

O trabalho com os gêneros digitais na BNCC: reflexões acerca da verticalização e homogeneidade no ensino

Working with digital genres in BNCC: thoughts on the verticalization and standardization in education

Álvaro Lopes Silva da Rocha ¹ 

Melina Nascimento Gomes ² 

Valnecy Oliveira Corrêa Santos ³ 

Sulemi Fabiano Campos ⁴ 

RESUMO

A partir da década de 1990, documentos de caráter oficial surgiram seguindo uma tendência neoliberal e sendo voltados à implantação de novas perspectivas para as práticas pedagógicas, as quais não necessariamente consideraram as realidades e possibilidades das nossas escolas. Nessa mesma perspectiva, foi homologada em 2018, em meio a um conturbado contexto político-ideológico, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se pauta em uma uniformização do ensino na educação básica. Nesse viés, uma das problematizações acerca do documento diz respeito à forma como a BNCC busca articular a esfera tecnológica ao ensino, mais especificamente com relação ao estudo de Língua Portuguesa. Seguindo esse mote, a partir de uma pesquisa qualitativa, o presente trabalho se propõe a refletir e problematizar a maneira como os gêneros digitais são contemplados na BNCC, focalizando o ensino fundamental – anos finais, bem como elucidar possíveis consequências, para o ensino de língua materna, que a abordagem desses gêneros implica no contexto escolar. Para tanto, partimos das concepções teóricas de Marcuschi (2003, 2004, 2008) acerca dos gêneros textuais e dos gêneros digitais. Quanto ao aporte que fundamenta nossas análises, destacamos as contribuições de Apple (2011), Fabiano (2016), Geraldi (2016), Guimarães (2022) e Orlandi (1987a; 1987b; 1987c; 2020). Por fim, criticamos a incorporação excessiva de gêneros digitais no documento, a presença da homogeneidade no ensino, e apontamos uma ênfase na produtividade e na escrita como produto e não como processo, em que o sujeito é levado a aprender modelos estruturais e reproduzi-los.

Palavras-chave: BNCC. Gêneros digitais. Homogeneidade no ensino.

ABSTRACT

Starting in the 1990s, official documents began to follow a neoliberal trend and aiming to implement new perspectives on pedagogical practices, that did not necessarily take into account the realities and possibilities of our schools. Within this same perspective, the Nacional Comum Curricular Base — Brazil's official educational framework — was approved in 2018 amid a turbulent political and ideological context, promoting the standardization of basic education. In this regard, one of the main issues surrounding the document concerns how the Nacional Comum Curricular Base seeks to integrate the technological sphere into education, specifically in the teaching of the Portuguese language. Through a qualitative research approach, this study aims to reflect on and critically analyze how digital genres are addressed in the Nacional Comum Curricular Base, focusing on the final years of elementary education. It also aims to clarify the potential consequences for mother tongue teaching that may arise from this approach within the school context. To this end, we draw on the theoretical framework of Marcuschi (2003, 2004, 2008) regarding textual and digital genres. Additionally, our analysis is grounded in the contributions of Apple (2011), Fabiano (2016), Geraldi (2016), Guimarães (2022), and Orlandi (1987a, 1987b, 1987c, 2020). Finally, the study critiques the excessive inclusion of digital genres in the document, the tendency toward homogenized teaching, and the emphasis on writing as a product rather than a process — where students are expected to memorize and reproduce structural models.

Keywords: Nacional Comum Curricular Base. Digital genres. Standardization in teaching.

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal/RN, Brasil. E-mail: alvarolopescm@gmail.com.

² Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Natal/RN, Brasil. E-mail: melina.gomes.701@ufrn.edu.br.

³ Docente da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). São Luís/MA, Brasil. E-mail: valnecy.correa@ufma.br.

⁴ Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Natal/RN, Brasil. E-mail: sulemifabiano@yahoo.com.br.

1 BREVE HISTÓRICO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO E CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA BNCC

A partir da década de 1990, o Brasil passou por mudanças no sistema educacional, impulsionadas pelo neoliberalismo, que colocaram em foco documentos oficiais, destinados à implantação de novas perspectivas para as práticas pedagógicas. Uma das consequências desse processo foi a homogeneização das realidades brasileiras, o que desconsidera as possibilidades que as escolas possuem para concretização do que determinam esses documentos. O primeiro e mais emblemático exemplo disso foi a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, que trouxeram de forma sistematizada uma base de conteúdos comuns a serem trabalhados em sala de aula pelo professor da educação básica no país.

No que tange ao ensino de língua materna, esses parâmetros, ao incorporarem a perspectiva bakhtiniana, ditaram mudanças significativa e paradigmática na concepção de língua, texto e ensino, por meio das contribuições da perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem⁵. Geraldi (2016) destaca que o surgimento desse documento não emergiu a partir de um olhar socioeducativo para as práticas pedagógicas no país, mas, sim, para suprir a necessidade de parâmetros para elaboração de sistemas avaliativos em larga escala e atender a interesses do Neoliberalismo no campo educacional, considerando que um dos métodos de infiltração neoliberal é a medição de produtividade e o mapeamento do que está “dando certo” e do que está “dando errado” com o dinheiro investido, o que requer um respaldo através de parâmetros que orientem testes que, teoricamente, irão medir os índices e direcionar o capital.

Com a implementação dos PCN — a qual se deu de maneira verticalizada e negligente ao processo de adaptação e formação continuada dos docentes —, o ensino de língua, bem como a formação de currículo a nível nacional, passou a ser pautado por documentos desse caráter. Com isso, a partir de 2015, foram dados os primeiros passos para a elaboração de uma base com orientações atualizadas visando um currículo padronizado no país, projeto que culminou na instituição da chamada Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Instaurada pelo Ministério da Educação (MEC), a primeira versão deste documento foi lançada em 16 de setembro de 2015 e a segunda versão, disponibilizada em 03 de maio de 2016, sendo seu processo de construção marcado por controvérsias, a começar pela “participação” do público e avaliação dos profissionais das diversas áreas. Freitas (2018) é um dos autores que criticam a maneira verticalizadora de tomadas de decisões, a obrigatoriedade e aceleração no processo de elaboração, além da exígua participação na construção do documento.

