

Raíssa Martins Brito<sup>1</sup>Maria Angélica Freire de Carvalho<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar alguns apontamentos da Linguística Textual (LT) que contribuíram para a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Defende-se, neste texto, a perspectiva sociointerativa, que traz a linguagem como uma atividade social e a noção de texto como uma unidade em que o sentido é construído a partir da interação. Fundamentamo-nos em alguns estudos de Koch (2000, 2002, 2006), Marcuschi (1983, 2008), Bakhtin (2003 [1952-1953], 1997), entre outros, com o propósito de identificar as contribuições que a LT trouxe para a Educação Básica, mais especificamente, para o ensino de língua portuguesa. Metodologicamente, este artigo caracteriza-se como um estudo descritivo-interpretativo sob uma perspectiva analítica. Assevera-se, a partir da análise do documento, que o texto é visto como uma unidade de comunicação, como um ponto de convergência entre as dimensões de linguagem. É no texto que as relações gramaticais se constroem e se reconstróem e é no texto também que os discursos se concretizam. Verifica-se, portanto, uma preocupação da BNCC com o caráter dinâmico das práticas de linguagem, com as novas demandas sociais e com os contextos de usos de textos em uma perspectiva multissemiótica, que tem como suporte as novas mídias e os ambientes da Web.

**Palavras-chave:** Linguística textual. Língua portuguesa. BNCC.

## ABSTRACT

This paper aims to present some statements by Text Linguistics (LT) that contributed to the proposal of the Brazilian curricular standards known as Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In this text, we argue for the socio-interactive perspective, which brings language as a social activity and the notion of text as a unit in which meaning is built from interaction. We rely on some studies by Koch (2000, 2002, 2006), Marcuschi (1983, 2008), Bakhtin (2003 [1952-1953], 1997), among others, with the purpose to identify the contributions that LT has brought to Basic Education, specifically, to the Portuguese Language teaching. The methodology of this paper is characterized as descriptive-interpretative with an analytical perspective. From the analysis of the document, it is asserted that the text is seen as a unit of communication, as a point of convergence between the dimensions of language. It is in the text that grammatical relations are constructed and reconstructed and it is also in it that the discourses are construed. It was seen, therefore, that BNCC is concerned with the dynamic character of language practices, with new social demands and with the contexts of text uses in a multisemiotic perspective, which is supported by new medias and web environments.

**Keywords:** Text Linguistics. Portuguese Language. BNCC.

<sup>1</sup> Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGEL) da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Teresina/PI, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0555-2926>. E-mail: [raissamartins3@hotmail.com](mailto:raissamartins3@hotmail.com).

<sup>2</sup> Professora adjunta da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Teresina/PI, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1160-9359>. E-mail: [mangelicfreire@gmail.com.br](mailto:mangelicfreire@gmail.com.br).



## 1 INTRODUÇÃO

O objetivo do presente texto é identificar de que modo a Linguística Textual (LT) colaborou, e ainda colabora, para o ensino de língua portuguesa. Para isso, propomo-nos a analisar o lugar da LT na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com o propósito de elencar as contribuições que essa área trouxe para a Educação Básica, mais especificamente, para o ensino de língua materna.

É importante considerar que a BNCC é um documento, assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que propicia a regulamentação de conteúdos trabalhados ao longo de cada etapa da escolarização. A implementação da BNCC visa a um equilíbrio entre as instituições escolares de todo o país por meio da padronização do ensino, e propõe uma dinâmica de ações para o que será ensinado nos anos iniciais e finais em cada área do conhecimento.

É válido ressaltar que a forma de conceber a linguagem, a língua, o texto, o discurso, o leitor e o gênero é que norteará o modo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Nota-se, portanto, que é preciso analisar o conteúdo da BNCC para entender como esse documento propõe o direcionamento de práticas voltadas para o uso da língua em diversas situações comunicativas.

À luz dos estudos de Koch (2000, 2002, 2006), Marcuschi (1983, 2008), Bakhtin (2003 [1952-1953], 1997), entre outros, objetiva-se discorrer sobre a forma de conceber a linguagem concretizada por meio de textos (orais ou escritos) a partir dos estudos da LT. Parte-se da perspectiva sociointerativa, que defende a linguagem<sup>3</sup> como uma atividade social; da noção de texto como uma unidade em que o sentido é construído a partir da interação; da visão de compreensão como uma atividade de construção de sentido em que o sujeito lança mão de conhecimentos; e de uma noção de gênero como forma de ação social (MARCUSCHI, 2008).

