

AS PRÁTICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A (RE) CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ALUNO: UM OLHAR

Cláudia Maris Tullio¹
Cindy Mery Gavioli-Prestes²

Resumo: O presente trabalho objetiva lançar um olhar analítico acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é o documento condutor dos currículos escolares brasileiros publicado em 2017, focalizando nas dimensões do eixo da produção de textos, área de Língua Portuguesa, como prática social possibilitadora da (re)construção da identidade do aluno. Esta pesquisa é qualitativa, bibliográfica e documental, que analisa a BNCC a partir dos postulados da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2003), considerando-se as marcas ideológicas, argumentativas e a intertextualidade, dos Estudos Culturais, quanto às noções de identidade e diferença (WOODWARD, 2007; HALL, 2006), e dos modos de ideologia de Thompson (1995). A partir da análise, pudemos perceber que a BNCC, assumindo uma concepção enunciativa-discursiva de linguagem, permite essa (re)construção da identidade discente.

Palavras-chaves: Produção textual. Base Nacional Comum Curricular. Língua Portuguesa. Ensino.

TEXT PRODUCTION PRACTICES IN THE BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR AND THE (RE)CONSTRUCTION OF THE STUDENT'S IDENTITY: ONE LOOK

Abstract: This paper aims to launch an analytical look at the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), which is the base document for Brazilian school curricula published in 2017, focusing on the textual dimensions, in the Portuguese area, as a social practice that enables the (re)construction of student's identity. This research is qualitative, bibliographical, and documental, which analyzes BNCC based on the postulates of the Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 2003), considering the ideological, argumentative and intertextuality marks, the Cultural Studies, regarding the notions of identity and difference (WOODWARD, 2007; HALL, 2006), and the modes of ideology of Thompson (1995). From the analysis, we could see that BNCC, assuming an enunciative-discursive conception of language, allows this (re)reconstruction of the student identity.

Keywords: Text production. Base Nacional Comum Curricular. Portuguese language. Teaching.

¹ Doutora em Letras, docente do Departamento de Letras, DELET. E-mail: claudiamaris@unicentro.br

² Doutora em Letras, docente do Departamento de Letras, DELET. E-mail: cprestes@unicentro.br

Introdução

Quando se pensa o ensino de Língua Portuguesa na escola, temos como público-alvo, em sua maioria, falantes de português como primeira língua, o que nos leva a refletir sobre o que ensinar para esses alunos nesse contexto. O que julgamos como mais relevante é o trabalho com o texto, seja ele oral ou escrito, tanto em relação a sua produção quanto a sua recepção. Por meio dessa abordagem, é possível formar cidadãos e permitir que eles consigam efetivamente compreender e construir sentidos em uma abordagem dialógica (cf. Bakhtin, 1992).

Tendo isso posto e levando em consideração o novo documento aprovado que norteará os currículos de ensino no Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), é que delinhamos o presente artigo que tem como objetivo central lançar um olhar analítico acerca desse documento, buscando refletir como o texto está contemplado nele.

A investigação deste trabalho toma, então, como fundamento três embasamentos teóricos para analisar como as práticas de produção textual são abordadas na Base Nacional Comum Curricular: (i) a Teoria da construção da Identidade, vinculada a Hall (1997, 1999, 2006), (ii) a Teoria da Análise Crítica do Discurso de Fairclough (1989, 2001, 2003) e (iii) os modos de operação de ideologia de Thompson (1995).

Nesta pesquisa, concebemos o texto como uma prática discursiva que possibilita apreender modos de percepção e de representação da realidade social. Modos estes que constroem identidades e que constituem sujeitos. Ao buscarmos alcançar nosso objetivo principal, queremos também pensar a respeito das dimensões do eixo da produção de textos, área de Língua Portuguesa, na BNCC (BRASIL, 2017), como sendo uma prática social

possibilitadora da (re)construção da identidade do aluno.

