

CONCEITOS ESTRUTURANTES ACERCA DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO EM DUAS VERSÕES DA BNCC: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

LINGUISTIC KNOWLEDGE STRUCTURING CONCEPTS IN TWO VERSIONS OF THE BNCC: SIMILARITIES AND DIFFERENCES

Antonio Naéliton do Nascimento¹
<https://orcid.org/0000-0002-8616-6276>

Denise Lino de Araújo²
<https://orcid.org/0000-0002-5426-340X>

Resumo:

Sabendo que a versão homologada da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018) é fruto de um hibridismo das várias versões pelas quais passou, este artigo tem como foco investigar os conceitos estruturantes voltados ao conhecimento linguístico da versão 2 e da versão final, tendo em vista as aproximações e os distanciamentos no componente de língua portuguesa para o Ensino Médio (EM). Para tanto, recorreremos aos estudos da transposição didática e seus efeitos em documentos curriculares (CHEVALLARD, 2013; PETITJEAN, 2008), aos estudos de currículo enquanto campo e objeto (SILVA, 2005; MACEDO, 2018), dentre outros fundamentos teóricos. Metodologicamente, temos uma pesquisa qualitativo-interpretativista, do tipo documental (MOREIRA; CALEFFE, 2008), assim como nos situamos no campo aplicado dos estudos da linguagem (MOITA LOPES, 2006) para a compreensão do fenômeno estudado. Como resultados, destacamos um distanciamento entre a BNCC homologada e a versão 2, pois enquanto esta situa o letramento mais no território do grafocentrismo, aquela amplia o conceito, trazendo a perspectiva multissemiótica muito forte a partir dos multi ou novos letramentos sintonizados com a era digital. Uma aproximação, contudo, é o fato de ambos se valerem de mais definições implícitas do que explícitas: algo que suscita ao leitor uma leitura atenta, que supõe uma certa familiaridade com os estudos educacionais e linguísticos recentes e que exige uma (re)construção/análise dos fios que os envolvem.

Palavras-chave: conceitos estruturantes; BNCC; conhecimento linguístico.

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Campina Grande – PB, Brasil. E-mail: antonio.naeliton@estudante.ufcg.edu.br.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e Professora Titular do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Campina Grande – PB, Brasil. E-mail: denise.lino@professor.ufcg.edu.br.

Abstract:

Considering that the published version of the Common National Curriculum Base - BNCC (BRASIL, 2018) is the result of a combination of the various versions it has gone through, this paper focuses on investigating the structuring concepts aimed at linguistic knowledge in this document's second and final versions, considering similarities and differences in the Portuguese language component for High School (HS). To do so, we resorted to studies on didactic transposition and its effects on curriculum documents (CHEVALLARD, 2013; PETITJEAN, 2008), curriculum studies as a field itself and as an object (SILVA, 2005; MACEDO, 2018), among other theoretical foundations. Methodologically, this is qualitative-interpretative documentary research (MOREIRA; CALEFFE, 2008), and it is situated in the applied field of language studies (MOITA LOPES, 2006) to explore and understand the investigated phenomenon. As a result, we highlight a gap between the published BNCC and its second version, since while the latter places literacy more in the scope of graphocentrism, the former expands such concept, bringing a strong multisemiotic perspective from the multi or new literacies that are in tune with the digital age. One similarity, however, is the fact that both rely on implicit rather than explicit definitions: something that prompts readers to read carefully and assumes a certain familiarity with recent education and linguistic studies and requires a (re)construction/analysis of the threads that surround them.

Keywords: structuring concepts; BNCC; linguistic knowledge.

INTRODUÇÃO

Entre os atores do campo do currículo, não há espaço para visões homogeneizadoras acerca de propostas curriculares. O debate sobre estes artefatos torna-se imprescindível para que decisões possam ser democraticamente pensadas, num regime colaborativo e num jogo de negociações. No cerne dessa discussão, há questionamentos relacionados, sobretudo, à forma com que esses objetos curriculares “incidem sobre a organização das classes, a distribuição do tempo disponível, os objetivos do ensino, as rotinas da interação, as ações a serem desenvolvidas” (MACHADO; BRONCKART, 2005, p. 187).

Com isso, vemos a influência que textos prescritivos exercem sobre a atividade docente, já que o professor é o principal interlocutor destes documentos e o trabalho prescrito guarda insumos que (retro)alimentam a prática pedagógica. Deste campo do currículo, que é atravessado por lutas e resistências (SILVA, 2005), surge uma profícua discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), um documento homologado em dezembro de 2018, em fase de implementação pelo Governo e de reelaboração pelos estados, municípios e escolas, dado o seu caráter normativo e balizador.

Dentre os níveis da educação básica previstos no documento, pensamos, para esta investigação, o Ensino Médio, por ser um ponto nevrálgico da educação básica, cujas alterações incidem diretamente sobre o ensino fundamental e sobre o ensino superior. Ademais, essa etapa final da educação básica, mais caracterizada por um certo dualismo – ora mais profissionalizante, ora mais propedêutico – ainda comporta mais uma face, a humanística/cidadã (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012), tornando este nível complexo, o qual precisa ser pensado quanto ao seu lugar face a um documento tomado como alicerce da educação brasileira.

É importante reconhecer que, para entender a versão final de um documento oficial, mostra-se necessário entender as versões anteriores, pois certamente a versão homologada guarda resquícios/ecos das outras versões, assim como movimentos disruptivos, que se manifestam na (e pela) linguagem e que são responsáveis pela consolidação do documento final. Portanto, mostra-se relevante analisar o processo de construção de um documento-monumento (Cf. LE GOFF, 1997) dessa natureza, cuja (des)montagem pode revelar muito acerca do seu contexto de produção, das forças sociais e políticas, que o fazem adquirir movimentos pendulares até chegar na versão final – fruto de um hibridismo das versões do documento.

