considerando, sobretudo, as variedades de formas de comunicação entre os falantes, os quais evidenciam em seus textos ou discursos, os modos como concebem e praticam ações com a linguagem. Esse processo acontece de modo automático e “online” com a língua, de forma a atualizá-la e, por meio dela, realizar inferências que ampliem os sentidos do texto, considerado como materialização do discurso, constituindo assim, a interação verbal de que trata Bakhtin (2011).

Assim, as práticas de linguagem não são *locus* vazios e abstratos, como fórmulas a serem preenchidas, mas constituem possibilidades de correspondência entre o sujeito e mundo, por meio de revezamentos entre os diferentes mecanismos existentes na língua e a ação do homem, na medida em que ele a utiliza como forma de agir na construção de si mesmo, a partir da ação dialógica com o outro.

3 DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCN) A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): COMO OS DOCUMENTOS OFICIAIS VEEM O TRABALHO COM O TEXTO EM SALA DE AULA?

Desde os anos 80 do século XX, admite-se de forma quase unânime que o texto é o melhor ponto de partida e chegada para o tratamento da língua em sala de aula.

(MARCUSCHI – s/data) *apud* Travaglia (2012, p. 01)

O movimento de *produção, organização, categorização dos dados* para a análise documental dos PCN e da BNCC, seguiu as etapas anteriormente descritas, a partir de Richardson (2012). Desse modo, foram realizadas a seleção e a leitura superficial do material; a codificação, a categorização e a quantificação das informações, mediante leituras criteriosas; e, neste tópico, destina-se às inferências e às interpretações dos documentos, a partir da seleção e de recorte de trechos dos mesmos, a fim de ilustrar, sob um viés qualitativo, o tema em análise.

3.1 Da estrutura organização dos documentos PCN e BNCC: indícios da presença do texto

A partir desse percurso, embora a perspectiva aqui adotada não seja estrutural ou de preocupação excessiva com a forma, cabe ressaltar que, essa análise faz-se necessária, em virtude de que, pela estrutura dos documentos, já é possível perceber (ou não) o lugar do e para o texto nos documentos oficiais.

Os PCN de LP dividem-se em dois livros. O primeiro, de 1997, destinado ao primeiro e ao segundo ciclos do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries)⁴, é composto de uma apresentação da obra, seguida de duas partes específicas. A primeira, dividida em cinco capítulos, traz a “Caracterização da área de Língua Portuguesa”; o “Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola”; os “Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental”; os “Os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental”; e os “Critérios de avaliação”. A segunda parte, dividida em dois capítulos, “Primeiro ciclo” e “Segundo ciclo”, traz as propostas pedagógicas, os objetivos, os conteúdos e o tratamento didático em cada etapa de ensino.

O segundo livro dos PCN de LP é de 1998 e abrange o terceiro e o quarto ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), traz também uma breve apresentação da obra, seguida de duas partes. Na primeira, denominada: “Apresentação da área de Língua Portuguesa”, apresenta as concepções de ensino, texto, gênero, oralidade, escrita, texto literário, variação linguística, entre outros, alinhados aos conteúdos e

⁴ Nomenclatura utilizada anterior a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade e estabelece prazo de implantação, pelos sistemas, até 2010. (BRASIL, 2006)

aos objetivos do ensino. Na segunda parte, denominada: “Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos”, o foco é nas relações de ensino e aprendizagem, o que envolve o trabalho com a linguagem, a relação professor-aluno, as práticas de produção de textos (orais e escritos), o trabalho pedagógico com a análise linguística, os critérios de avaliação; e uma sumarização, ainda tímida, para a necessidade de articulação entre o ensino, os textos e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), por meio dos seguintes subtópicos: “Tecnologias da informação e Língua Portuguesa”; “O computador”; “O processador de textos”; “O CD-ROM, multimídia e hipertexto”; “O rádio”; “A televisão”; e “O vídeo”.

Esse aspecto salta aos olhos, pois, àquela época (final do século XX, 1998), o documento oficial já reconhecia os recursos tecnológicos e considerados ‘inovadores’ para o seu tempo. Uma questão que, agora, na BNCC (segunda década do século XXI, 2018) aparece de forma mais explícita e como elemento central, ampliando o escopo dessa noção dos recursos tecnológicos, uma vez que vivencia-se a era dos recursos tecnológicos, digitais e midiáticos, bem mais ‘inovadores’ que os do século passado, mais interativos e mais dinâmicos, constituindo o caráter multimodal, multissemiótico e multiletrado das práticas sociais de leitura e de escrita.

