

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-26-09>

Recebido em: 24/09/2025 | Aprovado em: 17/03/2026

Artigo Original

Editor de Seção: Fábio José Rauhen

ANÁLISE LINGUÍSTICA E GÊNEROS NA BNCC: A TERMINOLOGIA E O *MODUS OPERANDI*

Linguistic Analysis and Genres in the BNCC: | Análisis lingüístico y géneros en la BNCC:
The Terminology and *Modus Operandi* | la terminología y el *modus operandi*

Nathan Bastos de Souza*

Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, RS, Brasil

Resumo: Este artigo examina como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata a centralidade do texto, a análise linguística e o ensino por meio de gêneros. A partir de análise documental qualitativa, investigamos a terminologia utilizada e o *modus operandi* que orienta a abordagem da BNCC para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental. O estudo focaliza o caráter sincrético do documento, o uso variado do termo “gênero” na parte teórica e o modo como elementos genéricos são convertidos em objetos de ensino nas habilidades. Os resultados mostram que a BNCC mobiliza uma terminologia instável e combina referências teóricas distintas, privilegiando a materialidade textual na operacionalização dos gêneros. Evidencia-se um alinhamento parcial à tradição bakhtiniana, mas com predominância de procedimentos típicos da linguística textual. Conclui-se que a BNCC articula texto e gênero de modo a favorecer um ensino seriável e orientado à progressão.

Palavras-chave: BNCC. Ensino Fundamental. Análise linguística. Ensino de gêneros. Terminologia.

Abstract: This article examines how the Brazilian National Common Curriculum (BNCC) addresses text centrality, linguistic analysis, and genre-based teaching. Through a qualitative documentary analysis, we investigate both the terminology employed and the *modus operandi* underlying BNCC’s approach to Portuguese Language instruction in the final years of elementary education. The study focuses on the document’s syncretic character, the varied uses of the term “genre” in its theoretical section, and the transformation of generic features into teachable objects within the skills framework. Findings indicate that the BNCC mobilizes shifting terminology and blends heterogeneous theoretical traditions, privileging textual materiality in the operationalization of genres. Although partially aligned with Bakhtinian perspectives, the document largely adopts procedures associated with textual linguistics. We conclude that the BNCC articulates text and genre in ways that support a serialized, progression-oriented model of language teaching.

Keywords: BNCC. Elementary Education. Linguistic analysis. Genre teaching. Terminology.

Resumen: Este artículo analiza cómo la Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aborda la centralidad del texto, el análisis lingüístico y la enseñanza mediada por géneros. Mediante un estudio documental cualitativo, investigamos la terminología empleada y el *modus operandi* que estructura la propuesta de enseñanza de Lengua Portuguesa en los años finales de la educación fundamental. El análisis se centra en

* Professor do Curso de Letras – Português e literaturas de Língua Portuguesa, do Programa de Pós-graduação em Ensino (Unipampa) e Programa de Pós-Graduação em Letras (UFOP). Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1560-2867>. E-mail: nathansouza@unipampa.edu.br

el carácter sincrético del documento, en los usos variables del término “género” en su sección teórica y en la forma en que los elementos genéricos se convierten en objetos de enseñanza dentro de las habilidades. Los resultados muestran que la BNCC utiliza una terminología inestable y combina tradiciones teóricas diversas, privilegiando la materialidad textual en la operacionalización de los géneros. Aunque existen resonancias bakhtinianas, predominan procedimientos propios de la lingüística textual. Se concluye que la BNCC articula texto y género para sustentar un modelo seriado de progresión.

Palabras clave: BNCC. Enseñanza primaria. Análisis lingüístico. Enseñanza de géneros. Terminología.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A centralidade do texto, a análise linguística e as problemáticas relacionadas ao ensino de gêneros não são temas recentes em estudos voltados para o ensino de língua materna. Historicamente, essas questões estão inscritas no movimento de mudança iniciado nos anos 1980 no ensino de português, quando as contribuições da linguística e da linguística aplicada foram decisivas para desestabilizar as certezas que pairavam em torno da concepção de língua, de linguagem e de seu ensino na relação com os sujeitos. Dito isso, o objetivo deste artigo é refletir sobre a terminologia e o *modus operandi* a partir dos quais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trata a centralidade do texto, a análise linguística e o ensino por meio de gêneros no âmbito da Língua Portuguesa no ensino fundamental.

Para dar conta dessa tarefa, o texto organiza-se nas seguintes seções: a primeira discute o caráter sincrético da BNCC e seus avanços e recuos no ensino de português; a segunda apresenta os procedimentos metodológicos e os critérios que orientam a análise; a terceira examina o tratamento dado ao conceito de gênero na parte teórica da BNCC, com base nas seções “4.1.1 Língua Portuguesa” e “4.1.1.2 Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades”, que expõem o componente curricular, suas concepções teórico-metodológicas e a organização das práticas, objetos e habilidades; a quarta discute as habilidades do eixo análise linguística/semiótica, identificando as ocorrências das características do gênero segundo a nomenclatura bakhtiniana; e a quinta seção reúne as considerações finais.

2. O CARÁTER TEÓRICO-METODOLÓGICO SINCRÉTICO DA BNCC DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Muitos autores têm destacado o fato curioso de a BNCC tratar conceitos provenientes de tradições epistemológicas distantes como se convivessem pacificamente. Como aponta Rodrigues (2024), esse seria o caso da análise linguística concebida como um eixo que flerta com outras linguagens: ainda que o verbal seja proeminente, acrescenta-se o adjetivo “semiótica” à sua denominação. Araújo, Nascimento e Nascimento (2020) identificaram o mesmo problema desconcertante na convivência aparentemente harmoniosa entre noções como habilidades e competências, oriundas de teorias cognitivistas e elementos vinculados à perspectiva enunciativo-discursiva, cuja base é interacional.

Bunzen (2020, p. 71), cotejando o trabalho de parametrização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com a política que gerou a BNCC, afirma:

As diversas versões do documento, longe de sinalizarem um amplo processo de discussão e uma política clara de implementação e de avaliação do processo de construção curricular, apontam mais para um sincretismo teórico-metodológico e diversas ações implícitas com forte teor prescritivo e homogêneo, que parecem tentar unir interesses das escolas privadas e das secretarias públicas de educação. Diferentemente dos PCNs que apontavam *parâmetros* e que podem ser analisados, no contexto atual, como mais “descentralizadores”, a BNCC surge como marca de uma política pública bem mais *autoritária e centralizadora* (grifos no original).

