

O ensino de escrita na BNCC

 Lillian Pereira Palácio¹

Universidade Estadual do Ceará, Iguatu, CE, Brasil

Resumo

Este trabalho tem como foco observar como se constitui o ensino de escrita na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, têm-se como objetivo compreender quais teorias embasam as habilidades propostas para a prática de linguagem de produção textual dos anos finais do ensino fundamental. Parte-se do pressuposto que as ideias sobre o ensino de escrita são constituídas pelas polêmicas que se instauram nas relações interdiscursivas entre as bases teóricas de natureza cognitiva e a de natureza sócio-histórica. Nesse entendimento, toma-se como aporte teórico-metodológico a Análise do Discurso, fundamentada nos postulados de Mainguenu (1997, 2008). A partir das análises, observa-se que ensino de escrita se constitui nas relações discursivas em forma de *simulacro* filiado a bases epistemológicas sócio-histórica.

Palavras-chave: Escrita. Ensino Fundamental. BNCC. Discurso.

Teaching Writing in the BNCC

Abstract

This work focuses on observing how writing instruction is constituted in the Brazilian National Curriculum Base (BNCC). To this end, the objective is to understand which theories underpin the skills proposed for the language practice of text production in the final years of elementary school. It is assumed that ideas about writing instruction are constituted by the controversies that arise in the interdiscursive relationships between theoretical bases of a cognitive nature and those of a socio-historical nature. In this understanding, Discourse Analysis, based on the postulates of Mainguenu (1997, 2008), is used as a theoretical-methodological framework. From the analyses, it is observed that writing instruction is constituted in discursive relations in the form of a simulacrum affiliated with socio-historical epistemological bases.

Keywords: Writing. Elementary School. BNCC. Discourse.

1 Introdução

Os modos como vêm se constituindo as políticas de ensino no Brasil, a partir da década de 1970, é possível observar concepções de aprendizagem de caráter mais individualista ou mais social, prevalecendo o discurso ideologicamente planejado para a dinâmica econômica do momento (Pietri, 2019). Diante desse cenário, justificada pela hegemonia das relações sociais capitalistas e pela globalização da economia neoliberal, a estratégia do Estado é estabelecer políticas de ensino que atendam aos interesses econômicos de determinados grupos. Assim como os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1998, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, é mais uma estratégia política e ideológica que vai ao encontro do produtivismo econômico, pois trata de um documento que parametriza o ensino para formar um sujeito exclusivamente para o mercado de trabalho.

Na BNCC já são estabelecidos quais conhecimentos devem ser ensinados e como devem ser ensinados; quais as habilidades que devem ser adquiridas pelos estudantes e quais atitudes e valores são apontados como aqueles que seriam importantes para a formação de um cidadão, sobretudo, para o mundo do trabalho. O ensino, que é centrado em competências e habilidades circunscrito em situações determinadas, deixa de lado a criticidade em detrimento de um método que garanta o domínio de mecanismos de um sistema exclusivo, incluindo o mundo digital. Esse ensino também é atravessado por bases epistemológicas aparentemente indefinidas, com concepções vagas e propostas contraditórias.

Assim sendo, neste trabalho, procuro compreender quais teorias embasam as habilidades propostas na Base Nacional Comum Curricular para a prática de linguagem de produção textual dos anos finais do ensino fundamental, observando nas relações interdiscursivas como se constitui o ensino de escrita no documento em questão. Parto do pressuposto que as ideias sobre o ensino de escrita são constituídas pelas polêmicas que se instauram nas relações interdiscursivas entre as bases teóricas de natureza cognitiva e a de natureza sócio-histórica, produzindo *simulacros*.

As bases teórico-metodológicas da Análise do Discurso, postuladas por Maingueneau (1997, 2008), embasam a análise deste trabalho.

2 Metodologia

Este estudo é de caráter qualitativo com base em pesquisas bibliográfica e documental, uma vez que ampliam o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural, como explica Cellard (2008):

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (Cellard, 2008, p. 295).

A BNCC é o documento analisado à luz da noção de interdiscurso, proposto por Maingueneau (1997, 2008). De acordo com o autor, o interdiscurso precede o discurso, uma vez que este se constitui nas relações com outros discursos. A precedência do interdiscurso sobre o discurso é reveladora de que o discurso não nasce encerrado em si mesmo para depois se relacionar com outros discursos, mas “de um trabalho com outros discursos” (Maingueneau, 1997, p.120).