A partir da concepção adotada para texto na atualidade, será possível observar como as práticas escolares podem propiciar o ensino do funcionamento e os usos reais do texto a partir das demandas contemporâneas. A implementação da BNCC, inclusive, é uma forma de atualizar e ampliar o trabalho com a linguagem já direcionado pelas orientações dos PCN (1998).

---

<sup>3</sup> É importante resgatar as três concepções de linguagem humana ao longo do tempo, a fim de entender as mudanças de perspectiva de língua, leitura, texto e leitor. Na primeira, ela funciona como um espelho em que os pensamentos se refletem. Nessa perspectiva, vê-se que o leitor é considerado passivo em relação ao texto, uma vez que fica preso às ideias projetadas pelo autor, sem questioná-las ou ampliá-las. Na segunda concepção, vê-se a linguagem como ferramenta que auxilia na comunicação e transmissão de informação. A leitura, nesse sentido, está marcada pela decodificação mecânica do texto, que é considerado como código linguístico. Na terceira concepção, por sua vez, a linguagem é vista como interação, e a leitura como uma atividade de produção de sentido, em que o texto é uma ponte entre autor e leitor. Nessa concepção, o sujeito atua sobre o texto, interagindo com ele de modo ativo e participativo, produzindo sentidos a partir do seu universo particular de experiências (KOCH; ELIAS, 2006; KOCH, 2013).



A realização do estudo justifica-se em razão da necessidade de se aplicar um olhar analítico sobre a BNCC, já que essa diretriz obrigatória é um documento recente que propõe mudanças profundas nas práticas escolares vigentes. Assim, o presente artigo poderá auxiliar na construção de uma reflexão sobre as orientações do documento no que diz respeito à Linguística Textual, mais especificamente ao ensino do texto, considerando novos olhares sobre a concepção de texto, além das novas exigências relacionadas às práticas de linguagem contemporâneas, às habilidades de leitura e de escrita, aos gêneros multissemióticos e textos digitais, por exemplo.

É oportuno evidenciar que uma das motivações para a realização deste artigo foi o desenvolvimento da pesquisa de mestrado (2018-2020) de uma das autoras deste texto, momento em que tivemos acesso à leitura do artigo de Patriota (2018), intitulado “O lugar da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. Logo, ao entender a importância de ampliar os estudos sobre a BNCC, percebemos a necessidade de apresentar alguns apontamentos pertinentes sobre a LT que contribuíssem para a proposta de construção teórica do documento em análise.

Além disso, o texto “Linguagens em diferentes perspectivas: Base Nacional Comum Curricular em debate”, de Oliveira e Freitag (2017) foi um incentivo para analisarmos as teorias do texto que estão difundidas na BNCC. Ademais, a dissertação intitulada “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ensino de língua e política linguística”, de Rocha (2019), foi essencial para entendermos como o trabalho do professor em sala de aula pode efetuar essa política linguística de padronização do ensino de língua portuguesa, mesmo com as distintas condições de ambientes escolares nas diversas realidades brasileiras.

Para efeito de organização, este artigo está estruturado da seguinte maneira: no primeiro momento é exposto um breve panorama sobre o início dos estudos relacionados à LT até a atualidade; no segundo momento são discutidos alguns conceitos tais como: língua, texto, discurso e gênero, considerados basilares para o ensino de língua portuguesa; em seguida são comentados alguns pontos da BNCC que estão diretamente relacionados aos apontamentos da LT e, por fim, são apresentadas algumas considerações referentes às contribuições dessa área da Linguística para a BNCC.

## 2 BREVE PANORAMA SOBRE A LINGUÍSTICA TEXTUAL

É válido lembrar que, no Brasil, os estudos da LT começaram no final da década de 1970, no entanto, em alguns países da Europa como Alemanha, Holanda, Inglaterra etc., o foco textual já era





evidente. Além disso, alguns princípios da Pragmática Linguística, como a noção de linguagem no contexto de seu uso na comunicação, já estavam sendo incorporados ao ensino de língua materna.

Ainda nesse período, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o enfoque era em estudos voltados ao discurso e à Semântica Argumentativa, ou seja, apontamentos paralelos aos da LT. É oportuno destacar que foi somente na década de 1980 que os estudos da LT ganharam maior visibilidade no Brasil. Isso aconteceu a partir da publicação da primeira edição de dois grandes livros *Linguística de Texto: O Que é e Como se Faz*, de Marcuschi (1983) e *Linguística Textual: Introdução*, de Fávero & Koch (2000), estudiosos considerados os principais representantes da LT, pois apresentaram não só os pressupostos teóricos dessa subárea da Linguística, mas também as categorias de análise e os objetivos de estudo da LT.

