



ARTIGO/DOSSIÊ

ESCRITA E SUBJETIVIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA BNCC¹

PATRÍCIA DA SILVA VALÉRIO

Patrícia da Silva Valério

Doutora em Linguística Aplicada pela Unisinos, em 2015. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, RS.

Membra do EAPLA – Grupo de Trabalho ANPOLL.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7000834253964999>ORCID.

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4664-9625>.

E-mail: patriciav@upf.br.

Resumo: Este trabalho integra um projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF) e investiga a escrita na educação básica como prática social de inscrição da subjetividade e da memória. Fundamentada na perspectiva dialógica da linguagem, a pesquisa apoia-se na concepção de linguagem de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018), a partir da qual compreende a escrita como ato interativo em que o sujeito posiciona-se e dialoga com outros discursos. O percurso metodológico envolve uma análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), com foco no uso do termo “produção de texto” na área de linguagens, especialmente no componente de língua portuguesa dos anos finais do ensino fundamental e

1 Título em língua inglesa: Writing and subjectivity in basic education: a discursive analysis of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC).

do ensino médio, com vistas a identificar a frequência, os contextos de ocorrência e os sentidos atribuídos ao termo no documento, o que permite refletir sobre a concepção de língua e escrita nele presente. A análise mostra que, embora a expressão “produção de textos” esteja presente no documento, o emprego se dá, na ampla maioria das ocorrências, para referir-se a uma das práticas sociais preconizadas pelo referencial, sendo poucas as habilidades que fazem uso da noção de produção de textos na perspectiva de interação. De acordo com a concepção discursiva e enunciativa adotada nesta pesquisa, defende-se a escrita como um tempo-espaço de expressão da singularidade e da interação, não como uma mera atividade de reprodução de gêneros discursivos que mais parecem uma lista a ser cumprida, conforme se identifica na BNCC.

Palavras-chave: Interação. Gêneros discursivos. Prática social. Produção de texto. Redação.

Abstract: This work is part of a research project developed within the Graduate Program in Literature at the University of Passo Fundo (UPF). It investigates writing in basic education as a social practice through which subjectivity and memory are inscribed. Grounded in the dialogic perspective of language, the study draws on the theoretical contributions of Bakhtin (2016) and Volóchinov (2018), who conceive language as an interactive process in which the subject positions themselves and engages in dialogue with other discourses. The methodological approach involves an analysis of the National Common Curricular Base (BNCC, 2018), focusing on the use of the term “text production” in the field of languages, particularly within the Portuguese language component of the final years of elementary school and high school. The aim is to identify the frequency, contexts of occurrence, and meanings attributed to the term in the document, in order to reflect on the underlying conceptions of language and writing it conveys. The analysis reveals that, although the term “text production” appears

throughout the document, it is predominantly used to refer to one of the social practices promoted by the curriculum. Few competencies adopt the notion of text production from an interactional perspective. From the discursive and enunciative standpoint embraced in this research, writing is understood as a spatiotemporal act of expressing singularity and fostering interaction—not merely as the reproduction of discursive genres, which in the BNCC often appear more like items on a checklist to be completed.

Keywords: Interaction. Discursive genres. Social practice. Text production. Writing.

PALAVRAS INICIAIS

Como é apresentada a produção de textos no principal documento que rege a educação básica no Brasil? A leitura atenta do referencial permite depreender uma visão de que se trata de atividade que deve estar integrada à rotina dos planejamentos docentes em todas as etapas do ensino fundamental ao médio, como ação que se concretiza na rotina dos estudantes? Ou é uma tarefa relegada exclusivamente aos docentes e estudantes das últimas séries/etapas, visando à conclusão do ensino médio?

Essas são algumas das motivações que animam a investigação que integra parte de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo (UPF), na linha de pesquisa Constituição e Interpretação do Texto do Discurso, que tem por objetivo investigar e analisar a escrita na educação básica como prática social de inscrição da subjetividade.

Compreende-se escrita como toda e qualquer atividade que envolva o que a escola tradicionalmente entende como produção de textos (ou redação), ainda que ambos os termos não sejam sinônimos.

Guedes (2009) alerta para a importância da distinção entre esses dois termos. Na obra *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*, o pesquisador apresenta a distinção semântica dos termos, argumentando que o termo “redação”, mais frequentemente utilizado a partir do desenvolvimentismo dos anos 1950, possui forte correlação com uma noção de língua como meio de comunicação, como um código, através do qual, desde que não haja ruídos, um emissor comunica uma mensagem que será decifrada por um receptor, uma escrita em que “tudo é muito limpo, muito organizado, bastando um bom trabalho de manutenção” (Guedes, 2009, p. 89). Já a expressão “produção de texto” emerge a partir de uma concepção de língua diferente, não mais como instrumento do pensamento ou meio de comunicação, mas como inter(ação), isto é, como um trabalho que pressupõe leitor(es) que irão dialogar com o texto produzido.

No entanto, alerta o autor, não se trata apenas de alterar o nome de “redação” para “produção de texto”, é preciso mudar o processo: “De nada adianta denominar produção textual a tarefa de produzir um texto, no primeiro dia de aula, sobre minhas férias, levar essas composições para casa e devolvê-las para os alunos apenas com os erros assinalados, mesmo que o instrumento para assinalá-los não tenha sido a ‘antipedagógica’ caneta vermelha” (Guedes, 2009, p. 91).

Mudar o processo significa desmistificar a escrita. Em outras palavras, reconhecer que a atividade de escrita não é um dom especial dado somente a alguns escolhidos, mas um trabalho, um exercício que resulta de uma necessidade dos sujeitos, portanto, algo que pode/deve ser ensinado/aprendido na escola.