O espaço discursivo recortado é composto pelas concepções que fundamentam as práticas de linguagem de produção textual e as habilidades propostas para o ensino dessas práticas destinadas aos anos finais do ensino fundamental na BNCC.

3 Resultados e Discussão

3.1 Ensino de escrita: concepções e fundamentos

Para o ensino de língua portuguesa, na BNCC, retoma-se a concepção de linguagem dos PCN, sugerindo ser de base social, histórica e ideológica, em que os sentidos são construídos nas relações dialógicas; os sujeitos constituem-se sócio-histórico, ideológico e culturalmente numa situação de interação e a língua é entendida como atividade social da interação verbal (Bakhtin, 2003), conforme está escrito no documento:

Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é ‘uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (Brasil, 1998, p. 20; 2017, p. 67).

Nessa perspectiva, a linguagem é uma forma de ação e interação no mundo e a língua é vista como prática social que medeia a ação humana. A interação acontece na enunciação, como explica Bakhtin (2006, p.114) “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”. Ainda segundo o autor, “a interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (Bakhtin, 2006, p.125). A concepção de língua apresentada na BNCC busca mostrar-se próxima à concepção Bakhtiniana ao afirmar “[...] a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como

meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem” (Brasil, 2017, 87).

Ao que parece a teoria que procura fundamentar o ensino de escrita de língua portuguesa na BNCC é de base social, histórica e ideológica, em que os sentidos são construídos nas relações dialógicas; os sujeitos constituem-se sócio-histórico, ideológico e culturalmente numa situação de interação; a língua é entendida como atividade social da interação verbal (Bakhtin, 2003). Nesse entendimento, a BNCC se inscreveria nos estudos linguísticos que, no Brasil, ganharam prestígio no meio acadêmico-científico em meados da década de 1970 do século XX. Entretanto, foi nos anos de 1980 que começaram as discussões sobre o ensino de língua materna direcionados para, conforme Geraldi, Silva e Fiad (1996, p. 312), “uma conceptualização geral de objetivos, pressupostos e procedimentos didáticos para a área”. Essas discussões resultaram, entre outros fatores, em contribuições das teorias sócio-históricas de Bakhtin e Vygotsky para o ensino da língua materna. Em documentos de referência curricular produzidos por vários estados, na década de 1980, analisados por Geraldi, Silva e Fiad (1996), foram identificados quatro aportes que orientavam o ensino de língua materna:

A concepção sócio interacionista ou sócio-histórica de linguagem inspirando as atividades ensino; a noção o texto de como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção; a noção de variedade linguística como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; e a organização das práticas de sala de aula em torno da leitura, da produção de textos e da análise Linguística (Geraldi, Silva; Fiad, 1996, p. 324-325).

Na década de 1990, sobretudo com a publicação dos PCN, houve um redirecionamento do ensino de escrita, “à consideração do texto como unidade de ensino, associa-se a concepção de que o gênero de discurso constitui o objeto de aprendizagem”(Pietri, 2016, p. 33-34). O texto é considerado como a concretização do gênero do discurso. No entanto, a noção de gênero do discurso de base social e histórica foi substituída, nos PCN para o ensino fundamental, terceiro e quarto ciclos, por uma concepção de base cognitivista, ao restringir o gênero a “famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado” (Brasil, 1998, p. 22).

Na BNCC, esse entendimento continua, uma vez que retoma dos PCN a prescrição dos gêneros do discurso/textuais para o ensino de escrita de língua portuguesa:

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 (Brasil, 2017, p. 67).

Para os anos finais do ensino fundamental, houve uma ampliação dos campos de atuação onde circulam os gêneros discursivos/ textuais. No entanto, essa ampliação não garante que o ensino de escrita se realize segundo a perspectiva enunciativa/discursiva. Conforme Corrêa, se o gênero não for tomado como gênero do discurso, considerando a sua relação dialógica que se constitui, “por um lado, pelo tempo/espaço em que é produzido e, por outro, pelas réplicas que produz”, pode ser reduzido simplesmente a uma sequência didática (Corrêa, 2013, p 486).