Segundo Koch (1999), os estudos sobre o texto, no Brasil, foram inspirados em Weinrich (1971, 1976), que realizou pesquisas voltadas ao emprego dos tempos verbais, e em Beaugrande & Dressler (1981), que propuseram os conhecidos fatores de textualidade, a saber: situacionalidade, intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, intertextualidade, coerência<sup>4</sup> e coesão<sup>5</sup>; sendo que este último já era objeto de estudo dos ingleses Halliday & Hasan (1976).

Além desses grandes nomes, nota-se, também, a importância dos estudos de Van Dijk (2013) em sua obra *Cognição, Discurso e Interação*. O autor discorre com maestria sobre conceitos relacionados à microestrutura, macroestrutura e superestrutura, tópicos que influenciaram muitos trabalhos pautados na topicalização e nas estratégias de sumarização.

Percebe-se, ainda, que a integração dos elementos: produtor, texto e leitor caracteriza as peças principais do “jogo da linguagem” (KOCH, 2002). Dessa forma, o texto passou a ser reconhecido como *locus* da interação, em que:

1. O produtor/planejador, que procura viabilizar o seu “projeto de dizer”, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor, por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas), para a construção dos (possíveis) sentidos;
2. O texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis;
3. O leitor/ouvinte, que, a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos (KOCH, 2002, p. 19).

<sup>4</sup> Koch & Travaglia (1989, 1990) em *Texto e Coerência* e *A Coerência Textual* resgataram o princípio da interpretabilidade de Charolles (1983).

<sup>5</sup> Koch (1989) tomou como base em sua obra *A Coesão Textual* os estudos de Kallmeyer (1974) e Meyer-Hermann (1976) no que se refere aos mecanismos de coesão textual.





Essa relação entre autor, texto e leitor, difundida por Koch (2002) – autora considerada uma das mais influentes precursoras da LT no Brasil –, corrobora a visão de que interlocutores são considerados sujeitos ativos, capazes de criar e recriar sentidos para os textos que leem. Assim, é possível defender que a leitura é uma atividade interativa, dinâmica e altamente complexa de produção de sentidos que se realiza com base não só nos elementos linguísticos (verbais e não verbais) presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas na interação que os sujeitos mantêm com esses elementos antes, durante e depois da leitura.

Torna-se necessário enfatizar, também, que essa forma de abordagem dos fenômenos textuais não é a única. Além da LT, evidencia-se a importância dos estudos da Análise do Discurso, da Análise de Conversação, da Semântica Enunciativa, da Sociolinguística e da Psicolinguística. Observa-se, portanto, que os fenômenos textuais não se restringem apenas às ramificações da Linguística, mas difundem-se em um diálogo com outras Ciências Humanas como a Linguística Cognitiva, a Psicologia Cognitiva e a Neuropsicologia.

Assim, nota-se que as Ciências Cognitivas influenciaram bastante algumas tendências da LT na década de 1990. Diante disso, ressaltam-se os estudos voltados para o funcionamento da memória, a partir da recuperação de informações pelos *frames*, *schemas*, *scripts* e *plans*, conceitos estudados por Beaugrande (1980) e retomados por Dell’Isola em (2001).

No Brasil, quanto à leitura sob o ponto de vista da cognição, destaca-se Kleiman (1993) com a obra *Oficina de leitura: teoria e aspectos cognitivos da leitura*, que focaliza as estratégias cognitivas e metacognitivas que podem ser utilizadas na leitura de textos. Enfatiza-se também, nessa mesma década, os estudos de Mary Kato na área das Ciências da Cognição. Em sua obra *O aprendizado da leitura* (1999), a autora discorre sobre os tipos de processamento da leitura, o modelo ascendente (*bottom up*) e o modelo descendente (*top down*), com base em Gough (1972).

Kato (1999) defende que o modelo ascendente é caracterizado pela análise e síntese das partes do texto, em que o leitor decodifica a superfície textual sem fazer antecipações ou levantar hipóteses sobre as informações apresentadas. Ou seja, as ideias expressas pelo autor tornam o texto uma unidade autossuficiente, o que faz o leitor ser considerado um sujeito passivo.

