

## **Propostas para uma Perspectiva Dialógica Alteritária em Produção Textual a partir da BNCC**

### **Proposals for an Alteritarian Dialogical Perspective in Textual Production from the BNCC**

Adail Sobral<sup>1\*</sup>

\* Universidade Federal do Rio Grande, FURG, Rio Grande - RS, 96203-900, e-mail:  
adail.sobral@gmail.com

Fernanda Guimarães\*\*

\*\*Pesquisadora Independente, e-mail: fernandabage@hotmail.com

Karina Giacomelli\*\*\*

\*\*\* Universidade Federal de Pelotas, UFPel, Pelotas - RS, 96010-610, e-mail:  
karina.giacomelli@gmail.com

**Resumo:** Em seus aspectos gerais, na Introdução, a BNCC assume, a nosso ver, uma perspectiva que se pode aproximar das proposições filosóficas da teoria dialógica, claro que nos limites de um documento que constitui, por assim dizer, uma diretriz geral e não uma proposta curricular estrita nem uma proposição da concepção dialógica como a nova perspectiva de ensino adotada. Isso porque, ainda que trate de competências e habilidades, o que remete a concepções cognitivas de ensino, considera os usos efetivos da língua em termos de linguagens que se realizam em textos organizados de acordo com os gêneros do discurso nas diferentes esferas sociais, os campos de atuação referenciados no documento. Nosso objetivo é, assim, examinar a orientação da BNCC em produção textual do ponto de vista dialógico.

**Palavras-chave:** BNCC; produção textual; concepção dialógica.

**Abstract:** In its general aspects, in its Introduction, BNCC adopts, in our view, a perspective compatible with the philosophical propositions of dialogical theory, obviously within the limits of a document that constitutes, so to speak, a general guideline and not a strict curriculum proposal or a proposal from a dialogical conception of teaching. This is because, although it deals with competencies and skills, which refers to cognitive conceptions of teaching, it considers the effective uses of language in terms of language modalities which are carried out in texts organized according to discourse genres in the different social spheres, the fields of action referred to in the document. Our aim is, therefore, to examine the orientation of BNCC regarding text production from the dialogical point of view.

**Keywords:** BNCC; text production; dialogical conception.

### **Introdução**

Como se sabe, a BNCC, desde sua implantação em 2018, tem servido de fundamento a numerosas propostas curriculares, em estados e municípios do país, bem

---

<sup>1</sup> Este trabalho se tornou possível graças à Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ2) que Adail Sobral recebeu do CNPq, Processo 315692/2021-9.

como em instituições educacionais de ensino, incluindo as que se dedicam à formação de professores. Além disso, tem dado origem a inúmeras polêmicas e textos que destacam suas alegadas deficiências. Reconhecemos que, de modo geral, pode-se indicar uma contradição entre a fundamentação teórica e a proposta quase-curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois o documento não incorpora plenamente as implicações da concepção dialógica, ainda que as referencie. Por outro lado, a BNCC, mesmo usando uma terminologia que se associa a uma perspectiva cognitiva, não a aprofunda ou estabelece a ponto de invalidar a perspectiva dialógica, que, a partir dela, se pode adotar, legitimamente, inclusive aprofundando aspectos que não estejam suficientemente desenvolvidos.

Nosso objetivo neste trabalho, contudo, não é nos centrar nas críticas possíveis, de que tantos já se ocuparam, alguns com verdadeiro fervor, mas, em vez disso, indicar aspectos da BNCC que, de certa forma, se relacionam com a perspectiva dialógica, o que permitiria pensar em formas de trabalho docente fundamentadas nessa concepção. Em outras palavras, nossa proposta nesse texto não é mostrar que a Base é um documento cuja proposta de trabalho com produção textual representaria uma forma prática de trabalhar com a noção de gênero de discurso de Bakhtin ou de teorizações do Círculo, o que ela não é, mas evidenciar, na BNCC, pontos que remetem a esse campo teórico e que podem ser explorados produtivamente.

De uma forma geral, a academia tem se dedicado somente a apontar os problemas que o documento apresenta (muitos deles verdadeiros), mas parece esquecer que a BNCC foi homologada e deve ser colocada em prática. Mais ainda: está sendo usada, desde 2018, repetimos, para reorganizar currículos de estados, municípios e escolas de todo o país. Da mesma forma, há vários professores que estão buscando pautar sua prática a partir do que ela propõe, uma vez que a organização em habilidades por campo de atuação, tendo o gênero como organizador do trabalho com sua unidade, o texto, revela-se uma forma mais concreta do que foram os Parâmetros Curriculares Nacionais.

O que a produção universitária não tem feito para auxiliar o ensino básico tem sido, no entanto, assumido por entidades privadas. Assim, há várias páginas de organizações e de revistas, fundações e blogs, bem como a página do governo Movimento pela Base dedicados a mostrar como se pode colocar em prática o que ali é descrito em chamadas apelativas como: o que você precisa saber; desafios educacionais; percursos possíveis; novo paradigma da Língua Portuguesa; como criar planos de aula

adaptados; mudanças na Língua Portuguesa; o que muda na educação; principais mudanças; conteúdos que devem ser trabalhados etc. Esses títulos, que resultaram de uma busca simples no Google, demonstram como há demanda para inquietações dos professores, e como essas demandas vêm sendo atendidas pela iniciativa privada, uma vez que a produção científica universitária tem, na expressiva maior parte das vezes, se dedicado a dizer que a Base não apresenta uma proposta clara e fundamentada para o ensino de Língua Portuguesa, centrando-se bastante na questão da não adequação do trabalho com os gêneros textuais/discursivos a uma teoria.