Nessa direção, este artigo³ propõe a comparação de conceitos estruturantes apresentados no âmbito BNCC de EM - versão 2 (BRASIL, 2016) e BNCC de EM - versão homologada (BRASIL, 2018). Serão analisados os conceitos de competência, concepção de linguagem, letramentos, práticas de linguagem e texto, elementos que reverberam sobre a forma com que os eixos/objetos de aprendizagem se apresentam nas versões da BNCC.

Tais conceitos, indispensáveis à montagem de currículos de língua portuguesa, advêm dos estudos linguísticos e do próprio campo da Educação, influenciando e gerando dadas representações sobre as práticas de linguagem a serem ensinadas/aprendidas na escola. Em função disso, a partir de pesquisa documental e filiada ao paradigma qualitativo-interpretativista, visamos contemplar os dados de maneira panorâmica e multilateral (MOREIRA; CALEFFE, 2008), situando-se, também, no campo da Linguística Aplicada (LA), com vistas à construção de inteligibilidades a respeito do objeto investigado (MOITA LOPES, 2006).

Nesse viés, busca-se compreender o contexto situado em que a linguagem promove a transposição didática e a transformação de saberes científicos em objetos de ensino (CHEVALLARD, 2013), especificamente as que operam sobre currículos. Ademais, sendo um documento-monumento (LE GOFF, 1997), chama atenção o fato de que a BNCC (com relação a suas duas versões) se apresenta como um documento histórico, sendo referência obrigatória, garantida por força de lei, ao sistema educacional brasileiro, o que valida a importância de se desmontar as arquiteturas de que se revestem os currículos em pauta.

Para isso, este texto é composto de quatro partes, a saber: (1) A presente Introdução; (2) Fundamentos teóricos; (3) Metodologia; (4) Discussão dos dados; e (5) Considerações finais, seguidas das referências.

INTERFACES ENTRE O CURRÍCULO E A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS SABERES

Nesta seção, apresentamos os pressupostos teóricos do artigo. Fundamentamo-nos em dois eixos, a saber: os estudos de currículo, em que discorremos sobre o campo elástico e híbrido do currículo e o seu conceito a partir da BNCC; e os estudos sobre transposição didática, os quais influenciam diretamente a montagem de currículos.

³ Este artigo decorre de um relatório de pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), vigência 2019-2020, vinculado à Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

UM OLHAR SOBRE O CURRÍCULO: CAMPO DE CONHECIMENTOS

Propostas curriculares incidem diretamente sobre a prática do professor, que passa a ser um agente diretamente implicado na execução das normas e conteúdos prescritos. Nesse sentido, não podemos ter visões homogeneizadoras, tampouco limitadas, acerca do currículo (MACEDO, 2018), dado o seu caráter deslizante e híbrido, que impacta as políticas educacionais, propostas de ensino, dentro e fora da sala de aula.

Tal como aponta Silva (2005, p. 46), entendemos que “o currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos”. Ao invés disso, a partir de suas ações discursivas ele atua na construção da identidade docente e discente. Não obstante a dificuldade de conceituá-lo, este artefato carrega consigo marcas sociais, culturais e epistemológicas, sobretudo daqueles que detêm o poder e do qual se apropriam para efetivar toda ordem de modificações na esfera educacional. Não é novidade para os estudos educacionais que o campo do currículo é elástico, multifacetado e interdisciplinar, uma vez que as relações entre conhecimento escolar e científico, a transposição didática, a natureza dos saberes, entre outros aspectos, são preocupações que (re)dimensionam os modos de se pensar e de se fazer currículo.

É justamente o trânsito entre tendências e concepções teóricas que produz a (re)definição deste campo. Lopes e Macedo (2010), a esse respeito, chamam atenção para o fato de que é nesse campo que diferentes discursos são reterritorializados e os sujeitos se transformam em híbridos culturais. Nesse sentido, vemos o jogo de disputas que emerge do currículo, desfazendo limites, fronteiras, aproximando temas, preocupações pedagógicas e políticas, pelo viés discursivo que lhe é característico.

Como afirma Macedo (2012, p. 14), diante de sua constituição enquanto um campo, o currículo “não admite mais reduções, pulverizações e concepções acrílicas”. É preciso entender sua dinâmica, sobretudo compreender o seu viés político, uma vez que “ainda se constitui num dos artefatos dos mais iluministas, autoritários e excludentes” (MACEDO, 2012, p. 15). É nesse jogo político que negociações são feitas para legitimar discursos e interesses próprios da esfera educacional.

Desse modo, os critérios que orientam a seleção dos conteúdos que compõem o currículo não ocorrem de forma neutra, posto que “essa relação é complexa e permeada por jogos de poder e legitimação de alguns discursos hegemônicos” (CRAVEIRO; DIAS, 2011, p. 192). E, na medida em que se reúnem os interesses particulares dos grupos dominantes, reflete-se numa desigualdade que constitui um conhecimento particular, restrito, não representando o todo significativo que o currículo deveria, pelo menos, tentar alcançar.