Nesse sentido, devemos tomar como nossa a tarefa de observar esse documento como um produto gestado por uma política pouco democrática, com forte “teor prescritivo e homogeneizante” eivado de um “sincretismo teórico-metodológico”. A BNCC é uma zona de confluência de elementos de diferentes origens, portanto, é produto de negociações. Assim, “como todo discurso da esfera política, documentos que remetem ao currículo escolar [como a BNCC] passam por um crivo bem distinto daquele da academia” (Geraldi, 2020, p. 225). Quem sabe para tentar apaziguar as diferenças, afirma Bunzen (2020), o discurso curricular da BNCC se alinha aos PCNs, o que poderia “evitar polêmicas, críticas ou desacordos”. Afinal, mesmo mais de vinte anos depois, aqueles documentos ainda são apreciados como “inovadores e com princípios teórico-metodológicos coerentes para o trabalho em sala de aula” (p. 73).

Na apresentação do componente curricular ‘Língua Portuguesa’ na BNCC do Ensino Fundamental lemos o seguinte parágrafo:

Tal proposta [relativa à perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, retomada de documentos oficiais anteriores] 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. 67).

O documento oficial assume a centralidade do texto “como unidade de trabalho” e “as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem”. Assim, afirma-se qual é o tratamento dispensado aos textos, que se relacionam com os contextos de produção, por um lado, e com as habilidades relativas ao uso da linguagem, por outro. Na análise dos pressupostos fundamentais que orientam a BNCC, Ângelo e Menegassi (2020, p. 95) discutem a abordagem da linguagem do documento e argumentam que há duas relações interdependentes: “a relação dos textos a seus contextos de produção e a relação do desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem”.

Conforme os autores, no que diz respeito à primeira relação, a BNCC determina que, em todos os anos do ensino fundamental, as práticas pedagógicas se orientem para a “reconstrução das condições de produção e recepção de textos”. A segunda relação, ainda de acordo com Ângelo e Menegassi (2020), refere-se ao desenvolvimento de habilidades e o uso significativo da linguagem. Se na primeira perspectiva os autores

observaram um fundo bakhtiniano, na segunda perceberam um diálogo com a Psicolinguística, com base no processamento cognitivo da leitura¹.

Em outro sentido, o documento avança ao indicar, sempre que possível, as práticas de linguagem da cultura digital, aproximando a concepção de linguagem enunciativo-discursiva dos estudos da pedagogia dos multiletramentos. Essa última perspectiva, em evidência ao longo do texto principal da seção “4.1 Língua Portuguesa”, vai dando o tom de uma tensão curricular explícita: por um lado, respeita-se a tradição escolar, os chamados ‘letramentos da letra’; por outro, busca-se a inovação induzindo a um trabalho com as práticas de letramento digitais (Bunzen, 2020).

Essa política de valorização da cultura digital pode ter resultado, indiretamente, na abertura do espaço necessário para consolidar o “eclipse parcial do ensino de literatura”, na expressão de Rangel (2020). Para o autor, isso tem se dado sistematicamente dos PCNs ao PNLD: a literatura perde espaço de forma progressiva entre as práticas de formação de leitores como uma das humanidades indispensáveis a um currículo escolar, o que “empobrece a abordagem da língua e [...] cede espaço para a perspectiva utilitarista do conhecimento”; e, em decorrência, “enfraquece, ainda [mais], [...] a abordagem da literatura no ensino médio” (p. 219).

Outro traço das mudanças curriculares que a BNCC coloca em pauta é o eixo análise linguística/semiótica. Para Rangel (2020, p. 219), “[...] a seleção de habilidades repõe na pauta escolar conteúdos de gramática tradicional ainda há pouco postos em segundo plano e subordinados a demandas de leitura, produção e oralidade” (grifo no original). Por seu turno, Geraldi (2020, p. 229) teceu críticas semelhantes ao comparar as propostas curriculares da década de 1980 com os PCNs: “não eram os conhecimentos gramaticais explícitos e sua terminologia que importavam, mas o manuseio dos recursos expressivos na produção de textos e na leitura de textos”.

Na seção “4.1.1 Língua Portuguesa”, a BNCC defende que:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (Brasil, 2017, p. 80).

Esse retorno à pauta de conteúdos de gramática tradicional à luz desse fragmento da BNCC parece, inclusive, contraditório. Afinal, é o documento que enuncia a articulação dos eixos de produção (leitura, escrita e oralidade) com aquele destinado à reflexão sobre a língua e as linguagens. No contexto da discussão do tratamento das práticas de linguagem, a BNCC argumenta que a separação das práticas ocorre apenas para fins de “organização curricular, já que em muitos casos (o que é comum e desejável), essas práticas se interpenetram e se retroalimentam” (Brasil, 2017, p. 82)².

¹ Os autores estão estudando exclusivamente as práticas leitoras na BNCC.

² Quatro grandes quadros subsequentes no interior da seção 4.1.1, a saber: “práticas de leitura”, “práticas de produção de texto”, “práticas da oralidade” e “práticas de análise linguística/semiótica”.

Nesse contexto, o documento afirma haver habilidades nas tabelas enquadradas em uma prática principal, mas que poderiam também pertencer a outros eixos. Parece que as habilidades de uso nos eixos leitura, escrita e oralidade englobaram itens que igualmente poderiam ser categorizados como habilidades de reflexão sobre a língua e a linguagem (no eixo análise linguística/semiótica). É justamente isso o que se depreende do seguinte excerto:

Assim, para fins de organização do quadro de habilidades do componente, foi considerada a prática principal (eixo), mas uma mesma habilidade incluída no eixo Leitura pode também dizer respeito ao eixo Produção de textos e vice-versa. O mesmo cabe às habilidades de análise linguística/semiótica, cuja maioria foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos. São apresentados em quadro referente a todos os campos os conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros (Brasil, 2017, p. 82).

Em nossa leitura, o trecho citado acima antecipa uma defesa antecipável ao argumento de Rangel (2020) e Geraldi (2020) contra o retorno de certa nomenclatura e seu ensino que não estavam em voga nos documentos oficiais de décadas anteriores.