A hipótese que norteou nossa pesquisa foi que, ao trabalhar o conceito de texto demarcado na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), o qual norteará as atividades desenvolvidas em sala de aula na perspectiva sociointeracionista (cf. Bronckart, 2003; Adam, 2011, 2019 *inter alia*), o documento oficial segue os preceitos já alçados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) e pelas contemporâneas teorias do texto, como a Análise Crítica do Discurso (cf. Fairclough 1989, 2001, 2003).

A fim de alcançarmos os objetivos propostos, optamos pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, que, segundo Bogdan e Biklen (1982, p. 48, 49), “é descritiva” e “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”, e de caráter interpretativista (cf. GRESSLER, 2003; TRIVIÑOS, 1987).

Além disso, esta pesquisa é de natureza documental e bibliográfica, visto que analisaremos o documento intitulado Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), sob o olhar aqui proposto e porque está centrada em discussões e propostas anteriores, que são, inclusive, nossa base teórica, como de Woodward (2007), Hall (1997, 1999, 2006), Thompson (1995) e Fairclough (1989, 2001, 2003).

Este artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, apresentaremos nossa fundamentação teórica, buscando discutir a questão da construção e da reconstrução da identidade, a análise crítica do discurso e os modos de operação de ideologia. Já na seção seguinte, há a nossa análise realizada a partir dessas teorias e do olhar lançado sobre a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

Reflexões teóricas e interfaces

Para que possamos atingir os objetivos já apresentados aqui, é de suma importância trazermos e referenciarmos os aspectos teóricos que nortearam nossa pesquisa.

Nesta seção, então, apresentamos, em subseções, inicialmente, a concepção de identidade que assumiremos em nossa análise, seguindo a proposta de Hall (1997, 1999, 2006), enfatizando o último trabalho do autor. Em seguida, expomos a análise crítica do discurso, a partir de Fairclough (1989, 2001, 2003). Por fim, trazemos a proposta de Thompson (1995) acerca dos modos de ideologia.

A (re)construção da identidade

As considerações acerca das representações sociais nos estudos culturais encontram-se concentradas nas questões relacionadas à identidade. Hall (2006), por exemplo, defende que todas as identidades se localizam no espaço e no tempo simbólicos e estão profundamente envolvidas, assim como também são formadas e transformadas, no processo de representação. As identidades culturais, por assim dizer, seriam como comunidades imaginadas, capazes de manipular no indivíduo um sentimento de identificação e de pertencimento.

De acordo com Hall (2006), há três diferentes concepções de identidade que se relacionam às visões de sujeito ao longo da história. A primeira é denominada identidade do sujeito do Iluminismo, a qual denota uma visão individualista de sujeito, definido pela centração e unificação, em que prevalece a capacidade de razão e de consciência. Dessa forma, o sujeito permanece como tal durante toda sua vida.

A segunda concepção diz respeito à identidade do sujeito sociológico e considera a complexidade do mundo moderno, reconhecendo

que o núcleo interior do sujeito é constituído na relação com outras pessoas, cujo papel é de mediação da cultura. Assim, o sujeito é, a um só tempo, individual e social; é parte e é todo.

A terceira concepção de identidade é do sujeito pós-moderno, o qual não tem uma identidade fixa, mas formada e transformada constantemente, sentindo a influência das formas como é representado ou interpretado nas e pelas diversas estruturas culturais de que toma parte. A noção de sujeito assume contornos históricos, e o sujeito aglutina identidades diferentes em diversos contextos. Destarte, é inviável a separação de identidade, sociedade e cultura.

o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um eu coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo constantemente deslocadas. (HALL, 2006, p.13).

À vista disso, a identidade é algo em contínuo processo, infundavelmente inacabado, e que se revela por meio da consciência da diferença e do confronto com o outro, pressupondo dessa forma a alteridade.