Já o modelo descendente, diferentemente do modelo *bottom up*, apresenta o leitor como peça central e fundamental do processo de leitura, uma vez que esse sujeito é capaz de fazer previsões sobre os conteúdos do texto e extrapolar a superfície textual. Por meio do preenchimento de lacunas deixadas pelo autor e a partir de seus conhecimentos prévios, os leitores mostram-se ativos no processo de leitura e de compreensão de textos.





Logo, pode-se entender a leitura como forma de ação, como uma atividade de interação entre os sujeitos e não apenas como um processo mecânico, automatizado, de decodificação. Isso porque Goodman e Goodman (2013), no livro *Theoretical Models and Processes of Reading*, já defendiam que a visão interativa de leitura é concebida por meio da coexistência entre os modelos ascendentes e descendentes.

É imprescindível apontar também que, no Brasil, Luiz Carlos Travaglia foi um dos principais estudiosos da LT na década de 1990, e que ele fez algumas parcerias com Ingedore Koch. Entre outros autores, atualmente, ressaltam-se alguns trabalhos de Irlandé Antunes como *Lutar com palavras* (2005), *Análise de Textos* (2010), *Aula de Português* (2003) e *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas* (2017), obras em que a autora é reconhecida pela escrita leve e pelas reflexões que faz acerca de língua, texto e ensino.

Salienta-se, também, a importância dos estudos linguísticos de Adam (2008) relacionados ao texto e ao discurso, sobretudo suas reflexões ligadas aos gêneros do discurso, aos gêneros do texto e às sequências textuais a partir da Análise Textual dos Discursos (ATD), abordagem designada por ele no trato dessas questões. Paralelo a isso, como a BNCC é um documento recente e que preconiza a relação entre texto e leitor sob os eixos de Leitura, Oralidade, Produção de Texto e Análise Linguística/Semiótica, percebe-se que as teorias da LT devem perpassar os estudos do texto sob uma perspectiva de análise macrotextual e discursiva, não só pelo viés de gêneros como revistas, jornais, enciclopédias, artigos (ADAM; LUGRIN, 2000), por exemplo, mas também pelos gêneros que mesclam múltiplas modalidades, tais como: meme, fanfic, comentários em redes sociais etc, contribuições mais recentes assinaladas no referido documento que mostram a expansão das concepções de texto, de gênero e de como as práticas de linguagens contemporâneas têm sido influenciadas pela internet e pelas mídias digitais.

A partir desses apontamentos, nota-se a importância dos estudos da LT para um ensino de língua portuguesa pautado na interação entre os sujeitos e na construção de sentidos do texto a partir de várias formas de textualização. Isso porque o funcionamento da linguagem ocorre a partir de textos orais, escritos e, atualmente, digitais elaborados em determinadas condições de produção e recepção, em situações comunicativas que consideram o uso cotidiano de gêneros que circulam na sociedade nas várias esferas sociais na contemporaneidade (MARCUSCHI, 2008).





### 3 CONSIDERAÇÕES SOBRE LÍNGUA, TEXTO, DISCURSO E GÊNERO

A língua é heterogênea, social, variável e interativa. No entanto, a visão do que ela é já foi restrita a um sistema de regras, a um instrumento de transmissão de informação que se manifesta a partir da expressão do pensamento. Em contrapartida, a noção de língua sob a ótica sociointeracional, entendida como flexível, dinâmica e criativa, rompe com essas percepções mais antigas e traz a língua sob uma perspectiva histórica, cognitiva e discursiva.

Entende-se, portanto, que a língua é mais que um sistema de regras, ela corresponde a “uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas” (MARCUSCHI, 2008, p. 64). Diante disso, defende-se a língua como um sistema opaco, logo, não transparente, uma vez que ela não se resume a um sistema abstrato e homogêneo.

Por meio dessa tendência histórica de língua, vê-se que “o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa de comunicação e um artefato histórico” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). Dessa forma, é possível afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não um simples reflexo. Compreende-se, nesse contexto, que o texto surge a partir de um evento no qual os sujeitos são vistos como “agentes sociais” que consideram o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção dos sentidos textuais.

Em resumo, o texto pode ser entendido como “um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1997, p. 10). Essa definição do autor sugere o texto como um evento interativo e não como uma simples sequência de palavras escritas ou faladas. Ou seja, o texto é um conjunto de vários elementos linguísticos (palavras, enunciados etc.) que envolve elementos não linguísticos (imagens, músicas, gestos) apresentando-se como um processo de coprodução (coautorias).