Outra questão é a articulação entre gênero (sem complementos) e texto. Desde os PCNs essa é uma aproximação importante. No documento *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa* (Brasil, 1998), doravante PCNEF, lemos o seguinte: “*Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam*” (Brasil, 1998, p. 21, grifos nossos). Nessa formulação da relação entre texto e gênero não aparece um qualificativo que pudesse indicar uma filiação teórica específica.

Na sequência, o trecho do documento oficial especifica a concepção do conceito com que lida:

Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc. (Brasil, 1998, p. 21).

Nesse excerto, evidencia-se a apropriação das categorias bakhtiniana, como “formas relativamente estáveis de enunciados” e a tríade “conteúdo temático”, “construção composicional” e “estilo”, ainda que o documento não assuma explicitamente a nomenclatura “gêneros discursivos” nem declare filiação teórica a Bakhtin (2016).

Essas categorias são exemplificadas no documento e, após duas páginas, encontramos a seguinte retomada do conceito em sua relação com texto: “[...] a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas

restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (Brasil, 1998, p. 23). Basicamente, tomadas as devidas proporções, é possível afirmar que o documento se volta para a definição bakhtiniana de gêneros discursivos nesse fragmento.

Fizemos um levantamento quantitativo da ocorrência da palavra “gênero” nesse documento e observamos a seguinte frequência: “gênero discursivo” ou “gênero do discurso”, assim como suas flexões, não aparecem no documento; e as expressões “gênero de texto” ou “gênero textual” e suas flexões aparecem apenas três vezes. Destaca-se, por fim, o dado mais significativo: após a exclusão das ocorrências referentes a gêneros literários, ao gênero como categoria gramatical, sociolinguística ou identitária, bem como das menções em subtítulos e referências bibliográficas, registram-se oitenta e duas ocorrências da palavra “gênero” desacompanhada de complementos que a qualificassem teoricamente.

Em estudo seminal de caráter metateórico a partir de teorias de gênero de expressão francófona disponíveis até aquele momento, Rojo (2005) argumentou que a questão que une as vertentes que denominou “teoria dos gêneros textuais” e a “teoria dos gêneros discursivos” seria a forma como ambas lidam com “a herança bakhtiniana”. Para essa autora, aqueles que querem se afastar de Bakhtin lançam mão de “gêneros textuais” para designar seu trabalho teórico e tratam o conceito a partir de elementos de textualização, isto é, na perspectiva de sua materialização linguístico-textual. Já para aqueles que querem se aproximar e/ou filiar-se à filosofia bakhtiniana, o mais comum é que tratem do conceito como “gêneros discursivos” abordando em análise os aspectos enunciativo-discursivos, ou seja, especialmente suas características histórico-sociais.

Bezerra (2017, p. 27-28), em estudo que levou em consideração as tradições anglófonas de estudos de gêneros, afirma que a terminologia “textual” ou “discursivo” aparece “apenas em contextos em que seja necessário fazer algum tipo de distinção ou esclarecimento conceitual”. Colocada essa questão da terminologia e do tratamento dos gêneros – que é uma problemática brasileira, conforme se depreende em Bezerra (2017) – e levado em consideração o tratamento do conceito no PCNEF no que se refere à terminologia, por um lado, e à forma de compreendê-los, por outro, voltar-nos-emos à BNCC com as mesmas perguntas. Nesse sentido, Araújo, Nascimento e Nascimento (2020, p. 146) afirmam que a centralidade do texto na BNCC é uma opção à centralidade no gênero, porque o “foco [estaria] para sua materialização que é o texto, seja como objeto de leitura, objeto de produção, seja como objeto de análise linguística”.

Para os autores, o texto seria um objeto de reconhecimento incontestável, à revelia do conceito de gênero cuja conceituação é controversa e demandaria algum tipo de filiação a alguma escola de pensamento. Conforme os autores, entende-se que o documento não perderia sua relação com uma perspectiva interacionista da linguagem enquanto simultaneamente se filiaria “a uma vertente, digamos, menos radical na abordagem de gêneros” (Araújo; Nascimento; Nascimento, 2020, p. 146).

Os autores concluem que isso seria capaz de encerrar ou nem mesmo colocar em pauta a disputa em torno do conceito. Afinal, conforme seu argumento, a centralidade no texto – objeto aceito – desfocaria o problema do gênero com sua terminologia problemática e sua filiação teórica discutível. Eles continuam (2020, p. 146):

Logo, o texto é pensado em relação a uma ‘matriz’ – o gênero – para a qual é preciso levar em consideração ‘as condições de produção que regem a sua circulação em diferentes mídias e campos de atividades humana’ (Brasil, 2017, p. 77). Ou seja, ainda que o documento [BNCC] não se posicione por uma definição de gênero e dê ao texto um grande relevo como unidade de trabalho e objeto de conhecimento este deve ser pensado nessa relação espelhada e indissociada com o gênero.

Discordamos dessa suposta pacificação do conceito e consideramos improvável que a centralidade do texto seja suficiente para silenciar a disputa. A relação entre texto e gênero é uma continuidade dos documentos oficiais, como já demonstramos em relação ao PCNEF. Isso nos leva às questões que orientam a análise a partir deste ponto: os gêneros são tratados na BNCC à luz de uma terminologia teórica acompanhada de seu *modus operandi* correspondente? Isto é, quando aparece a expressão “gêneros textuais”, essa terminologia implica um tratamento centrado na materialidade, como faria a linguística do texto? De modo análogo, quando surge “gêneros do discurso”, o foco recai sobre as condições de produção próprias da tradição enunciativo-discursiva?

Para responder a essas questões iniciamos com um levantamento das ocorrências da expressão “gênero” e flexões no horizonte da discussão teórica do documento na parte dedicada ao ensino fundamental – por uma simetria de nível de ensino (ou seja, para haver um comparativo com o PCNEF). Assim procederemos na próxima seção.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Em termos metodológicos, este é um estudo de caráter documental, de natureza qualitativa, com base no levantamento de frequência de termos específicos em um documento oficial. O presente trabalho foi pensado e organizado a partir da versão final da BNCC disponibilizada em formato PDF pelo Ministério da Educação (Brasil, 2017), no componente curricular “Língua Portuguesa”, da etapa do ensino fundamental. A escolha pelo texto oficial evita discrepâncias em relação a versões preliminares ou não oficiais. A justificativa para o corpus se restringir à BNCC do ensino fundamental anos finais é para termos uma simetria com discussões feitas na seção anterior.