Antes de seguir a reflexão sobre o caráter da escrita na escola, chamamos atenção para o lugar que as pesquisas atuais ocupam nesse

tema. Uma rápida consulta à base de dados de teses e dissertações da Capes (2021 a 2023), a partir do marcador “produção textual na educação básica”, restrita à área de Letras e Linguística, aponta para 49 pesquisas, sendo 43 dissertações e 06 teses.

A mesma busca, usando o marcador “redação na educação básica”, aponta para 11 resultados, sendo 09 dissertações de mestrado e 02 teses no mesmo período. As pesquisas dialogam com temas adjacentes, tais como a formação de professores e ensino da diversidade dos componentes curriculares que integram a educação básica, mas a busca revela a existência de um gênero privilegiado no conjunto dessas pesquisas: a redação para o vestibular e/ou para o Enem. Tanto é verdade que, dos 11 trabalhos, apenas 04 não possuem o foco exclusivamente na redação do Enem.

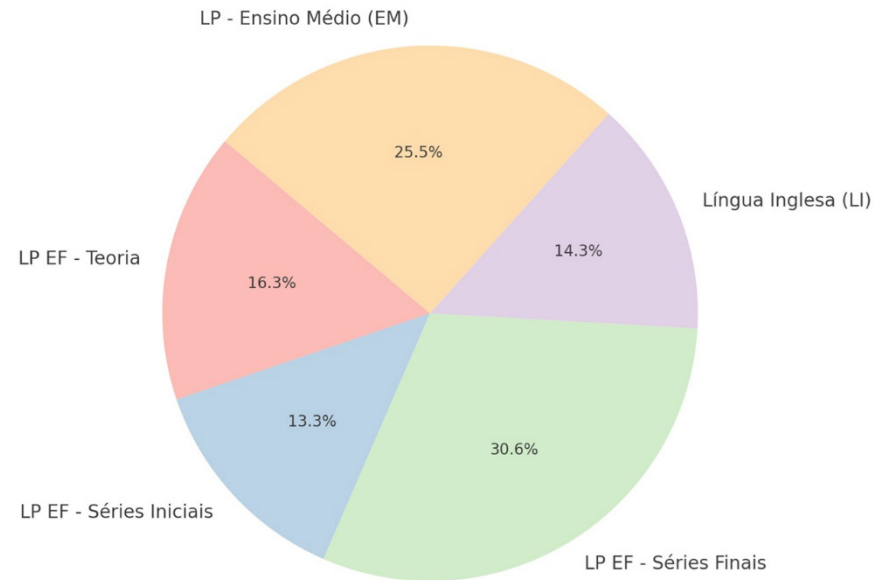
Essa rápida consulta à base de dados da Capes evidencia que, seja sob o rótulo de produção textual ou de redação, o tema segue sendo de interesse à pesquisa científica. Sabendo da importância do tema, consultamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com o objetivo de mapear o uso das palavras “redação” e “produção de textos” no referido documento. Identificamos que a palavra “redação” não é utilizada no documento, enquanto que a expressão “produção de textos” aparece 98 vezes no referencial.

A opção por não usar a palavra “redação” pode parecer, a princípio, um bom indicativo da visão de língua a ser depreendida da BNCC. Se a decisão dos autores foi pela expressão “produção de textos”, imaginamos que a perspectiva de língua adotada seja a da interação. Veremos, na sequência, se essa hipótese se confirma.

A PRODUÇÃO TEXTUAL NA BNCC

Dentre as 98 ocorrências da expressão “produção de textos”, encontramos 16 na seção destinada à abordagem do componente curricular língua portuguesa no contexto do ensino fundamental na educação básica; 13 ocorrências na seção destinada às séries iniciais do ensino fundamental; 30 ocorrências na seção referente às séries finais do ensino fundamental; 14 ocorrências na seção destinada ao componente curricular língua inglesa e 25 ocorrências na seção referente ao ensino médio. O gráfico² a seguir ilustra essa distribuição³:

Figura 1 — Expressão “Produção de Textos” na BNCC



Fonte: Gráfico gerado pela autora com auxílio da ferramenta de IA ChatGPT (OpenAI, 2025).

2 Gráfico gerado com apoio da ferramenta de inteligência artificial ChatGPT, a partir de comandos fornecidos pela autora com base nos dados da pesquisa.

3

Mais do que uma nomenclatura, é importante lembrar que a *produção de textos* corresponde a um dos quatro *eixos* que integram as práticas de linguagem que devem ser trabalhadas nas aulas de língua portuguesa. Eis a definição desse eixo na BNCC:

O Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de playlists comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um game em uma resenha, gameplay ou vlog; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (BNCC, 2018, p. 76)

Embora longa essa descrição, a definição do *eixo* consta apenas nas duas primeiras linhas: “as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos”,

pois todo o restante do parágrafo de doze linhas apresenta tão somente as possibilidades de exercício dessas práticas de linguagem.

Tais possibilidades desdobram-se em dezesseis verbos de ação: *construir, produzir, narrar, comentar, indicar, descrever, avaliar, recomendar, escrever, sistematizar, divulgar, relatar, cobrir, expressar, levantar, denunciar*. Como é possível perceber, alguns desses verbos são ligados a atividades manuais, tais como *construir* um álbum e *produzir* um almanaque. Outros envolvem, de forma mais — ou menos — gradual, a escrita; são eles: *narrar; comentar; descrever; escrever; sistematizar; divulgar; relatar; cobrir* (acontecimentos) ou *levantar* (dados).

A lista, como é possível perceber, é extensa e variadas são as finalidades e os projetos enunciativos descritos na definição desse eixo, mas chama atenção a escolha dos gêneros que são citados: álbum, almanaque, crônica, resenhas ou playlists, gameplay ou vlog, verbetes, relatório ou relato multimidiático, verbete de enciclopédia digital colaborativa, notícias, reportagens, carta ao leitor, artigo de opinião, fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro. Trata-se de uma escolha que, ao fazer a opção por referir explicitamente alguns gêneros discursivo-textuais, acaba omitindo tantos outros não menos importantes na formação do estudante.

