



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS

Juliana Costa Maserá

**OS GÊNEROS DO DISCURSO DO CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO NA
BNCC**

Florianópolis

2023

Juliana Costa Masera

**OS GÊNEROS DO DISCURSO DO CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO NA
BNCC**

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Masera, Juliana Costa
Os gêneros do discurso do campo jornalístico-midiático
na BNCC / Juliana Costa Masera ; orientador, Rodrigo
Acosta-Pereira, 2023.
148 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e
Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras,
Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Letras. 2. Gêneros discursivos. 3. Práticas de
Linguagem. 4. Habilidades da BNCC. I. Acosta-Pereira,
Rodrigo . II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Juliana Costa Masera

OS GÊNEROS DO DISCURSO DO CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO NA BNCC

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado, em 22 de dezembro de 2022, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira – PROFLETRAS/UFSC

Prof^a. Dr^a. Luana de Araújo Huff – IFC

Prof^a.Dr^a. Fabiana Giovani – PROFLETRAS/UFSC

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestra em Letras



Coordenação do Programa de Pós-Graduação



Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira

Orientador

Florianópolis, 2023

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por sempre agir do jeito certo, no tempo certo, desde a minha entrada no Programa de Mestrado até a última semana antes da defesa desta dissertação; por ser sempre meu refúgio e local de paz e tranquilidade quando as coisas parecem difíceis.

Agradeço a minha família – papai, mamãe, vó, Tata e Mana –, meu porto seguro, por apoiar incondicionalmente esta empreitada e por ensinar o valor dos estudos. Sem vocês nada disso seria possível, vocês são a inspiração e o motivo por eu tentar ser alguém melhor a cada dia. Amo vocês!

Agradeço ao meu velhinho, que hoje do céu olha por mim e sei que estaria orgulhoso por eu ter chegado até aqui (não só eu, mas também minhas irmãs que logo chegarão nesta etapa do Programa de Mestrado o qual cursam)! Você sempre estará em minha memória e em meu coração, pois há coisas que nem o tempo consegue apagar! Sempre te amarei!

Agradeço ao Nicolas, noivo, amigo, parceiro para todas as horas, por compreender e ser paciente nos meus momentos de ausência e, ainda assim, apoiar e me fazer encarar a vida de um jeito mais leve. Sua paciência é digna de admiração! Amo você... é um prazer dividir minha vida contigo!

Agradeço ao professor Rodrigo, meu orientador, por ter me acolhido enquanto orientanda, pelo profissionalismo e serenidade com que conduziu nossas orientações. Obrigada pela presença (mesmo distante fisicamente)!

Agradeço a minha amiga Débora, a qual o Programa de Mestrado me apresentou, pela parceria nas aulas, pelas conversas, desabafos e trocas de conhecimento.

Agradeço aos professores do Mestrado, por dividirem conosco seus conhecimentos.

Agradeço à banca, por participar desse momento e pelas ricas contribuições apontadas.

Por fim, agradeço a todos que de forma direta ou indireta – demais familiares, amigos de longa data, colegas de trabalho, alunos – fizeram parte dessa jornada. Muito obrigada!

RESUMO

O estudo desenvolvido nesta pesquisa tem como objetivo geral analisar, de forma documental, com base numa concepção dialógica de língua(gem), como os gêneros do discurso do campo jornalístico-midiático funcionam como catalisadores das habilidades de práticas de linguagem do bloco 69 dos anos finais do Ensino Fundamental na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). De forma específica, objetivamos analisar documentalmente (I) as orientações sobre as práticas de linguagem na BNCC; (II) as orientações sobre o campo jornalístico-midiático na BNCC; (III) as habilidades de práticas de linguagem (leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica) catalisadas pelos gêneros discursivos do campo jornalístico-midiático do bloco 69 do EF II na BNCC. Para tanto, a pesquisa fundamenta-se nos escritos do Círculo de Bakhtin, buscando compreender a concepção dialógica de gêneros do discurso, especificamente quanto aos entendimentos sobre: linguagem e discurso; enunciado; ideologia e valoração. Para além das contribuições do Círculo de Bakhtin, tratamos, com o auxílio dos estudos contemporâneas na área da Linguística Aplicada, sobre as práticas de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa (leitura, oralidade, produção de textos e prática de análise linguística/semiótica). A partir desse embasamento, a metodologia se constitui como uma análise documental, buscando estabelecer uma relação entre esse arcabouço metodológico e os pressupostos teóricos dos estudos dialógicos da língua(gem). Os resultados demonstram que os gêneros discursivos presentes nas 19 habilidades das práticas de linguagem do EF II do campo jornalístico-midiático da BNCC são, na grande maioria, explorados como catalisadores do ensino de LP ao pautarem o desenvolvimento das habilidades e uma potencialização das práticas de linguagem. Além disso, constatamos que o recorte da BNCC analisado se enquadra na orientação pela mudança no ensino de LP, sendo que integra a proposta de trabalho com a linguagem em uso, entendendo-a sob os matizes das interações sociais.

Palavras-chave: Gêneros discursivos; Práticas de Linguagem; Habilidades da BNCC.

ABSTRACT

The study carried out in this research has the general objective of analyzing, in a documental way, based on a dialogic conception of language(gem), how the discourse genres of the journalistic-media field are presented as catalysts of the skills of language practices in block 69 of the final years of Elementary Education in the National Common Curricular Base (BNCC). Specifically, we aimed to documentally analyze (I) the guidelines on language practices at the BNCC; (II) guidelines on the journalistic-media field at BNCC; (III) the skills of language practices (reading, orality, textual production and linguistic/semiotic analysis) catalyzed by the discursive genres of the journalistic-media field of block 69 of EF II at BNCC. Therefore, the research is based on the writings of the Bakhtin Circle, seeking to understand the dialogic conception of speech genres, specifically regarding the understandings of: language and discourse; utterance; ideology and valuation. In addition to the contributions of the Bakhtin Circle, we deal, with the help of contemporary studies in the area of Applied Linguistics, about language practices in Portuguese Language classes (reading, orality, text production and practice of linguistic/semiotic analysis). Based on this basis, the methodology is constituted as a document analysis, seeking to establish a relationship between this methodological framework and the theoretical assumptions of dialogical studies of language(gem). The results demonstrate that the discursive genres present in the 19 skills of the language practices of EF II in the journalistic-media field of the BNCC are, for the most part, explored as catalysts for the teaching of PL by guiding the development of skills and a potentialization of practices of language. In addition, we found that the BNCC profile analyzed fits the orientation towards change in the teaching of LP, since it integrates the work proposal with the language in use, understanding it under the nuances of social interactions.

Keywords: Discourse genres; Language Practices; BNCC Skills.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Nomenclaturas utilizadas nos documentos PCN e BNCC.....	25
Quadro 2 – Acontecimentos anteriores à elaboração da BNCC	30
Quadro 3 – Acontecimentos durante a elaboração da BNCC	32
Quadro 4 – Instâncias participantes do processo de elaboração da primeira versão da BNCC-EF	35
Quadro 5 – Instâncias participantes do processo de elaboração da segunda versão da BNCC-EF	37
Quadro 6 – Instâncias participantes do processo de elaboração da versão final da BNCC-EF	41
Quadro 7 – Práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades do EF II, bloco 69, do campo jornalístico-midiático na BNCC.....	61
Quadro 8 – Gêneros discursivos em evidência nas habilidades do EF II, bloco 69, do campo jornalístico-midiático na BNCC.....	65
Quadro 9 – Diferenciações entre os postulados e fundamentos das perspectivas: subjetivismo individualista e objetivismo abstrato.	69
Quadro 10 – Pressupostos para construir compreensões acerca do processo educacional à luz de uma concepção interacionista da linguagem.	82
Quadro 11 – Classificação dos documentos segundo Cellard (2008).....	101
Quadro 12 – Fases e procedimentos da AD	103
Quadro 13 – Etapas metodológicas da pesquisa	105
Quadro 14 – Objetivos alcançados em cada etapa da pesquisa.....	106
Quadro 15 – Codificação usada na análise: nomenclaturas e índice alfanumérico das habilidades.	108
Quadro 16 – Síntese dos gêneros do discurso identificados em cada prática de linguagem.....	110
Quadro 17 – Habilidades para o desenvolvimento da prática de leitura de textos do campo jornalístico-midiático.	111
Quadro 18 – Habilidades para o desenvolvimento da prática de oralidade do campo jornalístico-midiático.....	117

Quadro 19 – Possibilidades de retextualização.....	122
Quadro 20 – Habilidades para o desenvolvimento da prática de produção de textos do campo jornalístico-midiático.	124
Quadro 21 – Habilidades para o desenvolvimento da prática de análise linguística/semiótica do campo jornalístico-midiático.	129
Quadro 22 – Enquadramento de habilidades nas orientações pela mudança	137

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	29
2.1 EM TORNO DO UNIVERSO DE ANÁLISE: A BNCC	29
2.2 EM TORNO DO OBJETO DE ANÁLISE: AS ORIENTAÇÕES SOBRE/PARA AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESCOLA E AS HABILIDADES DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS QUE RESPONDEM AO TRABALHO COM OS GÊNEROS DO DISCURSO DO CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	54
3. A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE GÊNEROS DO DISCURSO	67
3.1 A LINGUAGEM E O DISCURSO	67
3.2 O ENUNCIADO E OS GÊNEROS DO DISCURSO	72
3.3 A IDEOLOGIA E A VALORAÇÃO	77
4. AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	80
4.1 SOBRE LEITURA	83
4.2 SOBRE ORALIDADE	86
4.3 SOBRE PRODUÇÃO DE TEXTOS	89
4.4 SOBRE PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	94
5. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS	99
5.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL	99
5.2 OS CAMINHOS/ETAPAS DA PESQUISA	104
6. ANÁLISE DOCUMENTAL	107
6.1 GÊNEROS DISCURSIVOS COMO CATALISADORES NAS HABILIDADES DE PRÁTICA DE LEITURA	111
6.1.1 Gêneros discursivos sob o escopo do conteúdo temático	112

6.1.2	Gêneros discursivos sob o escopo do estilo	113
6.1.3	Gêneros discursivos sob o escopo dos elementos constitutivos dos enunciados: conteúdo temático, estilo e construção composicional ...	115
6.1.4	Gêneros discursivos sob o escopo dos discursos	116
6.2	GÊNEROS DISCURSIVOS COMO CATALISADORES NAS HABILIDADES DE PRÁTICA DE ORALIDADE.....	117
6.2.1	Gêneros discursivos orais sob o escopo das dimensões extraverbal e verbo-visual	118
6.2.2	Gêneros discursivos sob o escopo do incentivo à compreensão e à escuta ativa/responsiva de enunciados orais.....	120
6.2.3	Gêneros discursivos escritos para serem oralizados.....	121
6.2.4	Quando não há especificação de gêneros.....	122
6.3	GÊNEROS DISCURSIVOS COMO CATALISADORES NAS HABILIDADES DE PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS	123
6.3.1	Gêneros discursivos sob o escopo da escrita com projeto do dizer	124
6.3.2	Gêneros discursivos sob o escopo da escrita planejada, executada, revisada e reescrita	127
6.3.3	Gêneros discursivos sob o escopo da produção de textos e não das redações	128
6.4	GÊNEROS DISCURSIVOS COMO CATALISADORES NAS HABILIDADES DE PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA	129
6.4.1	Gêneros discursivos sob o escopo de atividades epilinguísticas e metalinguísticas.....	130
6.4.2	Gêneros discursivos sob o escopo dos problemas de ordem textual ..	131
6.4.3	Gêneros discursivos sob o escopo das múltiplas semioses	133
6.4.4	Gêneros discursivos sob o escopo da prática de análise linguística/semiótica integrada a outras práticas de linguagem.....	134

6.5	SÍNTESE DA ANÁLISE	136
7.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
	REFERÊNCIAS	143

1. INTRODUÇÃO

O olhar contemporâneo sobre a Educação Básica encontra avanços e recuos que marcam sua história no Brasil. As reformas educacionais refletem e respondem a concepções de mundo, de homem e aos anseios do período histórico frutos dos progressos tecnológicos, econômicos e científicos (GERALDI, 2002).