Sobre isso, de acordo com o pesquisador em políticas educacionais Fernando Cássio (2017), as audiências públicas sobre a BNCC, realizadas entre julho e setembro de 2017, foram cobertas de antagonismos. No total, houve cinco audiências, somadas a uma consulta pública on-line da primeira versão da Base, 27 seminários estaduais sobre a segunda versão e vários pareceres técnicos de especialistas, resultando no encerramento do processo de discussão da terceira versão do documento — incompleta, ainda sem o Ensino Médio.

⁵ Mesma perspectiva adotada pela BNCC.

Em linhas gerais, os debates acerca do documento reuniam aqueles que questionavam a existência de uma Base (considerando o caráter “uniformizador” desse modelo); os que pontuavam críticas a aspectos específicos do texto; e, ainda, quem celebrava a elaboração desse projeto — nesse caso, mais notadamente o próprio MEC e institutos/fundações empresariais (Cássio, 2017). Em contrapartida, entidades científicas, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e a Associação Brasileira de Currículo, desaprovaram o processo de construção da Base, alegando a ausência de uma discussão efetivamente democrática com as comunidades escolares.

Nesse âmbito, Rocha (2023, p. 22) argumenta que “a elaboração deste documento, que visa uma uniformização do ensino, não é algo que emerge de forma descontextualizada, mas sim, é transpassado por razões político-ideológicas dentro do campo das políticas educacionais”. O destaque dado a esses fatores se justifica porque, segundo Orlandi (1987b; 2012), as condições de produção de um texto incluem o contexto sócio-histórico e ideológico em que ele é produzido. Dessa forma, compreender as condições sócio-históricas e as significações de um texto é algo imprescindível, uma vez que se trata de um aspecto constitutivo e não secundário quando falamos de produção de sentido.

A autora, ao aprofundar a discussão sobre o contexto histórico, afirma que devemos considerar dois tipos: o contexto imediato (do ato de interlocução) e o mais amplo (no qual considera-se a ideologia). Ela reitera ainda que “se pensarmos o contexto como constitutivo, qualquer variação relativa às condições de produção é relevante para a significação” (Orlandi, 1987c, p. 161). Logo, partimos da perspectiva que contempla o cenário político como um fator relevante para compreensão geral do texto e os interesses ideológicos subjacentes a ele, visto que, ao falarmos de um documento oficial normatizador, estamos nos referindo a um projeto com dimensões que vão além das educacionais, pois perpassa aspectos sociais e econômicos.

Assim, ao considerarmos as condições de produção da BNCC, devemos ter em conta também a presença de um processo de golpe cometido durante o segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff (2015-2016), em que, Michel Temer, seu Vice, toma o poder sob a escamoteação de um *impeachment*, que culmina no dia 31 de agosto de 2016, com o afastamento da presidenta de seu cargo. Nesse cenário, emergem não só as mudanças administrativas, mas de interesses sociopolíticos e ideológicos, por meio da instauração de um governo de extrema direita, após mais de uma década de governança do Partido dos Trabalhadores (PT), incluindo os mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2011-2016).

Com a emergência de um novo governo, alterações significativas foram feitas na dinâmica administrativa do país, incluindo a substituição de ministros. Desse modo, José Mendonça Bezerra Filho assume o Ministério da Educação, antes regido por Aloizio Mercadante. A partir dessa transição, o processo de desenvolvimento da BNCC prosseguiu, sustentado por uma narrativa ideológica e de interesses diferentes. Nessa esteira, em 2017, por meio da portaria nº 1.570 de 20 de dezembro de 2017, já com as etapas do ensino infantil e fundamental finalizadas, a terceira versão da BNCC é publicada. Contudo, somente em 2018 a Base foi, então, homologada em sua versão final, já com as etapas de ensino infantil, fundamental I e II e ensino médio concluídas.

Sendo um documento oficial com teor normativo, o texto foi forjado com a responsabilidade de organizar e definir um conjunto de aprendizagens essenciais para os

alunos da educação básica, estipulando “competências” e “habilidades”, termos incorporados de maneira mais comum ao contexto escolar e que se referem ao que deve ser trabalhado durante as aulas. No que concerne especificamente ao ensino de Língua Portuguesa, foco desta pesquisa, a BNCC propõe uma atualização das orientações preconizadas nos PCN, de forma a articular as mudanças tecnológicas hodiernas com o ensino, um exemplo disso foi a inserção dos gêneros da cultura digital.

Assim, lançamos luz a algumas questões norteadoras: 1) como é feita a articulação na BNCC com os gêneros textuais da esfera digital? 2) quais as possíveis implicações que a abordagem desses gêneros causa no ensino de língua materna? A partir desses questionamentos, nos propomos a refletir e problematizar a maneira como os gêneros digitais são contemplados na BNCC, focalizando o ensino fundamental – anos finais, bem como elucidar possíveis consequências, para o ensino de língua materna, que a abordagem desses gêneros implica no contexto escolar.

Justificamos nosso recorte pelo fato de que é nessa etapa do ensino fundamental que o professor de língua materna possui um maior período de atuação e inicia um trabalho mais aprofundado com aspectos de leitura e escrita das atividades languageiras. Não escolhemos trabalhar com a etapa do ensino médio, para evitar adentrar na discussão a respeito do Novo Ensino Médio, que causou mudanças significativas e estruturais nessa fase da educação básica, o que não é o foco de nossa pesquisa.

No que tange à metodologia adotada, nosso trabalho segue uma abordagem qualitativa, conforme as postulações de Minayo (1994; 2000), em que a autora nos fala sobre a pesquisa qualitativa enfocar um nível da realidade que não pode ser quantificável, uma vez que mobilizamos uma perspectiva que trabalha com a pluralidade de significados e valores. A autora ressalta ainda a potencialidade que essa abordagem enxerga na subjetividade, visto que trabalha com a não-transparência e a não-evidência da realidade, o que requer do pesquisador, durante o processo de investigação, ter abertura para novas formulações e saber mobilizar, quando necessário, conhecimentos integrados a outras áreas (Minayo, 2000).