Pode-se afirmar que identidade é uma posição que se assume e essa posição pode variar porque sempre implica fazer escolhas, as quais são mutáveis e fluidas. Desse modo, o sujeito é constituído por várias identidades, as quais podem ser provisórias e até mesmo contraditórias a julgar serem construídas na diferença: de gênero, raça, etnia, profissão ou religião, entre outras. Assim, os conceitos de identidade e de diferença possuem uma relação de estreita dependência, sendo, portanto, inseparáveis.

À vista disso, as identidades não são qualidades inerentes às pessoas, mas construídas por meio de práticas discursivas específicas. Sendo assim, tanto a identidade quanto a diferença são concebidas

por meio de atos da linguagem. “Elas têm que ser ativamente produzidas, não são criaturas de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos no contexto das relações culturais e sociais”. (SILVA, 2012, p. 76).

Concebemos aqui, seguindo Woodward (2007), que as culturas são os lugares em que os sistemas classificatórios são estabelecidos para que os indivíduos deem sentido ao mundo e possam construir significados. Além disso, entendemos que a diferença exerce papel fundamental no processo de construção das identidades, visto que ela pode tanto marcar a marginalização do grupo socialmente excluído quanto valorizar a diversidade, o híbrido e o heterogêneo. Tendo isso posto, um ponto importante que deve ser ressaltado é que, de acordo com Woodward (2007, p. 54), “os sistemas classificatórios são, assim, construídos, sempre, em torno da diferença e das formas pelas quais as diferenças são marcadas”.

Portanto, a partir do que foi exposto aqui, o texto enquanto uma prática social também é responsável pela construção e pela reconstrução da identidade dos sujeitos na medida em que denota o posicionamento destes perante o mundo e o outro.

Análise Crítica do Discurso

Para nossa análise, além da teoria da construção da identidade apresentada na seção anterior, levaremos em consideração a Análise Crítica do Discurso, a partir da proposta desenvolvida em Fairclough (1989, 2001, 2003). Nosso intuito, então, nesta seção, é expor alguns dos pressupostos dessa teoria.

Fairclough (2001) preconiza o discurso como uma prática social e valoriza também a análise linguístico-textual, pois, segundo ele, a partir dela é possível compreender essa prática social.

Hoje, os indivíduos que trabalham em uma variedade de disciplinas começam a reconhecer os modos como as mudanças no uso linguístico estão ligadas a processos sociais e culturais mais amplos e, conseqüentemente, a considerar a importância do uso da análise linguística como um método para estudar a mudança social. (Fairclough, 2001, p. 19).

Para esse pesquisador, portanto, a interpretação dos discursos parte das diversas manifestações textuais e do modo como elas constituem a construção de diferentes discursos. Por conta disso, é que Fairclough (2003) irá defender a ideia de um discurso tridimensional, visto que o discurso seria um texto, uma prática discursiva e uma prática social.

Devido a isso, é possível afirmar que certos discursos manifestam-se por meio de determinadas construções linguísticas e textuais a fim de expor conceitos fundamentais (que sustentam a existência) de tais discursos.

Para Bonini (2007, p. 61),

Um quadro teórico que a meu ver tem se revelado bastante produtivo para se pensar essa relação entre gênero e prática é o da Análise Crítica de Discurso proposta por FAIRCLOUGH (1992, 2003). Nessa abordagem, um conceito que parece bastante satisfatório no sentido de possibilitar um entendimento do modo como agimos com os gêneros é o de prática discursiva, como foi formulado em seu livro de 1992, ainda que nessa época o gênero não tivesse um papel importante na sua reflexão. [...]podemos dizer que a prática discursiva é um dos processos de realização do texto e, nesse sentido, do gênero. Se todo texto ocorre através de um gênero mais ou menos estabilizado em determinado meio social, é possível inferir que todo gênero detém práticas discursivas específicas: um modo de ler, de escutar, de falar ou de redigir. (BONINI, 2007, p. 61).

Dessa forma, os textos acontecem em gêneros, os quais possuem práticas discursivas específicas, e que vão ao encontro das práticas sociais ao denotarem as marcas ideológicas e sociais em seus elementos linguísticos e extralinguísticos.