Como o interesse desta pesquisa se dá na área de formação de professores de língua portuguesa para atuar nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, o interesse deste artigo recai sobre essa etapa, razão pela qual não será aprofundado o olhar para ocorrências do termo *produção textual* nas seções da BNCC referentes às séries iniciais ou à língua inglesa. Mesmo assim, cabe registrar que, enquanto o documento dedica 128 páginas à área de linguagens e ao

componente curricular língua portuguesa no ensino fundamental e 45 páginas à área de linguagens e ao componente curricular língua portuguesa no ensino médio, totalizando 173 páginas, o componente curricular língua inglesa ocupa somente 22 páginas de todo o documento. Há de se registrar a desproporcionalidade na quantidade de ocorrências da expressão “produção de textos” numa e noutra seção do referencial teórico, ainda que o uso de uma segunda língua, no caso a inglesa, pressuponha a produção de textos.

O fato de 30% das ocorrências constarem na seção destinada às séries finais do ensino fundamental e 25% no contexto do ensino médio justifica também nosso interesse por essas duas etapas, razão pela qual, nas próximas seções, aprofundaremos o olhar para esse movimento.

Antes disso, é preciso justificar a opção metodológica adotada. Temos ciência de que o termo *produção de textos*, em si mesmo, não encerra todas as atividades que envolvem a escrita. Não seremos irresponsáveis a ponto de desconsiderar as inúmeras ocorrências de verbos na BNCC que se referem à atividade de produzir textos, tais como: o próprio escrever, narrar, contar, descrever, relatar, redigir, compor, elaborar, criar etc. No entanto, diante da relevância da expressão “produção de textos” e a partir da perspectiva linguística que adotamos, julgamos importante mapear o uso dessa expressão, uma vez que a compreendemos, a partir da perspectiva de língua assumida, como um ato individual.

Assumimos essa definição a partir do conceito de enunciado na perspectiva de Bakhtin, para quem “todo enunciado — oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva — é individual e por isso pode refletir a individualidade

do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (2016, p. 17). Conforme defendemos há tempos, a língua integra a vida através de enunciados, isto é, nas interações verbais, sejam essas orais ou escritas. Nesse sentido, portanto, falar ou escrever é, antes de qualquer coisa, responder. (Valério; Diedrich, 2022)

A noção de enunciado como resposta é encontrada tanto em Bakhtin (2016) quanto em Volóchinov (2018, p. 172): “Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta. Ele é apenas um elo na cadeia ininterrupta de discursos verbais”. Desse modo, apropriando-nos da definição ampla de enunciado para a atividade de escrita tal como a concebemos, defendemos que o sujeito que escreve assume, nesse processo, um duplo papel: primeiro como interlocutor, ouvinte ou leitor do texto, da proposta, da situação discursiva instaurada; depois como locutor, seja de forma oral ou escrita, forma essa que é assumida através de uma atitude responsiva, que também será direcionada a um outro com quem constrói uma relação de intersubjetividade (Valério; Diedrich, 2022).

Sabemos que as propostas de escrita que se apresentam nas escolas dependem da perspectiva de língua assumida. A partir da perspectiva de língua que adotamos, qual seja, aquela que compreende a língua não como um sistema estável e imanente, mas como um produto da interação entre locutor e interlocutor, é que defendemos, a partir de Bakhtin e seu Círculo, que a escrita na escola deve ser uma atividade de interação (Valério; Diedrich, 2022).

Interação como instância que compreende o diálogo não só em sentido estrito, como troca de turnos entre interlocutores, mas também em sentido amplo, como “qualquer comunicação discursiva,

independentemente do tipo” (Volóchinov, 2018, p. 215). Nesse sentido, um texto escrito também é considerado como uma manifestação de diálogo que pressupõe um outro, o leitor, que se constitui como interlocutor desse texto.

Para Volóchinov (2018, p. 201) “Toda palavra serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor”.

É sob tal perspectiva que nos perguntamos acerca de quem são, de fato, os interlocutores dos textos produzidos pelos estudantes nas aulas de língua portuguesa da educação básica. Em outras palavras, para quem os estudantes escrevem os textos produzidos na escola? Argumentamos em favor de um exercício de escrita na escola que favoreça o exercício da individualidade, da autoria.

Com o objetivo de entender como a BNCC compreende essa atividade de produzir textos nas aulas de língua portuguesa da educação básica é que apresentamos o estudo a seguir, que resulta da análise da presença da expressão *produção de textos* na BNCC.

A PRODUÇÃO DE TEXTOS NO CONTEXTO DAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Considerando somente o texto destinado aos anos finais do ensino fundamental, a palavra “produção de textos” aparece 30 vezes, embora conste textualmente expressa em apenas cinco habilidades específicas da língua portuguesa. Cabe observar que o conjunto dessas habilidades, que integra as quatro séries finais do

ensino fundamental, soma 185 habilidades, cuja correspondência entre habilidade e a série/etapa é a seguinte:

Tabela 1 — Habilidades por série/etapa

Série/etapa	Habilidades específicas	Número de habilidades
6º ao 9º ano	(EF69LP01 a EF69LP56)	56
6º ano	(EF06LP01 a EF06LP12)	12
7º ano	(EF07LP01 a EF07LP14)	14
6º e 7º ano	(EF67LP01 a EF67LP38)	38
8º ano	(EF08LP01 a EF08LP16)	16
9º ano	(EF09LP01 a EF09LP12)	12
8º e 9º ano	(EF89LP01 a EF89LP37)	37

Fonte: Autora (2025). Tabela construída a partir da BNCC (2018).