Ao tratar do ensino de Língua Portuguesa¹, não foi diferente. Em distintos momentos de sua trajetória histórica, o ensino foi pautado pelo entendimento de língua como um sistema, com caráter instrumental, aspecto que vigorou no seu período inicial e ainda possui resquícios no ensino atual (SOARES, 2004).

Para iniciar uma contextualização do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, ressalta-se que, no período colonial, a população compartilhava de diversas línguas, entre elas: o português trazido pelo colonizador; o latim, que fundava o ensino dos jesuítas; e a língua geral, que recobria as línguas indígenas² e fora sistematizada pelos membros da Companhia de Jesus. Esta última, por sua vez, prevalecia devido às necessidades de comunicação (SOARES, 2004). Acerca dos missionários da Companhia de Jesus, Venturi e Gatti-Júnior (2004) enfatizam que esse grupo desempenhou um papel relevante na história da educação brasileira, uma vez que estruturou referenciais que constituíram a Instituição Escolar, a exemplo disso, a organização do plano de estudos denominado *Ratio Studiorum*, um manual educativo dos jesuítas. Em contrapartida, Pereira e Bazon (2019), analisam tal participação como discutível, pois há autores que exaltam e outros que acusam a Companhia de Jesus de contribuir para a extinção de uma identidade cultural e imposição das marcas europeias na cultura nativa brasileira. Ainda, Fávero (2009, p. 15) acalora essa discussão esclarecendo que “os colégios jesuíticos foram formadores da elite colonial, proporcionando instrução aos descendentes dos colonizadores. Aos índios, somente a catequese”. Desta forma, consideramos que a Companhia de Jesus, por mais que represente a precursão do regulamento de procedimentos pedagógicos, tenha, no entanto, segregado o ensino nos seus primórdios de forma que, ainda hoje, não haja uma superação: a unificação do ensino para as classes mais e menos privilegiadas.

¹ Neste estudo, grafa-se o termo *Língua Portuguesa* com letras iniciais maiúsculas para se referir ao componente curricular e com iniciais minúsculas, à língua.

² Salienta-se que, de acordo com Rodrigues (2005), havia cerca de 1,2 mil diferentes línguas faladas pelos povos indígenas no período colonial brasileiro.

Nesse período colonial, o ensino servia aos grupos social e economicamente privilegiados e o contato dos educandos com a língua era unicamente para a alfabetização. Portanto, entendia-se a língua como um instrumento para alfabetizar (SOARES, 2004).

Da alfabetização, praticada nas escolas menores, passava-se diretamente ao latim: no ensino secundário e no ensino superior estudava-se a gramática da língua latina e a retórica, aprendida esta em autores latinos (sobretudo Cícero) e, naturalmente, em Aristóteles (SOARES, 2004, p. 158).

Venturi e Gatti-Júnior (2004, p. 69) dialogam com essas ideias ao afirmar que a finalidade do ensino era reproduzir conhecimentos acumulados:

As línguas latina e grega eram ministradas na escola e a literatura se baseava na tradição greco-romana. Os objetivos educacionais legitimavam os modelos aprovados socialmente e a imitação fiel da língua padrão. As disciplinas Língua e Literatura eram formalmente separadas, mas intimamente ligadas pelos resultados esperados de uma na outra, pois ensinava-se através dos “bons exemplos”.

Até meados do século XVIII, predominava o sistema pedagógico jesuítico e nele não havia espaço para o ensino do vernáculo. O idioma próprio do país era apenas apoio para aprender a gramática latina (SCHMOELLER e DALLABRIDA, 2017). Segundo Schmoeller e Dallabrida (2017), um dos momentos cruciais para a implementação do ensino da língua vernácula foi a reforma de Pombal, a qual estabeleceu o português como idioma oficial.

Por volta dos anos de 1750, com a necessidade política de ensinar a língua da metrópole para preservá-la e passá-la às colônias, Marquês de Pombal implantou reformas educacionais em Portugal e seus povos dominados, tornando obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil e proibindo o uso de outros idiomas. Para Bunzen (2011), a reforma pombalina promoveu o crescimento da divulgação e, conseqüentemente, implementação da língua do Príncipe nas terras colonizadas e consolidou “uma política de expansão linguística de uso interno e externo, pois, do ponto de vista político, foi a maior responsável pelo ensino obrigatório da língua portuguesa em Portugal e no Brasil” (BUNZEN, 2011, p. 892).

Nos anos subsequentes, além de aprender a ler e escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa, ao lado da gramática latina, ocupando posições de componentes curriculares; persistiu, ainda, a retórica. (SOARES, 2004).

Posteriormente, a partir da chegada da família real no Brasil (1808) e da independência do país (1822), desencadearam-se uma série de efeitos significativos na vida dos cidadãos, como a criação da imprensa brasileira, a fundação da biblioteca nacional e, em decisão política do parlamento, o ensino do vernáculo por meio da Gramática da Língua Nacional. Se antes a língua portuguesa era o idioma oficial, pós-independência tornou-se a língua da Nação Brasileira (BARROS, 2008).

É nesse espaço de enunciação (língua oficial / língua nacional) que surgem duas relações significadamente distintas: de um lado, as línguas indígenas; de outro, as línguas da imigração. Há, entretanto, diferentes modos de relação, uma vez que as línguas indígenas e africanas são advindas de povos considerados primitivos, escravizados, logo, não há lugar para essas línguas e seus falantes. Enquanto isso, as línguas dos imigrantes são tidas como línguas legitimadas no conjunto global das relações. A partir dessa instauração enunciativa, observa-se, por um lado, o silenciamento de vozes (por parte dos colonizados, inclusive os brasileiros partícipes do grupo dos despossuídos); por outro, a força discursiva adquirida pelos falantes colonizadores (os portugueses, inclusive os brasileiros partícipes da nobreza). (BARROS, 2008, p. 38)

É importante enfatizar que, concebendo a língua como um processo constitutivo dos povos, o Português Brasileiro é diferente do Português Europeu³ sendo que ambos se historicizam e produzem discursos diferentes. Contudo, “essa homogeneidade é inculcada através do ensino de língua nos moldes da Tradição Gramatical, produzindo, assim, o silenciamento das vozes do povo, principalmente, as pertencentes às classes populares.” (BARROS, 200, p. 39)

Além disso, cabe ressaltar que essas mudanças não desencadearam consequências substanciais no ensino, uma vez que o cargo de Professor de Português só foi criado em 1871. Quem lecionava as disciplinas principais: Retórica e Gramática eram os intelectuais, oriundos das elites sociais, pois ainda não havia cursos de formação de professores. Tais cursos figuraram na educação brasileira somente no século seguinte e, ainda assim, os formadores bebiam do ensino tradicional e repassavam esses ensinamentos a seus lecionandos (BARROS, 2008).

À medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social, a gramática do português foi ganhando autonomia em detrimento da gramática latina. Entretanto, Soares (2004, p. 162) pontua uma incoerência:

Interessante é observar que, embora a polêmica sobre uma possível língua brasileira tenha surgido já em meados do século XIX, o ensino

³ Dado o objetivo desta pesquisa, não nos deteremos a esta discussão.

da gramática manteve-se alheio a essa polêmica e foi sempre, durante todo esse século, o ensino da gramática da língua portuguesa. E mais, foi o ensino da gramática de uma única modalidade da língua portuguesa.

Em 1877, incorpora-se aos programas de ensino a disciplina *Português* no primeiro e segundo anos. Em anos subsequentes, ela passa a ser ministrada apenas no sétimo ano por meio da gramática, análise linguística⁴ e exercícios de redação oral e escrita (SCHMOELLER e DALLABRIDA, 2017). Posteriormente, em 1882, o ensino da língua vernácula também é prescrito para o segundo, terceiro, quarto e quinto anos. Do segundo ao quinto ano, permanece o estudo do latim. Para os últimos anos, mantêm-se previstas as disciplinas de Retórica, Poética e Literatura Nacional (SCHMOELLER e DALLABRIDA, 2017).

Com a Proclamação da República (1889) e o nacionalismo marcante da época, a valorização do ensino da língua vernácula – que se intensificara paulatinamente desde os anos anteriores – aumentou ainda mais. Apesar de que o estudo gramatical não foi abandonado e houve a intensificação das atividades de redação e composição, ancoradas no ensino da retórica e da poética (SCHMOELLER e DALLABRIDA, 2017).

Bunzen (2011) pontua que o ensino do vernáculo continuou durante quase todo o século XIX, no entanto, ainda dependente do ensino do latim. De acordo com Soares (2004), até os anos de 1940, na disciplina *Português* perpetuou uma tradição da gramática (para aprendizagem sobre o sistema da língua), da retórica e da poética. Tal tradição foi mantida porque, fundamentalmente, a escola continuou servindo aos grupos privilegiados, únicos a terem acesso a ela. A estes continuavam a ser úteis as mesmas aprendizagens – adaptadas às características e exigências da época.

A partir dos anos 1950, dada uma progressiva transformação das condições socioculturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola, evidenciou-se a necessidade de reformulações das funções e objetivos das escolas. Segundo Soares (2004), este foi o momento de reais modificações no conteúdo da disciplina português. Em primeira análise, começou-se a modificar o alunado: em decorrência da crescente reivindicação do direito à escolarização pelas camadas populares, democratizou-se a escola e passaram a povoar as salas de aula os filhos dos trabalhadores (SOARES, 2004). De acordo com Soares (2004, p.167):

⁴ Neste caso, refere-se à análise gramatical *strictu sensu*.

As condições escolares e pedagógicas, as necessidades e exigências culturais passam, assim, a ser outras bem diferentes. É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece.

A autora admite que, nesses anos, a gramática teve primazia sobre o texto, o que se pode explicar pela força da tradição advinda do sistema jesuítico, persistente do século XVI até as primeiras décadas do século XX. Esta primazia da gramática e o próprio ensino do português sofreu uma radical mudança no início dos anos 1970, em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71). Segundo Soares (2004), não foi uma mudança progressiva em resposta a novas condições geradas pelas transformações sociais, foi uma mudança resultante da intervenção feita pelo governo militar instaurado em 1964. Logo, esta transformação no ensino conduzia a educação conforme os objetivos e ideologias do regime vigente.

Gregolin (2007) afirma que a censura e a repressão impostas pela ideologia ditatorial coincidiram com a expansão dos veículos de comunicação. Em resposta a isso, as orientações para o ensino misturavam as ideias tradicionais da gramática normativa com as ideias de uma nova teoria, chamada de Teoria da Comunicação⁵.

Com um foco puramente comunicativo, tal teoria transpõe uma concepção da língua como sistema – prevalente até então no ensino da gramática – e a concepção da língua como expressão estética – prevalente inicialmente no ensino da retórica e da poética –, para uma concepção da língua como instrumento de comunicação (SOARES, 2004). Desta forma, desenvolvem-se os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, por meio da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais. “Já não se trata mais de estudo *sobre* a língua ou de estudo *da* língua, mas de desenvolvimento do *uso* da língua” (SOARES, 2004, p.169).

Logo, essa mudança de caráter político e ideológico também alterou a denominação da disciplina, a qual passou a se chamar, nos estágios iniciais, *comunicação e expressão*; e *comunicação em língua portuguesa*, nas séries finais.

⁵ A abordagem teórico-metodológica dessa teoria se ancorava nos preceitos de Roman Jakobson, em especial, na obra *Linguística e Comunicação* (1976).

Em estudos mais avançados, chamou-se *Língua portuguesa e literatura brasileira* (SOARES, 2004).