É importante ressaltar que Fairclough é o precursor da abordagem teórico-metodológica de investigação linguística conhecida como Análise

Crítica do Discurso, doravante ACD, perspectiva que surge na década de 1980 e se fortalece na década de 90. Essa teoria compreende a linguagem como prática social e observa a ligação entre linguagem, poder e sociedade. Deste modo uma de suas maiores preocupações é revelar as relações de dominação e hegemonia produzidas discursivamente. Para tanto, a ACD descreve e interpreta todos os mecanismos responsáveis pela transformação de tais relações.

Assim, a ACD procura, na superfície dos textos analisados, marcas de como as estruturas e práticas sociais afetam e induzem a seleção dos elementos linguísticos usados em um texto e os efeitos dessas escolhas linguísticas nas referidas estruturas e práticas sociais.

Afinal, a ACD constitui uma forma de análise que une a análise textual a contextos interacionais e sociais mais amplos para denotar “como a língua participa de processos sociais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 229).

Para essa teoria, a análise textual examina a estrutura textual, a coesão, o léxico (vocabulário) e a gramática. A análise discursiva é responsável por verificar a produção, distribuição e consumo do texto, bem como as condições das práticas discursivas. A análise social observa a origem social do discurso, as suas ordens e os efeitos ideológicos e políticos dele.

Em nossa pesquisa, priorizamos a análise social, haja vista esta, para Fairclough (2003), residir na articulação de elementos sociais (alguns não discursivos): a ação e a interação, as relações sociais, as pessoas (com crenças, atitudes, histórias, etc.), o mundo material e o discurso.

A dimensão social analisa as situações institucionais do evento discursivo avaliando o modo como elas adaptam a natureza da prática discursiva. Dois pontos são fundamentais para a prática social: a ideologia e a hegemonia. Quanto à ideologia, Fairclough (2001, p. 119) afirma que

ela “[...] é uma orientação acumulada e naturalizada que é construída nas normas e nas convenções, como também um trabalho atual de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos”.

Ainda, segundo o pesquisador, a ACD pode ser chamada de crítica por “ter o objetivo de mostrar maneiras não-óbvias pelas quais a língua envolve-se em relações sociais de poder e dominação e em ideologias” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 229).

Além disso, Fairclough (2001) diz que a hegemonia é uma forma de investigar e de interpretar as relações de poder e, portanto, as formas materiais de ideologia que permeiam as práticas discursivas.

Modos de operação de ideologia

Além da ACD, pensada a partir de Fairclough (1989, 2001, 2003), e da construção de identidade (cf. Hall, 1997, 1999, 2006), nossa fundamentação teórica também está ancorada em Thompson ([1990]1995), que busca “repensar a teoria da ideologia à luz do desenvolvimento dos meios de comunicação” (THOMPSON, 1995, p. 11).

Estamos assumindo aqui, portanto, a concepção de ideologia a partir de Thompson (1995), o qual está inserido na Teoria Social Crítica. Para o autor, “ideologia é sentido a serviço do poder” (THOMPSON, 1995, p. 16) e, portanto, “[...] estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” (THOMPSON, 1995, p.76).

Para atingir seu objetivo, Thompson desenvolve os procedimentos que adotaremos para identificar os modos de operação da ideologia na superfície do texto. A ideologia operacionaliza por formas simbólicas. Reproduzimos, a seguir, no quadro 1, os modos de operação de ideologia propostos pelo autor e acrescentamos nele o que ele entende de cada um dos modos.