Conforme anunciamos, são 30 as ocorrências dessa expressão nesta parte do documento, as quais listamos a seguir, juntamente com a indicação da página da ocorrência e do contexto de emprego dessa expressão. Na última coluna, apresentamos, quando houver, a habilidade específica correlacionada, direta ou indiretamente.

Tabela 2 — Ocorrências nas séries finais do ensino fundamental

1	p. 137	Consta na fundam- entação teórica, faz men- ção à prática de linguagem e à habilidade de produzir textos.	Além das habilidades de leitura e produção de textos já consagradas para o impresso, são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferra- mentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros.
---	--------	---	---

2	p. 139	Consta a fundamentação teórica.	A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido.
3	p. 140	Consta na definição do campo jornalístico-midiático; faz menção a uma das quatro práticas de linguagem.	
4	p. 140	Comparece na descrição/definição do campo jornalístico-midiático; faz menção a uma das quatro práticas de linguagem.	
5	p. 140	Consta na descrição do texto introdutório às habilidades específicas relacionadas ao campo jornalístico-midiático; em menção a uma das quatro práticas de linguagem.	Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental [...].
6	p. 140	Surge ao final de uma habilidade do eixo <i>Leitura</i> , no campo jornalístico-midiático.	(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas [...] como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
7	p. 142	Consta como <i>objeto do conhecimento</i> em uma habilidade de <i>oralidade</i> .	(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião [...] (EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates [...] e se posicionar frente a eles.

8	p. 142	Comparece como <i>prática de linguagem</i> do campo jornalístico midiático.	(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens [...]. (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação [...] (EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros [...] (EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade [...].
9	p. 144	Consta como <i>objeto do conhecimento</i> de uma prática de <i>oralidade</i> .	(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign [...]
10	p. 144	Consta como <i>prática de linguagem</i> no campo de atuação na vida pública.	(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade [...] (EF69LP23) Contribuir com a escrita de textos normativos, quando houver esse tipo de demanda na escola [...] levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão.
11	p. 146	Comparece na descrição/definição do campo de atuação na vida pública.	

12	p. 149	Está incluída no texto uma habilidade vinculada à <i>prática de linguagem</i> de análise linguística e semiótica.	(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como [...] de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.
13	p.150	No texto da descrição do campo de atuação das práticas de estudo e pesquisa.	
14	p. 151	Ocorre em habilidade específica da prática de <i>leitura</i> no campo das práticas de estudo e pesquisa.	(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica [...] de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
15	p. 152	Comparece como <i>prática de linguagem</i> no campo das práticas de estudo e pesquisa.	
16	p. 152	Consta como <i>objeto de conhecimento</i> vinculado a essa prática.	(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento.
17	p. 155	Apresenta-se no texto uma habilidade vinculada à prática de análise linguística e semiótica.	(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos [...] como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.
18	p. 157	Incluída na descrição do texto introdutório às habilidades específicas relacionadas ao campo artístico-literário, em menção a uma das quatro práticas de linguagem.	

19	p. 158	Consta como <i>objeto do conhecimento</i> da prática de linguagem de <i>oralidade</i> : produção de textos orais.	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos [...]
20	p. 158	Consta prática de linguagem no campo artístico-literário.	(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros [...] (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita [...].
21	p. 160	Comparece como objeto do conhecimento na prática de <i>oralidade</i> .	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos [...]
22	p. 164	Consta como prática de linguagem.	(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias [...] (EF67LP10) Produzir notícia impressa [...] (EF67LP11) Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados [...] (EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados [...] (EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários [...]

23	p. 166	Como prática de linguagem.	(EF67LP19) Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.
24	p. 168	Como prática de linguagem.	(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc. (EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.
25	p. 170	Como prática de linguagem do campo artístico-literário.	(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais [...] (EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa [...]
26	p. 170	Surge no texto uma habilidade vinculada à prática de análise linguística e semiótica.	(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.

27	p. 178	Consta como prática de linguagem no campo jornalístico-midiático.	(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias [...] (EF89LP09) Produzir reportagem impressa [...] (EF89LP10) Planejar artigos de opinião [...] (EF08LP03) Produzir artigos de opinião [...] (EF09LP03) Produzir artigos de opinião [...] (EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias [...]
28	p. 182	Incluída como uma prática de linguagem no campo de atuação na vida pública.	(EF89LP21) Realizar enquetes e pesquisas de opinião [...]
29	p. 184	Como prática de linguagem.	(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc. (EF89LP26) Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas [...]

30	p. 186	Como prática de linguagem do campo artístico-literário.	(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros [...] (EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, lirás, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas) [...]
----	--------	---	--

Fonte: Autora (2025). Tabela construída a partir da BNCC (2018).

Apresentamos o resultado da análise das 30 ocorrências no ensino fundamental no gráfico⁴ a seguir:

Figura 2 — Ocorrências nas séries finais do ensino fundamental



Fonte: Gráfico gerado pela autora com o auxílio da ferramenta ChatGPT (OpenAI, 2025).

4 Gráfico gerado com apoio da ferramenta de inteligência artificial ChatGPT, a partir de comandos fornecidos pela autora com base nos dados da pesquisa.

Observamos que há duas ocorrências na fundamentação teórica e na descrição do texto introdutório das habilidades de um campo, quatro ocorrências na definição/descrição de um campo de atuação; cinco como objeto de conhecimento; cinco ocorrências são expressas no corpo de texto de habilidade específica e doze ocorrências em referência a uma prática de linguagem.