A transição da década de 1970 para a década de 1980 foi caracterizada por um conjunto de denúncias contrárias ao ensino da Língua Portuguesa nas escolas públicas do Brasil. Para Gregolin (2007), essa onda de questionamentos sobre a gramática normativa instalou uma crise nas bases teóricas e metodológicas do ensino, o que foi benéfico para o progresso dos estudos na área. Emerge, nesse contexto, o *discurso da mudança*⁶ que legitima a necessidade de:

- i) mudar o ensino em função de atender camadas da população que passam a frequentar os bancos escolares, fazendo da instituição de ensino o lugar em que seja possível agir socialmente para a obtenção de uma ordem social mais justa.
- ii) considerar a realidade da variação lingüística e respeitar a linguagem do aluno, porém observando a escola como o lugar da norma, o lugar em que se pode/deve levar ao aluno a variedade lingüística socialmente prestigiada (PIETRI, 2003, p. 77-78).

Na metade dos anos 1980, a disciplina tornou a se chamar *português*, em decisão do Conselho Federal de Educação, respondendo às severas críticas oriundas da área educacional (SOARES, 2004). De acordo com Soares (2004), tais protestos não representavam apenas um desejo de retornar à denominação anterior, mas significavam a negação de uma concepção de língua e de ensino de língua que não encontrava mais respaldo no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos de 1980 (período de redemocratização do país). Também não evidenciava fundamentos nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que começavam a chegar ao ensino da língua materna.

Talvez essa contribuição das ciências linguísticas ao ensino de português seja a característica fundamental que a disciplina *português* assume a partir dos anos 80. Introduzidas nos currículos de formação de professores a partir dos anos 1960 – inicialmente, a *lingüística*, mais tarde, a *sociolingüística*, ainda mais recente, a *psicolingüística*, a *lingüística textual*, a *pragmática*, a *análise do discurso* –, só nos anos 1980 essas ciências chegam à escola, “aplicadas” ao ensino da língua materna (SOARES, 2004, p. 171, grifos da autora).

As ciências linguísticas, em especial a sociolingüística, dirige o olhar para a entrada de alunos pertencentes às camadas populares na escola e propõe “o respeito

⁶ Sugere-se, para o aprofundamento acerca do *discurso da mudança*, consulta ao artigo *A constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil*, de Êmerson de Pietri (2004). Além disso, pode-se fazer um contraponto entre esse discurso e o *discurso da tradição*, por meio da leitura da tese de Graziela Lucci de Angelo (2005), intitulada *Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa*.

às diferenças, a observação da variedade dos falares, a relação entre o uso da língua e as condições sociais de sua produção” (GREGOLIN, 2007, p. 67-68). Portanto, alerta para as divergências entre as variedades linguísticas efetivamente faladas pelos educandos e a variedade de prestígio, chamada "padrão culto", pretensão de ensino nas aulas de língua portuguesa (SOARES, 2004). Gregolin (2007) corrobora com as afirmações de Soares (2004) ao ressaltar que a sociolinguística coloca em xeque o entendimento de homogeneidade da língua, o que desencadeia a problematização sobre as suas variedades e a discussão sobre as relações existentes entre língua, história e sociedade.

Esse olhar da linguística atribui uma nova postura aos professores; propõe novas reflexões sobre os conteúdos e metodologias; exige novas concepções da gramática do português, do seu papel e função; e também requer um novo olhar para a natureza da gramática para fins didáticos, que há de ser tanto uma gramática da língua escrita, quanto da língua falada (SOARES, 2004).

Além disso, para Soares (2004, p. 172) as ciências linguísticas, numa vertente da linguística textual:

[...] vêm ainda ampliar essa nova concepção da função e natureza da gramática para fins didáticos, evidenciando a necessidade e conveniência de que essa gramática não se limite às estruturas fonológicas e morfossintáticas, mas chegue ao texto, considerando fenômenos que escapam ao estudo no nível da palavra e da frase [...] a linguística textual tem trazido à disciplina português uma nova maneira de tratar o texto, o que tem significado uma nova maneira de tratar a oralidade e a escrita no ensino. Nesse mesmo sentido, a semântica, em suas tendências mais recentes, vem associando-se à linguística textual, para trazer uma nova maneira de tratar a expressão e a compreensão tanto na modalidade oral quanto na escrita.

Emerge, então, uma concepção que enxerga a língua como enunciação, não apenas como comunicação no seu sentido unidirecional. Incluindo, portanto, as relações da língua com os sujeitos, o contexto e as condições sócio-históricas de sua utilização. Essa nova concepção altera, sobretudo, o ensino das práticas de linguagem: leitura, escrita, oralidade, e, inclusive, o ensino da gramática (SOARES, 2004).

Como consequência dessa alteração, fica evidente que em meados dos anos de 1980 surgiram críticas ao ensino e à aprendizagem de língua portuguesa desvinculados de um contexto. Como exemplo desse descontentamento relacionado ao ensino da língua, pode-se citar o relatório desenvolvido pela Comissão Nacional

para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna intitulado *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa*, lançado em 1986. O documento apresentava sugestões e recomendações que tinham por finalidade serem divulgadas pelo Ministério da Educação e, conseqüentemente, promoverem um debate nacional – ponto de partida para a definição de novos rumos nas atividades didático-pedagógicas do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Os membros da Comissão entenderam esse relatório como parte integrante de um movimento de renovação que caracterizou o cenário sociopolítico brasileiro da época (BRASIL, 1986).

À vista disso, a partir dos anos de 1990, foram realizadas reformas na educação que deram origem a documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a Lei nº 9.394, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997 e de 1998 (SOUSA, 2019). Segundo Bunzen (2011), os PCN podem ser entendidos como uma crítica ao ensino tradicional, convergindo para uma aposta em um trabalho com a língua baseado nas práticas sociais. Antunes (2003) dialoga com essa concepção ao afirmar que esse documento orienta a articulação dos conteúdos de língua portuguesa em torno do uso da língua oral e escrita, e a reflexão acerca disso. Nele não é conferida atenção aos conteúdos de gramática na forma tradicional das classes de palavras, como figurava nos programas anteriores de ensino. Evidencia-se esta afirmação na seguinte passagem do documento (BRASIL, 1998, p. 23):

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

E ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) destacam que os textos são constituídos e funcionam sob a arquitetura de determinados gêneros do discurso. Os gêneros do discurso, por sua vez, em função das intenções comunicativas como parte das condições de produção dos discursos, são determinados historicamente, compondo formas relativamente estáveis de enunciados. “Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.” (BRASIL, 1998, p. 23)

Quanto à seleção dos textos estudados em sala, o documento salienta que eles devem proporcionar a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, e a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, proporcionando a plena participação em uma sociedade letrada. Em decorrência disso, os PCN (BRASIL, 1998) salientam que esta participação efetiva em uma sociedade letrada requer uma aprendizagem que desenvolva práticas de uso da linguagem que vão além da reflexão. Na prática da reflexão sobre a língua e a linguagem poderão ser construídos mecanismos que possibilitem que o sujeito desenvolva a competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever em diversas situações interativas (BRASIL, 1998).

Desta maneira, de acordo com os PCN (BRASIL, 1998), os conteúdos devem se articular em torno dos eixos: *uso da língua oral e escrita, e reflexão sobre a língua e linguagem*. Organizam-se os conteúdos propostos, em função de tais eixos, da seguinte maneira: i) prática de escuta e de leitura de textos, ii) prática de produção de textos orais e escritos; articuladas ao eixo *uso*; e iii) prática de análise linguística; atrelada ao eixo *reflexão*. Pela perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), essa organização visa criar condições para que o aluno desenvolva a competência discursiva⁷, a qual toda educação comprometida com o exercício da cidadania deveria proporcionar.

Na esteira das reformas educacionais, traz-se à luz o desenvolvimento de um novo documento norteador da Educação Básica: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018. Tal documento compartilha de concepções convergentes – há também divergências, como aponta Debas-Clerisi (2020) – ao assumir uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem⁸, além disso toma a centralidade do texto como unidade de trabalho, relacionando-o a seu contexto de produção.

Conforme consta na BNCC (BRASIL, 2018), as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências⁹, as quais são definidas

⁷ De acordo com os PCN (BRASIL, 1998, p. 23), a competência discursiva “refere-se a um ‘sistema de contratos semânticos’ responsável por uma espécie de ‘filtragem’ que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos.”

⁸ Ver as discussões de Debas-Clerisi (2020) sobre as reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem na BNCC.

⁹ Para ampliar a discussão sobre a *Pedagogia das Competências*, sugere-se a leitura do texto *Reflexões sobre a pedagogia das competências*, de Fabíola da Silva Ferreira e Fabiano Antonio dos Santos (2018), uma vez que, dado o escopo desta pesquisa e sua proposta de interpretação da BNCC à luz dos escritos do Círculo – de tal modo que se afaste da Pedagogia de Competências que disputa espaço no documento e que atende a uma visão do mercado para a educação –, não vamos aprofundá-la.

“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. 8). As competências gerais do Ensino Fundamental se engendram em um caminho organizado por áreas do conhecimento, componentes curriculares, competências específicas, unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades. Cada termo será tratado com mais afinco em sessões seguintes deste estudo.

Com destaque às habilidades – um dos objetos de estudo desta pesquisa –, ressalta-se, no documento, que elas indicam as aprendizagens essenciais que necessitam ser garantidas aos educandos nos diferentes contextos escolares (BRASIL, 2018).

A BNCC (2018), semelhantemente aos PCN (1998), propõe a exploração destas habilidades interligada ao uso significativo da linguagem em torno de diferentes práticas. Estas devem considerar o texto como pertencente a um gênero discursivo que circula em esferas/campos sociais de atividade humana (BRASIL, 2018). Por sua vez, os campos acima referidos são quatro: i) jornalístico-midiático, ii) de atuação na vida pública, iii) práticas de estudo e pesquisa e iv) artístico-literário. Para cada campo, conferem-se as seguintes práticas de linguagem: leitura/escuta, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica (BRASIL, 2018).

De acordo com Debas-Clerisi (2020, p. 38), “Como há um entendimento de que as práticas são sempre situadas e contextualizadas, obrigatoriamente haverá campos de atuação a elas relacionadas.” Confirma-se essa colocação no seguinte excerto do documento:

Cabe ressaltar, reiterando o movimento metodológico de documentos curriculares anteriores, que estudos de natureza teórica e metalinguística – sobre a língua, sobre a literatura, sobre a norma padrão e outras variedades da língua – não devem nesse nível de ensino ser tomados como um fim em si mesmo, devendo estar envolvidos em práticas de reflexão que permitam aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da língua/linguagens (em leitura e em produção) em práticas situadas de linguagem. (BRASIL, 2018, p.71)

Tais práticas sofreram pequenas modificações em suas nomenclaturas, dos Parâmetros Curriculares Nacionais, para a Base Nacional Comum Curricular, são elas:

Quadro 1 – Nomenclaturas utilizadas nos documentos PCN e BNCC

Documento	Organização	Práticas de linguagem
Parâmetros Curriculares Nacionais (1998)	Eixos.	Prática de escuta e de leitura de textos; prática de produção de textos orais e escritos (eixo uso); prática de análise linguística (eixo reflexão).
Base Nacional Comum Curricular (2018)	Esferas/campos sociais de atividade humana.	Leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica (em cada campo).

Fonte: A autora (2021), com base nos documentos PCN (1998) e BNCC (2018).

Dessa forma, se confrontados, PCN e BNCC, observa-se que ambos atribuem uma concepção semelhante de linguagem. Os PCN a conceituam como “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). Com outras palavras, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 63) afirma que:

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

Relaciona-se o aporte teórico das concepções evidenciadas acima – e que, inclusive, despontam na bibliografia dos PCN – aos estudos de teóricos russos, em especial os escritos de M. Bakhtin, que juntamente com V. Volóchinov e P. Medviédov constituiu um grupo conhecido como o Círculo de Bakhtin. Essa nomenclatura designa um agrupamento de intelectuais de diferentes áreas que compartilhavam das mesmas paixões: a filosofia, o debate de ideias e a linguagem (FARACO, 2009). De acordo com Huff (2021, p. 34), associações como essas, chamadas de círculo, eram comuns na Rússia, “mas funcionavam antes da revolução [de 1917] como associações institucionalizadas – ligadas a sindicatos, universidades, grupos religiosos, movimentos filosóficos.” Após a revolução, foram perdendo força e tornando-se, pouco a pouco, mais extraoficiais, uma vez que “eram alvo de grande repressão,

sendo constantemente acusadas de conspiração contra o regime comunista” (HUFF, 2021, p. 34).