Após leitura completa dos itens referentes ao ensino de Língua Portuguesa no ensino fundamental anos finais, optou-se por realizar levantamento de ocorrências dos termos em análise no artigo com o uso da ferramenta “localizar” no programa leitor de PDF Adobe Acrobat. Isso permite elencar todas as ocorrências de um termo específico no corpo do documento. Assim, o refinamento da busca se deu pelos itens “gênero” e “gêneros”. Com base nesse procedimento, cada ocorrência foi registrada manualmente em planilha Excel, o que garantiu controle sobre o contexto em que os termos apareciam e evitava, também, duplicações.

Foram estabelecidos filtros metodológicos para delimitação do escopo da análise, quais sejam, a exclusão das menções à palavra “gênero” e flexão de número em títulos, quadros, notas de rodapé e referências bibliográficas; a exclusão dos usos da palavra “gênero” e flexão de número em ocorrências que vinculavam-se a categorias gramaticais, sociolinguísticas ou identitárias. Aplicados esses filtros, mantivemos apenas as ocorrências vinculadas ao conceito de gênero como objeto de ensino. Essa

decisão metodológica visou preservar a pertinência do ponto de vista teórico e evitar inflacionar os dados com usos não relacionados ao foco do presente estudo.

Quanto ao recorte, o artigo apresenta duas seções complementares de análise. Na quarta seção estudamos o tratamento dispensado ao gênero na parte teórica da BNCC do ensino fundamental anos finais. Com isso em vista, o recorte em questão foi elaborado com base na averiguação das ocorrências, conforme filtros metodológicos acima arrolados, da palavra “gênero” e flexões de número nos itens da BNCC “4.1.1 Língua Portuguesa” (Brasil, 2017, p. 67-87) e “4.1.1.2 Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades” (Brasil, 2017, p.136-191), excetuando-se as eventuais ocorrências no texto de habilidades. Com esse levantamento, procedemos à discussão dos itens em categorias de análise, por meio da exposição dos resultados em dois quadros que apresentam, respectivamente, os elementos elencados nos itens 4.1.1 e 4.1.1.2 da BNCC.

Na quinta seção, estudamos os elementos relacionados ao conceito de gênero presentes nas habilidades. Para isso, elaboramos critérios de inclusão e exclusão do *corpus*, explicitados a seguir. Primeiro, delimitamos a análise ao ensino fundamental anos finais, que reúne noventa e quatro ocorrências dos itens buscados no trecho referente às habilidades dessa etapa e ciclo (Brasil, 2017, p. 140-191). Em seguida, optamos por selecionar apenas uma categoria entre os agrupamentos de habilidades definidos pela própria BNCC nas planilhas correspondentes: “Língua Portuguesa – 6º ao 9º ano” (Brasil, 2017, p. 140-161), “Língua Portuguesa – 6º e 7º anos” (p. 162-175) e “Língua Portuguesa – 8º e 9º anos” (p. 176-191). Excluimos as duas últimas por apresentarem resultados mais localizados, restritos a pares de anos escolares e a um intervalo menor de páginas. Assim, decidimos trabalhar com a primeira categoria, que denominamos “habilidades gerais”, por abarcar de modo mais amplo os anos finais do ensino fundamental e reunir um conjunto mais extenso de páginas: vinte e uma no total.

Dito isso, observamos nessas vinte e uma páginas diversas ocorrências de expressões relacionadas à herança bakhtiniana, as categorias “tema”, “estilo” e “construção composicional” apresentadas por Bakhtin (2016), mobilizadas como objetos de ensino. Assim, aplicamos um terceiro critério de exclusão, buscando especificamente essas categorias no trecho selecionado do documento oficial. Como não identificamos a presença de “tema” como objeto de ensino, restaram apenas as ocorrências de “estilo” e “construção composicional”. Por fim, delimitamos a análise ao eixo de análise linguística/semiótica, a fim de observar como a BNCC didatiza esse conceito no âmbito da reflexão sobre o uso da linguagem em suas diferentes manifestações semióticas. A próxima seção apresenta a primeira parte das análises decorrentes desses procedimentos.

4. O TRATAMENTO DISPENSADO AO GÊNERO NA PARTE TEÓRICA DA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL

Como antecipado, averiguamos as ocorrências da palavra “gênero” (e suas flexões) na BNCC do ensino fundamental, nos itens “4.1.1 Língua Portuguesa” e “4.1.1.2 Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades”. A seguir, discutimos o arrazoado a respeito da

frequência dos usos do(s) termo(s) (e suas flexões), assim como a nomenclatura que aparece quantitativamente em dois quadros. Após isso, analisamos, do ponto de vista qualitativo, como essas ocorrências se articulam ao tratamento dado aos gêneros na BNCC.

Para analisar os dados estabelecemos quatro categorias para os itens lexicais levantados, nas quais as flexões de gênero e expressões sinônimas foram agrupadas³. A elaboração das categorias se deu com os seguintes procedimentos: a categoria “gênero (sem complementos)” foi utilizada quando a palavra surge no texto sem a inserção de nenhuma palavra que possa identificá-la a uma tradição de estudos de gêneros. Esse raciocínio se aplica inversamente quando da categorização como “gênero discursivo” e “gênero textual”, cujas expressões designam já uma certa tradição/escola de gêneros. Por fim, a quarta categoria refere-se à forma como a BNCC lança mão, colocando lado a lado, categorias advindas de tradições diversas. No item “4.1.1 Língua Portuguesa” do documento, em que temos um apanhado teórico do componente curricular para o ensino fundamental (tanto anos iniciais quanto finais) observamos o que segue:

Tabela 1. Frequência de itens lexicais relacionados a “gênero” na seção 4.1.1⁴

Categoria	Item (token)	f	Total
Gênero (sem complementos)	gênero ⁵	6	21
	gêneros	15	
Gênero discursivo	gênero discursivo	1	11
	gênero do discurso	5	
	gêneros do discurso	5	
Gênero textual	gênero textual	1	2
	gêneros textuais	1	
Gênero discursivo/textual	gênero do discurso/gênero textual	1	2
	gêneros discursivos/gêneros textuais	1	

Fonte: BNCC Ensino Fundamental (Brasil, 2017, p. 67-87).