Se, então, a Base não é uma boa proposta, e o trabalho com os gêneros não é adequado, o que deve fazer o professor que há anos não encontra um lugar seguro de trabalho fora da gramática normativa, da leitura com busca de informações no texto e na produção de textos no modelo redação escolar centrada na tipologia? Nos parece que uma caminho possível para efetivamente auxiliar esses profissionais que recebem, uma após a outra, propostas que não agradam aos pesquisadores, mas que precisam ser efetivadas, é mostrar que todo documento de caráter geral apresenta “brechas” e que, por isso, possibilita uma prática efetiva sem ter violados os princípios ou normas que estabelece. Como a BNCC não impõe esta ou aquela maneira de realizar o que propõe, nem impõe, na verdade, que se faça tudo o que propõe, cabe aproveitar suas “brechas” com base no fato de que a perspectiva de linguagem é enunciativo-discursiva, que as competências são definidas dessa perspectiva e as habilidades não têm um tom necessariamente cognitivo, como vamos demonstrar neste texto.

### **BNCC e e a concepção dialógica: aspectos gerais**

Em seus aspectos gerais, na Introdução, a BNCC assume, a nosso ver, uma perspectiva que se pode aproximar das proposições filosóficas da teoria dialógica, claro que nos limites de um documento que constitui, por assim dizer, uma diretriz geral e não uma proposta curricular estrita nem uma proposição da concepção dialógica como a nova perspectiva de ensino adotada. Isso porque, ainda que trate de competências e habilidades, o que remete a concepções cognitivas de ensino, considera os usos efetivos da língua em termos de linguagens que se realizam em textos organizados de acordo com os gêneros do discurso nas diferentes esferas sociais, os campos de atuação referenciados no documento. E, ao menos teoricamente, admite uma orientação

alteritária (cf., para a questão da educação dialógica alteritária, SOBRAL & GIACOMELLI, 2020) ao considerar a criança, o adolescente, o jovem e o adulto como “sujeitos de aprendizagem”, reconhecendo assim “suas singularidades e diversidades” e encarregando a escola, “como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva”, de promover “a prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (p. 14).

Assim, a partir dessa concepção mais ampla, que compreende o aluno não apenas como parte do contexto restrito da sala de aula, mas em sua plena constituição social, o documento propõe “a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida” (p. 15). Isso remete à proposta dialógica de partir do mundo da vida, do mundo em que os sujeitos realizam atos, mesmo que seja sobremodo idealista ao pretender promover na escola a construção de projetos de vida dos estudantes. De todo modo, ainda que essa proposição se realize de modo bem limitado, nada impede que seja explorada com sucesso em contextos específicos.

Com vistas a esse objetivo, ainda que apresente orientações curriculares, em nível nacional, abrangendo o sistema de ensino público e privado como um todo, incluindo todas as etapas da educação básica, a BNCC não impõe uma padronização das práticas pedagógicas sem considerar o contexto de atuação do professor. Ao contrário disso, o documento demanda que “os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares” tenham “um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.” (p. 15), algo com que, de nossa perspectiva dialógica alteritária, só podemos concordar.

Quando começa a tratar do ensino médio (a partir da página 461), a BNCC indica a necessidade imperiosa de “reconhecer os jovens como participantes ativos das sociedades nas quais estão inseridos, sociedades essas também tão dinâmicas e diversas” (p. 463), como “protagonistas de seu próprio processo de escolarização” (p. 463), corroborando, assim, o que propõe a pedagogia dialógica alteritária quando recomenda que o aluno assuma posição central no processo de ensino e aprendizagem, tornando-se protagonista na co-construção do conhecimento em sala de aula.

O documento reconhece ainda a necessidade de uma formação social crítica, de sujeitos capazes de participar ativamente da sociedade e de intervir para transformá-la. Nessa perspectiva, estabelece o seguinte princípio:

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas. (BRASIL, 2018, p. 463).

Naturalmente, é possível identificar em alguns trechos o uso de termos da área empresarial (empreendedorismo, por exemplo, na p. 466) e a menção a um objetivo prático de empregabilidade (p. 466), o que indica estar o documento sugerindo uma formação escolar imbricada com o mercado de trabalho. Esse objetivo é reforçado nos trechos “desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral. (p. 466), mas admite ressignificações ao mencionar a “oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”, assim como afirma que “Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica, articulada aos itinerários formativos como um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018 (Parecer CNE/CEB nº 3/2018 e Resolução CNE/CEB nº 3/2018). (p. 470)”.

No caso específico da área de Linguagens e suas Tecnologias, o documento propõe, do ponto de vista do protagonismo dos alunos, a

ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; [...] **identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações;** na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e [...] uso criativo das diversas mídias. (p. 471, grifos nossos).

Ademais, o documento destaca a questão das práticas socioculturais, que vinculamos com as práticas sociais que ocorrem nas esferas de atividade humana, considerando

os fundamentos básicos de ensino e aprendizagem das Linguagens, que, ao longo de mais de três décadas, têm se comprometido com uma formação voltada a possibilitar uma **participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens.** (p. 481, grifos nossos).