Vamos compreender o contexto de tais ocorrências. Primeiramente, lembremos que são quatro os campos do conhecimento: *jornalístico-midiático, atuação na vida pública, práticas de estudo e pesquisa, e artístico-literário*, de modo que seria esperado encontrar esse termo ao menos uma vez em referência a cada um desses campos. De fato, são quatro as ocorrências desse tipo encontradas no documento, tanto no texto que define o campo, quanto como objeto do conhecimento.

O fato de haver apenas duas ocorrências na fundamentação teórica e mesmo na descrição das habilidades específicas de um campo chama-nos atenção, mas não nos apressemos em fazer julgamentos.

Explicitamente no texto de uma habilidade são somente cinco ocorrências. As incluímos aqui:

(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas [...] como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

(EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a gêneros normativos/jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como [...] de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido.

(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica [...] de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.

(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos [...] como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros.

(EF07LP06) Empregar as regras básicas de concordância nominal e verbal em situações comunicativas e na produção de textos.

Um aspecto curioso nessas cinco ocorrências é haver duas referências à produção de textos entre parênteses, o que claramente indica não ser essa uma ação principal. As outras três ocorrências igualmente não possuem algum protagonismo no texto das habilidades em que comparecem. Vejamos os verbos principais, que abrem a habilidade e são: “analisar a forma composicional de textos [...]”; “analisar a construção composicional de textos [...]” e “empregar as regras básicas de concordância”.

Observamos que, em duas dessas ocorrências, a palavra “produção” não ocupa um lugar de destaque, pois aparece após a palavra “compreensão de textos”, indicando uma posição de complementaridade (EF69LP02 e EF69LP29) e, em uma delas, o foco não recai na atividade escrita em si, mas na aplicabilidade da concordância verbal e nominal (EF07LP06). Resulta um lugar de destaque em apenas duas das cinco habilidades: (EF69LP27 e EF69LP42). Em síntese, nenhuma das únicas cinco ocorrências expressas no corpo do texto de uma habilidade elegem a escrita como ponto central. Ora, se a

atividade de escrita é tão importante na formação dos estudantes, por que seu lugar é tão pouco presente na BNCC, esse documento que pretende ser norteador do ensino na educação básica?

Também são apenas cinco as ocorrências da atividade de produção textual relacionadas a um objeto do conhecimento:

Tabela 3 — Ocorrências relacionadas a objetos do conhecimento

1	p. 142	Como <i>objeto do conhecimento</i> “produção de textos jornalísticos orais” em uma habilidade de <i>oralidade</i> (com 02 habilidades específicas vinculadas).	(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião [...] (EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates [...] e se posicionar frente a eles.
2	p. 144	Como <i>objeto do conhecimento</i> de uma prática de oralidade.	(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign [...]
3	p. 152	Como <i>prática de linguagem</i> no campo das práticas de estudo e pesquisa e como <i>objeto de conhecimento</i> vinculado a essa prática.	(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento.
4	p. 158	Como <i>objeto do conhecimento</i> da prática de linguagem de oralidade.	(EF69LP52) Representar cenas ou textos dramáticos [...]

5	p. 160	Como <i>objeto do conhecimento</i> na prática de oralidade.	(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos [...]
---	--------	---	---

Fonte: Autora (2025). Tabela construída a partir da BNCC (2018).

É curioso que a BNCC não explicita sua definição sobre *objeto do conhecimento*, cujo sentido é dado como de domínio antecipado do leitor. Entendemos que essa pode ser uma outra etapa de uma pesquisa maior, que olhe para os objetos de conhecimento eleitos para as séries finais do ensino fundamental e médio a partir da análise das colunas que os referem nas inúmeras tabelas que integram o referencial.

O fato de a *produção de textos* constar como *objeto do conhecimento* em somente cinco ocorrências já é estranho, mas o que dizer quando se identifica que, dentre as cinco, apenas uma está relacionada à prática de linguagem de produção de textos? Todas as outras quatro referências estão relacionadas à prática da *oralidade*. De fato, é importante e necessário que a escola trabalhe a produção de textos para os gêneros orais ou que envolvam, de diferentes formas, a oralidade. É fundamental que os estudantes aprendam como a fala se organiza e como comunicar-se em situações que eles nem sempre vivenciam no seu cotidiano, tais como participar de um debate ou de uma entrevista, por exemplo. No entanto, o que se esperaria é que a escola fosse o espaço em que a produção de textos (orais e escritos) fosse o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino e aprendizagem, no dizer de Geraldi (2004), e não um mero lugar em que os estudantes cumprem listas de tarefas.

Além disso, vale notar que a única ocorrência de produção textual como prática é a que traz a habilidade de planejamento de textos de

divulgação científica (EF69LP35). Ora, não se trata de desconsiderar a importância desse tipo de escrita, mas onde fica o lugar da criação, do diálogo com o outro, da escrita que existe porque se tem algo a dizer a alguém? Do modo como está posta, parece que a produção de textos como objeto do conhecimento é simplesmente um exercício de produção de textos “para a escola”, sem sentido para o estudante.

Dando sequência à discussão, como o maior número de ocorrências (13) se dá sob forma das práticas de linguagem e considerando que são quatro também as práticas de linguagem definidas no escopo do ensino fundamental/séries finais: *leitura/escuta, oralidade, análise linguística e semiótica e produção de textos*, vamos olhar também para essas ocorrências mais de perto.

Tabela 4 — Ocorrências como prática de linguagem

1	p. 142	Comparece como <i>prática de linguagem</i> do campo jornalístico midiático.	(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens [...]. (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação [...] (EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido — notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros [...] (EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade [...].
---	--------	---	---

2	p. 144	Como <i>prática de linguagem</i> no campo de atuação na vida pública.	(EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade [...] (EF69LP23) Contribuir com a escrita de textos normativos, quando houver esse tipo de demanda na escola [...] levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão.
3	p. 152	Como <i>prática de linguagem</i> no campo das práticas de estudo e pesquisa e como <i>objeto de conhecimento</i> vinculado a essa prática.	(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento.
4	p. 158	Como prática de linguagem no campo artístico-literário.	(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros [...] (EF69LP51) Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita [...].