Quanto ao *corpus* de análise, foi constituído por excertos retirados do documento da BNCC, da disciplina de Língua Portuguesa, com ênfase à etapa do ensino fundamental – anos finais. Realizamos a leitura e análise de todo o texto que compõe as orientações da disciplina e notamos uma recorrência na abordagem de gêneros digitais, tanto nas orientações mais gerais, quanto nas habilidades a serem trabalhadas em sala de aula. Desse modo, em nosso percurso metodológico, selecionamos cinco excertos representativos para conduzir nossas discussões e ilustrar o tratamento que o documento atribui a gêneros dessa esfera.

A seleção foi feita a partir da necessidade de demonstrar que a presença expressiva de gêneros digitais não se concentra em uma parte isolada do texto, mas sim está diluída no documento. Com isso, utilizamos o critério de escolher pelo menos um excerto das orientações mais gerais sobre um eixo específico, enquanto os demais foram retirados de habilidades direcionadas a toda etapa dos anos finais e não somente a um ou dois anos específicos. Desse modo, o primeiro trecho foi extraído da apresentação do eixo de leitura e suas dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão. Já os demais foram retirados das habilidades do sexto ao nono ano, contemplando três dos quatro campos de atuação destinados para esta área (campo jornalístico-midiático, práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário).

Com base em uma concepção linguístico-discursiva, alinhamo-nos à defesa de que o objeto de ensino e aprendizagem de língua é o texto; de que o ensino de língua com base na estrutura dos gêneros textuais limita o trabalho com a linguagem a uma abordagem homogeneizadora, na qual o modelo predomina sobre a subjetividade do sujeito que diz; e de que a perspectiva atual de ensino de língua no Brasil, conforme já exposto, é resultado de forças externas que se impõe pelo discurso. Em função dessas perspectivas, dialogamos com estudiosos que tematizaram os objetos de ensino e as perspectivas de abordagem desses objetos na BNCC, enquanto documento oficial que determina o currículo mínimo, e com estudiosos do discurso como Orlandi (1987a; 1987b; 2020), a quem recorremos ao realizar as análises.

Posto isso, nas seções a seguir, faremos algumas breves considerações a respeito da perspectiva teórica dos gêneros textuais que adotamos neste trabalho, adentrando ainda na discussão sobre gêneros digitais e no diálogo com a BNCC acerca dessas questões. Logo após, apresentaremos nossas análises e reflexões no que concerne ao documento da Base e seus aspectos problemáticos para o ensino de língua materna e, por fim, apontaremos nossas considerações finais, a partir de uma síntese das discussões realizadas e princípios defendidos, fomentados por uma ótica mais crítica e reflexiva no recorte adotado nesta pesquisa.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS SOBRE GÊNEROS TEXTUAIS E GÊNEROS DA ESFERA DIGITAL

Pesquisador dos estudos sobre gêneros, Marcuschi (2008) concebe o trabalho com produções textuais sob uma perspectiva sociointerativa. Em "Produção textual, análise de gêneros e compreensão" (2008), o professor reflete que o ensino, sobre qualquer assunto, se dá invariavelmente a partir de determinada ótica, pois, "sempre que ensinamos algo, estamos motivados por algum interesse, algum objeto, alguma intenção central, o que dará o caminho para a produção tanto do objeto como da perspectiva" (Marcuschi, 2008, p. 50-51). Nesse viés, quanto ao ensino de línguas, é consensual entre os linguistas que o processo de aprendizagem deve ser baseado em textos (falados ou escritos) — prática fomentada na escola e preconizada pelos PCN de Língua Portuguesa.

Contudo, mesmo sendo consenso, existe uma problemática no que diz respeito a como se realiza tal utilização. O problema, já apontava o autor, "é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo" (Marcuschi, 2008, p. 52). A respeito disso, há quase duas décadas da afirmação de Marcuschi, é importante reconhecermos que houve avanços nessa conjuntura, haja vista os debates promovidos na área e os cursos de formação para professores, visando repensar ou aprimorar as formas de abordagem do texto no âmbito escolar. De qualquer forma, consideramos que há, ainda, discussões pertinentes e problematizações a serem feitas sobre o aspecto textual e a forma como ele é tratado mediante as práticas educacionais vigentes.

Nessa perspectiva, diante da infinidade de aspectos que podem ser desenvolvidos a partir do estudo de textos, certamente o trabalho com gêneros está incluído. Estamos de acordo com o pesquisador quando ele defende que o ensino de Língua Portuguesa deve partir do texto para então dar seguimento à análise e produção de gêneros textuais. Sob tal entendimento está ancorada a ideia de que os gêneros apresentam "pré-configurações culturais com funções e objetivos bem definidos [mas nem por isso tal configuração] deve ser tomada como se fosse uma camisa-de-força" (Marcuschi, 2008, p. 85).

Vale ressaltar que, por natureza, os gêneros têm sua estabilidade relacionada⁶ ao contexto sócio-histórico no qual surgem e circulam. Responsáveis por condicionar a atividade enunciativa dada entre texto e discurso (Marcuschi, 2008), os gêneros textuais são entendidos como práticas sociais, funcionando de forma situada e integrada às culturas em que se desenvolvem; trata-se de “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (Marcuschi, 2003, p. 19). Por essa razão, concordamos que o trabalho com gêneros deve buscar reconhecê-los mais por seus aspectos sociocomunicativos/funcionais que pelos aspectos meramente formais.

Afinando nosso posicionamento ao de Marcuschi (2008), consideramos que a análise linguística não pode ocorrer a partir de reducionismos, haja vista que isso delimita a própria noção de língua, deixando em segundo plano aspectos textuais e discursivos relevantes, assim como questões cognitivas, pragmáticas e sociais (Marcuschi, 2008). Acerca desse ponto, vale reiterar que os gêneros são “fruto de trabalho coletivo” (Marcuschi, 2003, p. 19) e estão fortemente vinculados à vida social e cultural dos indivíduos. Surgindo a partir de demandas socioculturais, eles contribuem para “ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia” (Marcuschi, 2003, p. 19), acompanhando, naturalmente, também as inovações tecnológicas impulsionadas pela modernidade, fenômeno “facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita” (Marcuschi, 2003, p. 19).