O texto é o centro das práticas de linguagem e, portanto, o centro da BNCC para Língua Portuguesa, mas não apenas o texto em sua modalidade verbal. Nas sociedades contemporâneas, textos não são apenas verbais: há uma variedade de composição de textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro – o que se denomina multimodalidade de linguagens. Assim, a BNCC para a Língua Portuguesa considera o texto em suas muitas modalidades: as variedades de textos que se apresentam na imprensa, na TV, nos meios digitais, na publicidade, em livros didáticos e, conseqüentemente, considera também os vários suportes em que esses textos se apresentam. (BRASIL, 2017, p. 63)

O documento da BNCC teve sua formulação inicial ainda em 2014, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (BRASIL, 2014) e sua construção contou com a participação da sociedade em três etapas distintas: consulta pública em plataforma disponibilizada pelo MEC, em 2015 (BRASIL, 2015), contando com a participação pública de 12 milhões de pessoas; realização de seminários estaduais em 2016 (BRASIL, 2016), quando houve a participação de 9 mil pessoas; e, em abril de 2017 foi entregue a proposta ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que ouviu todas as regiões do país e, por fim, depois de analisado por este conselho,

o documento foi homologado pelo MEC, no final do referido ano, atendendo aos segmentos da Educação Infantil e Ensino Fundamental (BRASIL, 2017) e, no final de 2018, foi homologada a versão do Ensino Médio (BRASIL, 2018), passando a circular em todo o território nacional, a fim de estados e municípios construíssem, suas propostas curriculares, com base nesse documento⁵.

Mantendo a coerência analítica, destaca-se sua estrutura. Na versão final, de 2018, que incorpora todas as anteriores, tem-se um documento único, contendo 600 páginas. Sua extensão se justifica, pelo fato de que, diferentemente dos PCN, que eram divididos por áreas (LP, Matemática, História, Geografia etc.), a BNCC, além de trazer os três níveis da Educação Básica, ainda traz todos os componentes curriculares obrigatórios ao ensino. Assim, tem-se um texto que divide-se em: uma “apresentação” geral; uma “introdução”; a “Estrutura da BNCC”; “A etapa da Educação Infantil”; “A etapa do Ensino Fundamental”; e “A etapa do Ensino Médio”.

Em cada uma delas, identifica-se as competências e as habilidades previstas por cada componente curricular e em cada nível ou eixo de ensino. No Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, por exemplo, contempla: “Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)”; “Produção de textos (escrita compartilhada e autônoma)”; “Oralidade”; “Análise linguística/semiótica (Alfabetização)”; “Escrita (compartilhada e autônoma)”; e “Análise linguística/semiótica (Ortografização)”. E, do 6º ao 9º ano, contempla: “Leitura”; “Produção de textos”; “Oralidade (Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo)”; e “Análise linguística/semiótica”.

No âmbito da Educação Infantil, as ‘competências’ e as ‘habilidades’ relacionam-se aos “campos de experiências”, dos sujeitos da aprendizagem, em consonância com demais documentos orientadores do ensino nessa etapa da Educação Básica, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998b), dentre outros.

No âmbito do Ensino Fundamental, aponta para “áreas do conhecimento”, a partir de “campos de atuação”. Já no âmbito do Ensino Médio, a BNCC, na área de

⁵ A esse respeito, sugere-se a leitura de Santos; Melo; Lima (2020), no qual os autores analisam a elaboração de uma proposta curricular de um município piauiense, no ano letivo de 2018, tomando por base as orientações da BNCC e atendendo as determinações do Ministério da Educação (MEC).

‘Linguagens e suas Tecnologias’ (onde a LP está inclusa), prioriza cinco “campos de atuação social”. O Quadro 1, a seguir, apresenta esse detalhamento:

Quadro 1: Os campos de atuação social

ENSINO FUNDAMENTAL		ENSINO MÉDIO
ANOS INICIAIS	ANOS FINAIS	
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Brasil (2018, p. 501)

As ‘competências’ e ‘habilidades’ previstas para o Ensino Médio, nos diferentes ‘campos de atuação social’, contemplam: “Práticas: Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica”.