Nesse sentido, entendemos o currículo tal como Lopes e Macedo (2010, p. 02), isto é, “uma forma de representação que se constitui como sistema de regulação moral e de controle. Tanto é produto das relações de poder e identidades sociais, quanto seu determinante”. Portanto, vemos que o currículo é composto por representações peculiares: é fruto do trabalho com as subjetividades dos sujeitos, ao passo que imprime nestes toda sorte de saberes e ideologias, forjando suas identidades. É desse movimento dialético que surge, por exemplo, documentos como a versão 2 e versão homologada da BNCC, aqui entendidos como currículos.

Segundo o texto oficial, “**BNCC e currículos** têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o **currículo em ação**” (BRASIL, 2018, p. 16, grifos nossos). Nesse sentido, o documento não se assume como currículo, mas sim como referência para a construção de currículos. E separa – BNCC e currículos – como coisas distintas. Ora, se a proposta de uma Base Curricular é fornecer um conjunto de aprendizagens essenciais às quais os alunos devem ter acesso na educação básica, como isso estaria fora do conceito (elástico, complexo e híbrido) de currículo?

Não obstante o horizonte pedagógico seja o currículo em ação, no exercício da docência, esse é um “conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC. A BNCC seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo” (MACEDO, 2018, p. 29). Dessa forma, entendemos a BNCC como um currículo no sentido rizomático do termo, uma vez que se transversaliza e se desdobra em outros currículos, além de produzir efeitos de poder e controle sobre a avaliação, os materiais didáticos, a prática do professor, dentre outros pilares da prática pedagógica.

Tal como Albino e Araújo (2019, p. 269), entendemos que “qualquer ação, movimento, endereçamento de produção de conhecimento é também currículo”. Ao passo que a BNCC definiria o que cabe (ou não) dentro do currículo, se desviaria o olhar para o que ficaria de fora dele: um não-currículo que, portanto, não mereceria ser contestado. Assim, para os currículos locais ficaria a tarefa de, enquanto currículos, arcarem com a responsabilidade das polêmicas e oposições. Parece haver, com esse discurso eufemista de “anticurrículo” da BNCC, além de um movimento de não responsabilização, uma negação do que é legítimo ou não em se tratando do tema: uma discussão que, a nosso ver, já deveria ter sido vencida.

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA: CAMPO DE ADAPTAÇÕES

Seja a partir de textos curriculares oficiais, seja na prática docente, a Transposição Didática (TD) refere-se ao processo de transpor o saber acadêmico para o saber escolar (CHEVALLARD, 2001). Mais especificamente, ocorre quando o saber científico sofre transformações ao se tornar um conhecimento ensinável no espaço escolar, isto é, produz um objeto de ensino.

Para Schneuwly (2009), objetos de ensino são unidades descritivas de um conteúdo que se organizam em torno de uma cadeia e que se decompõem em (novos) objetos de ensino, sendo encapsulados. A esse respeito, Lino de Araújo (2014, p. 6) explicita que

[...] objetos de ensino se mostram/se constroem em processos de transposição didática (TD), que, longe de ser um processo transparente ou objetivo/claro, é um processo de luta por visibilidades e representações. Ou seja, objetos se constroem/são construídos em processos nos quais saberes de referência são transformados/adaptados para serem apresentados em sala de aula. (LINO DE ARAÚJO, 2014, p. 6).

Com isso, vemos a complexidade do ato de transposição didática, que em diálogo com o campo do currículo, torna-se um território de disputas epistemológicas, ideológicas, políticas e culturais. Os próprios critérios de seleção dos conteúdos do programa curricular são quase sempre objeto de controvérsias e arbitrariedades. No âmbito da criação de um currículo estão implícitas questões de toda ordem, como apontam Fávero, Tauchen e Schwantes (2012, p. 10):

Esse conhecimento produzido no campo científico, para tornar-se escolarizável, passa por uma seleção cultural (por isso conhecimento descartável), do que deve ou não ser ensinado, influenciado por relações de poder entre a escola, as políticas públicas, os sistemas educacionais, as editoras, os pais, entre outros, e por processos de degradação que descontextualizam e despersonalizam o conhecimento. (FÁVERO; TAUCHEN; SCHANTES, 2012, p. 10).

Assim, vemos que o conhecimento, para se tornar escolarizável, sofre alterações no sistema didático devido às formas temporais burocráticas (CHEVALLARD, 2013), as quais entendemos como os processos de regulação, contextuais, institucionais e socialmente estruturantes. Segundo Petitjean (2008), esse processo de TD ocorre de duas formas: tanto pode ser realizado pelo professor, no exercício da docência, o que configura a transposição didática interna, quanto pode ocorrer pelo intermédio de especialistas, no âmbito de currículos, manuais de ensino etc., o que configura a transposição didática externa.

Interna ou externa, o fato é que a transposição didática é regulada pela linguagem, que mediatiza/materializa o processo de ensino-aprendizagem e a didatização do conhecimento, promovendo as necessárias transformações adaptativas do saber. Essa operação linguística de transposição é chamada de dessincretização por Petitjean (2008), que diz respeito ao processo de recorte da teoria: ela pode ser entendida como a ação de retirar o saber de sua origem científica/acadêmica para transformá-lo em um saber passível de ensino.

É nesse sentido que os currículos, como os aqui focalizados, são formulados como indicadores dos conhecimentos validados como saberes de referência a serem utilizados na prática docente, os quais devem ser ensinados/aprendidos. Soma-se a isso o fato de possuírem um caráter/efeito por vezes influenciador e até coercitivo da ação docente.

METODOLOGIA: DESCRIÇÃO DOS *CORPORA* E TRATAMENTO DOS DADOS

Nesta seção, tratamos sobre os aspectos metodológicos do artigo. Inicialmente, apresentamos os documentos ora focalizados. Em seguida, descrevemos os procedimentos de análise dos dados e delimitamos os *corpora* e as categorias eleitas para a investigação.