A partir disso, o documento lança mão do conceito amplo de semiose, que tem distintas definições em diferentes perspectivas teóricas e é usado por estudiosos da concepção dialógica, e o define vagamente como “um sistema de signos em sua organização própria” (p. 486), propondo como atividade geral de ensino e aprendizagem “reflexões que envolvam o exercício de *análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses*” (idem, grifos nossos). Observa-se que há aqui uma mescla entre distintas perspectivas: não consta da análise dialógica do discurso o conceito de semiose, mas seu centro é o de enunciado, que se faz presente. Porém, como a ideia de produção de sentido é parte vital do conceito de enunciado do Círculo de Bakhtin, que é tanto discursivo (o enunciado como produto) como enunciativo (o enunciado resulta do processo de enunciação), “semiose” não soa estranho. Claro que, para os professores, trata-se de um complicador na compreensão do documento.

A par disso, o trecho distingue “discursivos” de “composicionais e formais”, o que entendemos como uma tentativa de, mesmo sendo infiel à concepção dialógica, abranger tanto os aspectos enunciativo-discursivos como os aspectos textuais (“composicionais e formais”), atendendo a certa demanda de que não se perca de vista o texto, como se uma abordagem enunciativo-discursiva como a dialógica pudesse perder de vista o texto.

Contudo, a distinção entre composicional (que está presente na concepção dialógica e formal (que também está, ainda que como “forma relativamente estável dos enunciados”, ou gênero), não fica clara, assim como é obscura sua relação com “discursivos”, que parece sugerir coerções em termos de estruturação textual estrita e de cunho mais geral, da ordem da enunciação.

De todo modo, pode-se entender que nada há aqui de novidade, mas uma menção ao fato de a linguagem comportar, da perspectiva dialógica, tanto o textual como o discursivo, em sua integração nos gêneros. Em outras palavras, o trecho mantém a perspectiva enunciativo-discursiva sem prejuízo dos aspectos específicos da unidade de ensino proposta pela Base, que é o texto, em sua materialidade (e seus aspectos formais), abordado então tanto como materialidade dotada de uma estrutura como na condição de recurso de realização enunciativa de discursos via gêneros.

Isso vai se repetir adiante, quando, depois de enfatizar questões de participação em diversas práticas sociais, o documento afirma ser importante que “os jovens, ao

explorarem as possibilidades expressivas das diversas linguagens, possam realizar reflexões que envolvam o exercício de análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses” (p. 486). Nessa passagem, o elemento mais significativo, a nosso ver, é o uso da expressão “possibilidades expressivas das diversas linguagens”, que nos permite dar nova inflexão ao sentido de “habilidades”, uma vez que estas podem ser entendidas como referência a distintas possibilidades expressivas, o que lhes tiraria o tom cognitivo sem perder de vista o fato de que a criação de um repertório dessas possibilidades pelos alunos não deixa de envolver processos cognitivos, embora não possa ser reduzido a eles. Desse modo, não é por mencionar elementos de um ponto de vista cognitivo que a BNCC seria cognitivista, uma vez que, como temos buscado demonstrar, sua concepção geral de linguagem não o é.

Na parte dedicada à área de linguagens e, mais especificamente, ao componente curricular Língua Portuguesa, a Base reitera a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem constante dos PCN, ainda que pouco explorada ali:

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

Destacamos o uso de “ação interindividual”, que remete à linguagem em uso e à interação; a menção a “finalidade”, ou projeto de dizer e a “interlocução”, realizada em “práticas sociais”, o que reconhece que a interlocução, que é interindividual, exhibe projetos de dizer, ou projetos enunciativos, no mundo concreto, “[n]as práticas sociais existentes numa sociedade”, enfatizando além disso o dinamismo dessas práticas, ao mencionar que existem “nos distintos momentos de sua [da sociedade] história.

Na p. 81, a BNCC começa a abordar a questão da prática de análise linguística/semiótica:

O que seria comum em todas essas manifestações de linguagem é que elas sempre expressam algum conteúdo ou emoção – narram, descrevem, subvertem, (re)criam, argumentam,

produzem sensações etc. –, **veiculam uma apreciação valorativa**, organizando diferentes elementos e/ou graus/intensidades desses diferentes elementos, dentre outras possibilidades. A questão que se coloca é como articular essas dimensões na leitura e produção de textos, no que uma organização do tipo aqui proposto poderá ajudar.

Vemos aqui que a afirmação do começo do trecho, que parece incompatível com a concepção dialógica, afirmação segundo a qual as linguagens “expressam algum conteúdo ou emoção – narram, descrevem, subvertem, (re)criam, argumentam, produzem sensações etc.”, assume adiante um tom dialógico, uma vez que a BNCC destaca que, em todas as manifestações de linguagem, há a presença de “uma apreciação valorativa”.

Essa ideia conteudista ou subjetivista da expressão pelas linguagens de “conteúdos” ou “emoções”, além disso traduzidas estranhamente como narrar, descrever etc., acaba assim sendo explicada nos termos da teoria dialógica, porque o documento acentua a presença da valoração. Para além do uso de palavras e expressões, temos que o ponto mais relevante, para a BNCC, é que os diferentes elementos das manifestações de linguagem trazem em si um acento avaliativo, o que permite que os professores enfatizem esse aspecto, claro que sem prejuízo dos demais. Podem eles mostrar aos alunos que os enunciados refletem a posição social e pessoal do locutor, a posição de seus interlocutores e outros elementos que se associam com a questão da apreciação valorativa, um dos diferenciais da teoria dialógica no âmbito das chamadas análises do discurso.