Consideramos importante esclarecer que toda a produção acerca das problemáticas e tendências científicas, filosóficas e teológicas propostas pelo Círculo de Bakhtin, sobretudo, entre os anos de 1920 e 1930, foi “profundamente afetada pelo cenário social e político russo do final do século XIX e início do século XX” (HUFF, 2021, p. 24) e os reflexos dessa conjuntura trouxeram à obra uma certa incompletude. Soma-se a isso o retardamento das publicações “e, por consequência, a possibilidade de seu conhecimento de forma global, vindo a acontecer, na Rússia e em alguns países do Ocidente, apenas a partir dos anos 1960, de forma fragmentada e não cronológica.” (HUFF, 2021, p. 25). No Brasil, a ditadura de 1964 torna ainda mais tardia a recepção das obras do Círculo, estendendo a primeira publicação traduzida para o português brasileiro da obra *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* apenas para 1979.

Naquele momento histórico, o livro chamou a atenção porque oferecia uma perspectiva para além das proposições saussurianas da imanência da língua ou das proposições psicológico-subjetivas da estilística. [...] O interesse dos linguistas pela obra foi despertado, então, porque além de conter de forma mais explícita formulações relativas ao campo da linguagem em geral, apresentou-se como uma possibilidade de enfrentamento da linguagem na sua relação histórica e social com os sujeitos adequada às preocupações da época. (HUFF, 2021, p. 26-27)

Dadas as significativas contribuições desse grupo no que diz respeito à linguagem situada sócio-histórico e culturalmente, salientamos, que o Círculo de Bakhtin é fundante para o proceder desta pesquisa e terá seus escritos explorados em outras sessões.

Dadas as devidas contextualizações acerca do ensino de Língua Portuguesa e sua trajetória permeada de avanços e recuos que mobilizaram reformas educacionais, retoma-se a última concepção de ensino supracitada, a qual encontra nos gêneros discursivos o articulador/mediador/balizador dos processos de ensino e de aprendizagem e que, a partir deles, são mobilizadas diferentes práticas de linguagem em plurais situações de interação social: práticas de leitura, de oralidade, de produção de textos e de análise linguística/semiótica. Sob essa perspectiva, **problematiza-se** nesta pesquisa: *de que forma os gêneros discursivos do campo jornalístico-midiático*

podem funcionar como catalisadores¹⁰ nas habilidades de práticas de linguagem na BNCC?

Sendo assim, com o olhar voltado para os avanços científicos do momento atual, o **tema** desta pesquisa versa sobre os *gêneros discursivos na BNCC* e delimita-se: *os gêneros discursivos do campo jornalístico-midiático que, conforme orientações do respectivo documento político-educacional, integram e medeiam as práticas de linguagem na escola de Educação Básica: leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica.*

Fica estabelecido que o **objetivo geral** é *analisar, de forma documental, com base numa concepção dialógica de língua(gem), como os gêneros do discurso do campo jornalístico-midiático funcionam como catalisadores das habilidades de práticas de linguagem do bloco 69 dos anos finais do Ensino Fundamental na BNCC.*

Com o propósito de alcançar essa finalidade central, são desdobrados os seguintes **objetivos específicos**: *analisar documentalmente (I) as orientações sobre as práticas de linguagem na BNCC; (II) as orientações sobre o campo jornalístico-midiático na BNCC; (III) as habilidades de práticas de linguagem (leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica) catalisadas pelos gêneros discursivos do campo jornalístico-midiático do bloco 69 do EF II na BNCC.*

O **arcabouço teórico** que contribuirá para esta análise funda-se nos escritos de Bakhtin e o Círculo e aos estudos contemporâneos, em Linguística Aplicada, sobre práticas de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica.

Com olhar **metodológico**, ressalta-se o caráter qualitativo desta pesquisa, situado no campo da Linguística Aplicada, tendo como metodologia empregada a análise documental. De acordo com Gil (2002), a análise documental apresenta semelhanças em relação à análise bibliográfica, porém esta difere daquela ao tratar das fontes: a bibliográfica baseia-se essencialmente nas contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto em suportes como livros e artigos científicos, já a documental recorre a fontes mais diversas sem ou com pouco tratamento analítico – relatórios, documentos oficiais, tabelas estatísticas, entre outros.

¹⁰ Entendemos o conceito de *gêneros catalisadores* conforme as discussões de Signorini (2006): "aos gêneros do discurso assumirem uma função catalisadora do processo de ensino em curso, ou seja, favorecem o desencadeamento e a potencialização de ações e atitudes consideradas mais produtivas para o processo de formação, tanto do professor, quanto de seus aprendizes da escola [...]" (SIGNORINI, 2006, contracapa).

Quanto à **organização** deste estudo, apresentamos no capítulo 2 uma contextualização da pesquisa, delimitando seu universo e objeto de análise. Nos capítulos 3 e 4, buscamos compreender a concepção dialógica de gêneros do discurso com base nos escritos do Círculo de Bakhtin, além de apresentarmos contribuições de estudos contemporâneas na área da Linguística Aplicada sobre as práticas de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa (leitura, oralidade, produção de textos e prática de análise linguística/semiótica); desta forma, constituindo o aporte teórico necessário para a pesquisa. Adiante, no capítulo 5, compreende-se, metodologicamente, como este trabalho foi realizado e cada etapa percorrida, para que, no capítulo seguinte, a análise documental empreendida seja compreendida com êxito. Findada a análise, apresentamos as considerações finais e as referências deste estudo.

Por fim, ressalta-se que estudar os gêneros discursivos na BNCC e as formas como eles orientam o desenvolvimento de habilidades que estão intrinsecamente relacionadas ao trabalho dos professores é contribuir para uma educação de qualidade e em consonância com os documentos político-educacionais que dão base ao ensino do país, bem como para um olhar crítico sobre esses documentos.

Ainda, cabe salientar que a autora desta pesquisa é aluna do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e este possibilita, entre outras contribuições, auxiliar na capacitação de outros professores. Dessa forma, tornam-se relevantes pesquisas que adentrem, explorem e analisem o mais novo documento educacional do país podendo constituir suporte teórico para as formações continuadas que aperfeiçoam os saberes necessários à atividade docente.

Outrossim, a pesquisa poderá apontar caminhos para metodologias centradas no desenvolvimento de habilidades ancoradas em um gênero discursivo para proporcionar efetiva contribuição na atuação dos educandos nas diversas práticas sociais. Em decorrência disso, estaremos nos distanciando de um ensino carregado pelo peso da tradição gramatical e nos aproximando de um ensino que compreende as diferenças históricas, sociais e culturais dos alunos e as engendra ao processo de aprendizagem, tornando-o significativo.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Uma vez que neste estudo nos propomos a analisar, de forma documental, com base numa concepção dialógica de língua(gem), como os gêneros do discurso do campo jornalístico-midiático apresentam-se como catalisadores das habilidades de práticas de linguagem do bloco 69 dos anos finais do Ensino Fundamental na BNCC, faz-se preciso contextualizar o universo e objeto de investigação. Dessa forma, neste capítulo, apresenta-se na seção 2.1 o universo da pesquisa: a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Na seção 2.2, por sua vez, expõe-se o pretendido recorte do documento que será explorado, constituindo o objeto de análise.

2.1 EM TORNO DO UNIVERSO DE ANÁLISE: A BNCC

A discussão no que concerne a necessidade de um documento norteador para os currículos educacionais vem desde a Constituição Federal de 1988 – ou ainda antes se pensarmos no plano de estudos *Ratio Studiorum*, organizado pela Companhia de Jesus que buscava unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas. Dado o escopo da nossa pesquisa, foquemos do primeiro documento. Nele já se falava em uma diretriz que fixasse conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, “de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 124).

Em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394, incumbe à União assegurar, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação básica comum estabelecendo competências e diretrizes para todas as etapas da Educação Básica, as quais nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos. Tais currículos devem fornecer uma base nacional comum que deve ser complementada pelas exigências e necessidades de cada sistema de ensino e estabelecimento escolar. (BRASIL, 1996).

Ainda na LDB (1996), é apresentado o Conselho Nacional de Educação (CNE) com funções normativas e de supervisão, ao qual é delegado o compromisso de garantir a formação nacional comum através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). Em resposta a essas diretrizes, em 1997 e 1998, são consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, respectivamente. Os PCN para o Ensino Médio figuraram nos anos 2000. Todos os

documentos com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional (BRASIL, 1998).

Vale ressaltar que, as Diretrizes Curriculares Nacionais se diferenciam dos Parâmetros Curriculares Nacionais no que diz respeito às suas disposições: enquanto as DCN são leis, os PCN são referências curriculares, ou seja, os parâmetros operacionalizam as diretrizes.

Nos anos que sucederam a publicação dos documentos supracitados, foram instituídos programas e realizadas conferências nacionais com o objetivo de debater a Educação Básica e refletir sobre a necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação.¹¹

Em 2013, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicam novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e, em 2014, o debate sobre currículo adquire nova dimensão com o almejado Plano Nacional de Educação (PNE), promulgado pela Lei nº 13.005/2014.

O PNE reitera o que já fora posto pela LDB: a necessidade da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios de estabelecerem e implantarem diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e base nacional comum dos currículos, indicando direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 2014). Atendendo ao Plano Nacional de Educação (PNE) e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, em 2015, é lançada a primeira versão da BNCC.

Para iniciar a elucidação acerca do processo de elaboração desse documento, abaixo apresenta-se um quadro, com base em Debas-Clerisi (2020), que resume os acontecimentos que antecederam o seu período de construção:

Quadro 2 – Acontecimentos anteriores à elaboração da BNCC

ANO	DISPOSITIVO / ACONTECIMENTO	OBJETIVO / CARACTERÍSTICAS / ENCAMINHAMENTOS
1988	Constituição Federal	Art. 214: “[a] lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...]”.

¹¹ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 25/09/2021.

1996	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Art. 9: “elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” / “estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”.
1997-2000	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)	Documento que constitui um referencial para a Educação Básica no Brasil, a partir de orientações.
2008	Programa Currículo em Movimento	Programa do governo brasileiro, criado com o objetivo de “melhorar a qualidade da educação básica por meio do desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.”.
2010	Conferência Nacional da Educação (CONAE)	Evento que dá destaque à importância da elaboração de uma base nacional comum curricular.
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e para a Educação Infantil (DCNs)	Documento no qual são estabelecidas diretrizes para o currículo da Educação Básica e da Educação Infantil.
2011	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNs)	Documento no qual são estabelecidas diretrizes para o currículo do Ensino Médio.
2012	Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC)	Programa criado pelo governo brasileiro que propõe ações no âmbito da educação.
2013	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM)	Programa criado pelo governo brasileiro que propõe ações no âmbito da educação.
2014	Conferência Nacional da Educação (CONAE)	Evento que promove a criação da Lei 13.005, por meio da qual se estabelece o PNE.
2014	Plano Nacional da Educação (PNE)	Lei por meio da qual se estabelecem 20 metas e estratégias para a educação no Brasil. Dentre as metas, a Meta 2 indica é: “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.”. Uma das estratégias que corresponde a referida meta é: [...] pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental; [...].

Fonte: (DEBAS-CLERISI, 2020, p. 124).