Salienta-se que o plano discursivo está ao lado do plano textual. Dessa forma, entende-se o discurso como um “objeto de dizer”. Em outras palavras, o discurso é o enunciado ou texto produzido em uma situação de enunciação, determinado pelas condições históricas e sociais em que os sujeitos estão imersos. O enunciado é, portanto, uma unidade real da comunicação discursiva, já que o discurso só tem possibilidade de existir na forma de enunciados (orais e escritos). Nesse sentido, o discurso é a língua em sua integridade concreta e viva vinculada aos falantes e aos seus atos, em esferas sociais que funcionam a partir de valores ideológicos (BAKHTIN, 1997).





Ademais, ressalta-se que entre o discurso e o texto está o gênero. Este funciona como a materialização de uma prática social, ou seja, os gêneros são modelos sociais (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]). Nesse contexto, entra em voga também a noção de que toda linguagem é dialógica, pois existem vozes presentes nos textos; isto é, todo enunciado é uma resposta de um locutor para um interlocutor e vice-versa.

É fato que os gêneros são inerentes à vida social e cultural de uma comunidade, visto que atendem às necessidades comunicativas diárias. Marcuschi (2005, p. 19) reforça essa ideia de que os gêneros são “fruto de trabalho coletivo”. Eles constituem ações da linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões, cuja execução necessita, também, de competência textual.

Portanto, entende-se que a noção de gênero como um tipo “relativamente estável” está ancorada à noção de linguagem como atividade de interação entre locutores e interlocutores. Esses apontamentos influenciaram bastante o ensino de língua materna e contribuíram para uma visão de ensino voltada à concepção interacionista. Isso porque o funcionamento das práticas sociais se dá por intermédio da diversidade de gêneros que circulam nas esferas variadas das atividades humanas (jornalística, publicitária, acadêmica, literária etc.), as quais possibilitam as diferentes formas de comunicação entre os indivíduos. Entende-se, assim, que os gêneros são produtos de diversas manifestações e situações de comunicação corriqueiras que se ordenam e se estabilizam, o que auxilia no funcionamento da linguagem (MARCUSCHI, 2005).

Além disso, os gêneros caracterizam-se como entidades imprescindíveis para ação social e fundamentais em toda e qualquer situação sociocomunicativa. Eles têm por objetivo suprir a necessidade comunicativa de um povo, em uma cultura. No entanto, defende-se que os gêneros não são construtos sociais estanques, engessados, produtos acabados; na verdade, eles são plásticos e, devido a sua maleabilidade, podem surgir, sofrer transmutações ou até mesmo desaparecer (BAKHTIN, 2003 [1952-1953]).

Ainda segundo os pressupostos bakhtinianos, os gêneros são enunciados que podem ter estrutura e função modificadas pelo dinamismo da sociedade. Logo, diante da inserção das tecnologias digitais em meio às práticas languageiras, por exemplo, percebe-se a necessidade de se observar as atividades socioculturais, as inovações que estão acontecendo atualmente nas práticas de leitura e de escrita e as formas de interação social.

Vale enfatizar, também, que os diversos modos de organização dos gêneros estão se alterando a partir do conteúdo e das funções, bem como dos aspectos sociocomunicativos. Tais aspectos possuem papel preponderante na composição desses textos, pois um gênero textual não é só a sua





forma, mas é, sobretudo, sua função. É necessário, nesse sentido, que os professores ensinem os alunos a identificarem a finalidade que o texto apresenta, percebendo as escolhas linguísticas feitas pelo autor para alcançar determinado objetivo.

Evidencia-se, ainda, que os gêneros estão diretamente vinculados à utilização da linguagem e às intenções discursivas que os sujeitos se apropriam para satisfazer suas necessidades comunicativas. Assim, é preciso que os estudantes sejam capazes, conforme os PCN, de demonstrar competência comunicativa ao reconhecer e compreender a função social de um gênero para utilizá-lo. No quadro 1, a seguir, mostramos os gêneros apresentados nos PCN:

**Quadro 1:** Gêneros indicados pelos PCN

Cordel	Comentário radiofônico	Carta do leitor
Texto dramático	Entrevista	Charge
Canção	Debate	Tira
Conto	Depoimento	Relatório de experiências
Novela	Notícia	Verbete enciclopédico
Romance	Editorial	Reportagem
Crônica	Artigo	Poema
Propaganda	Seminário	Palestra

**Fonte:** BRASIL, 1998. p. 53-54

É fato que os PCN propõem a utilização dos gêneros textuais e orais como objetos de ensino para as práticas da leitura, de produção de texto e de escuta, pressupondo que eles são o alicerce das várias atividades comunicativas relacionadas ao contexto e uso da língua. É certo, também, que, atualmente, os gêneros preconizados pelos PCN ainda são utilizados no ensino de língua portuguesa, tanto nos currículos, quanto nos livros didáticos, apesar de os gêneros digitais estarem ganhando mais espaço na escola.