Quadro 1: Modos de operação da ideologia para Thompson (1995, p. 81)

Modos gerais	Algumas estratégias típicas de construção simbólica
<p>Legitimação Relações de dominação são representadas como legítimas.</p>	Racionalização: uma cadeia de raciocínio procura justificar um conjunto de relações.
	Universalização: interesses específicos são apresentados como interesses gerais.
	Narrativização: exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente
<p>Dissimulação Relações de dominação são ocultas, negadas ou obscurecidas.</p>	Deslocamento: deslocamento contextual de termos e expressões.
	Eufemização: valorização positiva de instituições, ações ou relações.
	Tropo: sinédoque, metonímia, metáfora.
<p>Unificação Construção simbólica de identidade coletiva.</p>	Estandartização: um referencial padrão proposto como fundamento partilhado.
	Simbolização da unidade: construção de símbolos de unidade e identificação coletiva.
<p>Fragmentação Segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante.</p>	Diferenciação: ênfase em características que desunem e impedem a constituição de desafio efetivo.
	Expurgo do outro: construção simbólica de um inimigo.
<p>Reificação Retração de uma situação transitória como permanente e natural.</p>	Naturalização: criação social e histórica tratada como acontecimento natural.
	Eternalização: fenômenos sócio-históricos como permanentes
	Nominalização/passivação: concentração da atenção em certos temas em detrimento de outros, com apagamento de atores e ações.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Mister se faz atentar para todos os movimentos no uso da linguagem que a afastam de um sentido mínimo, como o uso das ditas figuras de linguagem ou tropos provindas da Retórica. Sabemos, por exemplo, que a ironia dissimula acusações. O eufemismo, por sua vez, reveste um ato semântico de suavização e é de extrema importância quando se constrói a argumentação. Da mesma forma, a lexicalização manifesta por meio da seleção de palavras denota a posição do enunciador, seu ponto de vista e seus objetivos em determinada interação. Essas formas somente são ideológicas quando os sentidos produzidos em um texto/discurso servem para sustentar relações assimétricas de poder.

Destarte, estudar a ideologia é perceber e explicar os modos pelas quais as formas simbólicas, dentro de conjunturas específicas de produção, são usadas para a implantação e a manutenção de relações de dominação que favorecem sujeitos ou grupos dominantes.

Análise e resultados

Tendo como suporte teórico o que foi apresentado nas seções anteriores, passaremos para a análise. Nosso intuito aqui é justamente, a partir das noções da ADC, da construção de identidade e dos modos de operação da ideologia, lançarmos um olhar analítico acerca do novo documento condutor dos currículos escolares brasileiros publicado em 2017.

A BNCC manifesta um discurso que garante o direito à aprendizagem a fim de contribuir para o pleno desenvolvimento da cidadania. Prevista na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), na Lei de Diretrizes e Bases, LDB, de 1996 (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação, PNE, de 2014 (BRASIL, 2014) contou, em sua elaboração, com a participação de especialistas das áreas do conhecimento e da sociedade civil.

De acordo com o sítio da BNCC, elaborado pelo MEC, ela é apresentada como devendo “nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil”, em consonância com o que foi “definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)”.

Portanto, é um documento de ampla extensão em termos de educação, visto que será utilizado pelas mais diversas instituições educacionais brasileiras e aplicado em toda a educação básica.

Além disso, afirma-se ainda no sítio da BNCC que:

a Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral

e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (MEC, 2017, página inicial).

Com isso, podemos verificar a importância desse documento para a educação brasileira, já que ele apresenta tudo que se espera que os alunos da Educação Básica possam aprender, aprimorar e aperfeiçoar ao longo de todo o período na escola. Isso tudo é verificado na BNCC (BRASIL, 2017) por meio do que o documento chama de competências e habilidades. De acordo com o levantamento feito pela professora Graziela Richetti e apresentado por meio de conferência em 25 de agosto, encontramos seis direitos de aprendizagem previstos para a Educação Infantil, 84 competências específicas e 1100 habilidades para o Ensino Fundamental e 21 competências específicas e 183 habilidades para o Ensino Médio. Esses seriam, portanto, os aspectos esperados a serem trabalhados ao longo da Educação Básica nas escolas.

A construção desse documento se valeu de documentos anteriores (como os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo) e levou pelo menos 2 anos para ser finalizada, visto que sua primeira versão é de 2015.