O ensino de produção textual via gêneros, como apregoado pelos PCN e, conseqüentemente, pela BNCC, considera somente aquilo que é estável. Aliado a isso, a noção de gênero textual é tomada como sinônimo de gênero do discurso. Para Corrêa (2013, p. 485), esse fator deixa dois aspectos constitutivos do gênero de lado: “seu caráter dinâmico e sua heterogeneidade”. O autor explica que:

A dinamicidade dos gêneros do discurso está diretamente relacionada à ideia de relações intergenéricas. Um modo de observar como elas são trazidas para um dado gênero é investigar os reinvestimentos do diálogo na produção dos gêneros do discurso. Reconhecer e utilizar nos gêneros esses reinvestimentos é, portanto, pôr-se em contato com uma dentre inúmeras formas de atomização – que se dão em diferentes planos – da propriedade dialógica da linguagem (Corrêa, 2013, p. 486).

Na Base Nacional Comum Curricular, é possível observar que não há uma distinção conceitual entre gênero discursivo e gênero textual, o que pode também gerar conflitos em relação ao ensino de produção de texto, priorizando tão somente os elementos textuais, os aspectos organizacionais e os recursos de mídias, a exemplo da proposta abaixo:

(EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem (Brasil, 2017, p. 165).

Destarte, Machado e Lousada (2010) consideram que, devido a uma falta de clareza quanto ao conceito de gênero, este é tomado somente como um instrumento/ferramenta, o que trouxe uma visão utilitarista difundida nos PCN para o ensino fundamental. Nessa visão, difundida na BNCC para os anos finais do ensino fundamental, o gênero passa a ser um modelo ou método de ensino de texto.

A discussão apresentada até aqui evidencia a falta de delimitação de bases epistemológicas que fundamentam o ensino de escrita de língua portuguesa na BNCC. O não entendimento ao que se propõe como fundamentação teórica na BNCC deve-se, conforme argumenta Pietri, a um

[...] esvaziamento das bases teóricas em que se sustentavam os PCNs (e os PCNs de língua portuguesa): termos como competências, texto, habilidades, gêneros de discurso, são levados à BNCC desprovidos de trabalho de conceituação, de modo que as referências a suas filiações teórico-metodológicas não são explicitadas, e, portanto, furtam-se à possibilidade de observação crítica e dialógica sobre bases bem delimitadas (Pietri, 2021, p.11).

O autor explica ainda que “as proposições curriculares constituintes dos PCN se reconfiguram em novas bases ideológicas na BNCC, representando não continuidade, mas rupturas entre os discursos em concorrência (Maingueneau, 2008)” (Pietri, 2021, p. 11). Na BNCC, as relações interdiscursivas, que se mostram nas propostas de habilidades para o ensino de escrita dos anos finais do ensino fundamental, oferecem elementos que evidenciam contradições, rupturas entre as concepções que embasam os documentos citados.

3.2 Habilidades para o ensino de escrita

Na BNCC, as habilidades descritas para o ensino de escrita nos anos finais do ensino fundamental estão organizadas nas práticas de linguagem de produção textual, composta pelos seguintes campos de atuação: jornalístico/midiático; artístico/literário; estudos e pesquisa e vida pública. No entanto, procuro analisar as habilidades situadas nos campos de atuação jornalístico/midiático por apresentar um maior número de prescrição de habilidades.

O campo de atuação jornalístico/midiático tem como objetivo “[...] ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática”. (Brasil, 2017, p. 141). Para a análise, considero as habilidades que sugerem, no

mínimo, as etapas de planejamento e produção para um mesmo gênero textual, de acordo com o quadro abaixo:

Quadro 1 - Habilidades do campo jornalístico/midiático

(continua)

Campo jornalístico/midiático
Habilidades
<p>(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em <i>sites</i> ou <i>blogs</i> noticiosos).</p> <p>(EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem.</p>
<p>(EF67LP11) Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados, e textos e vídeos de apresentação e apreciação próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), dentre outros, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha de uma produção ou evento cultural para analisar – livro, filme, série, game, canção, videoclipe, fanclipe, show, sarau, slams etc. – da busca de informação sobre a produção ou evento escolhido, da síntese de informações sobre a obra/evento e do elenco/seleção de aspectos, elementos ou recursos que possam ser destacados positiva ou negativamente ou da roteirização do passo a passo do game para posterior gravação dos vídeos.</p> <p>(EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas e a textualização adequada dos textos e/ou produções.</p> <p>(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, sites), tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. – a partir da escolha do fato a ser aprofundado ou do tema a ser focado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato ou tema – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a</p>

fontes diversas, análise de documentos, cobertura de eventos etc. -, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc., da produção de infográficos, quando for o caso, e da organização hipertextual (no caso a publicação em sites ou blogs noticiosos ou mesmo de jornais impressos, por meio de boxes variados).

(EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão.

(EF89LP10) Planejar artigos de opinião, tendo em vista as condições de produção do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do tema ou questão a ser discutido(a), da relevância para a turma, escola ou comunidade, do levantamento de dados e informações sobre a questão, de argumentos relacionados a diferentes posicionamentos em jogo, da definição – o que pode envolver consultas a fontes diversas, entrevistas com especialistas, análise de textos, organização esquemática das informações e argumentos – dos (tipos de) argumentos e estratégias que pretende utilizar para convencer os leitores.

(EF08LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, a defesa de um ponto de vista, utilizando argumentos e contra-argumentos e articuladores de coesão que marquem relações de oposição, contraste, exemplificação, ênfase.

(EF09LP03) Produzir artigos de opinião, tendo em vista o contexto de produção dado, assumindo posição diante de tema polêmico, argumentando de acordo com a estrutura própria desse tipo de texto e utilizando diferentes tipos de argumentos – de autoridade, comprovação, exemplificação, princípio etc.

Fonte: Elaboração própria (Brasil, 2018, p. 67-179).

Nas habilidades propostas para o campo jornalístico/midiático, há a presença de alguns aspectos textuais de caráter mais cognitivo, como: *levamento de dados e informações; estrutura do texto; características do gênero; construção da textualidade de acordo com o contexto de produção* (recursos de coesão e coerência, seleção lexical, recursos morfossintáticos); *condições de produção: objetivos, leitores, expectadores, lugar de circulação; as estratégias utilizadas para atingir o leitor/receptor do texto*. No entanto, nessas habilidades não há elementos suficientes que configure a produção de texto numa atividade concreta de interação dialógica, uma vez que não é possível encontrar aspectos discursivos de caráter histórico e social, como *a função social do gênero e o contexto histórico*.

Outra questão diz respeito aos interlocutores que, apesar de na etapa de planejamento pensar em possíveis leitores/expectadores, não se deixa claro para quem se produz o texto, quem será o interlocutor do texto a ser escrito, o que desconfigura a condição de existência de uma situação de interação dialógica,

configurando-se, portanto, numa perspectiva sociocognitiva em que o texto passa a ser o lugar de interação (Koch, 2011). A definição do interlocutor é tão importante para a produção de um texto quanto a escolha do gênero, como explica Geraldi: “o outro é a medida: é para o outro que se produz o texto. E o outro não se inscreve no texto apenas no seu processo de produção de sentidos na leitura. O outro insere-se já na produção, como condição necessária para que o texto exista” (GERALDI, 1997, p.66).

Nas habilidades em análise, há ainda uma gama de mídias sugerida para a circulação do texto e a preocupação com o manuseio/uso dessas mídias, ao que parece ser a finalidade da escrita do texto – a escrita como pretexto para aprender a usar os recursos diversos das mídias disponíveis no mundo produtivo. Essa diversidade de proposições parece ser uma forma de assegurar o gênero como objeto de ensino, bem como um lugar que serve de contexto para que as habilidades sejam desenvolvidas. Sobre este último ponto, está previsto na BNCC que [...] não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana” (BRASIL, 2018, p.78). Entretanto, é possível observar a sugestão de vários gêneros em uma mesma habilidade sem nenhum objetivo ou função ao que se propõe, comprometendo a aprendizagem específica de cada gênero.

Assim, nas relações interdiscursivas como se constitui a prática de produção textual nas habilidades do campo jornalístico/midiático, têm-se uma falsa impressão de que há uma situação de interação dialógica nos modos do interacionismo sócio-histórico. No entanto, o discurso produzido na BNCC sobre as propostas de produção textual para o campo jornalístico/midiático é traduzido em forma de simulacro sobre o discurso interacionista de base mais progressista.

Teoricamente, para a escrita de textos, na BNCC, são conferidas a “[...] autonomia planejar, produzir, revisar/editar as produções realizadas” (Brasil, 2018, p.78). Entretanto, há uma supressão da etapa de reescrita. A reescrita é o momento de refletir, de inserir, de retirar, de suprimir; é o momento de uma ação consciente do sujeito sobre a sua escrita, que o torna autoral. Essa lacuna possibilita uma ruptura entre um ensino de escrita autônoma, que forma um sujeito consciente do seu dizer, e um ensino de escrita subordinado, que forma um sujeito exclusivista para atender ao que se é proposto. O paradigma pode ser visto nos verbos *planejar*, *produzir*, *realizar*, *revisar*, *criar* que evocam aceitação e não fomentam a criticidade, não

provocam uma transformação na realidade do sujeito, conduzindo-o para habilidades cognitivas.