Posto isso, volta-se o olhar para as versões da Base Nacional Comum Curricular. A primeira versão do documento, publicada em 2015, foi “submetida a ampla consulta pública e posterior submissão ao Conselho Nacional de Educação”

(BRASIL, 2015, p. 7). Essa versão preliminar foi assinada por Renato Janine Ribeiro, Ministro da Educação no período de 06/04/2015 a 04/10/2015¹².

No ano seguinte, fruto do debate da comunidade escolar e da sociedade civil, é disponibilizada a segunda versão do documento, assinada pelo então Ministro da Educação, Aloízio Mercadante¹³. Essa nova versão foi discutida em seminários promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) entre os meses de junho e agosto do mesmo ano. Ainda no mês de agosto, é iniciado o processo de redação da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular em um processo colaborativo.

No ano de 2017, o Ministério da Educação entrega ao Conselho Nacional de Educação a versão final da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I e II. O CNE, por sua vez, homologa uma quarta versão – em 20 de dezembro do mesmo ano – da Base Nacional Comum Curricular assinada pelo então Ministro da Educação, José Mendonça Filho¹⁴. Dois dias depois, o Conselho apresenta nova resolução que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular apontando que as instituições de ensino podem adotar modelos próprios de organização de suas propostas pedagógicas, desde que respeitem as disposições da BNCC.¹⁵

Ainda, uma quinta versão foi homologada, em 14 de dezembro de 2017, pelo Ministro da Educação, Rossieli Soares¹⁶, considerando a reforma do Ensino Médio e englobando as aprendizagens previstas para toda a Educação Básica.

Ao longo do processo de elaboração da BNCC, ocorreram situações que necessitam ser registradas, pois marcam o contexto no qual o documento foi constituído e que reverberam em cada versão:

Quadro 3 – Acontecimentos durante a elaboração da BNCC

ANO	DISPOSITIVO / ACONTECIMENTO	OBJETIVO / CARACTERÍSTICAS / ENCAMINHAMENTOS
2013 (jun) – 2015 (fev)	Criação do GT DiAD (GT sobre Direitos à	O Ministério da Educação cria o grupo GT DiAD para refletir sobre a elaboração de um

¹² Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>. Acesso em: 27/09/2021.

¹³ Ministro da Educação no período de 05/10/2015 a 11/05/2016, de acordo com o site do Ministério da Educação.

¹⁴ Ministro da Educação no período de 12/05/2016 a 06/04/2018, de acordo com o site do Ministério da Educação.

¹⁵ Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 27/09/2021.

¹⁶ Ministro da Educação no período de 06/04/2018 a 31/12/2018, de acordo com o site do Ministério da Educação.

	Aprendizagem e ao Desenvolvimento)	documento que pudesse garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento.
2015 (fev)	Encerramento do GT DiAD	O Ministério da Educação suspende e encerra as atividades do GT DiAD e os participantes do grupo são dispensados.
2015 (jun)	I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNCC	Evento em que se discute a criação da BNCC e no qual se cria a comissão de especialistas para a elaboração da BNCC.
2015 (jun)	Portaria 592	Portaria que institui a Comissão de especialistas para a elaboração da BNCC.
2015 (set)	Primeira versão da BNCC	A Comissão de especialistas para a elaboração da BNCC submete ao CONSED a primeira versão da BNCC.
2015 (dez)	Dia D (primeiro) ⁷⁴	Quinzena (consulta popular – mobilização a nível nacional – educadores, gestores etc.) para discussão sobre a primeira versão da BNCC.
2016 (jan-mai)	Categorização dos dados resultantes do Dia D	A categorização dos dados resultantes do Dia D é realizada por uma equipe da UnB e da PUC-Rio
2016 (mai)	Segunda versão da BNCC	A segunda versão da BNCC é publicada após contribuições do Dia D.
2016 (mai)	Golpe presidencial	O golpe presidencial se dá com a retirada de Dilma Rousseff da presidência do Brasil, para que o então vice-presidente Michel Temer assumisse a presidência.
2016 (mai-jun)	Troca da equipe da BNCC	A equipe responsável por redigir a BNCC é dispensada, sendo criado um novo grupo.
2016 (jun-ago)	Seminários Estaduais	Eventos nos quais a comunidade interessada (professores, educadores, especialistas etc.) participa de discussões sobre a segunda versão da BNCC.
2016 (ago-dez)	Pareceres de especialistas	Especialistas redigem pareceres sobre uma terceira versão da BNCC.
2017 (abr)	Terceira versão da BNCC (etapas do Ensino Infantil e Ensino Fundamental)	A terceira versão da BNCC, constituindo as etapas do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental, é entregue pelo Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação. Esta versão é reconhecida de forma distinta da versão discutida nos Seminários, e não conta com a parte do Ensino Médio devido ao processo de aprovação da reforma do Ensino Médio que estava em curso.
2017 (abr)	Aprovação da Reforma do Ensino Médio	A aprovação da Reforma do Ensino Médio se dá com a publicação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.
2017 (abr-dez)	Constituição de nova equipe da BNCC	É criada uma nova equipe para redigir a parte da BNCC referente ao Ensino Médio
2017 (dez)	Homologação da BNCC (etapas do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental)	A terceira versão da BNCC, constituindo as etapas do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental, é homologada pela Portaria 1.570, de 20 de dezembro de 2017.
2017 (dez)	Resolução 2 CNE	Resolução por meio da qual se orienta a implantação da BNCC.
2018 (mar)	Dia D (segundo)	Data destinada ao conhecimento e discussão sobre a implantação da BNCC, à comunidade interessada.
2018 (abr)	Terceira versão da BNCC (etapa do Ensino Médio)	A terceira versão da BNCC, constituindo a etapa do Ensino Médio, é entregue pelo

		Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação.
2018 (abr)	Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC	Programa por meio do qual se estabelecem diretrizes, parâmetros e critérios para implementação da BNCC.
2018 (ago)	Dia D (terceiro)	Data destinada à discussão sobre a BNCC pela comunidade interessada, especificamente quanto à etapa do Ensino Médio. Em decorrência da aprovação da reforma do Ensino Médio, ocorreram diversas manifestações.
2018 (dez)	Versão final da BNCC (completa)	A versão completa da BNCC é publicada, incluindo as três etapas do ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Fonte: (DEBAS-CLERISI, 2020, p. 129-130).

Cabe, neste momento, salientar de forma mais enfática o que já foi percebido pela mudança de cenário e de ministros da educação ao longo da elaboração do documento: o seu caráter múltiplo de cooperação no que tange à autoria, uma vez que os grupos de participantes também variaram e podem ser constatados nas fichas técnicas das versões. Para tal constatação, traremos à discussão os quadros de Debas-Clerisi (2020), os quais propõem uma reflexão mais detalhada sobre as autorias da BNCC-EF, tendo em vista que é nosso escopo de análise. Iniciaremos pela listagem de instâncias indicadas na primeira versão da ficha técnica do documento:

Quadro 4 – Instâncias participantes do processo de elaboração da primeira versão da BNCC-EF

INSTÂNCIA	POSIÇÃO AUTORAL	AUTORES/PARTICIPANTES
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	Ministro de Estado da Educação	Renato Janine Ribeiro
	Secretário Executivo	Luiz Cláudio Costa
	Secretaria de Educação Básica	Manuel Palacios da Cunha e Melo
	Coordenação-Geral de Educação Integral	Ítalo Modesto Dutra
	Coordenação-Geral do Ensino Fundamental	Élsio José Corá
	Coordenação-Geral de Educação Infantil	Rita de Cássia de Freitas Coelho
	Coordenação-Geral de Ensino Médio	Ricardo Magalhães Dias Cardozo
	Coordenação-Geral de Educação Integral	Leandro da Costa Fialho
	CONSED	POSIÇÃO AUTORAL
Presidente/Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina		Eduardo Deschamps
Vice-Presidente/Secretário da Educação do Estado da Bahia		Oswaldo Barreto Filho
Vice-Presidente/Secretário de Estado da Educação e da Qualidade de Ensino do Amazonas		Rossieli Soares da Silva
Vice-Presidente/Secretária de Estado da Educação de Mato Grosso do Sul		Maria Cecília Amendola da Motta
Vice-Presidente/Secretário de Estado da Educação do Rio de Janeiro		Antônio José Viera de Paiva Neto
Vice-Presidente/Secretária de Estado da Educação do Paraná		Ana Seres Trento Comin
UNDIME NACIONAL	POSIÇÃO AUTORAL	AUTORES/PARTICIPANTES
	Presidente	Alessio Costa Lima
	Vice-Presidenta	Manuelina Martins da Silva Arantes Cabral
	Secretária de Articulação	Adenilde Stein Silva
	Secretário de Coordenação Técnica	Jocirley de Oliveira
	Secretário de Comunicação	Rodolfo Joaquim Pinto da Luz
	Secretária de Finanças	Maria Edineide de Almeida Batista
	Secretário de Assuntos Jurídicos	Horácio Francisco dos Reis Filho
	Presidente Região Centro-Oeste	Gilberto Gomes de Figueiredo
	Presidente Região Nordeste	Gelcivânia Mota Silva
	Presidente Região Norte	Edelson Penaforth Pinto
	Presidente Região Sudeste	Elizabeth Cota
Presidente Região Sul	André Lemes da Silva	
LEITORES CRÍTICOS	AUTORES/PARTICIPANTES	

	<p>Adair Mendes Nacarato (SP/USF), Airtton Carrião (MG/UFMG), Alcilea Augusto (SP/USP), Cármen Lúcia Brancaglioni Passos (SP/UFSCar), Aldo Victorio Filho (RJ/UERJ), Alexandre do Nascimento Almeida (RS/UFCSPA), Alexandre José Molina (MG/UFU), Amélia Regina Batista Nogueira (AM/UFAM), Ana Maria De Mattos Guimarães (RS/Unisinos), Anegleyce Teodoro Rodrigues (GO, FEFD/UFMG), Anis (DF/Instituto de Bioética), Antonio Hilario Aguilera Urquiza (MS/UFMS), Carlos Benedito de Campos Martins (DF/UnB), Carminda Mendes André (SP/Unesp), Cássia Navas, Alves de Castro (SP/Unicamp), Cibelle Celestino Silva (SP/USP), Clara Zeni Camargo Dornelles (RS/Unipampa), Clarice Saete Traversini (RS/UFRGS), Cláudia Estevam Costa (RJ/Colégio Pedro II), Cristiano Alberto Muniz (DF/UnB), Delaine Cafiero Bicalho (MG/UFMG), Diogo Tourino de Sousa (RS/UFMS), Dirce Maria Antunes Suertegaray (RS/UFRGS), Douglas Santos (MS/UFMG), Edleise Mendes Oliveira Santos (BA/UFBA), Eduardo Salles de Oliveira Barra (PR/UFPR), Elcio Cecchetti (SC/SED), Elisete Medianeira Tomazetti (RS/UFMS), Eloisa Acires Candal Rocha (SC/UFSC), Flávia Maria Teixeira dos Santos (RS/UFRGS), Filipe Ceppas de Carvalho e Faria (RJ/UFRJ), Flávia Eloisa Caimi (RS/UPF), Flávia Maria Teixeira dos Santos (RS/UFRGS), Gilvan Müller de Oliveira (SC/UFSC), Helena Maria Bomeny Garchet (RJ/UERJ), Helenice Aparecida Bastos Rocha (RJ/UERJ), Inês Kayon de Miller (RJ/PUC-Rio), Iole de Freitas Druck (SP/USP), José Angelo Gariglio (MG/UFMG), José Eustáquio de Sene (SP/USP), Lívia Tenorio Brasileiro (PE/UPE), Luciana Marta Del-Bem (RS/UFRGS), Luís Donisete Benzi Grupioni (SP/USP), Luis Fernando Cerri (PR/UEPG), Luiz Alexandre Oxley da Rocha (ES/UFES), Luiz Henrique Ferreira (SP/UFSCar), Marcelo de Souza Magalhães (RJ/UFRJ), Marcia Paraquett Fernandes (BA/UFBA), Marcos Antônio Campos Couto (RJ/UERJ), Marcos Araújo Bagno (DF/UnB), Marcos Sorrentino (SP/USP), Maria Alice Gravina (RS/UFRGS), Maria Cristina Rigoni Costa (RJ/Unirio), Maria Cristina Rigoni Costa (RJ/Unirio), Maria Elena Ramos Simielli (SP/USP), Maria Teresa Eglér Mantoan (SP/Unicamp), Marieta de Moraes Ferreira (RJ/UFRJ), Marta Genú Soares (PA/UEPA), Martha Campos Abreu (RJ/UFRJ), Mauricio Pietrocola Pinto de Oliveira (SP/USP), Mirian Celeste Ferreira Dias Martins (SP/Mackenzie), Mônica Torres Bonatto (RS/UFRGS), Nestor André Kaercher (RS/UFRGS), Patrícia Del Nero Velasco (SP/UFABC), Paulo Cezar Pinto Carvalho (RJ/Impa/FGV), Pedro Paulo Abreu Funari (SP/Unesp), Renilson Rosa Ribeiro (MT/UFMT), Ricardo Rezer (SC/Unochapecó), Rodolfo Rozengardt (Argentina/Universidad Nacional de La Pampa/Universidad Nacional de Avellaneda), Rosa Maria de Oliveira Graça (RS/UFRGS), Rosiléia Oliveira de Almeida (BA/UFBA), Sandra Regina Ferreira De Oliveira (PR/UEL), Silvana de Gaspari (SC/UFSC), Simone Portugal (DF/UnB), Sirio Possenti (SP/Unicamp), Sonia Kramer (RJ/PUC-Rio) Terezinha da Conceição Costa-Hübes (PR/Unioeste), Tizuko Morchida Kishimoto, Valter Bracht (ES/UFES) Vânia Carvalho de Araújo (ES, UFES), Vânia de Fátima Matias de Souza (PR/UEM), Vânia Rubia Farias Vlach (MG/UFU), Werner Heidermann (SC/UFSC) e Wilma de Nazaré Baía Coelho (PA/UFPA).</p>
--	---