5	p. 164	Como prática de linguagem no campo jornalístico-midiático.	(EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias [...] (EF67LP10) Produzir notícia impressa [...] (EF67LP11) Planejar resenhas, vlogs, vídeos e podcasts variados [...] (EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados [...] (EF67LP13) Produzir, revisar e editar textos publicitários [...]
6	p. 166	Como prática de linguagem no campo de atuação na vida pública.	(EF67LP19) Realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações.
7	p. 168	Como prática de linguagem no campo das práticas de estudo e pesquisa.	(EF67LP21) Divulgar resultados de pesquisas por meio de apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, podcasts científicos etc. (EF67LP22) Produzir resumos, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o uso adequado de paráfrases e citações.

8	p. 170	Como <i>prática de linguagem</i> do campo artístico-literário.	(EF67LP30) Criar narrativas ficcionais [...] (EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa [...]
9	p. 178	Como <i>prática de linguagem</i> do campo jornalístico-midiático.	(EF89LP08) Planejar reportagem impressa e em outras mídias [...] (EF89LP09) Produzir reportagem impressa [...] (EF89LP10) Planejar artigos de opinião [...] (EF08LP03) Produzir artigos de opinião [...] (EF09LP03) Produzir artigos de opinião [...] (EF89LP11) Produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias [...]
10	p. 182	Como <i>prática de linguagem</i> no campo de atuação na vida pública.	(EF89LP21) Realizar enquetes e pesquisas de opinião [...]
11	p. 184	Como <i>prática de linguagem</i> no campo das práticas de estudo e pesquisa.	(EF89LP25) Divulgar o resultado de pesquisas por meio de apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, vlogs científicos, vídeos de diferentes tipos etc. (EF89LP26) Produzir resenhas, a partir das notas e/ou esquemas feitos, com o manejo adequado das vozes envolvidas [...]

12	p. 186	Como <i>prática de linguagem</i> no campo artístico-literário.	(EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros [...] (EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, lirás, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas) [...]
----	--------	--	--

Fonte: Autora (2025). Tabela construída a partir da BNCC (2018).

Ainda que não expressa sob forma de produção de texto, verbos correlatos parecem dar conta dessas ocorrências nas habilidades relacionadas a essas práticas. Tais verbos comparecem sempre com um gênero⁵ textual-discursivo expresso: *produzir e publicar notícias; revisar/editar, planejar uma campanha publicitária; produzir, revisar, editar textos reivindicatórios ou propositivos; contribuir com a escrita de textos normativos; planejar textos de divulgação científica; produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento; elaborar texto teatral; engajar-se nos processos de planejamento, textualização, revisão/ edição e reescrita; planejar/produzir notícia impressa; planejar/produzir resenhas, resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts; produzir, revisar, editar textos publicitários; realizar levantamento de questões; divulgar resultados de pesquisas; produzir*

5 Observamos que a BNCC não usa a expressão gênero textual-discursivo. Emprega sete vezes a expressão “gênero textual” e apenas uma vez “gênero discursivo”. Sabemos que ambas as referências refletem concepções distintas, tanto que optamos pelo composto *textual-discursivo* quando nos referimos aos gêneros. Um dos fatores que pode ter levado a essa incoerência é a quantidade de pessoas envolvidas na produção desse documento em distintos momentos. Sabemos que a publicação da BNCC se deu em um cenário político-educacional complexo, em clima de grande descontentamento em decorrência da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 939496, movimento com pouco diálogo com os principais atores envolvidos.

resumos; criar narrativas ficcionais, criar poemas; planejar/produzir reportagem, artigos de opinião, produzir, revisar e editar peças e campanhas publicitárias; realizar enquetes e pesquisas de opinião; divulgar resultado de pesquisas, produzir resenhas; criar contos ou crônicas; parodiar poemas.

Como é possível perceber, o verbo “produzir” relacionado a um gênero é bastante presente, o que pode ser um bom sinal, uma vez que a palavra como substantivo é tão escassa no documento. Entretanto, vale a pena observar a lista de verbos relacionados a um “fazer”. Do modo como se apresenta, parece muito mais uma lista de tarefas do que um ato que envolva o sujeito na escrita, como autor. Assim, o projeto de escrita que pode ser deduzido dessa lista parece confundir-se com uma tarefa que se encerra em si mesma, isolada de um interesse pessoal e de qualquer tipo de esforço em relação ao interlocutor (Guedes, 2009).

Ampliando o olhar para além da expressão “produção de textos”, em um conjunto que soma 185 habilidades somente no ensino fundamental, podemos identificar 40 que estão relacionadas de forma direta ou indireta com a atividade de escrita.

A análise desse documento evidencia que, quando as menções à “produção textual” aparecem explicitamente, nem sempre indicam o que se espera delas: ora estão relacionadas à revisão de linguagem, ora à macroestrutura do texto, ou então elencam listas de gêneros a serem produzidos.

No entanto, em um olhar mais aprofundado, se descartadas as habilidades vinculadas que não possuem como objetivo principal a escrita, restam apenas 28 habilidades, isto é, somente 15% das habilidades específicas de língua portuguesa nas séries finais do ensino

fundamental têm como finalidade explícita a escrita de textos. A julgar pelo que vimos até aqui, considerando a abordagem conceitual presente na BNCC, a produção de textos não parece ocupar um lugar que julgamos merecer, de modo a estar integrada à rotina dos planejamentos docentes e a se concretizar na rotina dos estudantes.

Feito o olhar para a expressão “produção textual” nas séries finais do ensino fundamental, chegamos ao ensino médio.

O CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

Quando chegamos na seção do ensino médio, na área de linguagens e no componente curricular de língua portuguesa, identificamos 25 ocorrências da expressão “produção de textos”.

A seção é introduzida com a apresentação de sete competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o ensino médio, as quais são acompanhadas das respectivas habilidades da área de linguagens: competência 1 (EM13LGG101 a EM13LGG105); competência 2 (EM13LGG201 a EM13LGG204), competência 3 (EM13LGG301 a (EM13LGG305), competência 4 (EM13LGG401 a EM13LGG403), competência 5 (EM13LGG501 a EM13LGG503), competência 6 (EM13LGG601 a EM13LGG604) e competência 7 (EM13LGG701 a (EM13LGG704).

As tabelas que organizam as habilidades da área de linguagens e as específicas de língua portuguesa no ensino médio possuem uma organização um pouco diferente das que indicam as séries finais do ensino fundamental. As habilidades específicas de língua portuguesa no ensino médio são apresentadas em tabelas com a seguinte estrutura: no título da primeira linha, há indicação do campo de atuação social; no subtítulo da segunda linha, consta a referência às práticas de “leitura,

escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica”; na terceira linha, uma coluna à esquerda identifica as habilidades que serão apresentadas nesta coluna; numa segunda coluna, na terceira linha, indica-se a competência específica a que se refere cada uma das habilidades.

Vale notar que a maioria das 25 ocorrências da palavra *produção de textos* na seção da BNCC que trata do ensino médio se dá nas tabelas: 12 vezes. Uma delas se dá em um texto explicativo que integra uma nota de rodapé, três na fundamentação teórica e 07 vezes no texto que descreve e define um dos campos do conhecimento. Somente duas ocorrências explícitas em habilidades, como mostramos a seguir. Eis a tabela:

Tabela 5 — Ocorrências no ensino médio

<u>1</u>	<u>p. 487</u>	<u>em uma nota de rodapé</u>	
<u>2</u>	<u>p. 491</u>	<u>em uma habilidade específica da área de linguagens</u>	(EM13LGG104)
<u>3</u>	<u>p. 498</u>	na fundamentação teórica: referência a uma das práticas	
<u>4</u>	<u>p. 500</u>	na fundamentação teórica: referência a uma das práticas	
<u>5</u>	<u>p. 500</u>	<u>na fundamentação teórica: referência a uma das práticas</u>	
<u>6</u>	<u>p. 504</u>	<u>no texto da definição/descrição do campo de uma das práticas</u>	
<u>7</u>	<u>p. 506</u>	na tabela padronizada	
<u>8</u>	<u>p. 507</u>	na tabela padronizada	
<u>9</u>	<u>p. 507</u>	<u>em habilidade específica da LP</u>	(EM13LP08)
<u>10</u>	<u>p. 508</u>	na tabela padronizada	

<u>11</u>	<u>p. 509</u>	na tabela padronizada	
<u>12</u>	<u>p. 510</u>	na definição do campo da vida pessoal	
<u>13</u>	<u>p. 511</u>	na tabela padronizada	
<u>14</u>	<u>p. 512</u>	na definição do campo de atuação na vida pública	
<u>15</u>	<u>p. 514</u>	na tabela padronizada	
<u>16</u>	<u>p. 517</u>	na tabela padronizada	
<u>17</u>	<u>p. 518</u>	na tabela padronizada	
<u>18</u>	p. 519	<u>na definição do campo jornalístico-midiático</u>	
<u>19</u>	p. 519	na definição do campo jornalístico-midiático	
<u>20</u>	p. 519	na definição do campo jornalístico-midiático	
<u>21</u>	<u>p. 519</u>	na definição do campo jornalístico-midiático	
<u>22</u>	<u>p. 521</u>	na tabela padronizada	
<u>23</u>	<u>p. 522</u>	na tabela padronizada	
<u>24</u>	<u>p. 525</u>	na tabela padronizada	
<u>25</u>	<u>p. 526</u>	<u>na tabela padronizada</u>	

Fonte: Tabela construída pela autora a partir da BNCC (2018).

Quando se trata das habilidades específicas de linguagem ou de língua portuguesa, a palavra “produção de texto” consta, de forma explícita, apenas duas vezes: em uma habilidade *da área* de linguagens e em uma habilidade *específica* de língua portuguesa.

(EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e *produção de textos e discursos* em diversos campos de atuação social.

(EM13LP08) Analisar elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos que causam sua inversão), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência, de modo a potencializar os processos de compreensão e *produção de textos* e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.

Na primeira ocorrência explícita (EM13LGG104), observa-se um uso bastante genérico da expressão *produção de textos*, pois o argumento principal do verbo que introduz a habilidade indica a importância de “utilizar diferentes linguagens para a compreensão de textos e discursos”; em outras palavras, não é a escrita a protagonista desta habilidade, e sim *o uso* de diferentes linguagens.

Na segunda ocorrência, mesmo a habilidade (EM13LP08) que explicita a palavra *produção de textos* só o faz ao final do texto, sem dar destaque a essa atividade, uma vez que o verbo principal, que abre a descrição desta habilidade, é “analisar”.

É verdade que, em muitas habilidades, é usada apenas a palavra “produção”, ficando implícito o complemento “de textos”. Isso ocorre tanto em elipses (EM13LP01 e EM13LP02) como em construções sintáticas de ordem inversa (EM13LP12); ocorre no uso do gerúndio (EM13LP27) ou do infinitivo (EM13LP34). De todo modo, não é difícil constatar que, dentre as 54 habilidades específicas de língua portuguesa no ensino médio, haja tão poucas habilidades que tenham como foco principal a escrita.