Advindos, segundo o autor, não da tecnologia “per se” (Marcuschi, 2003, p. 20), mas sim da intensidade de seu uso e da interferência disso nas atividades sociocomunicativas cotidianas, esses gêneros, tidos como “novos”, em verdade, sustentam-se a partir de velhas bases⁷. Sob essa linha de pensamento, o que há é uma adaptação aos contextos de uso, de modo que os gêneros atuais se ancoram nos “velhos”, a exemplo do e-mail, cujos antecessores seriam as cartas pessoais ou os bilhetes. Nessa esfera, destacadamente estão os chamados gêneros digitais, “nome dado a uma nova modalidade de gêneros textuais, que surgiu com a Internet, dentro do hipertexto, [...] possibilitando um hibridismo entre a escrita e a leitura” (Meyer, 2020, p. 102).

Atendendo a outra nomenclatura, para Marcuschi (2004), trata-se dos gêneros textuais no domínio da mídia virtual, as novas formas comunicativas disseminadas por meio do discurso eletrônico. Embora não sendo inéditos de todo, o professor já apontava para as polêmicas que essa nova modalidade carrega, essencialmente “quanto à natureza e proporção de seu impacto na linguagem e na vida social” (Marcuschi, 2004, p. 1). Isso porque, na atualidade, a versatilidade do ambiente virtual é notável, a ponto de competir com os modos “convencionais” de se comunicar. Parte desse sucesso das inovações tecnológicas, de acordo com o autor, deve-se à reunião, em um só meio, de várias formas de expressão, “tais como texto, som e imagem, o que lhe dá maleabilidade para a incorporação simultânea de múltiplas semioses, interferindo assim na natureza dos recursos linguísticos utilizados” (Marcuschi, 2004, p. 1).

Diante dessa conjuntura, a BNCC, enquanto documento norteador da educação brasileira, forjada a partir de uma aparente necessidade de reconfiguração didática,

⁶ Noção relacionada à concepção de Bakhtin (2003, p. 262) sobre gêneros discursivos enquanto “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

⁷ Bakhtin (2003) já havia discutido esse fenômeno, denominando-o de “transmutação”. Embora basilares para a teoria de gêneros, as contribuições do estudioso russo não foram aprofundadas neste artigo por razões de ordem teórico-metodológicas.

propõe a inserção das TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação) como um dos aspectos basilares para a mudança do panorama educacional. Abarcando “essas novas práticas de linguagem e produções” (Brasil, 2018, p. 69), a Base trata a tecnologia como algo que deve atravessar integralmente a estrutura curricular, privilegiando, no ensino de textos, a multimodalidade e as diferentes mídias. Logo, a orientação é de que o professor, a cada ano escolar, contemple uma gama de gêneros multissemióticos e hipermidiáticos próprios da chamada cultura digital, partindo do pressuposto de que esses estão vinculados às culturas juvenis, ou seja, às práticas interativas promovidas por crianças e adolescentes.

Diante dessa incorporação no mínimo pretensiosa — nas palavras de Geraldi (2016) — concernente ao trabalho com gêneros digitais, avultam-se diversas problematizações, inclusive anteriores à própria elaboração da BNCC. Marcuschi (2004, p. 1), anos antes, já questionava sobre a articulação da esfera digital nas práticas escolares: “Mas qual a originalidade desses gêneros em relação ao que existe? De onde vem o fascínio que exercem? Qual a função de um bate-papo virtual, por exemplo? Propiciar divertimento, veicular informação, permitir participações interativas?”. Resguardadas as particularidades de cada contexto, consideramos que tais indagações vão ao encontro de manifestadas críticas de diversos pensadores na atualidade sobre a maneira como a base centraliza a instância tecnológica no currículo escolar, especialmente com relação ao ensino de Língua Portuguesa e a super utilização de gêneros digitais, tópico que interessa a esta pesquisa e que buscaremos desenvolver na seção a seguir.

3 ANÁLISES E REFLEXÕES ACERCA DOS GÊNEROS DIGITAIS NA BNCC: UMA CRÍTICA AO EXCESSO E À HOMOGENEIDADE NO ENSINO

Se pararmos para refletir sobre o propósito da BNCC, em termos práticos, no chão da escola, veremos que ela serve para direcionar a formação de currículo, o que deve e o que não deve ser trabalhado em sala de aula pelo professor, ou seja, quais os conteúdos o docente deve priorizar e quais competências e habilidades têm de fomentar na turma. Embora esse aspecto possa trazer, em uma primeira leitura, a impressão de algo positivo, observa-se que a forma como isso é imposto causa, na verdade, uma falsa simetria no ensino, a partir de uma visão homogeneizadora, em que não se considera as pluralidades socioeconômicas e subjetivas que constituem o país de Norte a Sul.

O documento, logo em suas primeiras páginas, afirma que “a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a **igualdade** educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (Brasil, 2018, p. 15, grifo do autor). Apple (2011) apresenta argumentos para lançarmos mão da crítica ao discurso do tratamento igualitário aos sujeitos em uma sociedade caracterizada pela distribuição desigual de poder. Segundo o autor, nesse contexto, é dever do currículo reconhecer as diferenças e desigualdades que constituem as práticas sociais.

Sobre esse aspecto da falsa simetria presente na formação de currículo, o autor norte-americano pontua que o currículo

deve reconhecer as próprias raízes na cultura, na história os interesses sociais que lhe deram origem. Consequentemente, ele não homogeneizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais, tampouco homogeneizará os alunos. ‘Tratamento igual’ de sexo, raça, etnia ou classe, de igual nada tem (Apple, 2011, p. 77).