Ademais, é preciso enfatizar que não é necessário, no contexto de ensino, que se proponha ao aluno apenas a classificação de gêneros textuais, uma vez que isso será impossível devido à hibridização, mesclagem e ao surgimento constante de gêneros no cotidiano. Ao contrário, é mais importante que os alunos saibam identificar a situação comunicativa da qual se originou um determinado gênero, as operações linguísticas que o caracterizam, além dos sentidos que o texto pode sugerir. É através dessa relação de sentidos que o texto pode indicar ao leitor, atento e autônomo, conexões com outros textos, por exemplo, e, principalmente, a função social de determinado gênero.

Diante desses apontamentos, as diretrizes da BNCC tornam-se imprescindíveis para auxiliar os professores na elaboração de currículos para a disciplina de língua portuguesa, pautados em um ensino de gêneros a partir dos usos reais da linguagem e das múltiplas semioses que podem constituir um





texto. Assim, constata-se que é necessário o desenvolvimento de habilidades linguísticas de leitura e de produção de textos em ambientes digitais, por exemplo:

**Quadro 2:** Gêneros indicados pela BNCC

Blogs/microblog	Comentário/ <i>post</i> em rede social
<i>Spot</i>	Charge digital
<i>Vidding</i>	<i>Fanclipe</i>
<i>Fanfic</i>	Fanvídeo
<i>E-zines</i>	<i>Gif</i>
Machinima	<i>Political remix</i>
Reportagem multimidiática	Vdeos-minuto
Meme	Playlists comentadas
<i>Gameplay</i>	Trailer honesto
Detonado	<i>Walkthrough</i>

**Fonte:** BRASIL, 2018, p. 73

Portanto, nota-se, a partir do quadro acima, que a BNCC preconiza novos lugares de leitura e de escrita por meio de gêneros cada vez mais digitais. Isso porque, atualmente, existe a emergência desses gêneros em virtude das novas formas de textualização, dos objetos de leitura e, conseqüentemente, das novas formas de interação entre os sujeitos imersos em ambientes da *Web*.

#### 4 METODOLOGIA

A BNCC é o objeto de estudo deste artigo, ou seja, é a fonte primária de investigação (LAKATOS; MARCONI, 2003). Logo, é necessário enfatizar a relevância da discussão desse documento, uma vez que as orientações da BNCC são diretrizes para a elaboração dos currículos por todos os professores da Educação Básica do território nacional. Para tanto, na análise, serão observadas as diretrizes da Base no que diz respeito às formas de textualização para a identificação das contribuições da LT para o ensino de língua portuguesa.

Para a análise, foram selecionados fragmentos da BNCC em que é possível observar a concepção de texto defendida pelo documento, os usos efetivos da língua diante das práticas contemporâneas e a importância do ensino das relações intertextuais para a construção de sentidos de textos.





## 5 A LINGUÍSTICA TEXTUAL NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC, documento legal, trata-se de diretrizes obrigatórias elaboradas por especialistas das várias áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Matemática, Ciências, História, Geografia) e tem como proposta contribuir para a padronização do processo de aprendizagem, com competências fundamentais das várias etapas da Educação Básica, tais como: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Um dos objetivos principais desse documento é a formação integral e democrática de alunos autônomos e críticos que, por meio da inclusão, poderão construir uma sociedade mais justa, haja vista as necessidades relacionadas aos projetos de vida pessoais e às demandas profissionais e sociais.

Essa “base comum” está prevista desde a aprovação da Lei 9.394, que representa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O Art. 26 dessa lei regulamenta que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, Art. 26).

Percebe-se, portanto, a preocupação da BNCC com a participação dos sujeitos em relação às práticas de linguagem, tendo em vista o caráter dinâmico e diverso que compreende as novas demandas sociais. Os novos contextos de uso de novas mídias (redes sociais), suportes (ambientes da *Web*) e os gêneros preconizam uma dimensão que agrega textos multissemióticos, sem que se perca a identidade regional e os valores tanto da vida social como coletiva (BRASIL, 2018).