Na página 490, a BNCC destaca as competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o EM. Obviamente não vamos abordar todas aqui, mas destacar algumas com vistas a mostrar como o documento permite, ao falar de competências, uma leitura nos termos da concepção dialógica.

Cabe observar que, nessa leitura, a BNCC está distribuindo conteúdos de aprendizagem em termos de aquisição de repertórios de recursos expressivos (competências) que são subdivididos em habilidades específicas (recursos específicos de um conjunto mais amplo), sendo estas os componentes das competências.

A primeira competência é:

**1. Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais** (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na **recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social** e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de **explicação e interpretação crítica da realidade** e para continuar aprendendo. (p. 491, grifos nossos).

Não há aqui nada que pareça com uma proposta cognitiva, porque o uso de “funcionamento” parece ser genérico, uma vez que não há uma definição prévia que comprometa o termo com alguma teoria. Pelo contrário, as partes grifadas, embora falem em “funcionamento” das linguagens e práticas, fazem referência a recepção e produção (estando “circulação” implícita em “práticas”), que não remetem a funcionamento apenas no sentido formal. Isso é comprovado pela menção a “diferentes campos de atuação social”, ou seja, as esferas de atividade, o contexto dos gêneros do discurso. Destacamos ainda a questão da “explicação e interpretação crítica da realidade”, que abre um leque de possibilidades de leitura crítica, para além do “conteúdo” dos textos, a ser exploradas.

De nossa perspectiva, portanto, a Base não está criando uma incoerência ao recorrer a uma concepção dialógica nas competências e a uma perspectiva cognitiva nas habilidades, mas fazendo um esforço para compatibilizar as perspectivas formal e discursiva que, obviamente, competem no país, mesmo no interior das análises de discurso e enunciativas. De certo modo, a BNCC consegue conciliar as várias vertentes de estudos de texto, discurso e gênero de uma maneira mais proveitosa do que os PCN, que simplesmente recorrem a várias definições distintas e mesmo incompatíveis de conceitos como gênero. Aqui, a concepção dialógica de gênero do discurso prevalece, havendo uma tentativa de unir a ela elementos de cunho mais formal, acenando para teorias do texto ao lado dessa proposta discursiva.

Vejamos as habilidades da competência 1 (p. 491):

| HABILIDADES   |
|---|
| <b>(EM13LGG101)</b> Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.  |
| <b>(EM13LGG102)</b> Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade. |
| <b>(EM13LGG103)</b> Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais).   |
| <b>(EM13LGG104)</b> Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.  |
| <b>(EM13LGG105)</b> Analisar e experimentar diversos processos de remediação de produções multissemióticas, multimídia e transmídia, desenvolvendo diferentes modos de participação e intervenção social.   |

Podemos afirmar, depois de observar várias competências e habilidades, que há sempre uma proposta de conciliação entre o enunciativo-discursivo e o formal, ou textual estrito. No caso específico, temos “produção e circulação de discursos”, “interesses pessoais e coletivos”, “analisar visões de mundo”, “modos de intervenção e participação social”, ao lado de “levando em conta seus funcionamentos”, que é a única menção, modalizada (“levando em conta” não implica ter como foco principal), de algo formal. Até a resignificação está presente, ainda que restrita, quando se lê “remediação”, podendo-se mesmo entender que abarque não apenas as chamadas traduções intersemióticas (livros adaptados para séries, filmes ou documentários que exibem uma nova versão em livro etc.), como a própria incorporação de elementos de certos gêneros por outros gêneros.

A 4ª competência volta-se às habilidades específicas de línguas, que apresentam a nosso ver um grande avanço em termos da abordagem da variação linguística e da abordagem social da língua/linguagem, como mostram os trechos grifados, sem prejuízo dos aspectos formais que são aqui bem menos enfatizados do que em outros documentos, ao mencionar processos “de estilização, seleção e organização dos recursos linguísticos”, neste caso recursos mais propriamente da ordem da língua e não recursos expressivos da linguagem. Essa única menção não imprime de modo algum uma abordagem formalista ou cognitivista da linguagem, ao mesmo tempo em que não despreza os aspectos formais, que evidentemente estão presentes, e que são condição necessária, mesmo que não suficiente, para os processos enunciativos-discursivos.

Vejamos:  
 Volume 23  
 Número 55

**Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso**, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (p. 494, grifos nossos).

Como mostra a competência destacada, o documento entende que existem diferentes formas de uso da língua a depender de diferentes contextos de uso, e que essas variações, na condição de representações sociais, devem figurar também como objetos de estudo na educação formal, não apenas a modalidade padrão da língua, vista aqui como um das formas possíveis, que atende a contextos específicos.

Nesses termos, o documento afirma a necessidade de, “ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento como **fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros [...]**”. (p. 494). Assegura, portanto, a compreensão dos estudantes a respeito da “[...] **utilização das línguas de maneira adequada à situação de produção dos discursos, considerando a variedade e o registro, os campos de atuação social, e os contextos e interlocutores específicos**, por meio de processos de estilização, seleção e organização dos recursos linguísticos (p. 494, grifos nossos).

Com isso, a BNCC direciona o debate para questões culturais, sociais e identitárias, as quais constituem a língua como fenômeno variado e heterogêneo, alertando, assim, a respeito do preconceito linguístico, e de questões identitárias vinculadas com o uso da língua. Além disso, destaca a situação de produção do discurso, enumerando como elementos seus os contextos e interlocutores específicos, as situações imediatas de enunciação e os campos de atuação em que estas se situam, o que, mais uma vez, remete à concepção dialógica.