O presente trabalho analisa a versão homologada em 20 de dezembro de 2017 (e implantada a partir da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017), sem fazer uma análise das versões anteriores, no tocante à produção de textos.

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. (BRASIL, 2017, p. 65, grifos nossos).

Podemos perceber na BNCC que há uma preocupação em demonstrar que os documentos anteriores não foram esquecidos, ao contrário, ela frisa que eles foram tomados como base e vemos que ela mantém algumas bases teóricas presentes neles, como a concepção enunciativa discursiva da linguagem adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) (BRASIL, 1998), enfatizando ser o texto o ponto inicial e final do ensino da língua, permeado pela noção de gênero. O que se observa ao longo da BNCC é que, nela, se faz referência aos documentos oficiais e são citadas passagens dos PCN, ou seja, a Base retoma as vozes para embasar e dar credibilidade ao proposto.

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica: um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Tal proposta assume a centralidade do *texto* como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2017, p. 65, grifos nossos).

Outro ponto importante diz respeito aos eixos de integração, quais sejam: oralidade, leitura e escuta, produção escrita e multissemiótica, análise linguística e semiótica. Em relação ao eixo da produção de textos, a BNCC afirma que ele “compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral ou multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos” (BRASIL, 2017, p. 74).

Não se pode nem reconstruir o processo de produção nem explicar o processo de

interpretação simplesmente por referência aos textos: eles são respectivamente traços e pistas desses processos e não podem ser produzidos nem interpretados sem os recursos dos membros. (FAIRCLOUGH, 1992, p.100).

De acordo com o autor supracitado, realizamos os textos conforme o modo como aprendemos a realizá-los em determinados meios sociais e diante de certos discursos.

Portanto, no tocante à produção textual, percebemos haver uma preocupação não somente com o texto escrito, mas também com o multissemiótico (cf. Rojo, 2009, 2013, *inter alia*) indo ao encontro do amplo leque de gêneros textuais a ser trabalhado discriminado nos conteúdos de cada ano. Aliás, gêneros, muitas vezes, pouco conhecidos de muitos docentes e estudantes, como é o caso dos gêneros digitais, que são dominados por alguns, mas não necessariamente por todos os professores e alunos.

Aqui cabe ressaltar o que o próprio Fairclough aponta acerca da construção da identidade do aluno e do professor

A prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crença) como é, mas também contribui para transformá-la. Por exemplo, as identidades de professores e alunos e as relações entre elas, que estão no centro de um sistema de educação, dependem da consistência e da durabilidade de padrões de fala no interior e no exterior dessas relações para a sua reprodução. Porém elas estão abertas a transformações que podem originar-se parcialmente no discurso: na fala da sala de aula, do parquinho, da sala de professores, do debate educacional, e assim por diante. (FAIRCLOUGH, 1992, p. 92).

Destarte, a BNCC ao propor o trabalho com gêneros nem sempre conhecidos por docentes, como foi destacado anteriormente, e nem sempre disponível aos estudantes mesmo neste período de pandemia destaca práticas discursivas passíveis de transformar as identidades sociais assim como os sistemas de conhecimento e crença, afinal

gêneros como vlogs, podcasts, zines, gameplay, jingle, viddings, trailer honesto, dentre outros (cf. BRASIL, 2017, p. 68, 76, 79) aparecem como propostas de produção textual que preveem em suas estratégias de produção, por exemplo, além do redesign, a utilização de softwares de edição de textos, imagens e áudios (cf. BRASIL, 2017, p. 78, 79). O conhecimento de gêneros como esses e o uso adequado dessas ferramentas não são de domínio geral e completo de todos os envolvidos no trabalho com o texto.

Podemos verificar também, levando em consideração os modos de ideologia de Thompson (1995) apresentados anteriormente no quadro 1, os que a BNCC utiliza. Inicialmente, verificamos a *legitimação* em que as relações de dominação são representadas como justas, dignas de apoio, legítimas. Esse modo ocorre por meio de três estratégias: a *universalização*, a *racionalização* e a *narrativização*.