Compreendemos que a BNCC não se trata de um currículo, mas sim, do principal documento responsável pela organização de currículos na esfera nacional, estadual e regional. Nesse sentido, o currículo, bem como os documentos que subsidiam sua elaboração, devem reconhecer diferenças e desigualdades, uma vez que o apagamento das diferenças simula, sob o efeito de transparência da linguagem, sentidos de igualdade de desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem. A pseudo igualdade implementada em um país a nível continental como o Brasil, ao invés de propagar a inclusão, torna-se instrumento de manutenção da estratificação social.

Em consonância com os pressupostos de Apple (1979; 2005), Guimarães (2022) vai apontar em sua tese que os documentos de caráter normativo, como a BNCC, estão a serviço de uma agenda neoliberal:

[...] podemos precisar que os documentos oficiais que tratam sobre o ensino de língua portuguesa (ou destes decorrentes) servem a uma agenda neoliberal, porque no poder econômico, o adestramento premia os bons resultados (os que dão lucro à elite) e penaliza os rotulados como ruins, quase sempre, por uma reciclagem quando não a demissão dos indivíduos. Nessa relação, há familiaridade com o *modus operandi* da escola com o do mercado do trabalho. Nesse sentido, há agenda neoliberalista no Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa (PCNLP, 1998) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), e no modo de escrita de sujeitos-alunos da última etapa do ensino fundamental, efeito discursivo desses documentos oficiais (Guimarães, 2022, p. 77).

O autor afirma ainda que a BNCC se enquadra com o que ele chama de “procedimentos de controle técnico” (Guimarães, 2022, p. 77) e que é a partir desses procedimentos que as engrenagens do currículo funcionam. Nesse sentido, à luz desses autores, balizamos nossa compreensão acerca do currículo e de documentos como a BNCC sob a perspectiva de que não são neutros, mas instrumentos de manutenção da hegemonia social, que estão a favor da preservação e manutenção de determinadas ideologias simbolicamente instauradas nas relações sociais de classe.

Geraldi (2016), antes mesmo da homologação da BNCC, já tecia críticas a essa imposição verticalizada da Base, sem uma real consulta popular, apontando os interesses neoliberais que subjazem a implantação desse modelo obrigatório:

Inicia-se a implantação verticalizada do novo como exigência e não como opção abraçada pelos verdadeiros agentes educativos. As avaliações de larga escala, obrigatórias e já agora em consequências até mesmo na renda de professores e gestores, tornam o que poderia ser indicações de ações possíveis em obrigações para a atividade de sala de aula (Geraldi, 2016, p. 383).

Nessa perspectiva, é válido refletir que não houve uma preocupação em proporcionar subsídio teórico e metodológico, como uma formação continuada, por exemplo, aos professores: o que vemos é um documento imenso (com 600 páginas), quase ilegível em sua completude para a classe docente. Ele inunda o professor com demandas a serem cumpridas, competências e habilidades a serem trabalhadas, sem levar em consideração as inúmeras situações precárias que o sistema educacional enfrenta, como: o analfabetismo funcional, os problemas de infraestrutura das escolas, a má remuneração dos professores e a desigualdade socioeconômica que faz com que inúmeras instituições não disponham de internet ou até mesmo de alimentação escolar para os alunos.

A partir desse mote, iremos nos debruçar um pouco acerca de questões referentes aos gêneros textuais na BNCC. Trabalhos como os de Rocha (2023), já problematizam, no recorte no ensino fundamental – anos finais, a prioridade que o documento dá aos gêneros

da cultura digital em detrimento a outros “gêneros quase cotidianos e específicos do trabalho do estudante enquanto estudante” (Geraldi, 2016, p. 388). Ao problematizar esse aspecto, Geraldi (2016) vai apontar a importância que deveria ser dada a práticas presentes no estudo do texto, como a elaboração de sinopses, resumos, anotações e demais práticas de leitura e escrita basilares para o contato com o texto científico, por exemplo.

Ao observarmos, em um breve exercício analítico, o excerto 1, que aborda o tratamento das práticas leitoras e as dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão, podemos ver a predominância de gêneros da esfera digital nas orientações do documento:

Excerto 1

Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, blogs/microblog, sites e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, post em rede social, gif, meme, fanfic, vlogs variados, political remix, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, vidding, gameplay, walkthrough, detonado, machinima, trailer honesto, playlists comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital (Brasil, 2018, p. 73).

O trecho acima ilustra a presença expressiva de gêneros da esfera digital nas orientações da BNCC. Embora compreendamos a importância de se trabalhar com textos desse domínio discursivo, levantamos a reflexão acerca do excesso de gêneros mencionados tanto nas orientações gerais, como nas habilidades específicas para cada campo de atuação da área de Língua Portuguesa. Isso se justifica pelo caráter impositivo (autoritário) sob o qual esse documento é estruturado. Entendemos que essa expressividade de gêneros da cultura digital é, muitas vezes, alheia às realidades dos alunos e privilegia um determinado grupo social, enquanto exclui aqueles que não pertencem a essa realidade.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2021, 4,1 milhões alunos da rede pública não tinham acesso, em 2019, à internet gratuita – quando a Base já havia sido homologada. Já de acordo com dados do IBGE de 2023, 98,4% dos estudantes da rede privada utilizaram a internet, em 2022, contra 89,4% dos alunos da rede pública (uma diferença de 9%). Logo, ao fazermos um recorte de classe, podemos perceber que ainda há uma disparidade no acesso à internet, em que sujeitos que possuem uma situação socioeconômica um pouco mais elevada, ao ponto de usufruírem da rede privada de ensino, têm um privilégio a mais no que concerne ao uso desse bem, que tanto pode ser voltado para a melhoria do ensino, como pode ser um fator que segrega e impulsiona as desigualdades.

Alinhamos nossa crítica à concepção teórica de Marcuschi sobre gêneros textuais, entendidos como “atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de **controle social** e até mesmo ao **exercício de poder**” (Marcuschi, 2008, p. 161, grifos nossos). Ao afirmar isso, o autor ressalta que esse tipo de controle social é incontornável, porém não é determinista, levando em consideração que estamos inseridos em uma sociedade que nos molda e determina nossas ações, de modo que gêneros não perpetuam, apenas manifestam essas relações em certas condições (Marcuschi, 2008).