A BNCC EM (VERSÃO 2 E VERSÃO HOMOLOGADA): ORIGEM E ORGANIZAÇÃO

Apesar da efervescência em torno do debate sobre a BNCC, nos últimos anos, a discussão a respeito da construção e implementação desse documento não é nova. Seja mencionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996; 2013), seja pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2009), ou, ainda, pelo Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a BNCC assume sua finalidade orientadora dos sistemas de educação para elaboração de seus currículos. Com vistas à formação humana integral, visa a um projeto de nação comprometido com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 2016; 2018).

A (re)construção da BNCC passa por intensas modificações, dentre as quais destacamos a superposição (ou sobreposição) de vozes e elementos em seu processo de montagem, algo comum em se tratando de currículos. O documento apresenta quatro versões históricas, em meio a consultas públicas, reuniões/seminários de apresentação e apreciação do documento nas diversas

Unidades da Federação, recebendo contribuições e pareceres de diversos especialistas (nacionais e internacionais) e setores da sociedade civil (BRANCO, 2018).

A primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública entre outubro de 2015 e março de 2016 e recebeu mais de 12 milhões de contribuições. Como resultado surge, em maio de 2016, uma segunda versão da BNCC (analisada neste artigo). Entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016, temos uma retomada do processo de revisão do texto oficial pelas instâncias já mencionadas. A partir daí, as versões subsequentes da BNCC de Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM) tomaram rumos distintos.

Para o ensino fundamental, após esse processo de debates e análise dos pareceres de especialistas com relação à segunda versão, foi apresentada uma terceira versão do documento, em abril de 2017. A nova versão de EF “recebeu novas sugestões para seu aprimoramento, por meio de audiências públicas realizadas nas cinco regiões do país, com participação ampla da sociedade.” (PEIXOTO, 2018, p. 24). Em decorrência disso, o Conselho Nacional de Educação homologou, no dia 20 de dezembro de 2017, a parte específica que compete ao ensino fundamental, constituindo a quarta versão destinada a esse nível de ensino.

No que se refere à terceira versão da BNCC de EM ela foi apresentada apenas em abril de 2018, um ano após a apresentação da terceira versão da BNCC de EF. Esse hiato temporal justifica-se pela necessidade de incorporação das mudanças decorrentes da nova lei de nº 13.415/2017, que dispõe sobre a “Reforma de Ensino Médio”, a ser considerada na reelaboração do texto oficial. Esse fator culminou também em uma distensão do prazo para a publicação da quarta versão da BNCC de EM que, após contribuições de especialistas e da sociedade civil, foi aprovada pelo CNE no dia 04 de dezembro de 2018, sendo finalmente homologada⁴ em 14 de dezembro de 2018.

Quanto à configuração estrutural da *BNCC (2016) – versão 2* de EM, em relação à área de Linguagens, o texto oficial apresenta os quatro eixos do componente de Língua Portuguesa, que são: “leitura, escrita, oralidade e conhecimento sobre a língua e sobre a norma padrão” (BRASIL, 2016, p. 92). Esses eixos estão diluídos e se combinam com os *campos de atuação* (literário, político-cidadão e investigativo), vinculados a uma formação estética, para o exercício da cidadania e para a produção do conhecimento (pesquisa).

Dessa forma, os campos vinculam-se aos eixos, transformando-os em práticas de linguagem, com objetivos próprios de interação. Daí, derivam-se as unidades curriculares específicas para cada campo (três para o campo literário, duas para o campo político-cidadão e uma para o investigativo), gerando os objetos de ensino⁵ do componente.

No que concerne à configuração estrutural da *BNCC (2018) – versão homologada*, o documento se apropria de fundamentos pedagógicos como a teoria das *competências e habilidades*, à qual todas as áreas do conhecimento devem estar alinhadas, sendo asseguradas como direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Quanto à área de Linguagens, tais competências organizam os objetos de conhecimento e habilidades que devem ser mobilizadas para realizar práticas sociais de língua(gem). A estrutura

⁴ Essa versão da BNCC (homologada em 2018) inclui, em um só documento, as partes de ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio.

⁵ Entendidos aqui como porções discursivas de conteúdos desse componente.

do componente de Língua Portuguesa, quanto ao EM, se organiza de modo que os eixos de integração “*Leitura, Produção de Textos, Oralidade e Análise Linguística /Semiótica*” (BRASIL, 2018, p. 500) vinculam-se aos campos de atuação social: Campo da vida pessoal, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública.

A escolha por esses campos, conforme a BNCC, “deu-se por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela” (BRASIL, 2018, p. 82). Portanto, os eixos supracitados encontram-se diluídos nestes campos, os quais são mobilizados ao se executarem determinadas práticas de linguagem.

DELIMITAÇÃO DOS *CORPORA* E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Neste artigo, serão analisados na BNCC - versão 2 os seguintes itens voltados ao EM: “Etapa de Ensino Médio” (p. 487-500); “A área de Linguagens no Ensino Médio” (p. 500-504); e “A Língua Portuguesa no Ensino Médio” (p. 504-538). Já na BNCC homologada serão: a seção **5.1 A Área de Linguagens e suas Tecnologias** (p. 481 – 490); os tópicos **5.1.1 Linguagens e suas tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades** (p. 491 – 498) e o **5.1.2 Língua Portuguesa**⁶ (p. 498-504).