A estratégia de *universalização* diz respeito aos interesses específicos serem apresentados como servindo a interesses gerais. No documento, é possível de se perceber que os interesses da Coletividade são maiores do que os colégios, apesar de se dizer respeitar as especificidades, como vemos a seguir:

É com muita satisfação que apresentamos o resultado desse grande avanço para a educação brasileira. A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá. [...] A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso

tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros. (BRASIL, 2017, p.05).

As outras estratégias, como a *racionalização*, que é quando uma cadeia de raciocínio procura justificar um conjunto de relações, o apelo à legalidade de regras e de normas com intuito de defender determinadas ações, pessoas ou instituições, e a *narrativização*, que se refere às exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente, servem de pano para a cadeia de raciocínio lógico apresentado na BNCC, ao citar os documentos legais que embasam a sua construção.

Prevista na Constituição de 1988, na LDB de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC foi preparada por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com participação ampla da sociedade. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2017, p. 05, 07).

Além disso, a BNCC também utiliza a *dissimulação*, em que a ideologia pode ser usada também para mascarar, ocultar, dissimular relações

de dominação por meio da *eufemização*, por exemplo. Essa estratégia diz respeito à valorização positiva de instituições, ações ou relações. Na BNCC, vemos a valorização e as contribuições de documentos anteriores, como em:

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, reconhece a educação como direito fundamental compartilhado entre Estado, família e sociedade ao determinar que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Para atender a tais finalidades no âmbito da educação escolar, a Carta Constitucional, no Artigo 210, já reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Com base nesses marcos constitucionais, a LDB, no Inciso IV de seu Artigo 9º, afirma que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996; ênfase adicionada). (BRASIL, 2017, p. 07).

A ideologia também opera pela *unificação*.

Nela, relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas através da construção, no nível simbólico, de uma forma de unidade que interliga os indivíduos numa identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões que possam separá-los. (THOMPSON, 1995, p. 86).

Ela pode ser vista em:

Legitimada pelo pacto interfederativo, nos termos da Lei nº 13.005/2014, que promulgou o PNE, a BNCC depende do adequado funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos. Sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a participação dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade, conforme consta da apresentação do presente documento. Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo

o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BRASIL, 2017, p. 20).

Portanto, faz-se uso aqui da *unificação*, que é a construção simbólica de identidade coletiva, ao observarmos que o documento tem o objetivo de demonstrar uma construção simbólica de identidade coletiva de contemporaneidade por meio da estratégia da *estandardização*, que é um referencial padrão proposto como fundamento partilhado, no caso, a necessidade do letramento digital devido aos textos multimodais, a multissemiótica tão propalada na BNCC, como vemos, por exemplo, em: “as práticas de leitura/escuta e de produção de textos orais, escritos e multissemióticos oportunizam situações de reflexão sobre a língua e as linguagens de uma forma geral” (BRASIL, 2017, p. 79). Nesse modo de operação ideológica, busca-se a construção do sentimento de unidade/coletividade, para se buscar ou se manter formas de dominação.

Como as identidades não são qualidades inerentes às pessoas, mas construídas por meio das práticas discursivas específicas (cf. Hall, 2006), a BNCC propicia pelo seu discurso a (re)construção da identidade do aluno como participante ativo do processo de ensino/aprendizagem, haja vista adotar a perspectiva enunciativa/discursiva da linguagem na esteira dos PCN em que o sujeito é o sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro, como podemos verificar nos dois trechos a seguir.

Se a linguagem é comunicação, pressupõe interação entre as pessoas que participam do ato comunicativo com e pela linguagem. Cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo. (BRASIL, 2017, p. 59). [...] da consideração da diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas

juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente. A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. (BRASIL, 2017, p.73).