Vejamos a habilidades relacionadas à competência 4. São elas:

| HABILIDADES  |
|--|
| (EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.   |
| (EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico. |
| (EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.   |

Pode-se dizer que essas habilidades assumem aqui um viés enunciativo-discursivo. Primeiramente porque consideram o texto de uma perspectiva dialógica, não como um todo em si independente, mas sim como meio de realização de discursos. A Base afirma que os discursos situam as “línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso”. Além disso, considera a interação social como fator que determina o emprego da variedade de estilos de linguagens, adequados “à situação comunicativa, ao(s) interlocutores e ao gênero do discurso”. Ademais, não perde de vista os usos das línguas em termos de suas multiplicidades e variedades, de acordo com diferentes usuários e funções no mundo contemporâneo, como mostra o caso do inglês referenciado na última habilidade.

### **BNCC do Ensino Médio: elementos e perspectivas dialógicas da produção textual**

As seleções que aqui fazemos buscam retomar nosso objetivo de indicar os pontos em que a BNCC ecoa a teoria dialógica, remete ou alude a ela ou então permite que suas propostas sejam lidas de uma perspectiva dialógica.

Como o documento mantém na parte do Ensino Médio as mesmas práticas de linguagem do Ensino Fundamental - leitura, produção de textos, oralidade, e análise linguística/semiótica –, convém retomar as dimensões lá apresentadas sobre o eixo da produção de texto, que “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e **projetos enunciativos (...)**”. (BRASIL, 2018, p. 76) e que se inter-relacionam às práticas de uso e de reflexão da linguagem.

Antes de tudo, a menção a ”condições de produção dos textos” do ponto de vista também de sua circulação, seus gêneros e esferas de atividade, sem prejuízo dos aspectos formais:

|   |   |
|---|---|
| <p>Consideração e reflexão sobre as <b>condições de produção dos textos</b> que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a multisssemiose e características da conectividade (uso de hipertextos e <i>hyperlinks</i>, dentre outros, presentes nos textos que circulam em contexto digital).</li> <li>• Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.</li> <li>• Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles.</li> </ul> |
|---|---|

Outro aspecto vital a ser mencionado é que a intertextualidade é tratada em termos formais, porém de um ponto de vista enunciativo, ao falar de “vozes”, “posicionamentos”, “paródias”, “estilizações”:

|   |  |
|---|--|
| <p><b>Dialogia e relação entre textos</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre.</li> <li>• Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações.</li> </ul> |
|---|--|

Embora, no trecho acima e no que vem a seguir, pareça apontar para uma concepção retórica formal estrita, a Base do Ensino Elementar remete ao nível enunciativo. Considerando os trechos anteriores, pode-se ver a ênfase em “sustentação das posições defendidas” para além de um nível formal de argumentação; não se trata de defender ideias mediante argumentos, mas sustentar posições:

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <p><b>Alimentação temática</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar informações e dados, argumentos e outras referências em fontes confiáveis impressas e digitais, organizando em roteiros ou outros formatos o material pesquisado, para que o texto a ser produzido tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum, quando for esse o caso) e contemple a sustentação das posições defendidas.</li> </ul> |
|------------------------------------|---|

Vemos em seguida um item em que a Base enfatiza, legitimamente, aspectos formais da textualidade, mas impõe mais uma vez uma inflexão enunciativa, ao mencionar “contexto de produção”, indicar elementos do gênero que advêm das relações enunciativas e apontar para projeto de dizer, ou projeto enunciativo, na forma de “efeitos de sentido pretendidos”:

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Construção da textualidade</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.</li> <li>• Organizar e/ou hierarquizar informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico discursivas em jogo: causa/efeito; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.</li> <li>• Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.</li> </ul> |
|--|---|

Por fim, ao abordar as estratégias de produção, mais uma vez a Base se refere a “contextos em que foram produzidos”, bem como “gênero” e “esfera/campo de circulação”, cobrindo portanto os aspectos enunciativos:

|                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| <p><b>Estratégias de produção</b></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/<i>redesign</i> e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/campo de circulação, adequação à norma-padrão etc.</li> <li>• Utilizar <i>softwares</i> de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis.</li> </ul> |
|---------------------------------------|--|

Como se pode perceber, há todo um esforço de conciliação da abordagem materialidade do texto e dos recursos formais de sua produção com a abordagem em termos de gênero, abordagem enunciativo-discursiva. Não há ênfase em aspectos cognitivos estritos. Ao insistir que o texto como materialidade é parte de algum gênero, apontar para projeto de dizer, interlocução, esfera de atividade etc., a BNCC assume patentemente uma abordagem enunciativo-discursiva, *sem prejuízo dos aspectos formais*, avançando, portanto, com respeito a documentos anteriores desse mesmo teor. O texto, insistimos, é a unidade, mas sua abordagem é enunciativo-discursiva, com a forte presença de elementos constantes da teoria dialógica.

Em relação às particularidades sobre a produção de textos no EM, vamos destacar pontos que nos permitem ver, na BNCC, as possibilidades de construção de uma prática dialógica alteritária em partes como as considerações sobre os parâmetros para a organização/progressão curriculares e nos quadros em que são apresentadas habilidades específicas por campo de atuação.