Seguindo essas postulações, podemos refletir sobre o caráter de controle social que as práticas de linguagem exercem em nossas relações sociocomunicativas, em especial seu aspecto excludente, evidenciando, portanto, uma posição ideológica

discursivamente marcada. Dessa forma, Geraldini (2016) alerta sobre o fato de não sobrar espaço para o trabalho aprofundado com gêneros do cotidiano do estudante em sala de aula à medida que são privilegiados gêneros da esfera digital.

Para ilustrar melhor nossa crítica à quantidade expressiva de gêneros dessa esfera, tomemos os seguintes excertos para análise, retirados das habilidades que devem ser trabalhadas com os alunos do 6º ao 9º ano:

Excerto 2

(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.
[...]

Excerto 3

(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos.

Excerto 4

(EF69LP37) Produzir roteiros para elaboração de vídeos de diferentes tipos (vlog científico, vídeo-minuto, programa de rádio, podcasts) para divulgação de conhecimentos científicos e resultados de pesquisa, tendo em vista seu contexto de produção, os elementos e a construção composicional dos roteiros.
[...]

Excerto 5

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipses, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs (Brasil, 2018, p. 143, 153, 157).

Essas quatro habilidades, presentes nos excertos acima, foram retiradas de três campos de atuação da etapa do ensino fundamental - anos finais, que estruturam o ensino de Língua Portuguesa. Elas são, respectivamente, do: campo jornalístico-midiático (EF69LP10), campo das práticas de estudo e pesquisa (EF69LP36 e EF69LP37) e campo artístico-literário (EF69LP46). Além desses, há ainda na BNCC o campo de atuação na vida pública e um último intitulado como "todos os campos de atuação".

São em todos esses campos mencionados que se concentram as habilidades pertencentes aos eixos que integram o componente curricular, sendo os eixos de: produção de textos, leitura, oralidade e análise linguística/semiótica. Nos excertos selecionados para análise, estão contemplados: um eixo de oralidade, dois de produção de textos e um de leitura.

Podemos observar nas habilidades EF69LP10, EF69LP36, EF69LP37 e EF69LP46 que elas trabalham com uma focalização na produção ou participação direta com gêneros da esfera digital. Mesmo em campos de atuação diferentes, há a recorrência de dois gêneros que aparecem nos três, o podcast e os vlogs. Eles surgem no texto da BNCC, junto a outros gêneros de mesma natureza, como alternativas em evidência, não só nessas habilidades como em várias outras, de forma a centralizar o foco das práticas de linguagem a esses formatos digitais, que requerem um certo domínio dos professores e dos alunos de outros recursos para elaboração.

Para que haja condições aplicáveis de desenvolvimento e consumo de tais textos, pressupõe-se a utilização de um bom *smartphone*, de uma internet de qualidade e do domínio de ferramentas de edição de áudio e vídeo, tanto pelos alunos como pelo professor, o que exige um trabalho de capacitação e direcionamento de tempo a essas atividades. Embora compreendamos a relevância em contemplar diferentes esferas das práticas sociais mediadas pela linguagem, interpretamos o destaque dado a esses e demais gêneros da esfera digital como um fator problemático no ensino de língua, ao passo que centraliza a atuação docente no exercício de reprodução.

Nosso foco, aqui, não é considerar apenas os dados quantitativos e nos determos às informações das vezes em que determinado gênero aparece nas orientações do documento-fonte, mas sim, partir desses dados, para levantarmos questões e refletirmos sobre aspectos mais subjetivos que englobam: a viabilidade de articulação desses gêneros, suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa, bem como analisar aspectos discursivos que perpassam as orientações da BNCC e seus efeitos de sentido – levando em consideração as condições de produção que constituem o documento.

Assim, notamos que há uma certa pressão oriunda da BNCC que, por um lado, direciona os professores a trabalharem uma quantidade relativamente grande de gêneros digitais (como *podcasts* e *vlogs*), sem que haja necessariamente um preparo e domínio do professor sobre as tecnologias digitais; por outro lado, as habilidades obrigam os alunos a produzirem durante as aulas, de maneira mecânica, textos que muitas vezes não refletem uma atividade significativa efetivamente de seu cotidiano, mas uma exigência para adquirir nota. Há aí uma ênfase na produtividade e na escrita como produto e não como processo, em que o sujeito tem de aprender modelos estruturais e reproduzi-los por cumprimento de protocolo.

Fabiano (2016), ao abordar a forte tendência que se deu da década de 1990 para cá do ensino de gêneros pautado em modelos de reconhecimento de suas estruturas, critica essa maneira de ensino que, na verdade, se aproxima ao que durante muito tempo foi chamado como ensino de gramática, o qual não favorece a reflexão sobre a língua, mas sim a apreensão de modelos. A autora vai nos dizer ainda que, em um ensino pautado na utilização de modelos, há a invalidação da possibilidade de construção de textos mais significativos e com maior subjetividade pelos alunos em situações reais de leitura e escrita (Fabiano, 2016). Desse modo, concordamos com a autora quando ela nos fala que “o ensino de língua portuguesa não pode caracterizar-se pelo ensino de gênero, pois esta perspectiva é passiva da já bastante conhecida crítica ao chamado ensino tradicional [...]” (Fabiano, 2016, p. 1625).

Compreendemos que a quantidade expressiva de gêneros da esfera digital, muitas vezes alheios às realidades dos sujeitos menos favorecidos socioeconomicamente, inibe as condições de possibilidade da subjetividade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, tornando-o um ser passivo, uma vez que não sobra espaço para a escuta da sua realidade sociocultural e das suas demandas sociocomunicativas, para que o aluno possa atuar como protagonista na produção de textos em sala.