Fonte: Debas-Clerisi (2020, p. 168-169), com base em Brasil (2018, p. 593-595).

Na sequência, analisa-se a ficha técnica da segunda versão do documento, a qual mantém alguns mesmos nomes, mas também apresenta novos participantes:

Quadro 5 – Instâncias participantes do processo de elaboração da segunda versão da BNCC-EF

INSTÂNCIA	POSIÇÃO AUTORAL	AUTORES/PARTICIPANTES
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	Ministro de Estado da Educação	Aloizio Mercadante
	Secretaria Executiva	Luiz Cláudio Costa
	Secretaria de Educação Básica	Manuel Palacios da Cunha e Melo
	Diretoria de Currículos e Educação Integral	Italo Modesto Dutra
	Coordenação-Geral de Ensino Médio	Ricardo Magalhães Dias Cardozo
	Coordenação-Geral de Ensino Fundamental	Élsio José Corá
	Coordenação-Geral de Educação Infantil	Rita de Cássia Freitas Coelho
	Coordenação-Geral de Educação Integral	Leandro da Costa Fialho
CONSED	POSIÇÃO AUTORAL	AUTORES/PARTICIPANTES
	Presidente/Secretário de Estado de Educação de Santa Catarina	Eduardo Deschamps
	Secretaria Executiva	Nilce Rosa da Costa
	Vice-Presidente/Secretário de Estado da Educação da Bahia:	Osvaldo Barreto Filho
	Vice-Presidente/Secretário de Estado de Educação do Amazonas	Rossieli Soares da Silva
	Vice-Presidente/Secretária de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul	Maria Cecilia Amendola da Motta
	Vice-Presidente/Secretário de Estado da Educação do Rio de Janeiro	Antonio José Vieira de Paiva Neto
	Vice-Presidente/Secretária de Estado da Educação do Paraná	Ana Seres Trento Comin
UNDIME NACIONAL	POSIÇÃO AUTORAL	AUTORES/PARTICIPANTES
	Presidência	Alessio Costa Lima
	Vice-Presidência	Adenilde Stein Silva
	Secretaria de Coordenação Técnica	Jorcirley de Oliveira
	Secretaria de Comunicação	Rodolfo Joaquim Pinto da Luz
	Secretaria de Finanças	Maria Edineide de Almeida Batista
	Secretaria de Assuntos Jurídicos	Horácio Francisco dos Reis Filho
	Presidência Região Centro-Oeste	Virgínia Maria Pereira de Melo (em exercício)
	Presidência Região Nordeste	Gelcivânia Mota Silva
	Presidência Região Nordeste	Edelson Penaforth Pinto
	Presidência Região Sudeste	Priscilla Maria Bonini Ribeiro

	Presidência Região Sul	Celso Augusto de Souza de Oliveira (em exercício)
	Equipe de Assessores e Especialistas Coordenação	Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello (MG/UFJF) e Isabel Cristina Alves da Silva Frade (MG/UFMG)
COMITÊ DE ASSESSORES	AUTORES/PARTICIPANTES	
	Alex Branco Fraga (RS/UFRGS), Begma Tavares Barbosa (MG/UFJF), Edenia Maria Ribeiro do Amaral (PE/UFRPE), Edgar de Brito Lyra Netto (RJ/PUC-Rio), Gilberto Icle (RS/UFRGS), Luiz Carlos Menezes (SP/USP), Marcelo Câmara dos Santos (PE/UFPE), Marcelo Tadeu Baumann Burgos (RJ/PUC-Rio), Margarete Schlatter (RS/UFRGS), Maria Carmen Silveira Barbosa (RS/UFRGS), Maria Eunice Ribeiro Marcondes (SP/USP), Maria Zélia Versiani Machado (MG/UFMG), Rosane Moreira Silva Meirelles (RJ/UERJ) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (SP/USP).	
COMISSÃO DE ESPECIALISTAS	AUTORES/PARTICIPANTES	
	Abraão Juvencio de Araujo (PE/UFPE), Adair Bonini (SC/UFSC), Adecir Pozzer (SC/Consed), Admir Soares de Almeida Junior (MG/PUC Minas), Agustina Rosa Echeverría(GO/UFG), Alaércio Guimarães (MS/Undime), Amarildo Ferreira (RO/Consed), Ana Paula Gomes (MA/Consed), André Ferrer Pinto Martins (RN/UFRN), Andre Luiz Ribeiro Vianna (BA/Consed), Andréa Walder Zanatti (MS/Consed), Andreia Veber (PR/UEM), Antonio Cardoso do Amaral (PI/Consed), Antônio Daniel Marinho Ribeiro (AL/Consed), Carla Andrea Silva Lima (MG/UFU), Carlos Eduardo Povinha (SP/Consed), Claudia Cavalcante Cedraz Caribé de Oliveira (BA/Consed), Claudia de Alencar Serra e Sepulveda (BA/UEFS), Claudia Luisa Zeferino Pires (RS/UFRGS), Cleudemarcos Lopes Feitoza (CE/Undime), Danusa Munford (MG/UFMG), Débora Baroudi Nascimento (SP/Undime), Denise Maria de Carvalho Lopes (RN/UFRN), Edilza Laray de Jesus (AM/UEA), Eduardo Adolfo Terrazzan (RS/UFSMS), Eduardo Fleury Mortimer (MG/FaE - UFMG), Eliana Merlin Deganutti de Barros (PR/UENP), Elias Carvalho Pereira Junior (ES/Consed), Emerson Costa SP/Consed), Eriberto Barroso Façanha Filho (AM/Consed), Érico Andrade Marques de Oliveira (PE/UFPE), Fabiano Farias de Souza (RJ/Consed), Fernando Jaime González (RS/Unijui), Flaviana Gasparotti Nunes (MS/UFGD), Francisco Sales Bastos Palheta (AM/UFAM), Genildo Alves da Silva (AC/Consed), Gerson da Silva Rodrigues (SP/Undime), Giovanni Jose da Silva (AP/UFAP), Gisele Girardi (ES/UFES), Giselly Rodrigues das Neves Silva Gomes (MT/Consed), Gleyson Souza dos Santos (SE/Consed), Haydée Glória Cruz Caruso (DF/UnB), Henrique Lima Assis (GO/Consed), Ileizi Luciana Fiorelli Silva (PR/UEL), Ínia Franco de Novaes (MG/Eseba-UFU), Iracilda da Silva Almeida (AL/Undime), Ivo Marçal Vieira Junior (DF/Consed), João Manoel de Faro Neto (SE/Consed), Joelma Bezerra da Silva (RR/Consed), José Ailto Vargas da Rosa (ES/Undime/SEDUC), Joseni Terezinha Frainer Pasqualini (SC/Consed), Jussara Fraga Portugal (BA/UNEB), Leandro Mendes Rocha (GO/UFG), Leila Cristina Mattei Cirino (PR/Consed), Leila Soares de Souza Perussolo (RR/Undime), Leila Soares de Souza Perussolo (RR/Undime), Leonel Piovezana (SC/Unochapecó), Luciana Pegoraro Penteadó Gândara (TO/Consed), Marcelo Tadeu Motokane (SP/USP), Marcia Garcia Leal Pires (DF/Consed), Marcílio Souza Júnior (PE/UPE), Marcos Antonio Silva (MG/Consed), Marcos Garcia Neira (SP/USP), Marcos Villela Pereira (RS/PUCRS), Margarida Maria Dias de Oliveira (RN/UFRN), Maria da Guia de Oliveira Medeiros (RN/Undime), Maria de Nazaré Pereira Rodrigues	

	(AC/Consed), Maria del Carmen Fátima Gonzáles Daher (RJ/UFF), Maria Isabel Ramalho Ortigão (RJ/UERJ), Maria Oneide de Oliveira Enes Costa (RO/ Consed), Maria Rosário dos Santos (PI/Consed), Maria Tereza Carneiro Soares (PR/UFPR), Marinelma Costa Meireles (MA/Consed), Massilia Maria Lira Dias (CE/UFC), Maurício Brito da Silva (AM/Consed), Mauricio Compiani (SP/Unicamp), Maycon Silva de Oliveira (TO/Consed), Micheline Madureira Lage (GO/IFG), Milton Antonio Auth (MG/Facipi-UFU), Minancy Gomes de Oliveira (PE/Consed), Monica Cerbella Freire Mandarino (RJ/Unirio), Monica Lemos de Matos (RJ/Consed), Parmenio Camurça Citó (RO/UFRR), Paulo André Alves Figueiredo (PA/Consed), Paulo Gerson de Lima (RN/Consed), Paulo Meireles Barguil (CE/Consed), Paulo Sérgio Fochi (RS/Unisinos), Reginaldo Gomes da Silva (AP/Consed), Reinaldo de Luna Freire (PB/Consed), Ricardo Gauche (DF/UnB), Ricardo Luiz Teixeira de Almeida (RJ/UFF), Rilma Suely de Souza Melo (PB/Undime), Rony Claudio de Oliveira Freitas (ES/IFES), Ruy Cesar Pietropaolo (SP/Universidade Anhanguera), Samuel Silva Chaves (MT/Consed), Sandra Arlinda Carioca (MG/Undime), Santiago Pich (SC/UFSC), Silvia Helena Vieira Cruz (CE/UFC), Simone Riske Koch (SC/Consed), Suraya Cristina Darido (SP/Unesp), Suzana Maria de Castro Lins (PE/Consed), Tânia Tuchtenhagen Clarindo (RS/Undime), Tatiana Gariglio Clark Xavier (MG/Consed), Vagno Ferreira de Sousa (PA/Undime), Vania Fonseca Maia (RJ/Undime), Vilma Lenir Calixto (PR/Consed), Vitor Powaczruk (RS/Consed), Wirley Jatniel Pinheiro de Oliveira (AP/Consed) e Yassuko Hosoume (SP/USP).	
PROFESSORES QUE COLABORARAM COMO REVISORES DOS DOCUMENTOS DA BNCC	AUTORES/PARTICIPANTES	
	Rosângela Veiga Júlio Ferreira (MG/Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF), Vânia Fernandes (MG/Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF), Simone da Silva Ribeiro (MG/Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF), Luciene Ferreira da Silva Guedes (MG/Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF), Márcio Fagundes Alves (MG/Instituto Metodista Granbery), Orlando Ednei Ferretti (SC/UFSC) e Gabriela Pellegrino Soares (SP/USP)	
ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL AO PORTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	AUTORES/PARTICIPANTES	
	Henrique Polidoro, Paula Habib e Daniela Mendes.	
EQUIPE DE ARQUITETURA DA INFORMAÇÃO DO PORTAL DA BNCC	AUTORES/PARTICIPANTES	
	Edna Rezende Silveira de Alcântara (MG/UFJF – Coordenadora), Sílvio Lucas Pereira Filho, Douglas Carvalho e Rafael Soares Vieira.	
EQUIPE DE SISTEMATIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES AO PORTAL DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	POSIÇÃO AUTORA	AUTORES/PARTICIPANTES
	Pesquisadores	Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da Costa (DF/UnB – Coordenadora), Adriana Almeida Sales de Melo (DF/UnB), Alan Ricardo da Silva (DF/UnB), Claudete de Fatima Ruas (DF/UnB), Edgar de Brito Lyra Netto (RJ/PUC-Rio), Edna Rezende Silveira de Alcântara (MG/UFJF), Gilberto Daisson Santos (DF/UnB), Gilberto Lacerda Santos (DF/UnB), Janaína de Aquino Ferraz (DF/UnB), José Angelo Belloni (DF/UnB), Loureine Rapôso Oliveira Garcez (DF/UnB), Luiz Honorato da Silva Júnior