As habilidades a serem trabalhadas em todos os campos de atuação são mais gerais e tratam de questões que devem ser observadas no trabalho de reflexão e uso da linguagem. Em todos os quadros a seguir, vemos a forte presença da concepção de gênero e de vários de seus principais componentes: o contexto de produção e o contexto sócio-histórico, “textos adequados a diferentes situações”, “condições de produção”, “construção de sentidos”, “relações dialógicas”, “posicionamentos” (ou tom avaliativo):

**(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.

**(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.).

**(EM13LP03)** Analisar relações de intertextualidade e interdiscursividade que permitam a explicitação de relações dialógicas, a identificação de posicionamentos ou de perspectivas, a compreensão de paráfrases, paródias e estilizações, entre outras possibilidades.

**(EM13LP04)** Estabelecer relações de interdiscursividade e intertextualidade para explicitar, sustentar e conferir consistência a posicionamentos e para construir e corroborar explicações e relatos, fazendo uso de citações e paráfrases devidamente marcadas.

**(EM13LP06)** Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.

**(EM13LP15)** Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o exigir.

Mais uma vez, a Base parte de uma abordagem enunciativo-discursiva, agora em nível de detalhe, sem prejuízo de sua unidade, o texto, que tem abordadas igualmente suas características formais, chegando ao ponto de integrar as duas dimensões ao mencionar “relações lógico-discursivas”, ou seja, incluído o texto em seus aspectos materiais e em sua inserção em um gênero e, portanto, em um contexto e em uma esfera de atividades. Outro trecho digno de nota é aquele em que, na EM13LP15, conclui sobre o uso de aspectos formais com a expressão “sempre que o contexto o exigir”.

No campo de atuação jornalístico-midiático, um dos parâmetros para a organização/progressão curricular é:

Considerar produções que envolvam diferentes mídias, de forma que os jovens possam manipular editores de texto, foto, áudio, vídeo, infográfico e de outros tipos e explorar elementos e características das diferentes linguagens envolvidas e os efeitos de sentido que podem provocar, de forma a poder **ampliar as possibilidades de análise e concretização de diferentes projetos enunciativos** envolvendo a divulgação de relato de fatos ou atitude responsiva em relação aos relatos e opiniões em circulação. (BRASIL, 2018, p. 519).

Aqui vemos a insistência na abordagem enunciativo-discursiva, e não textual estrita, ao propor atividades para “**ampliar as possibilidades de análise e concretização de diferentes projetos enunciativos**”. A expressão “projeto enunciativo”, usada por vários autores do campo bakhtiniano, que equivale a “projeto de dizer” em textos do Círculo de Bakhtin, dá o tom dessa parte geral, o que se reflete nas habilidades específicas, sem prejuízo de aspectos formais estritos, como podemos ver a seguir.

Uma das habilidades específicas a serem trabalhadas nesse campo envolve (p. 522):

**(EM13LP44)** Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (*advergame*, anúncios em vídeos, *social advertising*, *unboxing*, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, *spots*, *jingles* etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.

Não é preciso dizer que se trata de um trecho que mostra patentemente o esforço de manter os aspectos formais da unidade, o texto, quando os aborda de acordo com os parâmetros enunciativo-discursivos assumidos. Os “recursos linguístico-discursivos” são resultado de escolhas enunciativas vinculadas com “valores” etc., reconhecendo-se assim que é o projeto de dizer, contextualmente situado, que determina o uso de elementos da língua e de formas textuais, não sendo o texto, portanto, reduzido a seus aspectos formais, mas reconhecido como parte de um discurso.

Na descrição do campo artístico-literário, o documento apresenta:

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.

(...)

Espera-se que os leitores/fruidores possam também **reconhecer na arte formas de crítica cultural e política**, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética. (BRASIL, 2018, p. 523)

Em relação aos critérios para a organização/progressão curricular, a BNCC indica a necessidade de “Estabelecer seleções em **perspectivas comparativas e dialógicas**, que considerem diferentes gêneros literários, culturas e temas.” (p. 524). Nessa perspectiva, uma das habilidades descritas para esse campo é:

**(EM13LP50)** Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.

Pode-se perceber o avanço que representa essa habilidade quando se considera a menção a intertextualidade e interdiscursividade, a primeira a presença por assim dizer “mostrada” de textos de outrem em textos de um dado autor, e, a segunda, a presença de elementos não textuais, ou seja, a presença “constitutiva” de discursos outros em um dado texto. A EM13LP50 avança amplamente ao propor que se estudem diálogos possíveis entre literatura e artes, explicitando que estas “se constituem, dialogam e se retroalimentam”, algo que lembra a proposição bakhtiniana de que há uma corrente de enunciação a percorrer todos os enunciados no tempo e no espaço. Nos limites de um documento com as características da base, não se poderia exigir um maior compromisso com a concepção dialógica.

Essa relação entre textos e discursos aqui apresentada lembra a nosso ver a teorização de Bakhtin (2003, p. 332) precisamente acerca do texto. Ele o define como “enunciado na comunicação verbal (na cadeia de textos) de uma dada esfera”, e o trata como “mônada específica que refrata (no limite) todos os textos de uma dada esfera”, quase uma proposta sobre o hipertexto antes de este vir a existir. Bakhtin menciona ainda a “Interdependência do sentido [entre texto e enunciado] (na medida em que [o texto] se realiza através do enunciado)”, em vez de propor o texto como pura materialidade.

Bakhtin reconhece assim, que, sem o texto, não há enunciado, mas que, sem enunciado, não há sentido no texto. Além disso, ele destaca o “caráter específico (extralingüístico)” do texto, isto é, o fato de que ele é sempre parte de algum enunciado, e indica além disso que as “relações dialógicas” são tanto intertextuais como intratextuais. O que vimos aqui acerca de propostas da Base, que apenas ilustramos, se mostra sobremodo compatível com a concepção dialógica de linguagem.