Diferente do PCNEF (Brasil, 1998) que apresenta as definições conceituais com que trabalha, a BNCC na seção “4.1.1 Língua Portuguesa” parte do pressuposto segundo o qual algumas concepções e conceitos estão disseminados suficientemente e não os passará em revista. Isso ocorre com os seguintes elementos, apesar de sua importância no documento de área para o currículo de Língua Portuguesa: “práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos” (Brasil, 2017, p. 67).

Aqui aparece o termo “gêneros discursivos/gêneros textuais”. Isso parece novo com relação ao PCNEF, uma vez que naquele documento, como mostramos, era mais frequente a expressão “gênero” ou “gêneros” sem qualificativos, seguido de apenas três

³ As quatro categorias foram propostas para dar conta dos elementos em discussão aqui, excetuando-se, como na análise do PCNEF, ocorrências que remetessem aos gêneros literários e a gênero como fator sociolinguístico, gramatical ou social.

⁴ Os dados foram coletados somente da parte textual da seção.

⁵ Uma das ocorrências da palavra gênero foi retirada do escopo deste quadro em função de se tratar de gênero gramatical, fora do escopo desta tarefa analítica.

ocorrências de “gêneros textuais” e “gêneros de texto”. Não havia nenhuma ocorrência de “gêneros discursivos”, tampouco “gêneros discursivos/gêneros textuais” ou equivalentes. No PCNEF, como já afirmamos, o tratamento dispensado parece alinhado às características atribuídas por Bakhtin (2016) à noção teórica e lançando-se mão de uma abordagem mais focada no enunciativo-discursivo que nos aspectos de sua materialidade.

Com relação à BNCC no item analisado e à tabela apresentada, observa-se que, por se tratar de um excerto extenso, o número de ocorrências é naturalmente elevado. Das quarenta entradas identificadas, já excluída uma referente ao gênero gramatical, as demais distribuem-se nas categorias previamente definidas. Dentre elas, vinte e uma pertencem à categoria “sem complementos”, considerada a mais adequada quando o termo aparece em trechos explicativos em que se infere o complemento por elipse ou pelo contexto.

A categoria “gênero discursivo” é a segunda mais frequente. Nessa perspectiva, observamos o apelo às situações de produção dos enunciados em seus aspectos sócio-históricos em ênfase na seção 4.1.1 da BNCC, o que alinharia a compreensão do *modus operandi* da concepção da herança bakhtiniana. Assim, as características bakhtinianas dos gêneros do discurso emergem em diferentes momentos do documento, ainda que nem sempre com a terminologia do autor russo.

Esse apelo às condições de produção dos enunciados, traço característico da herança bakhtiniana, evidencia-se na perspectiva de gênero adotada pela BNCC na seção teórica analisada. Um exemplo ilustrativo desse alinhamento encontra-se nas quatro tabelas que organizam o tratamento das práticas de leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica. Apenas na última das tabelas não há a recorrência da ideia de “condições de produção” dos textos pertencentes ao gênero. Com base no primeiro item das três tabelas em que isso aparece, recortamos os seguintes fragmentos para fins de análise:

[Tratamento das práticas leitoras] Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana (Brasil, 2017, p. 72).

[Tratamento das práticas de produção de textos] Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana, (Brasil, 2017, p. 77)

[Tratamento das práticas orais] Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana. (Brasil, 2017, p. 79).

Esses três fragmentos dão conta de uma perspectiva social e histórica, segundo a qual os textos pertencentes aos gêneros em estudo apresentam características das situações enunciativas que lhes são muito particulares. Entendemos que isso seria suficiente para demonstrar um alinhamento, ao menos provisório e local, à herança bakhtiniana, aqui observada mais pelo modo de tratamento genérico afeito a essa tradição que pela terminologia. Contudo, esse tratamento dispensado ao conceito nesses três itens foi dando espaço ao longo da formulação das habilidades a uma espécie de

textualização dos gêneros discursivos. Vamos perseguir também essa hipótese nas análises a seguir.

Com relação à categoria “gênero textual”, ela aparece na Tabela 1 apenas duas vezes no recorte em questão. Uma dessas ocorrências se refere ao tratamento das práticas leitoras, no subitem “Estratégias e procedimentos de leitura”, que prevê:

Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático [...] confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos (Brasil, 2017, p. 74).

Conforme indica o título do subitem, trata-se de uma etapa procedimental da leitura, de natureza estruturante e fundamentada em conceitos da linguística textual — em especial a noção de “conhecimento de mundo”, entendida como pressuposto cognitivo que antecede e orienta a interação com o texto. Essa formulação é semelhante a conceitos fundamentais na linguística do texto, incluindo aí as próprias atividades de processamento de leitura (ver, por exemplo, Koch e Elias, 2022). Entre os diálogos teóricos que a BNCC apostou em relação ao eixo leitura, segundo Ângelo e Menegassi (2020) observaram, também há a presença de elementos da psicolinguística, especialmente no tocante ao processamento cognitivo da leitura.

Sobre a categoria “Gênero discursivo/textual”, para finalizarmos a análise da Tabela 1, nossa hipótese é que nesse formato, representado por duas ocorrências de expressões com barra diagonal, o documento não se compromete com uma teoria de gênero em particular, isto é, com uma (e só uma) terminologia. Das duas ocorrências enquadradas nessa categoria, a primeira, que já discutimos acima, aparece no plural na página 67, no terceiro parágrafo do texto teórico da exposição sobre como se estrutura o componente curricular de Língua Portuguesa.

Essa hipótese de não compromisso com uma perspectiva teórica e sua terminologia em particular ganha forças quando observamos que a segunda ocorrência, agora, “gênero do discurso/gênero textual”, emerge na lista das “Competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental”. A quinta de um total de dez competências, apresenta a seguinte formulação:

“5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual” (Brasil, 2017, p. 87).