Portanto, nessas seções serão comparados alguns conceitos estruturantes relativos ao componente de Língua Portuguesa (competência, concepção de linguagem, letramentos, práticas de linguagem e texto), que engendram as práticas de linguagem e fomentam a arquitetura de conceitos voltados ao conhecimento linguístico. Logo, a apresentação desses conceitos atua de maneira orgânica em toda a cadeia do currículo de língua portuguesa, dado que essas concepções (in)formam os objetos de ensino, inclusive gerando processos de apagamento ou visibilidade de dados conteúdos em relação a outros.

Para proceder à análise documental, recorreremos às dimensões para o tratamento de dados documentais conforme Cellard (2008), especificamente *os conceitos-chave e a lógica interna do texto*. Em face disso, propomos o levantamento, seleção e comparação de índices de transposição didática, isto é, os verbetes (conceitos-chave) a serem contrastados nas duas versões da BNCC. Assim, os dados que emanam dos documentos ora investigados nos permitem identificar não só como essas noções estão dispostas (a lógica e a coerência internas que regem os textos), como também os pontos de convergência e divergência entre elas.

A escolha desse percurso de análise se deu porque entendemos os textos oficiais como teias discursivas, dada a nossa filiação ao campo mestiço e transdisciplinar da Linguística Aplicada. Nesse viés, pode-se criar inteligibilidades sobre problemas manifestados na/pela linguagem (MOITA LOPES, 2006) resultantes dos significados socialmente construídos em práticas e discursos. No caso em pauta, a elucidação das arquiteturas conceituais dos documentos em referência.

Desse modo, compreendemos que os conceitos-chave são o caminho a partir do qual conseguiremos encaminhar propostas para a questão linguística em pauta, já que um documento-

⁶ Um movimento interessante que podemos perceber é que enquanto uma versão (a homologada) topicaliza as seções, a outra (segunda versão) não o faz.

monumento não é algo estático, pois os dados “falam” e suscitam um olhar mais atento e sensível acerca das pistas linguísticas manifestadas neles.

ENTRE APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS: COMPARANDO CONCEITOS ESTRUTURANTES NAS DUAS VERSÕES DA BNCC

O movimento de transposição didática no âmbito de currículos implica, necessariamente, uma (re)configuração ou (re)organização conceitual, posto que os objetos de ensino são um recorte de uma dada cultura, o que se reflete nas concepções assumidas. Isso pode ser observado nas duas versões da BNCC: entre um documento e outro há, necessariamente, permanências, distanciamentos e até deslocamentos, já que um documento (BNCC homologada) é uma espécie de continuidade do outro (segunda versão).

A primeira distinção que apresentamos é em relação à filiação teórica assumida pelos documentos, conforme as figuras 01 e 02 a seguir:

Figura 01 - Concepção de linguagem da BNCC (2016) – Versão 2

A base comum para os currículos de Língua Portuguesa, aqui apresentada, dialoga com a perspectiva discursiva da linguagem, já apontada em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para os quais “a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”¹.

Fonte: BRASIL, 2016, p. 88.

Figura 02 - Concepção de linguagem da BNCC (2018) - Versão Homologada

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

Fonte: BRASIL, 2018, p. 67.

De modo geral, podemos perceber que a construção textual dos excertos é bem similar. Um fator que comprova isso é a utilização da mesma citação nos dois textos oficiais, fundamentada em um outro documento, os PCNs (1998), para endossar a perspectiva de linguagem assumida. É curioso destacar que, enquanto na BNCC homologada temos o termo composto “enunciativo-discursiva”, na segunda versão há uma supressão, posto que aparece apenas o termo “discursiva”.

Apesar de o caso resumir-se à omissão de um termo, a questão vai além disso. Uma perspectiva enunciativo-discursiva (presente na versão homologada da BNCC) marca um cenário mais amplo, dentro do qual há um trânsito entre uma linguística da enunciação (FLORES; TEIXEIRA, 2012) e uma linguística do discurso, imbricando mais perspectivas (teorias enunciativas e discursivas) no âmbito dos estudos linguísticos. Já a perspectiva discursiva, assumida na segunda versão da BNCC, insere-se especificamente no quadro teórico das teorias do discurso, encaminhando a análise das práticas de linguagem para esse viés discursivo.

Nos dois excertos, vemos uma adesão à ideia de que a língua se constitui “pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua” (BAKHTIN, 1981, p. 123). Essa assunção, quanto aos estudos sobre língua(gem), aponta para os aspectos históricos e sociais, assim como para as práticas discursivas, como a oralidade, produção textual, leitura e análise linguística/semiótica, a partir das quais os sujeitos se constituem, tendo em vista os campos de atuação/esferas de uso previstos pelos documentos. Desse modo, considera a linguagem como uma atividade enunciativa e discursiva na qual se engajam produtor e receptor numa construção conjunta e colaborativa de sentidos.

Curiosamente, estes dois documentos associam-se, direta ou indiretamente, a outra teoria mais geral em torno da qual todas as áreas devem estar alinhadas, a Teoria das Competências. A BNCC (2018) as define como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 08). Nesse viés, as habilidades são parte da competência, as quais podem ser mobilizadas em função do desenvolvimento de uma competência.

Já na BNCC (2016), uma descontinuidade em relação à versão homologada é que não há menção direta às competências na área de Linguagens ou Língua Portuguesa e sim apenas à noção de habilidade. Isso é possível observar quando o documento diz que o Ensino Médio deve “propiciar oportunidades para a consolidação e aprofundamento das diversas habilidades de linguagem, através da interação vigorosa em campos de atuação diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos” (BRASIL, 2016, p. 500-501).