A BNCC evidencia também uma preocupação com o caráter discursivo e social da língua, uma vez que há grande visibilidade na construção e reconstrução do contexto e das condições de produção e recepção dos textos em diferentes esferas sociais.

Sobre os estudos da LT, percebe-se que eles influenciaram não só os PCN, mas também a BNCC. O documento que começou a vigorar em 2020 revela, assim como os PCN, que a gramática<sup>6</sup> está a serviço da leitura e da produção de textos em seus múltiplos usos e contextos sociais. No entanto, nota-se que o texto multissemiótico, em suas condições reais de produção e recepção, é o centro do ensino de língua portuguesa.

É válido destacar ainda que a BNCC está organizada a partir de eixos e de campos de atuação que apontam para a percepção da contextualização das diversas práticas de linguagem. Dessa forma,

<sup>6</sup> Na BNCC, a gramática é denominada como eixo da Análise Linguística/Semiótica (BRASIL, 2018).





nota-se que o documento preconiza experiências significativas com situações da vida social que envolvem gêneros em novos suportes e mídias, e múltiplos objetos de conhecimento (BRASIL, 2018).

Não se trata apenas de solicitar competências e ensinar habilidades, mas de incluir os instrumentos de língua portuguesa em práticas autênticas e colaborativas para o desenvolvimento de habilidades que integrem os Eixos de Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística/Semiótica e os campos de atuação: campo jornalístico/midiático, campo artístico-literário, campo de atuação na vida pública, e campo das práticas de estudo e pesquisa.

A partir da BNCC, pode-se observar que o texto é visto como uma unidade de comunicação, como um ponto de convergência entre as dimensões de linguagem. É no texto que as relações gramaticais se constroem e se reconstróem e é no texto também que os discursos se concretizam. Assim, tal unidade de comunicação pode ser vista como uma:

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 atividade de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 67).

Com base no fragmento acima, percebe-se que a BNCC preconiza os usos efetivos do texto em uma situação comunicativa. Além disso, o documento apregoa a natureza interdiscursiva da linguagem e a configuração multissemiótica em que os textos se apresentam:

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da *Web* (BRASIL, 2018, p. 68).

Além disso, é importante salientar a influência do pensamento bakhtiniano na BNCC, no que diz respeito ao uso da língua em formas de enunciados. Bakhtin (2003 [1952-1953]) defende que os textos se organizam a partir de uma estrutura composicional que tem como centro um conteúdo temático, que é destacado por marcas enunciativas que revelam o estilo de linguagem do gênero. Assim, o documento indica que é imprescindível:

Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros (BRASIL, 2018, p. 72).





Ademais, percebe-se que a BNCC indica maior exploração das relações intertextuais em sala de aula, conteúdo muito trabalhado e defendido pela LT. O documento propõe no eixo de produção de textos a orquestração de vozes presentes nos textos para que o sujeito possa “estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações” (BRASIL, 2018, p. 77).

Esses apontamentos vão ao encontro de um dos critérios de textualidade proposto por Beaugrande & Dressler (1981): a intertextualidade. É preciso reforçar a importância de reconhecer a interdiscursividade nos textos e de utilizar nas produções de texto outras vozes para dar sustentação aos posicionamentos defendidos.

Outra contribuição da LT é a questão da reconstrução da textualidade. É preciso que o sujeito consiga “estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições, substituições e os elementos coesivos que contribuem para a continuidade do texto e sua progressão temática” (BRASIL, 2018, p. 73). Nota-se, por meio desse registro, a retomada dos estudos de Koch (1989, 2000) que consideram a construção da coesão dentro do texto para a produção de sentidos.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama atual de ensino de língua portuguesa apresenta-se como um cenário influenciado por muitas áreas, inclusive pela LT. A BNCC amplia o que foi proposto nos PCN e solidifica os avanços da visão de texto, que pode ser construído a partir de diversas semioses, como uma unidade de comunicação interativa que tem como suporte as novas mídias digitais.

Diante do que foi exposto, percebe-se que o objetivo da BNCC é englobar o ensino da Educação Básica em todo o país, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Verifica-se também uma preocupação com o caráter dinâmico das práticas de linguagem com as novas demandas sociais e contextos de usos de textos em uma perspectiva multissemiótica que tem como suporte as novas mídias e os ambientes da *Web*.