Porém, inevitavelmente, apesar de propor quais seriam as aprendizagens essenciais a toda sociedade brasileira, as diferenças sociais e regionais impedem o acesso a muitos gêneros propostos, em especial os digitais, que requerem tratamento de editoração, enfatizando que a construção das identidades se dá por meio das diferenças. É o que Woodward (2007) preconiza a respeito da diferença, ao mencionar que esta é primordial na construção da identidade, porém também pode ser causa de segregação social.

Dentre as concepções de identidade propostas por Hall (2006), podemos situar que a BNCC vai na esteira da terceira concepção, ou seja, do sujeito pós moderno, em que a noção de sujeito assume contornos históricos, e o sujeito aglutina identidades diferentes em diversos contextos. “O Eixo da Produção de Textos 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, 2017, p. 74).

À vista disso, a identidade é algo em contínuo processo, infindavelmente inacabado, e que se revela por meio da consciência da diferença e confronto com o outro, pressupondo dessa forma a alteridade.

Considerações Finais

Pensar o ensino de língua portuguesa ainda se coloca como uma discussão bastante produtiva e necessária. Ao pensar o texto como o ponto central desse ensino, apresentamos aqui uma reflexão

acerca da abordagem textual na BNCC, que é um documento normativo de 2017 que embasa o ensino atualmente no Brasil, levando em consideração a (re)construção da identidade do aluno, a partir dos trabalhos de Hall (1997, 1999, 2006), acerca da construção da identidade, de Fairclough (1989, 2001, 2003), em relação à ACD, e de Thompson (1995), a partir de sua proposta acerca dos modos de operação da ideologia.

O que pudemos perceber é que a BNCC traz outros documentos, como os PCN, de 1998, ao assumir uma perspectiva enunciativa-discursiva para o ensino de língua portuguesa e o texto como elemento central do ensino.

Verificamos, ainda, que pelo viés teórico abordado pela BNCC, ela permite que os estudantes possam construir e reconstruir sua identidade. Além disso, ao pensar o eixo de produção do texto, a BNCC traz uma visão ampla e atual da noção tanto de texto quanto de gêneros, propondo, inclusive, incluir os gêneros digitais na escola. No entanto, não esclarece como permitir que os discentes das mais diversas áreas do país tenham acesso a todos esses gêneros, como vlogs, podcasts, trailer honesto etc., que requerem mídias nem sempre acessíveis a todos.

Por fim, tendo isso posto, é interessante observar esse novo olhar da BNCC acerca do texto, tanto oral quanto escrito. No entanto, a análise desse documento no que diz respeito ao eixo da produção de texto não se finda aqui: há muito ainda para se discutir.

Referências

- ADAM, Jean-Michel. A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ADAM, Jean-Michel. Textos: tipos e protótipos. São Paulo: Contexto, 2019.

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BONINI, Adair. A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. *Veredas on-line, Ensino, PPG Linguística/UFJF, Minas Gerais*, 2/2007, p. 58-77. ISSN 1982-2243.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 de maio de 2019.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/ SEF, 1998.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 5 de julho de 2018.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado, 1988.
- BRONCKART, Jean Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: Educ, 2003.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. London: Longman, 1989.
- FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: UNB, 2001[1992].
- FAIRCLOUGH, Norman. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.
- GRESSLER, Lori Alice. *Introdução à pesquisa: projetos e relatórios*. São Paulo: Loyola, 2003.
- HALL, Stuart. *The Work of Representation*. In: HALL, Stuart. *Representation, Cultural Representations and Signifying Practices*. Londres/ Nova Deli: Thousands Oaks/Sage, 1997.
- HALL, Stuart. *Identidade cultural*. Trad. Vanderli Silva. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina/SEC, 1999.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 8. Ed. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- MEC. *Base Nacional Comum Curricular*, 2017. Página Inicial. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 31 de jul. de 2020.
- ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ROJO, Roxane (org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012.
- THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o Marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.
- WOODWARD, K. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. P. 7-72.

Submissão: agosto de 2020.

Aceite: outubro de 2020.