Dito isso, se a BNCC não se compromete com uma terminologia, como seu funcionamento em relação ao tema parece indicar, outro aspecto relevante dessa categoria é o lugar em que ela é mobilizada. Ambas as expressões que lançam mão de barra diagonal e colocam lado a lado duas tradições teóricas estão em lugares de destaque, a primeira no alicerce da perspectiva teórico-metodológica, alinhando a BNCC aos documentos orientadores precedentes; a segunda, quando da apresentação das competências específicas do ensino fundamental no componente curricular. Nesses termos, ao mobilizar em lugar de destaque no documento as expressões reunidas na categoria “Gênero discursivo/textual”, a BNCC não chancela uma (e somente uma)

terminologia específica, o que redundava em uma tentativa de neutralizar as disputas acadêmicas em torno das tradições e das escolas de estudo e pesquisa em gêneros.

Feita essa discussão, mudaremos de seção teórica da BNCC, apresentando os dados coletados conforme as mesmas diretrizes na seção “4.1.1.2 Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades” e apresentados na Tabela 2 abaixo.

Tabela 2. Frequência de itens lexicais relacionados a “gênero” na seção “4.1.1.2 da BNCC Ensino Fundamental”⁶

Categoria:	Ocorrências (frequência):	f
Gênero (sem complementos)	Gêneros	8
Gênero textual	Gêneros textuais	1

Fonte: BNCC Ensino Fundamental (Brasil, 2017, p. 136-139).

Como o texto teórico de referência nessa seção é muito menos extenso (cerca de três páginas), verificamos proporcionalmente menos ocorrências dos termos em estudo. Ademais, no fragmento em análise, não ocorre “gênero discursivo” e “gênero discursivo/gênero textual”.

Na Tabela 2, observamos oito ocorrências da categoria “gênero” e uma única ocorrência de “gênero textual”. A especificidade da seção “4.1.1.2 Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades” é outro elemento a ser considerado nessa análise, uma vez que diferente da seção “4.1.1. Língua Portuguesa”, o foco aqui não são os conceitos em apresentação do componente curricular, mas as práticas, os objetos e as habilidades desse componente para os anos finais do ensino fundamental.

A hipótese do não compromisso com uma tradição de gêneros se reforça quando examinamos a frequência apresentada nos quadros 1 e 2. A categoria “gênero (sem complementos)” é, de longe, o item mais recorrente: vinte e uma ocorrências em 4.1.1 e oito em 4.1.1.2. Entre as demais categorias, destaca-se “gênero do discurso”, que aparece onze vezes, embora não figure na segunda seção analisada (e, portanto, na Tabela 2). Já “gênero textual” surge apenas três vezes, ainda que presente em ambas as seções. A categoria “gênero discursivo/textual”, por sua vez, limita-se às duas ocorrências registradas em 4.1.1. Nesse cenário, ganha relevo a constatação feita anteriormente ao discutir a Tabela 1: a BNCC mobiliza expressões com barra diagonal em pontos estratégicos do documento – na página inicial do componente curricular e na formulação das competências gerais para o ensino fundamental.

5. OS ELEMENTOS DO GÊNERO E SEU TRATAMENTO NAS HABILIDADES DO EIXO ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA DA BNCC DO ENSINO FUNDAMENTAL

Feitas essas reflexões, ainda temos outro tema a ser discutido. Como já percebemos na análise do tratamento dispensado às práticas de leitura, produção de texto e oralidade, no interior da seção 4.1.1, a primeira menção que se faz ali remete a

⁶ Os dados foram coletados somente da parte textual da seção.

características situacionais da produção dos textos, o que se alinharia à herança bakhtiniana. Em nossa reflexão sobre o PCNEF, verificamos que o conceito de gênero e seu *modus operandi* naquele documento são bakhtinianos, à revelia da nomenclatura. Esse ponto de partida funciona como um nó interpretativo, uma vez que relaciona a leitura das formulações teóricas da BNCC, o que fizemos na seção quatro, à investigação empírica das habilidades, nesta seção. A proposição se fundamenta na ideia de entender traços bakhtinianos não como dado isolado, mas como vetor de orientações didática. Em outras palavras, perguntamo-nos pela forma como a BNCC transforma conceitos teóricos em “objetos ensináveis”

Ainda que o ensino de gêneros que o PCNEF e a BNCC propõem sejam diferentes, resolvemos perseguir a ideia de como as características genéricas do ensaio clássico de Bakhtin (2016) aparecem na formulação textual das habilidades da BNCC. Ou seja, identificamos que o conceito que a BNCC manuseia pode ser semelhante àquele refratado pelo PCNEF e testaremos essa hipótese na forma como as habilidades desdobram o conceito e suas características conforme a formulação de Bakhtin.

Para isso, estabelecemos um recorte específico. Consideramos apenas as habilidades gerais do ensino fundamental no eixo de análise linguística/semiótica que tratam das características do gênero do discurso (tema, estilo e construção composicional) como objetos de conhecimento. O objetivo é verificar como a BNCC didatiza esse conceito no eixo destinado à reflexão sobre o uso da linguagem em suas diferentes manifestações semióticas

Antes da apresentação dos dados no Quadro 1, apresentado mais adiante, tecemos algumas observações metodológicas: percebemos que o elemento temático, característico do gênero discursivo, inexistente como objeto de conhecimento; no caso do “campo de atuação na vida pública” não há itens com as restrições aplicadas neste recorte. Observamos, nesse sentido, a presença dessas características apenas no eixo leitura no referido campo, o que não atende aos critérios mencionados acima, relativos aos objetos de conhecimento no eixo análise linguística/semiótica; ademais, no caso do campo artístico-literário, as expressões tampouco aparecem, entendemos que isso se deva à especificidade do campo em questão. Dito isso, a justificativa para os campos de atuação na vida pública e artístico literários não aparecerem no quadro se deve ao não atendimento dos critérios estabelecidos.

Feito esse aparte, as ocorrências para “estilo” e “construção composicional” no eixo análise linguística/semiótica” são apresentadas no Quadro 1, que sintetiza onde e como a BNCC transforma traços genéricos em objetos de conhecimento e os desdobra em habilidades específicas. A leitura comparada das entradas permite identificar padrões, ênfase na forma composicional, ênfase no estilo ou na articulação entre ambas contrapartes, uma vez excluído o elemento temático, como já frisamos.

Entre os campos de atuação elencados como disponíveis no ensino fundamental anos finais, aqueles relativos à atuação na vida pública e ao artístico-literário, conforme as restrições estabelecidas pelo recorte, não apresentam nenhum desses elementos genéricos como objeto de conhecimento. Assim, dos quatro campos disponíveis, apenas no jornalístico-midiático e nas práticas de estudo e pesquisa encontramos estilo e/ou construção composicional como objetos de conhecimento no eixo prática de análise linguística/semiótica.