### **Considerações finais**

Como vimos, apesar de a BNCC demonstrar certa contradição em relação à concepção dialógica da linguagem e à perspectiva enunciativo-discursiva de ensino, Volume 23  
Número 55

sugerindo, por vezes, aproximações a concepções que se poderiam considerar cognitivistas a partir do emprego de terminologias que aparentemente remetem a essas concepções, o documento também abre espaço para o que o professor, tendo-o como base, adote em sua prática, metodologias voltadas às bases do ensino dialógico alteritário.

Para sustentar essa afirmação, trazemos um trecho de Bakhtin que a nosso ver está discursivamente presente nas proposições da base, ainda que não necessariamente em termos textuais. Diz Bakhtin (2003, p. 343), buscando integrar texto, discurso e gênero:

A relação dialógica entre os enunciados, cujo percurso também passa por dentro do enunciado considerado isoladamente, compete à metalingüística. Essa relação difere, por natureza, das relações lingüísticas existentes entre os elementos dentro do sistema da língua ou dentro do enunciado isolado.

Ele destaca o “Caráter metalingüístico do enunciado (produto do discurso)”, isto é, o fato de que os enunciados se vinculam entre si e que mesmo o enunciado mais criativo e inédito traz as marcas e efeitos de suas relações com outros enunciados já ditos e mesmo possíveis, além de insistir na ideia de discurso não como produto, mas como o processo de enunciação, base de sua proposta enunciativo-discursiva, com toda a sua radicalidade e amplitude ” Ele afirma, em sua proposta de incorporar a lingüística a sua metalingüística, que

As relações do sentido, dentro de um enunciado (ainda que fosse potencialmente infinito, como no sistema da ciência, por exemplo), são de ordem factual-lógica (no sentido lato do termo), ao passo que as relações do sentido entre enunciados distintos são de ordem dialógica (ou, pelo menos, têm um matiz dialógico). O sentido se distribui entre as diversas vozes.

Na condição de documento norteador dos parâmetros curriculares comuns de um país-continente, a BNCC não tem a obrigação de aprofundar a concepção de linguagem que adota, nem de teorizar acerca de aspectos seus. Reconhecendo que o ensino de língua portuguesa a partir de gêneros, e não o ensino *de* gêneros como objetos estáticos ou fórmulas textuais, é hoje objeto de numerosas propostas práticas bem sucedidas, a Base tem a coerência de propor o texto como unidade e o gênero do discurso como a perspectiva de abordagem da unidade texto.

Um importante elemento a destacar é que, tendo essa característica de documento norteador geral, a BNCC apresenta *o que fazer*, e inclusive sugere *porque o fazer*, mas não diz *como fazer*, ao contrário de documentos similares de outros países, que chegam ao ponto de indicar que poema de que autor nacional a escola deve estudar. Ela propõe os elementos constituintes de um currículo comum, inclusive com várias atividades que já estão sendo praticadas em ao menos algumas escolas e por alguns professores e que têm sido objeto de inúmeros artigos e livros especializados.

Nesse sentido, é perfeitamente possível considerar as recomendações da Base em termos de *possibilidades* no que se refere à efetiva realização de práticas discursivas dialógicas de ensino e aprendizagem de língua e linguagem em sala de aula. A unidade é o texto, a abordagem envolve gêneros do discurso, o documento faz várias sugestões de gêneros a estudar, precedendo-os de “tais como”, em vez de os impor. Mais relevante do que as listas de gêneros é a perspectiva da linguagem em uso que a permeia. Se no detalhe se podem apontar incoerências (algo de que todo texto é suscetível), no cômputo geral vemos uma perspectiva dialógica que incorpora língua (na forma dos aspectos formais do texto) e linguagem em uso (na forma de enunciados que são produtos do discurso, da enunciação, portanto).

No tocante à perspectiva de ensino, julgamos que a BNCC favorece uma abordagem dialógica alteritária, que reconhece a especificidade de cada aluno e de cada professor, e a considera relevante, em vez de aplastar todos na categoria *aluno* ou *professor*. O que queremos destacar é que os trechos arrolados e vários outros comprovam a presença patente da concepção dialógica de linguagem na BNCC, ainda que esta seja incorporada sem ser explicitada, algo que julgamos natural em um documento com as características genéricas como ela é.

Na etapa do Ensino Médio, essas possibilidades parecem ganhar maior abertura. Conforme visto, a BNCC apresenta uma proposta de educação integral no que se refere às diferentes etapas da educação básica. Nesse sentido, cabe destacar,

A BNCC do Ensino Médio se organiza **em continuidade** ao proposto para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral.”, apoiando-se nas “competências gerais da Educação Básica [que] orientam igualmente as aprendizagens dessa etapa [...]” (BRASIL, 2018, p. 469; grifos nossos).

Contudo, a proposta do Ensino Médio, diferentemente do que ocorre no Ensino Fundamental, não sugere habilidades específicas para as diferentes práticas de linguagens (leitura/escuta/produção oral/escrita/multissemiótica e análise linguística/semiótica) organizadas de acordo com cada um dos campos de atuação selecionados (campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública).