Com isso, vemos um investimento nas habilidades, configurando um “fio” a ser retomado e aprofundado na BNCC (2018), posto que até a quantidade de habilidades, neste último documento, é mais expressiva. Tais habilidades são os próprios direitos/objetivos de aprendizagem para o nível de ensino, os quais organizam-se, conforme o próprio documento diz, a partir de critérios como: a natureza da habilidade cognitiva mobilizada nas práticas de linguagem – de habilidades simples às mais complexas –, a exemplo da identificação dos argumentos de um texto à análise da forma como esses argumentos são dispostos ou ordenados e os seus consequentes efeitos de sentido.

É justamente numa perspectiva aplicacionista que as duas versões da BNCC se organizam: defendem que, para se executar dadas práticas de linguagem, deve haver a mobilização de alguns objetos de conhecimento (no nosso caso, conhecimento linguístico) que devem ser ensinados/aprendidos em função do desenvolvimento de dadas habilidades e/ou competências.

A esse respeito, Perrenoud define competência como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 07). Parece haver, em ambos os documentos, uma relação entre o fato de que dadas situações-problema (permeadas pela linguagem) supõem o desenvolvimento e mobilização de certas habilidades e competências, visando tanto a participação social, ética, política e no mercado de trabalho, como também a intervenção na realidade na qual os sujeitos se inserem.

Outro conceito que se apresenta nos documentos é o de letramento. Para a BNCC versão 2, o letramento é entendido como “uma condição que permite *ler e escrever* em diversas situações pessoais, sociais e escolares. O letramento, pensado na sua condição plural, envolve práticas culturais diferenciadas, conforme os contextos em que elas ocorrem” (BRASIL, 2016, p. 87, *grifo nosso*). Nesse sentido, embora o documento destaque a pluralidade, há assumidamente uma noção de letramento grafocêntrica, visto que, dentre as práticas de linguagem, a leitura e a escrita são priorizadas em relação à oralidade e à escuta atenta, que sofrem um processo de apagamento quando se pensa o seu lugar nos letramentos.

A marca grafocêntrica mantém-se visível também quando, por exemplo, considerando um conjunto maior de práticas de linguagem, o próprio documento diz que alguns campos de atuação/esferas específicos foram escolhidos porque “contemplam dimensões formativas importantes do uso da escrita na escola” (BRASIL, 2016, p. 90). Isso pode ser reafirmado, também, quando na etapa do ensino médio o conceito que se tem de letramento é o de que é uma “condição de participar de uma diversidade de práticas sociais permeadas pela escrita”, cujo foco é “a formação do sujeito escritor” (BRASIL, 2016, p. 505 e 510), não parecendo tão plural como o próprio documento inicialmente atesta.

Já na concepção de letramento da BNCC versão homologada, vemos uma assunção um tanto diferente, a partir de uma perspectiva de “letramentos”, segundo a qual, “para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos” (BRASIL, 2018, p. 487). Com isso, vemos uma assunção do grafocentrismo como elemento central em torno do qual o trabalho com o texto e as múltiplas semioses deve ser realizado. Além disso, chama-se atenção para os novos letramentos e multiletramentos.

A perspectiva multissemiótica é tomada como um elemento importante na BNCC homologada⁷, uma vez que tais práticas de linguagem são consideradas, inclusive, como um eixo de integração: não se fala mais apenas em análise linguística, mas em *análise linguística / semiótica*. A incorporação dessa teoria (semiótica) na BNCC vem de modo tão significativo que, ao alcançar o status de eixo, passa a ser um conteúdo transversal⁸, conforme aponta o documento:

O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das

⁷ Já a segunda versão da BNCC em nenhum momento chama atenção para as multissemioses, mas assume que a multimodalidade de linguagens deve ser considerada nas práticas de letramento (BRASIL, 2016, p. 87).

⁸ Vale lembrar que, apesar da transversalidade da análise linguística/semiótica que atravessa todo o componente de Língua Portuguesa, a BNCC não traz uma explicitação nem um aprofundamento teórico-metodológico a respeito da junção de ambas.

materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2018, p. 80).

Isto significa dizer que, ao se realizarem outras práticas de linguagem, como leitura, oralidade e produção textual, a análise linguística ao lado da análise semiótica podem ter um efeito potencializador na ampliação das possibilidades de significação/produção de sentidos a partir da combinação com as diversas semioses. Assim sendo, apesar de multimodalidade e multissemioses não serem estudos opostos e sim complementares, a BNCC homologada possui uma descontinuidade em relação à segunda versão, que faz (de modo bem tímido) apenas uma menção à multimodalidade, ao passo que há uma efervescência de gêneros multissemióticos na versão mais recente e praticamente um apagamento deles se consideramos a versão 2.

Outro conceito que merece ser analisado nos dois documentos diz respeito à noção de práticas de linguagem, por meio das quais, segundo a BNCC versão 2, “os sujeitos (inter)agem no mundo e constroem significados coletivos. As práticas de linguagem permitem a construção de referências e entendimentos comuns para a vida em sociedade e abrem possibilidades de expandir o mundo em que se vive” (BRASIL, 2016, p. 86). Assim, nesse conceito vemos que as práticas são definidas como modos de ampliar as formas de atuação e intervenção social. Embora o conceito não diga, sabemos que isto se faz a partir de textos/gêneros.