Quadro 1. Elementos do gênero discursivo como objetos de conhecimento na prática de linguagem “Análise linguística/semiótica”⁷

Campo ⁸	Objeto de conhecimento	Habilidade(s)
Campo jornalístico-midiático	Construção composicional	(EF69LP16) <i>Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar</i> , tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), <i>da ordem do argumentar</i> , tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) <i>e das entrevistas</i> : apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.
	Estilo	(EF69LP17) <i>Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias</i> , como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), <i>o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos</i> (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) <i>e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados</i> (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens). (EF69LP18) <i>Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos</i> (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Construção composicional Elementos paralinguísticos e cinésicos Apresentações orais	(EF69LP40) <i>Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação</i> – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, <i>os elementos paralinguísticos</i> (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) <i>e cinésicos</i> (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), <i>para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento</i> .

⁷ Visto que os itens foram selecionados a partir da prática de linguagem “Análise linguística/semiótica”, esse dado foi retirado do quadro por ser comum a todos.

⁸ No caso do “Campo de atuação na vida pública” não há itens com as restrições aplicadas neste recorte. Observamos, nesse sentido, a presença dessas características apenas no eixo leitura no referido campo. Ademais, no caso do campo artístico-literário, as expressões tampouco aparecem, entendemos que isso se deva à especificidade teórico-metodológica do campo em questão.

	Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica	(EF69LP42) <i>Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou links; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de personalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns podcasts e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.</i>
--	--	--

Fonte: BNCC Ensino Fundamental Anos finais (Grifos adicionados) (Brasil, 2017, p. 171-175).

Do recorte exposto no Quadro 1, obtivemos três itens no campo jornalístico-midiático, um dos quais dedicado à construção composicional e dois relativos ao estilo. Por acaso essas três habilidades são sequenciais na planilha da BNCC. Com relação à habilidade EF69LP16, a construção composicional dos gêneros nesse campo deveria acontecer mediante análise e utilização de formas de composição da ordem do relatar, do argumentar e do entrevistar.

Nas habilidades cujo objeto de conhecimento é estilo observamos o que segue: a redação da EF69LP17 se restringe à percepção e análise dos recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, assim como aos usos de recursos e estratégias persuasivas; o foco está na reflexão sobre os recursos linguísticos e/ou semióticos necessários a gêneros desse campo; já a EF69LP18 trabalha o estilo com vistas à utilização na escrita ou reescrita de textos argumentativos dos recursos textuais de coesão, coerência e progressão temática dos textos.

Essa sequência de habilidades no interior do campo jornalístico-midiático revela uma progressão didática: primeiro a análise da forma, depois a percepção dos recursos estilísticos e, por fim, sua aplicação na produção de textos. Essa ordem sugere uma lógica do “aprender a reconhecer para depois reproduzir”, muito afinada ao modelo neoliberal de ensino. Isso coloca em xeque uma escola pensada para “aprender” e dá lugar a uma escola pensada para “ensinar” e depois ser avaliado. Discussão semelhante a essa pode ser recuperada em Souza (2025), por exemplo, quando tratamos da emergência do discurso de mudança no ensino de Língua Materna em tensão com o discurso oficial, de que a BNCC é porta-voz.

Em outras palavras, em termos de análise linguística, embora o verbo “analisar” esteja em primeiro plano na EF69LP16, o foco é eminentemente metalinguístico no que diz respeito à forma composicional: basta analisar e utilizar, o que redundaria em um “ensino utilitarista”, para usar o termo de Rangel (2020). Na habilidade seguinte, EF69LP17, parece haver uma divisão entre o “perceber” e o “analisar”, que remeteria às atividades epilinguísticas, conforme a concepção de Geraldi (1997), embora o foco

parecesse se reduzir ao linguístico que existe na análise do estilo de um enunciado. Por sua vez, a EF69LP18 prioriza a utilização na escrita dos recursos linguísticos, o que redundaria em uma “estilística da língua” a despeito de uma “estilística do gênero” (conforme o argumento de Bakhtin 2015 e 2016).

No campo das práticas de estudo e pesquisa, recortamos mais duas habilidades. A primeira delas, EF69LP40, é proposta para dar conta de três objetos de conhecimento concomitantemente “construção composicional”, “elementos paralinguísticos e cinésicos” e “apresentações orais”. Nesse sentido, o texto da habilidade coloca em ênfase a análise desses elementos em alguns gêneros orais gravados com vistas a “melhor performar apresentações orais” nesse campo.

A despeito da existência dos elementos semióticos mencionados, a ordem não engana: primeiro a construção composicional. O aluno deve ser capaz de observar e produzir certa estrutura que se repete em gêneros dessa ordem. Já na habilidade EF69LP42, cujos objetos de conhecimento são a “construção composicional”, o “estilo” e os “gêneros de divulgação científica”, o texto da habilidade direciona à análise estrutural de gêneros pertencentes àquele campo de conhecimento e ao reconhecimento de traços linguístico-discursivos comuns. Em outros termos, essas habilidades enfocam o que poderíamos caracterizar como a materialização genérica sob a forma de textos. Isso remeteria, conforme compreendemos à luz de Rojo (2005), ao modo de tratamento mais alinhado ao que essa autora denominou “teoria dos gêneros de texto”. Assim, o que vislumbramos é que, a despeito da mobilização das características do gênero discursivo (no sentido bakhtiniano do termo, conforme a distinção elaborada no ensaio clássico de Bakhtin (2016)) a pauta da BNCC se orienta mais para a materialização desses enunciados relativamente estáveis sob a forma de textos do que para sua compreensão histórica em determinadas condições de produção. O estudante é colocado diante de textos que circulam em gêneros de divulgação científica para “analisar” e “reconhecer” características reiteráveis do ponto de vista material.

Esse movimento concretizado na BNCC tem uma história no ensino de língua portuguesa no Brasil que remonta à inserção de ideias como a centralidade do texto em práticas de ensino. Desde os anos 1980, quando essas questões foram construídas, a percepção do objeto texto mudou acompanhando as fases do desenvolvimento das teorias textuais. Bunzen (2022, p. 253) afirma que uma pedagogia da diversidade, em decorrência da popularidade dos PCNs, se firmou no campo de ensino de língua.