Tal questão é extremamente problemática e fonte de discussão de autores como Geraldi (1997), que coloca em destaque o “para quê” de o professor ensinar determinado assunto ou conteúdo em sala de aula, pois ao trabalhar com a linguagem, cumprimos um papel primordial na formação dos estudantes, para que eles possam não somente aprender a escrever produções textuais, mas sim, textos efetivamente significativos e com propósito social.

Seguindo essa perspectiva, no texto "O circuito do livro e a escola", Fonseca e Geraldi (1997) fazem um relato de suas experiências no trabalho com docentes de Língua Portuguesa na rede pública de ensino de Aracaju, na década de 1980. Os autores vão nos falar sobre a importância de não considerarmos como método de avaliação apenas a quantidade de livros lidos pelos alunos durante um período letivo, pois devemos levar em consideração a qualidade (profundidade) do contato que o leitor teve com o mergulho no texto, o que, segundo os autores, vai depender também de experiências anteriores do aluno (não só de obras lidas, mas principalmente das leituras de mundo que ele realiza).

Desse modo, Fonseca e Geraldi (1997) relatam o saldo positivo que professores dessa rede tiveram ao incentivar a leitura nos alunos do ensino fundamental de diversas obras literárias. Eles ressaltam que esse processo ocorreu sem haver um rigor de fiscalização e monitoramento da quantidade lida, também dos meios de avaliação dessas obras, como através da produção de resumos ou relatórios, e que, a partir dessa autonomia, os discentes buscaram cada vez mais leituras por pura fruição, aguçando seu desejo pelo conhecimento.

Podemos traçar um paralelo da experiência descrita pelos autores para ressaltarmos a relevância em se considerar a bagagem do aluno no processo educativo, assim como ofertar meios de exercício da autonomia e agentividade durante as práticas de leitura e escrita em sala de aula, para que as experiências possam ser nutridas por aspectos que favoreçam a qualidade do ensino em seu caráter emancipatório. Nesse sentido, entendemos que a quantidade de produções ou de consumo de gêneros nas atividades em sala, bem como a utilização delas para compor métodos avaliativos, não devem ser tomadas como parâmetros de qualidade, mas sim como possibilidades de medidas de controle.

Além disso, concordamos com Pereira e Cortes (2020) quando as autoras apontam em seu trabalho a presença do discurso pedagógico com caráter autoritário nas postulações e na forma verticalizada de implementação das prerrogativas da BNCC⁸. Orlandi (1987a; 1987b), por sua vez, argumenta que o discurso pedagógico possui um caráter institucionalizado e responsável pela legitimação de conhecimentos na esfera educacional. No entanto, ele não possui neutralidade, pelo contrário, segundo a autora, esse tipo de discurso se apresenta atualmente como um discurso autoritário, em que a noção de ensino é vista da seguinte forma: "mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, **ensinar aparece como inculcar**" (Orlandi, 1987a, p. 17, grifos nossos).

Ao aprofundar mais suas discussões a respeito do discurso pedagógico e seus desdobramentos no ambiente escolar, a autora fala ainda sobre o apagamento do material didático quanto a sua função, em que ele deixa de ser instrumento de mediação de ensino e passa a servir como objeto, perdendo sua função de mediação e dando lugar à mecanização do processo, pois "o que interessa, então, não é saber utilizar o material didático para algo. Como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é saber o material didático (como preencher espaços, fazer cruzinhas, ordenar sequências etc.)" (Orlandi, 1987a, p. 22).

De forma análoga, podemos estabelecer uma comparação com o que ocorre com a BNCC no contexto escolar, visto que, em vez de servir como instrumento de intermédio para melhoria da educação básica, o efeito de sentido que se tem é de

⁸ Tendo em vista que nosso intuito não é fazer uma análise detalhada do discurso pedagógico nas postulações da BNCC, mas sim, reiterarmos essa perspectiva já apontada em trabalhos anteriores e integrar às nossas discussões de maneira provocativa, recomendamos a leitura de Pereira e Cortes (2020), que se debruçam melhor sobre este aspecto.

esvaziamento desta função pela de objeto responsável para determinação de conteúdos que devem ser aplicados. Desse modo, pelas palavras da autora, “a reflexão é substituída pelo automatismo” (Orlandi, 1987a, p. 22), com isso, a produção de conhecimento nas aulas de Língua Portuguesa são mediadas pelo saber manipular, aplicar e reproduzir o que está determinado.

Além disso, Orlandi (2020, p. 77) assevera que “na educação, o excesso de informação que satura o lugar do conhecimento”, o que nos leva a afirmar que esse excesso de gêneros da esfera digital se enquadra com o que a autora chama de capacitação pela informação e não em uma formação pelo conhecimento. Assim, reiteramos que a métrica de eficácia do ensino não deve ser pautada em quantidade, embora haja uma pressão imposta nas relações de poder da escola e do Estado de entregar resultados numéricos; é preciso valorizar o processo subjetivo e individual de construção de saberes.

Dessa forma, entendemos que problematizar os modos como o ensino de leitura e escrita têm sido direcionados por documentos do caráter da BNCC nos ajuda a pensar possibilidades de mudanças mais significativas do *status quo*, as quais possam privilegiar uma perspectiva mais horizontalizada de ensino, em que o processo formativo dos discentes não seja baseado em mera reprodução de categorias estruturais, mas que seja pautado pela produção significativa de conhecimento em sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões e reflexões suscitadas ao longo deste trabalho, apontamos que a BNCC possui uma filiação ao discurso pedagógico de caráter autoritário e que está a serviço também de um mercado capitalista, prezando pela ideologia pragmática, a qual atende a uma agenda neoliberal pautada na homogeneização do ensino. Corroboramos com a defesa do que postula Geraldi (1997) ao preconizar que o ensino de língua materna seja voltado para o trabalho com o texto em situações reais de uso e que se possa haver tempo e condições hábeis para esse trabalho na escola.