No Ensino Médio, as habilidades apresentadas dizem respeito às práticas de linguagem e aos campos de atuação de modo geral, o que permite um viés mais efetivamente discursivo no que diz respeito ao trabalho com os gêneros do discurso. Por que dizemos isso? Porque, na perspectiva dialógica de Bakhtin, a escolha do gênero é feita em termos do projeto enunciativo do locutor, mas os gêneros determinam os usos da língua (práticas de linguagem) de acordo com as necessidades de interlocução das esferas de atividade (campos de atuação). A BNCC incorpora esse postulado vital ao insistir que todo texto é realizado em um dado contexto que é constitutivo de seu sentido.

Além disso, o documento volta a considerar o campo da vida pessoal, que aparece na etapa da Educação Infantil como “campo da vida cotidiana” e que não consta na etapa do Ensino Fundamental: “[...] a BNCC da área de Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio prioriza cinco campos de atuação social”, quais sejam: “Campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública, campo artístico”. (p. 488-489).

Assim, demonstra o entendimento global da condição do aluno, que, enquanto sujeito social e ao mesmo tempo singular em suas necessidades, possui experiências vivenciadas para além dos muros da escola, as quais constituem sua identidade, sua visão de mundo, o que, por sua vez, precisa ser considerado no processo dialógico alteritário de ensino. Nesse sentido, a BNCC do Ensino Médio propõe a flexibilidade da “organização curricular a ser adotada – áreas, interárias, componentes, projetos, centros de interesse etc.”, no sentido de que esta “responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País” (BRASIL, 2018, p. 479).

Ao considerar a realidade do aluno (ao mesmo tempo social e individual) enquanto sujeito de aprendizagem, e o contexto específico de atuação do professor, a BNCC corrobora a prática docente pautada na atitude dialógica a partir da ideia de “escuta alteritária” (cf. SOBRAL; GIACOMELLI, 2020), em que o professor passa a

assumir as posições enunciativas de interlocutor do discurso e de mediador/organizador do ensino em termos das necessidades de aprendizagem dos estudantes.

As práticas de ensino-aprendizagem, desse modo, organizam-se com base na realidade social, histórica, cultural e econômica dos alunos e de suas comunidades, o que contribui para torná-los protagonistas de seu próprio processo de aprendizagem. A seleção dos gêneros mobilizados nessas práticas ocorre por meio de usos efetivos da linguagem em termos de objetivos enunciativos específicos, e, portanto, se realizam em termos de efetivos projetos de dizer, isto é, considerando aspectos relacionados à enunciação e ao enunciado concreto: quem diz / o que / a quem / em que momento / de que forma.

A noção de escuta alteritária, nesse sentido, poderá contribuir para que, dentre os gêneros sugeridos pela BNCC, o professor privilegie aqueles que melhor atendam às necessidades enunciativas e de aprendizagem dos alunos-sujeitos, possibilitando-lhes o contato com novos gêneros e, por conseguinte, novos letramentos no sentido de ampliar/modificar/transformar/complexificar o universo de práticas letradas desses estudantes.

O gênero, assim, não assume a posição de objeto de ensino, a respeito do qual os alunos precisam aprender formas de composição e estilos de linguagem específicos. Ao realizar-se efetivamente, em termos do seu conteúdo temático, todos esses aspectos serão mobilizados sem teorização ou redução do gênero a objeto estático, e de maneira integrada, em consonância com a proposta da concepção dialógica. Sua compreensão ocorrerá em termos de um dado discurso, de uma dada enunciação, a partir da realização, organização e funcionamento da linguagem no âmbito do gênero, considerando-se, assim, as condições de produção, circulação e recepção do discurso nas diferentes esferas sociais.

Nessa perspectiva, o documento abre possibilidades para que o ensino de língua e linguagem na escola se efetive em termos da língua em uso. Assim, as diferentes linguagens, realizadas em termos das práticas de leitura, escrita, oralidade, bem como as multissemioses passam a ser mobilizadas a partir do trabalho com o texto organizado de acordo com determinado gênero do discurso em dada esfera social. Essas práticas, portanto, passam a ser estudadas não de forma desconectada, como unidades independentes da língua, mas sim, de acordo com as necessidades enunciativas dos estudantes, isto é, passam a ser mobilizadas de acordo com as especificidades do projeto de dizer, em termos do contexto de enunciação e dos interlocutores.

O processo de ensino e aprendizagem de língua materna, nessa perspectiva, possibilita que os alunos aprendam aquilo que necessitam aprender, no momento em que ocorrem as dúvidas e questionamentos, sem que, com isso, se percam de vista os objetivos curriculares estabelecidos em termos da organização dos conteúdos escolares, os quais, ainda que não sigam a mesma ordem, serão, em algum momento, mobilizados. Importa usar o *quê* e o *para quê* da BNCC para estabelecer o *como* que melhora atenda às necessidades e condições locais.

Nesse sentido, o professor, a partir da escuta alteritária, poderá partir de práticas e discursos que representem os alunos, práticas observadas e/ou identificadas em situações de interação em sala de aula, e, considerando as condições dos letramentos locais, organizar/mediar situações de ensino pautadas em práticas sociais efetivas e seus gêneros (e não simplesmente os que a BNCC propõe) cuja finalidade venha a ser a ressignificação das atividades didáticas de ensino de língua e linguagens em termos da leitura/escuta, produção oral/escrita/multissemiótica e análise linguística/semiótica na escola de acordo com as necessidades e condições locais, algo que, como buscamos demonstrar, está legitimado pela BNCC. Contra a ideia passiva de “Adote!”, propomos, em termos da educação dialógica alteritária, “Adapte!”

Data de recebimento: 05/06/2022

Data de aprovação: 08/06/2022