Em resumo, as duas únicas ocorrências explícitas da expressão *produção de textos* na BNCC do ensino médio não elegem a escrita na concepção que entendemos como ato principal, contrariando

até mesmo nossa hipótese de que, diante da eminência do Exame Nacional do Ensino Médio, haveria um direcionamento maior no documento a essa habilidade.

Conforme declaramos em seção anterior, temos ciência de que há outras formas verbais que fazem referência, ainda que indireta, à produção de textos no ensino médio. Algumas são encontradas nas seguintes habilidades⁶, as quais são integradas por verbos *scribendi*:

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação [...] de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e *produzir textos* adequados a diferentes situações.

(EM13LP12) Selecionar informações, dados e argumentos em fontes confiáveis, impressas e digitais, e utilizá-los de forma referenciada, para que *o texto a ser produzido* tenha um nível de aprofundamento adequado (para além do senso comum) e contemple a sustentação das posições defendidas.

(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos [...].

(EM13LP16) Produzir e analisar textos orais [...].

(EM13LP17) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados [...].

(EM13LP19) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos [...].

(EM13LP29) Resumir e resenhar textos [...].

6 Optamos por indicar a sigla, o número completo e a parte inicial da habilidade que apresenta o verbo.

(EM13LP34) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas [...].

(EM13LP53) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. [...]

(EM13LP54) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias [...]

Encontramos, dentre as 54 habilidades específicas de língua portuguesa no ensino médio, dez habilidades integradas por verbos que fazem menção à escrita. Entretanto, a exemplo do que mapeamos no ensino fundamental, também aqui, a atividade de produzir textos está longe de pressupor o que se espera dessa habilidade para um sujeito que finda a etapa da educação básica. Praticamente todas as habilidades mapeadas indicam a escrita como uma tarefa que parece estar encerrada em si mesma, de modo que a perspectiva de língua implícita se encontra longe da perspectiva de interação e muito mais próxima a uma visão de língua como instrumento do pensamento e de comunicação.

Conforme dissemos em outro momento (Valério; Diedrich, 2022), a escrita na escola resulta, muitas vezes, de um exercício artificial que tem o professor como o principal, quando não o único, interlocutor do texto. A partir da perspectiva de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018), que concebem o texto como enunciado concreto, isto é, como produto de um sujeito, o locutor (que fala ou escreve), e que pressupõe um outro sujeito, seu interlocutor (que lê ou responde, imediata ou posteriormente), a escrita deveria ser sempre um espaço-tempo de construção, de diálogo com o outro, com quem um sujeito inter(age).

Do modo como percebemos a estrutura da BNCC, a ausência de fundamentação teórica explicitando a perspectiva adotada, o número insuficiente de habilidades que explicitam o ato de escrever, especialmente no ensino médio, que é a conclusão de uma etapa que, para muitos brasileiros, ainda é a última de formação, a escrita como processo sequer pode ser percebida como implícita.

Há, sim, uma lista de atividades relacionadas ao fazer, que, sem o devido aprofundamento, esbarram justamente no oposto do que se pretendem, como bem ensina o adágio popular: *quem muito promete nada cumpre*.

Desse modo, nos indignamos junto a Geraldí, indagando: por que é preciso ensinar todos os gêneros na escola? É possível aprender todos esses gêneros? A pretensão de que os estudantes saibam escrever todos os gêneros, além de ser meta inatingível, pode se transformar em uma ação inócua: “Não se pode exigir que um leitor seja também autor em todos os tipos de texto que é capaz de ler” (Geraldí, 2016, p. 390). A escrita na escola deveria ser o espaço do exercício do pensar, do escrever, reescrever, uma prática de inscrição da subjetividade, da autoria e, sempre que esse projeto de escrita torne público o que cada um registrou, tendo o professor como um coautor.

Pelo que percebemos, a produção de textos, segundo rege o principal documento que norteia a educação básica no Brasil, embora pareça assumir uma perspectiva interacionista na forma, no conteúdo parece estar bem distante desse propósito. O que resta aos professores que precisam “seguir a BNCC” em seus planejamentos?

Prever trabalhar com todos os gêneros, simulando situações em que os alunos-autores devem vestir máscaras e se colocarem num lugar imaginário para

escreverem um texto (para mostrar que dominam um gênero), é destruir o modo de funcionamento das práticas de linguagem e, sobretudo, resulta de uma ideologia de onipotência da escola: só se aprende se for na escola, como se a vida nada pudesse ensinar. (Geraldi, 2016, p. 391)

De nossa parte, defendemos, assim como Geraldi (2016), que os estudantes não precisam ser autores de toda a diversidade de gêneros existentes, até mesmo porque essa é uma missão impossível dada a própria definição de gêneros encontrada em Bakhtin (2016), que ensina serem os gêneros formas *relativamente estáveis*.

É necessário, como ensina Bakhtin, à revelia do que preconiza a BNCC, “tirar os alunos do beco sem saída da linguagem livresca, para colocá-los no caminho daquela utilizada na vida: uma linguagem tanto gramatical e culturalmente correta, quanto audaciosa, criativa e viva” (Bakhtin, 2019, p. 42).

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. *Os Gêneros do Discurso*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. In: *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3wHJn0x>. Acesso em: 15 jun. 2025.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2004.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. In: *Retratos da Escola*, n. 17, v. 9. Brasília, 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587>. Acesso em: 19 jun. 2025.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São

Paulo: Parábola Editorial, 2009.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikoláievitch. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VALÉRIO, Patrícia da Silva; DIEDRICH, Marlete Sandra. Produzir textos na sala de aula. In: SILVA, Peterson Luiz Oliveira da; COSTA, Alan Ricardo (Orgs.). *Produção textual na teoria e na prática: os caminhos da avaliação da redação*. São Paulo: Pimenta Cultural, p. 27-41, 2022.