Além disso, levantamos a reflexão da real viabilidade em se trabalhar com gêneros da esfera digital nas aulas de Língua Portuguesa, quando, na verdade, muitas vezes nem o professor domina técnicas de elaboração e manuseio dessas tecnologias, somado ao fato de que não se tem uma formação continuada para desenvolvimento efetivo dessas proposições. Com isso, perde-se o foco do estudo do texto e passa-se a estudar a estrutura e a produção de gêneros, em práticas menos significativas e mais voltadas a uma visão de texto como produto e não como processo.

Acreditamos, por fim, que o trabalho com gêneros textuais, bem como de suas características estruturais, nas aulas de língua materna não deve assumir papel central, mas sim acessório, pois a centralidade deve ser do texto, para que os alunos possam construir conhecimentos emancipatórios, visando agir socialmente por meio da linguagem. A partir disso, desejamos somar esforços para construção de um ensino crítico de língua que fuja de uma perspectiva verticalizadora, a qual enxerga os alunos como reprodutores e inviabiliza suas subjetividades.

Defendemos, por fim, a ênfase em uma formação pelo conhecimento e não em uma capacitação pautada na informação e no foco à produtividade e reprodução de modelos preestabelecidos. Com isso, almejamos que seja contemplada e valorizada uma dimensão mais holística, em que a autonomia do professor seja respeitada e a

agentividade dos discentes em seu processo de ensino-aprendizagem possa ser viabilizada de maneira adequada, uma vez que, antes de tudo, esse processo perpassa suas realidades e, por isso, devem ser consideradas.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982 [1979].

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo comum nacional? In: Moreira, A. F.; SILVA, T. (org.). **Currículo, Cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 dez. 2024.

CÁSSIO, F. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo Jornal**, São Paulo, 2 dez. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/participacao-e-participacionismo-na-construcao-da-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 5 jan. 2025.

FABIANO, S. A utilização do conceito de gênero na escrita acadêmica e em livros didáticos de língua portuguesa. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 1623-1633, 2016. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1284>. Acesso em: 8 jan. 2025.

FREITAS, L. C. de. Uma BNCC à procura do magistério. **Avaliação educacional (Blog do Freitas)**, Campinas, 26 ago. 2018. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2018/08/26/uma-bncc-a-procura-do-magisterio/>. Acesso em: 11 dez. 2024.

FONSECA, M. N. G. da; GERALDI, J. W. O circuito do livro na escola. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto em sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 104-114.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1997. p. 39-46.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 16 dez. 2024.

GUIMARÃES, G. B. **Ensino da escrita**: análise crítica da imposição de um arbitrário cultural tornado suposto consenso. 2022. 182f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Internet chega a 88,1% dos estudantes, mas 4,1 milhões da rede pública não tinham acesso em 2019. **Agência de**

Notícias IBGE, 29 abr. 2021. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/30522-internet-chega-a-88-1-dos-estudantes-mas-4-1-milhoes-da-rede-publica-nao-tinham-acesso-em-2019>. Acesso em: 17 jan. 2025

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 161,6 milhões de pessoas com 10 anos ou mais de idade utilizaram a internet no país em 2022. **Agência de Notícias IBGE**, 22 dez. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38307-161-6-milhoes-de-pessoas-com-10-anos-ou-mais-de-idade-utilizaram-a-internet-no-pais-em-2022>. Acesso em: 17 jan. 2025.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 19-36.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, L. A. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 19-46.

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

MEYER, A. I. da S. Hipertextos e Gêneros Digitais: Conceitos e características. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 15, n. 10, p. 87-108, 2020. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/generos-digitais>. Acesso em: 5 jan. 2025.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-29.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

ORLANDI, E. P. O discurso pedagógico: a circularidade. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Linguagem e Funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987a. p. 15-24.

ORLANDI, E. P. Para quem é o discurso pedagógico? In: ORLANDI, E. P. (org.). **Linguagem e Funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987b. p. 25-38.

ORLANDI, E. P. Tipologia de discurso e regras conversacionais. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Linguagem e Funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1987c. p. 149-176.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre conhecimento e informação. **Revista Latino-Americana de Estudos do Discurso**, v. 16, n. 2, p. 68-80, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/raled/article/view/33239>. Acesso em: 20 dez. 2024.

PEREIRA, A. M. dos S.; CORTES, G. R. de O. O discurso da BNCC nas mídias digitais: entre o silenciamento de sentidos e a resistência. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 24, p. 242-260, 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/4382>. Acesso em: 20 dez. 2024.

ROCHA, Á. L. S. da. **A constituição da concepção do ensino de leitura da BNCC (ensino fundamental) - anos finais**: uma análise linguístico-discursiva. 2023. 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Língua Portuguesa) - Departamento de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.

Declaração de contribuição dos autores

Todos os quatro autores contribuíram com a produção do artigo. Todos eles participaram do levantamento de dados e colaboraram na redação e revisão do artigo. Especificamente, o primeiro autor contribuiu na redação de todas as seções do artigo e na revisão da redação do artigo; a segunda autora contribuiu na redação da seção intitulada "Considerações teóricas sobre gêneros textuais e gêneros da esfera digital", da seção introdutória e do resumo do artigo; a terceira autora colaborou na elaboração das análises dos excertos, na seção introdutória e na orientação e revisão da redação do artigo; e a quarta autora colaborou no desenvolvimento das considerações finais e na orientação e revisão da redação do artigo.

Declaração de uso de IA

Os autores declaram que utilizaram ferramentas de Inteligência Artificial (IA) na produção deste artigo científico. Em particular, os autores usaram o ChatGPT para auxiliar no processo de elaboração do Abstract, por meio de consulta eventual na tradução de termos e períodos.

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES pelo financiamento da pesquisa mediante a concessão de bolsa de mestrado para os dois primeiros autores do artigo.

*Artigo recebido em: 04/04/2025
Artigo aprovado em: 04/06/2025
Artigo publicado em: 08/07/2025*

COMO CITAR

ROCHA, Á. L. S. da; GOMES, M. N.; SANTOS, V. O. C.; CAMPOS, S. F. O trabalho com os gêneros digitais na BNCC: reflexões acerca da verticalização e homogeneidade no ensino. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 14, p. 1-16, e02505, 2025.