		(DF/UnB), Marcelo Tadeu Baumann Burgos (RJ/PUC-Rio), Ricardo Barros Sampaio (DF/UnB), Rudi Henri van Els (DF/UnB) e Valdir Adilson Steinke (DF/UnB)
	Auxiliares de Pesquisa	Adriana Carla Oliveira de Moraes Vale (RR), Adriano da Fonseca Melo (MS), Alexsandro Rocha de Souza (BA), Alfredo Souza de Oliveira (MS), Ana Cristina Silva de Oliveira Pereira (BA), Ana Maria do Nascimento Silva (AL), Andreliza Cristina de Souza (PR), Anny Carneiro Santos (BA), Antonio de Sousa Silva (PI), Catarina Janira Padilha (RR), Claudinne Briano Canuto (PE), Débora Maria do Nascimento (RN), Denise de Oliveira Alves (DF), Edinéia Aparecida Chaves de Oliveira (PR), Edluzia Maria Soares de Oliveira (AL), Elaine Araújo Gheysens (MA), Elaine Maria de Camargos (MG), Eliane Nogueira de Azevedo (MG), Elias Carvalho Pereira Junior (ES), Fabiana Granado Garcia Sampaio (SP), Fabiane Freire França (PR), Fábio do Socorro Dias Brito (AP), Francileide Souza Alves SE), Francio Xavier Santos Costa (PB), Gabriela Zelice de Queiroz da Cruz (SE), Gilmar Dantas da Silva (CE), Giselle Maria Sarti Leal Muniz Alves (RJ), Helaine Pereira de Souza (BA), Helyne Costa de Jesus (MA), Iara de Oliveira Barros Araújo (PB), Isabel Letícia Pedroso de Medeiros (RS), Ivone Garcia Barbosa (GO), Janette de Fátima Reis (RO), João Paulo Derocy Cêpa (ES), Jomaira Ramos de Freitas Mariano (ES), Jonas Loureiro Dias (AP), Leocádia Maria da Hora Neta (PE), Leonardo Elydio da Silveira (RJ), Luana Serra Elias Tavares (SP), Luciana Barbosa Candido Carniello (GO), Luiz Carlos Santos de Oliveira (AL), Luiz Miguel Martins Garcia (SP), Mara Suzany Romano Bergamo (SP), Márcia Inês Bernadt Wurzius (SC), Marcus Vinicius Silva de Oliveira (RJ), Margarete Ferreira do Vale de Sousa (RN), Maria de Fátima de Andrade Bezerra (PE), Maria de Jesus Araújo Ribeiro (CE), Maria Gomes Cordeiro (AC), Maria Gorethi dos Santos Camelo (MA), Maria Jose Fernandes dos Reis Fink (RS), Maria Lúcia Pessoa Sampaio (RN), Maria Rita de Cássia Labanca (TO), Mariza Salvi (RO), Maxwell José Albuquerque Alves da Silva (PE), Nilson de Souza Cardoso (CE), Norma Lúcia de Queiroz (DF), Otair Rodrigues Rondon Filho (MT), Ozana Guterres de Abreu (MA), Patrícia Maria de Souza Régio (AC), Raimundo Araujo Costa Sobrinho (PI), Regina Célia Moraes Vieira (AM), Regina Efigenia de Jesus Silva Rodrigues (GO), Rizalva dos Santos Cardoso Rabêlo (PI), Robson Vila Nova Lopes (TO), Rosa Cristina Cavalcanti de Albuquerque Pires (SC), Rosemai Maria Victorio (MT), Rossana Padilha Negreira (RS), Rudson Adriano Rossato da Luz (RS), Sabrina Machado Campos (RJ), Sandra Helena Ataíde de Lima (PA), Sérgio Augusto Domingues (MG), Silvia Sueli Santos da Silva (PA), Soraya de Oliveira Lima (AM), Sulamita Maria Comini César (MG), Suzy de Castro Alves (SC), Taciana Balth Jordão (MT), Tania Conceição Iglesias PR), Tânia Dantas Gama (PB) e Willas Dias da Costa (AM).
COORDENADORES INSTITUCIONAIS DAS	POSIÇÃO AUTORAL	AUTORES/PARTICIPANTES

COMISSÕES ESTADUAIS PARA A DISCUSSÃO DA BNCC	Coordenadores indicados pelas Presidências Estaduais da Undime	Maria Izauníria Nunes da Silva (AC/Undime), Josefa da Conceição (AL/Undime), Silleti Lúcia Sarubi de Lyra (AM/Undime), Cleiberton Riullen Souza dos Santos (AP/Undime), Rosilene Vila Nova Cavalcante (BA/Undime), Regivaldo Freires da Silva (CE/Undime), Jomaira Ramos de Freitas Mariano (ES/Undime), Luciana Barbosa Cândido Carniello (GO/Undime), Maria Gorethi dos Santos Camelo (MA/Undime), Maria Virgínia Morais Garcia (MG/Undime), Marilda Fernandes de Oliveira Coelho (MS/Undime), Lenir de Fátima Alves Ferreira Vronski (MT/Undime), Nair Cristine da Silva Mascarenhas (PA/ Undime), Rosilda Maria Silva (PB/Undime), Aderito Hilton do Nascimento (PE/Undime), Antônio de Sousa (PI/Undime), Alessandro Cristian Vin Linsingen (PR/Undime), Andrea Machado Pereira de Carvalho (RJ/Undime), Andrea Carla Pereira Campos Cunha (RN/Undime), Maria Edineide de Almeida Batista (RN/Undime), Mariza Salvi (RO/Undime), Kennedy Leite da Silva (RR/Undime), Márcia Adriana de Carvalho (RS/Undime), Mareni de Fátima Rosa da Silva (SC/Undime), Paulo Roberto Caduda Santos (SE/Undime), Maridalva Oliveira Amorim Bertacini (SP/Undime) e Cristiane Terezinha Vidotti (TO/Undime).
	Coordenadores indicados pelas Secretarias Estaduais de Educação	Rúbia de Abreu Cavalcante (AC/Consed), Laura Cristiane de Souza (AL/Consed), Vera Lúcia Lima da Silva (AM/Consed), Ailton Asdrubal Cardoso Guedes (AP/Consed), Valdirene Oliveira Souza (BA/Consed), Betânia Maria Gomes Raquel (CE/Consed), Rita de Cacia V.M. de Sousa (DF/Consed), João Paulo Derocy Cêpa (ES/Consed), Wisley João Pereira (GO/Consed), Silvana Maria Machado Bastos (MA/Consed), Augusta Aparecida Neves de Mendonça (MG/Consed), Hélio Queiroz Daher (MS/Consed), Otair Rodrigues Rondon Filho (MT/Consed), Maria Beatriz Mandelert Padovani (PA/Consed), Aparecida de Fátima Uchoa Rangel (PB/Consed), Ana Coelho Vieira Selva (PE/Consed), Carlos Alberto Pereira da Silva (PI/Consed), Rosângela Bezerra de Melo (PR/Consed), Fabiano Farias de Souza (RJ/Consed), Alessandro Augusto de Azevedo (RN/Consed), Joel Domingos Pereira (RO/Consed), Márcia Helena Maia de Lima (RR/Consed), Maria José Fernandes dos Reis Fink (RS/Consed), Júlia Siqueira da Rocha (SC/Consed), Gabriela Zelice de Queiroz da Cruz (SE/Consed), Ghisleine Trigo Silveira (SP/Consed) e Divino Mariosan Rodrigues de Siqueira (TO/Consed).

Fonte: Debas-Clerisi (2020, p. 164-167), com base em Brasil (2018, p. 588-592).

Enfim, no quadro 6, apresentam-se as instâncias indicadas na versão final da ficha técnica da BNCC, com participação repaginada que mantém, altera cargos e acrescenta novos nomes ao quadro:

Quadro 6 – Instâncias participantes do processo de elaboração da versão final da BNCC-EF

POSIÇÃO AUTORAL			
COMITÊ GESTOR	Titulares	INSTÂNCIA AUTORAL	
		AUTORES/PARTICIPANTES	
		(Presidente) Secretária Executiva – SE	Maria Helena Guimarães de Castro
		(Secretário Executivo) Secretário de Educação Básica – SEB	Rossieli Soares da Silva
		Secretária de Educação Profissional e Tecnológica – Setec	Eline Neves Braga Nascimento
		Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi	Ivana de Siqueira
		Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep	Maria Inês Fini
	Secretário de Educação Superior – SESu	Paulo Monteiro Vieira Braga Barone	
	Secretária de Articulação com os Sistemas de Ensino – Sase	Regina de Assis	
	Suplentes	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino – Sase	Marcos Silva Ozorio
		Secretaria de Educação Superior - SESu	Mauro Luiz Rabelo
		Secretaria Executiva – SE	Ricardo Corrêa Coelho
		Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Secadi	Sueli Teixeira Mello
		Secretaria de Educação Básica – SEB	Teresa Cozetti Pontual Pereira
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – Setec		Valdecir Carlos Tadei	
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep		Valdir Quintana Gomes Júnior	
EQUIPE DE ESPECIALISTAS	AUTORES/PARTICIPANTES		
	Coordenação	Ghisleine Trigo Silveira	
	Redatores	Adriana Ranelli Weigel, André Luís Ruggiero Barroso, Andréa Patapoff Dal Coletto, Antonio Francisco da Silva Junior, Celso Amancio de Melo Filho, Cristiane Mori, Cristina Leite, Ghisleine Trigo Silveira, Gláucia d'Olim Marote Ferro, Guiomar Namó de Mello, Jacqueline Peixoto Barbosa, Janice Theodoro da Silva, João Bosco Pitombeira Fernandes de Carvalho, José Alves de Freitas Neto, José Luís Marques López Landeira, Jussara Cristina Barboza Tortella, Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Paulo Roberto Cunha, Priscilla Vilas Boas, Raul Borges Guimarães, Roxane Helena Rodrigues Rojo, Ruy Cesar Pietropaolo, Simone Laiz de Moraes Lima, Sonia Maria Vanzella Castellar, Suraya Cristina Darido da Cunha e Zuleika de Felice Murrie. COMISSÃO DE ENSINO RELIGIOSO Gilberto Garcia (presidente), Ivan Siqueira (relator), Antonio Freitas e José Loureiro.	
Leitores Críticos	Adriana Ranelli Weigel, André Luís Ruggiero Barroso, Andréa Patapoff Dal Coletto, Antonio Francisco da Silva Junior, Celso Amancio de Melo Filho, Cristiane Mori, Cristina Leite, Ghisleine Trigo Silveira, Gláucia d'Olim Marote Ferro, Guiomar Namó de Mello, Jacqueline Peixoto Barbosa, Janice Theodoro da Silva, João Bosco Pitombeira Fernandes de Carvalho, José Alves de Freitas Neto, José Luís Marques López Landeira, Jussara Cristina Barboza Tortella, Maria Augusta Querubim Rodrigues Pereira, Paulo Roberto Cunha, Priscilla Vilas Boas, Raul Borges Guimarães, Roxane Helena Rodrigues Rojo, Ruy Cesar Pietropaolo, Simone Laiz de Moraes Lima, Sonia Maria Vanzella Castellar, Suraya Cristina Darido da Cunha e Zuleika de Felice Murrie. COMISSÃO DE ENSINO RELIGIOSO Gilberto Garcia (presidente), Ivan Siqueira (relator), Antonio Freitas e José Loureiro.		