Já a BNCC homologada acrescenta que as práticas de linguagem “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” (BRASIL, 2018, p. 68). Com isso, vemos uma visão diferente dessas práticas, se considerarmos o documento anterior, visto que a versão homologada faz menção direta à linguagem multissemiótica e procedimentos típicos da era digital (configurar, replicar). Além disso, podemos observar uma configuração subjacente a tais práticas, quando a BNCC (2018) diz que “os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica” (BRASIL, 2018, p. 500).

A partir desse excerto, podemos inferir uma suposta relação sinonímica com relação aos termos *eixos de integração* e *práticas de linguagem*, o que parece apontar para uma heterogeneidade terminológica. Nesse sentido, de modo mais específico, as práticas de linguagem consideradas são leitura, produção textual, oralidade e análise linguística/semiótica. Ademais, são privilegiadas as *práticas de linguagem digitais*, porque, segundo o documento, é preciso “avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital” (BRASIL, 2018, p. 497).

Com isso, podemos inferir que o conceito de *práticas*, na BNCC homologada, oscila entre duas perspectivas induzindo a uma separação: uma perspectiva social e uma outra de reflexão sobre a língua. A primeira perspectiva, decorrente da BNCC homologada, se relacionada à concepção de letramento e/ou às teorias enunciativo-discursivas, nos permite inferir que a cultura digital modifica as práticas sociais dos sujeitos, os quais reconstruem suas identidades, visto que

tais práticas atuam em sua formação. Diante do documento homologado, a segunda perspectiva das práticas, que se realizam na linguagem, conduz à reflexão sobre a língua a partir de uma natureza mais aplicacionista, em que práticas como selecionar, compreender e produzir discursos são mobilizadas para determinados fins, isto é, trata-se do uso consciente da língua.

É válido destacar que a polarização induzida pelo documento homologado, entre o social e a reflexão sobre a língua, não representa, a nosso ver, a dinâmica das práticas de linguagem. Trabalhar com a língua(gem) é, necessariamente, não descolá-la do contexto social, enunciativo e discursivo de que faz parte, sendo incoerente tal desmembramento. Do mesmo modo, considerar as práticas de linguagem para fins aplicacionistas, como o documento o faz, as torna mecânicas, descontextualizadas, além de limitar as potencialidades dos usos da linguagem. Vale destacar que, entre essas duas perspectivas, a primeira é a que está mais relacionada à versão 2 da BNCC, uma vez que o foco dessas práticas recai sobre o social e a interação, conforme dito anteriormente.

Por fim, um último conceito a ser considerado é o de texto. Para a versão 2, textos “são produzidos em uma situação de enunciação, determinada por condições históricas e sociais, por meio de discursos que instauram relações de poder” (BRASIL, 2016, p. 88). Na versão homologada, o foco está na “centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção” (BRASIL, 2018, p. 67).

Em relação a esses conceitos, podemos destacar que, nos dois casos, não temos definições diretas do que seja o texto, mas sim uma explicitação do mecanismo por meio do qual textos ou enunciados são elaborados. Ambas as concepções de texto parecem promover um apagamento de uma dimensão da condição de existência dos textos, a *materialidade sígnica* apontada por Bakhtin (2003), também conhecida como materialidade semiótica (BRAIT, 2016), que “advém das linguagens socialmente organizadas e reconhecidas, caso do sistema linguístico, por exemplo, mas não exclusivamente dele” (BRAIT, 2016, p. 14).

Nesse caso, não se explica o que é o texto enquanto unidade linguística, discursiva, isto é, “como unidade aberta e sujeita a diferentes modos de apreensão quando colocada em uso (BATISTA, 2016, p. 9-10). Por outro lado, essas concepções parecem reverberar para uma outra dimensão da condição de existência do texto: a da singularidade, que considera o “pertencimento a uma situação, a um contexto, a uma cadeia histórico-discursiva” (BRAIT, 2016, p. 14). Parece ainda mais evidente essa associação quando vemos a versão 2 da BNCC chamar atenção para produção de discursos que instauram relações de poder, ao evocar a dimensão ideológica e ao colocar os valores e posições em disputa na cadeia de comunicação discursiva.

Outro aspecto importante é que a BNCC homologada traz o texto como “unidade de trabalho”, mas sem especificações mais precisas. Vale lembrar que essa ideia, apesar de não ser aprofundada pelo documento norteador mais recente, é trazida por Geraldi (1985), quando o autor relembra que a unidade de trabalho do professor de língua portuguesa, que anteriormente era a frase, passa a ser o texto. Por se tornar uma unidade interacional, o texto deve ser o ponto de partida e de chegada: “no texto que a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.” (GERALDI, 1993, p. 135).

Essa concepção de Geraldi (1993), além de atual, apresenta tanto a dimensão da materialidade, quanto da singularidade do texto, algo que sem dúvida contribui muito para o desenvolvimento do trabalho com essa unidade enunciativo-discursiva que não existe fora do social. A BNCC (segunda versão e homologada), ao não aprofundar o conceito de texto, apresenta uma lacuna teórica e metodológica, pois um conceito tão importante, como é o caso, só pode ser inferido: é como se, por já ser senso comum, não precisassem ser discutidas suas formas de tratamento.