A revolução do espaço tanto no âmbito da leitura quanto da escrita mostra as novas possibilidades no modo de se comunicar, de interagir, de ter acesso à informação e de reproduzi-la para diferentes fins. Dessa forma, percebe-se que o texto eletrônico traz a emergência de conceitos de letramento mais específicos, por exemplo, os eventos de letramento digital que acontecem com o uso





da *internet* e de tecnologias digitais exigindo dos sujeitos novas habilidades críticas de leitura e de escrita com as novas mídias digitais (GEE; HULL; LANKSHEAR, 1996), a partir de aspectos socioculturais.

Além disso, apontamentos como os critérios de textualidade propostos por Beaugrande & Dressler (1981) e a reconstrução da textualidade a partir da progressão temática estudada por Koch (2000, 2006) são registros das influências dos estudos da LT. Portanto, percebe-se que a Linguística Textual tem um lugar de destaque na Base Nacional Comum Curricular.

## REFERÊNCIAS

ADAM, J. M.; LUGRIN, G. L'hyperstructure: un mode privilégié de présentation des événements scientifiques. In: CUSIN-BERCHE, F. (ed.). **Rencontres discursives entre science et politique**. Paris: Presses de la Sorbonne nouvelle, 2000. p. 133-149.

ADAM, J. M. **Linguística textual**: introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez, 2008.

ANTUNES, I. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Lutar com palavras**: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.

ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução e Introdução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1952-1953].

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

BEAUGRANDE, R. Frames, schemas, plans and scripts: In: BEAUGRANDE, R. (org.). **Text, discourse and process**: toward a multidisciplinary science of texts. London: Longman Publishing Group, 1980. p. 163-194.

BEAUGRANDE, R.; DRESSLER, W. U. **Introduction to text linguistics**. London: Longman Publishing Group, 1981.

BEAUGRANDE, R. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication and the freedom of access to knowledge and society. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.





BRASIL. Ministério da Educação. LDB - **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 9 dez. 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 dez. 2019.

CHAROLLES, M. Coherence as a principle of interpretability of discourse. **Text**, v. 3, n. 1, p. 71-98, 1983.

DELL'ISOLA, R. L. P. **Leitura**: inferências e o contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. **Linguística Textual**: Introdução, 2000.

GEE, J.; HULL, G.; LANKSHEAR, C. **The new work order**. Sydney: Westview Press, 1996.

GOODMAN, Y. M.; GOODMAN, K. S. To err is human: learning about language processes by analyzing miscues. In: ALVERMANN, D. E.; RUDDELL, R. B.; UNRAU, N. J. (ed.). **Theoretical models and processes of reading**. 6. ed. Newark: International Reading Association, 2013. p. 525-543.

GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, I. G. (ed.) **Language by ear and by eye**: the relationship between speech and reading. Cambridge: MIT Press, 1972. p. 331-358.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Cohesion in english**. London: Longman Publishing Group, 1976.

KALLMEYER, K.; SIEBERT, M-H. N. **Lektürekolleg zur textlinguistik**. Frankfurt: Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag, 1974.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. Campinas: Pontes, 1993.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

KOCH, I. G. V. O desenvolvimento da Linguística textual no Brasil. In: **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. especial, p. 165-180, 1999.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2002.





KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: UFPE, 1983.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEYER-HERMMANN, R. Some topics in the study of referentials in portuguese. *In*: J. SCHMIDT-RADEFELD (ed.) **Readings in portuguese pinguistics**. Amsterdam: North-Holland, 1976. p. 267-287.

OLIVEIRA, L. E.; FREITAG, R. Linguagens em diferentes perspectivas: Base Nacional Comum Curricular em debate. **Revista de Estudos da Cultura**, n. 7, p. 7-8, jan./abr., 2017. Acesso em: 20 jun. 2020.

PATRIOTA, L. O lugar da variação linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Letras Raras**, v. 7, n. 2, p. 289-307, 2018.

ROCHA, J. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ensino de língua e política linguística**. 2019. 151 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

WEINRICH, H. **Tempus: besprochene und erzählte Welt**. 2. ed. Stuttgart: Klett, 1971.

WEINRICH, H. **Sprache in Texten**. Stuttgart: Klett, 1976.

*Artigo recebido em: 25/01/2020*

*Artigo aprovado em: 16/06/2020*

*Artigo publicado em: 01/09/2020*

#### COMO CITAR

BRITO, R. M.; CARVALHO, M. A. F. de. As contribuições da Linguística Textual nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de língua portuguesa. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-16, e02016, 2020.