No entanto, tal diversidade parece ter se focado muito mais [na] *estrutura composicional* dos textos do que na diversidade de contextos/situações de produção. Em suma, os alunos continuaram a produzir redações para o professor com a estrutura composicional de cartas, notícias e reportagens, etc. uma vez que não houve praticamente alteração no contexto de *produção, circulação e recepção* (Bunzen, 2022, p. 254, grifos no original).

Assim, conforme Bunzen, o ensino de gêneros na era da pedagogia da diversidade deu-se sob o amparo mais de aspectos de textualidade “centrados no texto (coesão e coerência) e bem menos no usuário/interlocutor (intencionalidade, aceitabilidade, etc.) (2022, p. 254). Isso constituiu a base sob a qual uma compreensão de texto como produto penetrou as avaliações de larga escala, a produção de livros didáticos e a

formação de professores. Como resultado, recolheu-se uma ênfase na metalinguagem para a análise e estudo do texto de natureza superespecializada a despeito de efeitos de coconstrução dos sentidos. Nesse sentido, o que parece estar em voga no processo que verificamos acima é a terminologia adotada por uma corrente de estudos de gêneros – aquela adepta da herança bakhtiniana, conforme Rojo (2005) – e o *modus operandi* de outra corrente – aquela derivada da linguística textual, assim, encerramos esta análise da seção em tela.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

A análise possibilitou sistematizar três conclusões. Em primeiro lugar, no que diz respeito à terminologia e às suas oscilações, observa-se que, tanto na BNCC quanto no PCNEF, o termo “gênero”, desacompanhado de complementos, é de longe o mais frequente. Essa recorrência pode indicar, de fato, uma ausência de compromisso mais explícito com uma tradição específica de ensino e estudo desse objeto complexo nos estudos da linguagem.

Em segundo lugar, embora menos frequente do que as ocorrências sem complementos, a expressão “gêneros do discurso” parece orientar a emergência de categorias como “estilo” e “construção composicional” na BNCC. O foco em situações de produção e nas condições socio-históricas de formulação dos enunciados reforça essa “herança bakhtiniana” no tratamento dos gêneros, ainda que isso não necessariamente resulte no uso exclusivo de uma terminologia compatível com essa tradição.

Em terceiro lugar, a análise do emprego de expressões associadas às categorias “estilo”, “construção composicional” e “tema”, propostas por Bakhtin (2016), sugere que o *modus operandi* da BNCC se aproxima mais da chamada “teoria dos gêneros textuais” (Rojo, 2005), cuja atenção recai sobretudo na descrição e análise da materialidade textual, com menor ênfase em elementos de natureza mais estritamente enunciativa.

A relação entre textos e gêneros na BNCC de Língua Portuguesa, assim, revela uma terminologia cambiante inscrita em um *modus operandi* que mobiliza um arsenal teórico sincrético para tratar o texto como produto e o gênero como um objeto seriável, capaz de sustentar uma progressão de conhecimentos de língua e de linguagem. Esse *modus operandi* sincrético acaba por converter conceitos provenientes de diferentes tradições dos estudos da linguagem em um tratamento didático-político aparentemente harmonizado sob uma mesma visada epistemológica, ainda que a heterogeneidade dessas tradições permaneça perceptível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao financiamento de pesquisa concedido pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul – Projeto FAPERGS nº 24/2551-0000647-8.

REFERÊNCIAS

- ÂNGELO, C. MENEGASSI, R. Ensino de leitura na Base Nacional Comum Curricular. In: SOUZA, S. RUTIQUEWISKI, A. *Ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular*. Propostas e desafios. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 93-112.
- ARAÚJO, D. NASCIMENTO, M. NASCIMENTO, A. Concepção(ões) de escrita na Base Nacional Comum Curricular no ensino fundamental. In: SOUZA, S. RUTIQUEWISKI, A. *Ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular*. Propostas e desafios. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 113-154.
- BAKHTIN, M. M. O discurso no romance. In: BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance I*. A estilística. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M.M. *Os gêneros do discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BEZERRA, B. *Gêneros no contexto brasileiro*: questões metateóricas e conceituais. São Paulo: Parábola, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Língua Portuguesa. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2026.
- BUNZEN, C. Algumas notas sobre o tratamento da oralidade na Base Nacional Comum Curricular nos anos finais do ensino fundamental. In: SOUZA, S. RUTIQUEWISKI, A. *Ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular*. Propostas e desafios. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 53-93.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção textual escrita no ensino médio. In: BUNZEN, C. MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2022. p. 239-264.
- GERALDI, J. W. Com a palavra João Wanderley Geraldi. Entrevista. In: SOUZA, S. RUTIQUEWISKI, A. *Ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular*. Propostas e desafios. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 224-233.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.
- KOCH, I.; ELIAS, V. Gêneros textuais. In: KOCH, I.; ELIAS, V. *Ler e compreender*: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2022. p. 101-122.
- RANGEL, E. Com a palavra Egon Rangel. Entrevista. In: SOUZA, S. RUTIQUEWISKI, A. *Ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular*. Propostas e desafios. Campinas: Mercado de Letras, 2020. p. 207-224.
- RODRIGUES, R. H. A prática de análise linguística em livros didáticos de língua Portuguesa: a refração dos discursos que incidem sobre esse conceito e sobre as atividades propostas. In: PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H.; COSTA-HÜBES, T. [org.]. *Prática de análise linguística/semiótica (pal/s) nas aulas de língua portuguesa*: entre a tradição e a mudança. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 101-161.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.) *Gêneros*: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.
- SOUZA, N.B. Linguística e ensino: uma abordagem da relação entre linguagem e educação na formação de professores. In: VOSS, D. JUNQUEIRA, S. SOUZA, N.B. KRAKHECKE, E. SANTOS, C. ROSA, P. (Orgs). *A pós-graduação em ensino e na educação*: rede colaborativa de produção científica internacional. Porto Alegre: Triálogo, 2025, p. 160-172. DOI: <https://doi.org/10.70513/posgrad-ensino-educ-14>.



Licença: Este texto está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Disponibilidade de Dados: Os conjuntos de dados estarão disponíveis mediante solicitação ao(s) autor(es).