Esse é um mecanismo recorrente na BNCC, posto que, de modo em geral, as duas versões trazem mais definições implícitas do que explícitas. Em termos de transposição didática, isso revela uma forte dessincretização e despersonalização do conceito de texto, que parece ter pouca explicitação à(s) perspectiva(s) teórica(s) a que pertence. Portanto, isso implica ao leitor preencher os conceitos com o seu conhecimento linguístico e de mundo, fator que pode se revelar um complicador na leitura por parte do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo apresentar algumas aproximações e distanciamentos entre duas versões da BNCC (a segunda versão e a homologada), no que tange a conceitos estruturantes do campo dos estudos educacionais e linguísticos voltados ao ensino de língua portuguesa, sem perder de vista o processo dinâmico e complexo que é a montagem de currículos. Para tanto, tivemos como pressuposto a própria defesa de que um documento como a BNCC não é feito no vazio: ele contém restos, fios de continuidade e ruptura com outros documentos, sendo isso assumido de modo explícito ou implícito.

Nesse sentido, estudar o processo de elaboração da BNCC (mesmo que, em nosso caso, estejamos analisando apenas duas das quatro versões), fornece importantes pistas e indícios linguísticos sobre como a mecânica curricular funciona quanto à sua (des)montagem. Desse modo, o levantamento, comparação e análise da arquitetura conceitual dos documentos focalizados neste artigo, por meio dos conceitos estruturantes, permite uma maior compreensão acerca de como funciona o processo de transposição didática externa, que se faz em currículos. Esse movimento didático entre os documentos, intermediado pela linguagem, atua de modo a alterar toda a cadeia de objetivos de aprendizagem e de conteúdos.

Isso pôde ser observado na relação direta existente entre conceitos estruturantes e objetos de conhecimento. Nas duas versões da BNCC, a escolha por dados conceitos como o de letramento grafocêntrico gera implicações acerca de dados eixos de integração, como a oralidade, que sofre um processo de apagamento. Contudo, uma descontinuidade entre a BNCC homologada e a versão 2 é que, enquanto esta situa o letramento mais no território do grafocentrismo, aquela amplia o conceito, trazendo a perspectiva multissemiótica muito forte, tomada a partir dos multi ou novos letramentos sintonizados com a era digital.

Outrossim, vale destacar o hibridismo teórico e os rearranjos conceituais com que as versões da BNCC operam. A título de exemplificação, temos a interlocução entre a concepção enunciativa e/ou discursiva da linguagem e a teoria das competências e habilidades, que parecem apontar para concepções distintas de aluno, professor, ensino e aprendizagem, seja vinculada ao paradigma tradicional, seja pertencente a um paradigma mais reflexivo.

Destacamos, ainda, o processo de flutuação terminológico-conceitual nas versões da BNCC. A mixagem teórica e terminológica aproxima o conceito de práticas de linguagem e de eixos de integração, gerando equivalência semântica. Por fim, um ponto em comum entre os documentos, quanto à parte de Língua Portuguesa, é o fato de ambos se valerem de mais definições implícitas do que explícitas: algo que suscita ao leitor uma leitura atenta, que supõe uma certa familiaridade com os estudos educacionais e linguísticos recentes e que exige uma (re)construção/análise dos fios que os envolvem.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, A. C. A.; ARAÚJO, R. P. A. de. Ser ou não ser um currículo? Contestações em torno da definição (anti)democrática da Base Nacional Comum Curricular. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 24, n. 41, jan./abr. 2019.
- BAHKTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Vieira. 2ª ed. São Paulo, Hucitec, 1981.
- BATISTA, R. O. O texto e seus conceitos: considerações iniciais. In: BATISTA, R. O. (Org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- BRAIT, B. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. In: BATISTA, R. O. (Org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- BRANCO, E. P. et al. Reformas educacionais relevantes para o cenário atual. In: **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais**. Curitiba: Appris, 2018.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Brasília, DF: MEC, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1, Ed. Extra.
- BRASIL. **Lei 9.394/1996 (Lei ordinária) 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%209.394-1996?OpenDocument. Acesso em: 26 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica/ Ministério da Educação**. Secretaria

de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica – Brasília: 2009.

BRASIL/MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 295-316.

CHEVALLARD, Y. et al. **Estudar matemáticas – O elo perdido entre o ensino e a aprendizagem**. Artmed: Porto Alegre, 2001.

CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de educação, ciências e matemática**, v.3, n.2, mai/ago, 2013.

CRAVEIRO, C. B.; DIAS, R. E. Políticas curriculares nacionais para a formação da identidade docente. In: **Discursos nas políticas de currículo**. LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. (orgs). Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

FÁVERO, A. A; TAUCHEN, G.; SCHWANTES, L. Da transposição à compreensão didática: sentidos do conhecimento escolar na educação em ciências. **Roteiro**, v. 37, p. 325-342, 2012.

FLORES, V. N.; TEIXEIRA, M. **Introdução à linguística da enunciação**. 2. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 3 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LE GOFF, J. Documento/monumento. In: **Enciclopédia Einaudi** v.1. memória-história. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1997. p. 95-106.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LINO DE ARAÚJO, D. Objeto de Ensino: revisão sistemática e proposição de conceito In: SIMÕES, D. M. P. & FIGUEREDO, F. J. Q. (Orgs.) **Metodologias em/de Linguística Aplicada para ensino aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 221-246.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2010.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

MACEDO, R. S. **Currículo, campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Pontes, 2012.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J. P. De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos. **DELTA**, v.22, p. 183-214, 2005.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

PEIXOTO, M. C. **O conceito e a proposta de ensino de leitura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desvelando processos de transposição didática externa**. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2018.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PETITJEAN, A. Importância e limites da noção de transposição didática para o ensino do francês. [Tradução de: Ana Paula Guedes e Zélia Anita Viviani]. **Fórum Linguístico**, 5 (2): 83-116, Florianópolis, jul. dez., 2008.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (orgs.). **Des objets enseignés en classe de français**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009. p. 17-28.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.