Grosso modo, essa análise estrutural dos documentos, revela que, enquanto os PCN apontam para ‘objetivos’ e ‘conteúdos’, de maneira mais global, na área de LP, a BNCC afunila a discussão e refere-se a ‘competências’ e ‘habilidades’, a serem alcançadas por meio do aceso a diferentes “campos de experiências”, “áreas do conhecimento” e “campos de atuação social”. Com isso, percebe-se que prevalece a lógica bakhtiniana no formato de organização da BNCC, pelas presença dos três elementos básicos que compõem os enunciados/gêneros: conteúdo temático, construção composicional e estilo, conforme Bakhtin (2011).

Por fim, pode-se concluir que, a BNCC dá corpo aos PCN, ao esmiuçar, de modo mais detalhado e pormenorizado, por meio de ‘competências’ e ‘habilidades’, os ‘conteúdos’ e os ‘objetivos’ de ensino definidos no documento de 1998.

3.2 Do lugar do texto nos PCN e na BNCC: rastreando conceitos e apresentando apreciações críticas à luz dos especialistas

Desde os PCN, de 1997; 1998, do coro de vozes que ecoam sobre o tema, uma alternativa possível para minimizar os problemas no ensino da LP, é o contato com o

texto: “a unidade básica de ensino só pode ser o texto” (BRASIL, 1997, p. 29). Nesse sentido, veja-se alguns conceitos explícitos presentes no documento:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1998a, p. 21)

Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma caracterização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e as especificidades de suas condições de produção: isso aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. (BRASIL, 1998a, p. 78-79)

De forma explícita, o documento relaciona o conceito de texto à noção de gêneros discursivos e dos elementos que compõem o enunciado, conforme a perspectiva dialógica e responsiva proposta por Bakhtin:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc.

A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998a, p. 21-22)

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998a, p. 23)

Já o documento oficial mais recente, de 2018, a BNCC, expressa que:

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas.

Ao componente **Língua Portuguesa** cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. (BRASIL, 2018, p. 67-68) (Grifos no original)

A leitura [e a escrita] no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, **dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas** (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou **em movimento** (filmes, vídeos etc.) e **ao som** (música), **que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais**. (BRASIL, 2018, p. 72)

Como parte de uma perspectiva crítica do conhecimento no campo das teorias de currículo e ensino, Apple (2013, p. 71) aponta que sempre existiu e existirá uma “política do conhecimento oficial”, o que justifica a presença dos PCN em 1998 e da BNCC em 2018. E, portanto, olhando para ambos, percebe-se que, a BNCC, veio para, talvez, complementar ou suprir uma lacuna deixada pelos PCN, mas, dificilmente, para substituí-los definitivamente, uma vez que, há uma mescla de dois movimentos: continuidades e descontinuidades entre os documentos.

O atestado da presença desses movimentos estar na análise de João Wanderley Geraldi no texto: *O ensino de Língua Portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular*, de 2015, o ano em que a BNCC teve sua primeira versão publicada, com versão final homologada no final de 2018. Veja o que diz Geraldi (2015) acerca do elo entre PCN e BNCC:

Como ocorrera com os PCN, assim que aprovada a BNCC, surgirão os programas “BNCC em ação” para tentar chegar ao chão da escola, copiando o programa “PCN em ação”.

[...]

Na área de linguagens, a BNCC mantém coerência com os PCN, de que é uma extensão. Desde a publicação desses parâmetros, assumimos oficialmente uma concepção de linguagem: uma forma de ação e interação no mundo. Essa concepção é tributária dos estudos procedentes do que se convencionou chamar de **Linguística da Enunciação** (atravessada por algumas posições teóricas procedentes da Análise do Discurso). Sobretudo, **o pensador que subjaz a essas concepções enunciativas é Mikhail Bakhtin, de quem também serão extraídos para os documentos oficiais suas concepções sobre gênero discursivo.**

Coerentemente com o ponto de vista assumido sobre a linguagem, outra concepção aparece claramente expressa na BNCC (BRASIL, 2015): uma concepção de sujeito como constituído pelas práticas de linguagem: [...] (p. 384). (Grifos meus)

[...]

Numa avaliação geral da BNCC na área de Língua Portuguesa, podemos dizer que temos uma manutenção das concepções de linguagem e de subjetividade já assumidas em meados da década de 1990 pelos PCN. Aqui, há um avanço na especificação das diferentes práticas de linguagem em diferentes campos de atuação, o que tornará mais palatáveis e compreensíveis os PCN. **Peca-se, no entanto, pela exigência que faz de um trabalho com uma enormidade de gêneros e de uma forma em que as condições efetivas de emprego desses gêneros passam a ser um simulacro em sala de aula,** anulando, desse modo, o ponto de partida teórico da interação que define o próprio fenômeno da linguagem. (p. 392)

[...]