Em relação as habilidades analisadas do campo de atuação jornalístico/midiático é factível conjecturar que se sustentam em bases de natureza cognitiva ou sociocognitiva e apagam os aspectos sócio-históricos em função dos aspectos sociocomunicativos; tomam os gêneros como modelo para a escrita de textos que devem circular em diversas mídias digitais, implicando a aprendizagem do uso dessas mídias que, na maioria das vezes, esses recursos não são oferecidos pela escola, comprometendo a qualidade do ensino.

4 Considerações finais

Ao analisar as proposições para a produção do texto escrito, destinadas aos anos finais do ensino fundamental na BNCC, é plausível observar que o ensino de escrita se constitui nas relações discursivas em forma de *simulacro* filiado a bases epistemológicas sócio-histórica. As concepções que teoricamente fundamentam a BNCC para o ensino de escrita de língua portuguesa, retomadas dos PCN, se contrapõem aos processos como se constituem: teorias de base sócio-histórica dão lugar a teorias de base cognitivista, com regras semânticas adequadas a um discurso de formação exclusivista – que atende ao cenário atual da lógica neoliberal. Os discursos produzidos na BNCC sobre o ensino de escrita traduzem em forma de *simulacro* os discursos de caráter mais progressistas.

O ensino de escrita se constitui ainda nas relações de natureza estática dos gêneros textuais, que são concebidos como modelos cujos objetivos são utilitaristas e pragmáticos, bem como pela descontinuidade das etapas de produção textual e a falta de clareza das concepções teóricas conformadas pela proposta de formação de um sujeito necessário ao produtivismo.

Há que se considerar também que a BNCC é um documento que padroniza o ensino brasileiro. A padronização do ensino é uma forma cruel de exclusão social, econômica e educacional quando consideradas as condições desiguais de escolarização do nosso país. Os modos como se constitui o ensino de escrita para os anos finais do ensino fundamental, analisados neste trabalho, são exemplos de produção dessa exclusão. Como exemplo, cito os inúmeros gêneros textuais indicados no documento em questão, que podem ser cobrados nas avaliações de larga escala, que não fazem parte da vida social da maioria dos estudantes e,

portanto, não são significativos. Essa situação pode tornar o ensino de língua portuguesa, sobretudo o ensino de escrita, produtor de desigualdades.

Referências

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – MEC/SEF: Brasília, 1998.

COSSON, R. Tal BNCC, qual ensino de literatura? **Entrelaces**, v. 12, n. 24, abr./jun., 2021.

CORRÊA, M. L. G. Bases teóricas para o ensino da escrita. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 13, n. 3, p. 481-513, 2013.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W.; SILVA, L.M.; FIAD, R. S. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. **D.E.L.T.A**, v, 12, n. 2, 1996.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, A. R.; LOUSADO, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal. **Linguagem e (Dis)curso**, Palhoça, SC, set./dez., 2010.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências de análise do discurso**. Tradução Freda Indursky. Campinas-SP: Pontes, 1997.

PIETRI, E. O ensino de língua portuguesa: das propostas e parâmetros à Base Nacional Comum Curricular. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021.

PIETRI, E. A função da escrita na formação inicial de professores: a tradição e a inovação no ensino de língua portuguesa. **Perspectiva**, v, 37, n. 2, p. 673 – 694, abr./jun. 2019.

PIETRI, E. A função da escrita e do ensino de escrita: a formação inicial de professores de língua portuguesa. *In*: GONÇALVES, A. V.; BUIN, E.; CONCEIÇÃO, R. I. S. **Ensino de Língua Portuguesa para a contemporaneidade**: escrita, leitura e formação de professores. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

¹Lilian Pereira Palácio, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3539-4719>

Professora do Curso de Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (FECLI), Universidade Estadual do Ceará. Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-Doutorado realizado no Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da USP. Contribuição de autoria: Autora do trabalho.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6311778024807596>

E-mail: lilian.palacio@uece.br

Como citar este artigo (ABNT):

PALÁCIO, L. P. O ensino de escrita na BNCC. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, v. 7, e026012, 2026. DOI: <https://doi.org/10.51281/impa.e026012>

*Recebido em 23 de janeiro de 2026
Aprovado em 17 de fevereiro de 2026
Publicado em 07 de março de 2026*