Acrescente-se ainda que a razão de ser da BNCC é a uniformização do ensino num país que se caracteriza por sua diversidade (linguística, cultural, econômica e social). **E a uniformização do ensino, ainda que ideologicamente justificada para parecer que vivemos numa sociedade sem desigualdade social e regional, de fato atende a necessidades do projeto neoliberal de educação que orienta todos os seus horizontes pelas avaliações de larga escala.** Ora, impor boas ideais é destruí-las, é buscar a resistência, é assumir uma posição dialógica para conceber a linguagem e não dialogar com os professores impondo-lhes o que fazer e cobrando resultados de seu trabalho (e avaliando-os) com base em provas de retenção de conhecimentos que apenas revelam um momento do aprendiz. (p. 393) (Grifos meus)

Percebe-se que o teórico que aparece como sustentáculo das concepções de língua e linguagem da BNCC, assim como nos PCN é o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin. Desse modo, cabe reiterar, portanto, que “essa concepção é que se propõe como sendo a mais pertinente de ser adotada pelo professor nas situações de ensino da Língua Portuguesa em sala de aula” (LIMA; BORGES, 2018, p. 85).

A BNCC constitui hoje, o grande objeto de discussão na área de ensino de LP na Educação Básica. Nessa transição de PCN (1998) para BNCC (2018), ou seja, 20 anos depois, percebe-se que “os novos tempos anunciam, outra vez, ‘uma nova educação’, no entanto, o que temos assistido é uma re-significação de termos em cujos sentidos encontramos as mesmas formações ideológicas” (ARAÚJO, 2002, p. 137) e forças de poder geradas em seu tempo. Hoje, vivencia-se o tempo do pós-moderno e da efemeridade, manifesta sobretudo, nas práticas sociais de linguagem.

E vale salientar ainda que, a BNCC, de imediato, trata-se de “uma promessa, por certo, tentadora, de igualdade e inclusão”, no entanto, como bem se sabe, na história da educação de Brasil, “o universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam à abstração” (MACEDO, 2015, p. 897).

Portanto, no vai-e-vem das descontinuidades das teorias e das concepções, as propostas sobre texto, a partir da LT, reforçam uma concepção funcionalista e dialógica de linguagem, que ajuda a romper barreiras e acende uma luz para melhor enxergar o fenômeno da língua/linguagem nos usos cotidianos. As práticas de linguagem situam-se no campo do real, do subjetivo, da relação entre o homem, o meio social e a língua, estabelecendo os *continuum* interacionais e ideológicos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas considerações finais são constituídas, na verdade, de algumas críticas e ponderações acerca dos dois documentos, tomando por base, o espaço que eles reservam para o trabalho com o texto em sala de aula, nos liames da LT.

É inevitável não reconhecer que a BNCC retoma e aprofunda os pressupostos contidos nos PCN, a partir da perspectiva e dos avanços dos estudos linguísticos nos últimos anos. Especialmente, quanto ao conceito de texto, percebe-se a influência da LT e de demais correntes teóricas da Linguística, como a Análise do Discurso (AD) e a Semântica de textos, dentre outras, que ampliaram os conceitos e as concepções sobre texto, evidenciando seu caráter multimodal e multissemiótico, nos múltiplos formatos das linguagens digitais, midiáticas e tecnológicas.

Quanto as críticas e as ponderações acerca da construção do documento, no tocante ao lugar do texto, destaca-se:

- a) A influência da Pedagogia dos Multiletramentos, do Grupo de Nova Londres (1996)⁶, quando traz termos, como: “ampliação dos letramentos”, “textos multissemióticos” e “multimidiáticos” (BRASIL, 2018, p. 67-68), “reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade” (p. 489), embora o manifesto não apareça citado devidamente no texto oficial.
- b) A corporificação dos conceitos de Marcuschi (2010) e demais autores brasileiros, sobre gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital, o que é positivo, uma vez que essa literatura já é relativamente conhecida no campo da pesquisa e da formação do professor no país.
- c) A influência, agora mais clara e sem equívocos conceituais (MACHADO *et al.*, 2009), dos estudos sobre gêneros textuais, propostos pela Escola de Genebra, sobretudo, com base no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (2012); e na noção de gêneros como ‘megainstrumentos de ação com a linguagem’, de Dolz; Schneuwly (2004).

Quanto aos desafios relativos ao trabalho com o texto, diante do previsto e do prescrito oficialmente, é preciso:

- a) Cumprir o previsto, atendendo a dinâmica de evolução do conceito de texto, que o mundo do midiático, do digital e do tecnológico impõe.
- b) Personalizar os currículos, considerando as variedades linguísticas, no campo da leitura, da escrita e da oralidade, de cada região do país.
- c) Formar professores, que, mesmo convivendo com os PCN há mais 20 anos, parece que ainda não tinham ‘percebido’ suas possibilidades de chegar ao chão da sala de aula de ensino de LP.
- d) Acompanhar e responder, à altura, os desafios e as demandas de evolução conceitual de texto, já aventadas por Koch e Marcuschi, na década de 1990, nos diversos estudos de base da LT.

⁶ Termo original: *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, do grupo: *New London Group*, aqui citada a partir da tradução de Rojo (2012): ‘Uma pedagogia dos multiletramentos: desenhando futuros sociais’, do Grupo de Nova Londres (1996).

Essas considerações, em tom de apreciação ou crítica, tem por intuito, por fim, diante do objetivo a que este estudo se propões, apenas sinalizar possibilidades de aprofundamento de estudos sobre o tema, considerando a 'novidade' e a emergência que a BNCC trouxe para o contexto da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 71-106.

ARAUJO, Antonio Carlos de. **Os guias curriculares da década de 70**: análise do discurso pedagógico. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2002.

BRANCO, Emerson Pereira *et al.* **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI**. Brasília: MEC, 1998b.

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm >. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Consulta Pública. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf> >. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Segunda versão revista. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf> >. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. 472 ps. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf> >. Acesso em: 05 jan. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. 600 ps. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf >. Acesso em: 05 jan. 2020.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 307-335.

BENTES, Ana Christina. Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina. **Introdução à Linguística: domínios e fronteiras**, vol. 1. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 261-303.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2012.

CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (Orgs.). **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães *et al.* Desafios da Linguística Textual no Brasil. **Intersecções**, ed. 18, ano 9, n. 1, fev., p. 07-25, 2016.

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

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (francófona). In:

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim *et al.* **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 35-60.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística Textual:** introdução. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000. [1983].

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. [1984].

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula.** 5. ed. São Paulo: Ática, 2011, p. 39-46. [1984].

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino:** exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2006.

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

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem.** 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KOCH, Ingedore Villaça; VILLELA, Mário. **Gramática da Língua Portuguesa.** Coimbra: Almedina, 2001.

LIMA, Francisco Renato; BORGES, Vanessa Raquel Soares. Ensino da língua materna e letramento social: entrecruzando olhares a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais. In: LIMA, Francisco Renato; SILVA, Marcos Helam Alves da (Org.). **Ensino de língua em contextos aplicados:** perspectivas funcionais. Teresina: EDUFPI, 2018. p. 79-107.

MACÊDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015.

MACHADO, Anna Rachel *et al.* **Linguagem e educação:** o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Conceitos linguísticos e sua relevância no tratamento da língua materna em sala de aula.** Recife. Mimeo, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística Textual**: o que é e como se faz. São Paulo: Parábola, 2012. [1983].

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (Orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentidos. São Paulo: Cortez, 2010. p. 15-80

NEW LONDON GROUP [1996]. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (Orgs.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. New York: Routledge, 2006. p. 09-37.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 2012.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS, Gian Carlos Oliveira dos; MELO, Raimunda Alves; LIMA, Francisco Renato. Teorias de currículo e ensino: uma análise da Proposta Curricular do município de Sigefredo Pacheco (PI) pós Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Cadernos Cajuína**, Teresina, v. 5, n. 3, p. 103-125, set., 2020.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. As presenças do texto em sala de aula. In: Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa (SIELP), **Anais...** Uberlândia: EDUFU, vol. 2, nº 1, 2012, p. 01-22. Disponível em: < http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_188.pdf >. Acesso em: 11 abr. 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileusa Fernandes da (Orgs.). **Ensino Fundamental**: da LDB à BNCC. Campinas: Papirus, 2018.