	Tradutores (para o inglês)	Marília Aranha de Freitas e Renato Ramalho Geraldes.
--	----------------------------------	--

Fonte: Clerisi (2020, p. 163), com base em Brasil (2018, p. 586-587).

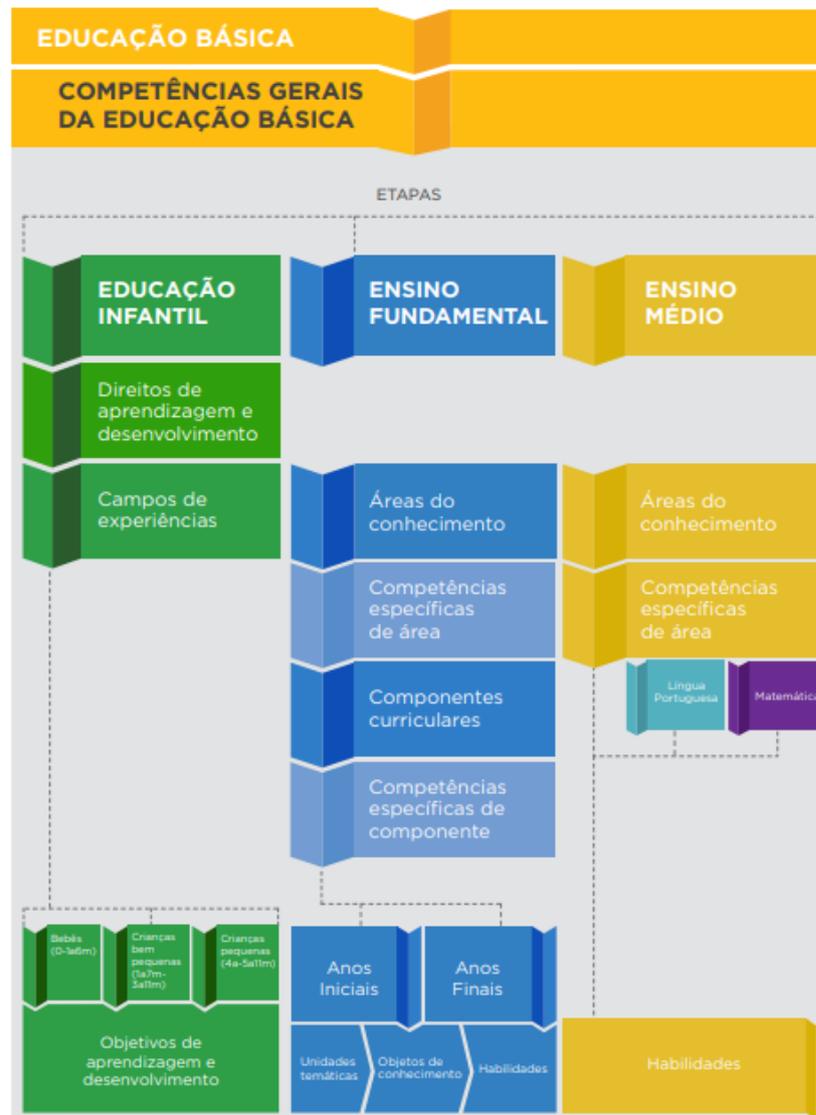
De acordo com as tabelas, fica explicitada a presença de três fichas técnicas distintas que se referem à participação na elaboração da BNCC, as quais foram elaboradas em contextos histórico-políticos e sociais também distintos¹⁷. Essa transformação que reflete e refrata as condições sócio-históricas e culturais da época acarreta em uma modificação no contexto valorativo e, conseqüentemente, a uma atitude “revozeada” do que já fora dito – respondendo às necessidades do momento. Nos capítulos de fundamentação teórica, serão tratados de conceitos como *discurso*, *ideologia* e *valoração* que sustentarão essas afirmações.

Compreendido o histórico de construção da Base Nacional Comum Curricular e o caminho permeado por diferentes interlocutores envolvidos no seu processo de elaboração, debruçemo-nos sobre a organização/estrutura do documento.

Na BNCC, após a introdução que apresenta as competências gerais da Educação Básica, os marcos legais que embasam o documento, os fundamentos pedagógicos, o pacto interfederativo e a implementação do documento, apresenta-se a sua estrutura geral para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio. Cada etapa é dividida em categorias que, internamente, abarcam competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica.

¹⁷ Para aprofundar essa discussão, sugere-se a leitura da tese de Gabriela Debas dos Santos Clerisi, intitulada *Reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC: em torno do objeto discursivo prática de análise linguística/semiótica* (2020).

Figura 1 – Estrutura da Educação Básica na BNCC



Fonte: Brasil (2018, p. 24).

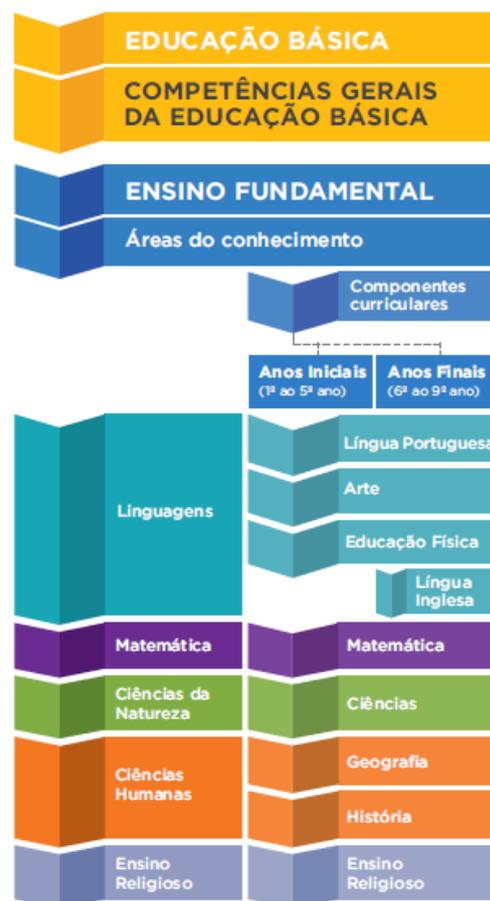
Neste momento, faz-se um **primeiro recorte**, no escopo desta pesquisa, do documento com foco na **etapa do Ensino Fundamental**. A estrutura, na referida etapa, está organizada em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. De acordo com o documento, essas áreas se conversam por meio dos diferentes componentes curriculares. Estes, por sua vez, são fragmentados em duas fases: os Anos Iniciais (1º ano 5º ano) e os Anos Finais (6º ao 9º ano).

Acerca dessas duas fases do Ensino Fundamental acima mencionadas, faz-se um adendo para destacar que elas devem assegurar ao educando um percurso contínuo de aprendizagens, uma vez que necessitam se articular com as experiências

vividas na Educação Infantil e com a continuidade dos estudos no Ensino Médio (BRASIL, 2018).

Na imagem abaixo, pode-se observar a segmentação dentro de cada área do conhecimento. Toma-se como exemplo a área de Linguagens, a qual é segmentada em quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (esse último apenas nos anos finais).

Figura 2 – Segmentação em áreas do conhecimento na BNCC



Fonte: Brasil (2018, p. 27).

Cabe ressaltar, ainda, que cada área do conhecimento é constituída de competências específicas de área e, quando há segmentação em componentes curriculares, estes também apresentam competências específicas do componente.

As competências específicas possibilitam a articulação horizontal entre as áreas, perpassando todos os componentes curriculares, e também a articulação vertical, ou seja, a progressão entre o Ensino Fundamental – Anos Iniciais e o Ensino Fundamental – Anos Finais e a continuidade das experiências dos alunos, considerando suas especificidades. (BRASIL, 2018, p. 28)

Figura 3 – Componentes e competências na BNCC



Fonte: Brasil (2018, p. 28).

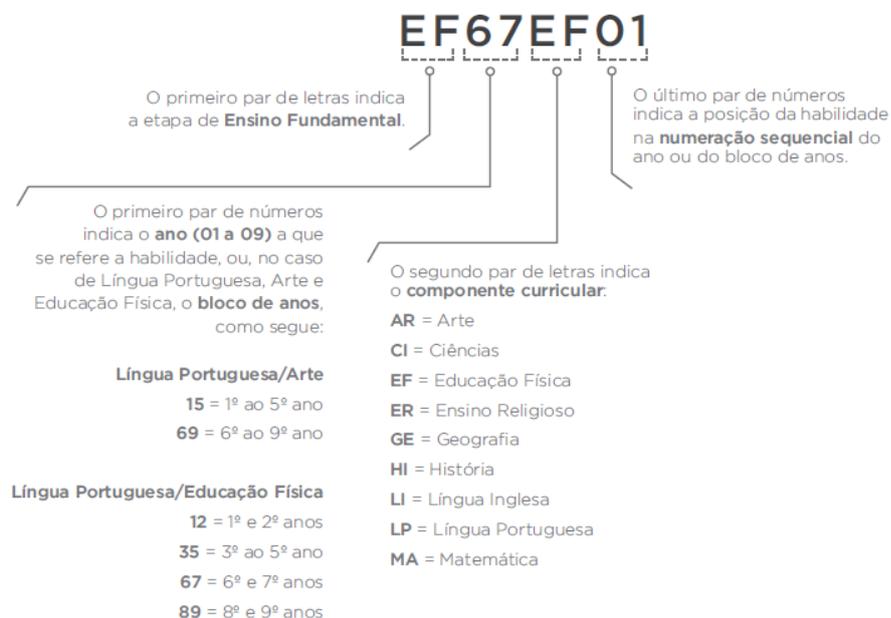
Como visto na imagem acima, para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta outros itens que organizam as fases do Ensino Fundamental: as unidades temáticas, os objetos de conhecimento (no documento entendidos como conteúdos, conceitos e processos) e as habilidades.

Esses itens se engendram da seguinte maneira:

as unidades temáticas definem um arranjo dos objetos de conhecimento ao longo do Ensino Fundamental adequado às especificidades dos diferentes componentes curriculares. Cada unidade temática contempla uma gama maior ou menor de objetos de conhecimento, assim como cada objeto de conhecimento se relaciona a um número variável de habilidades. (BRASIL, 2018, p. 29)

Faz-se necessário ressaltar a concepção delineada pela BNCC de habilidade, uma vez que elas representam elemento importante para a concretização deste estudo. As habilidades manifestam as aprendizagens essenciais ao educando e devem estar adaptadas aos diferentes contextos escolares. Para identificá-las, dentre uma quantidade extensa, usam-se códigos, como: EF89LP01. Neste caso, EF representa a etapa da Educação Básica, isto é, Ensino Fundamental; 89 refere-se aos anos em que a habilidade deve ser explorada: 8º e 9º; LP diz respeito ao componente curricular Língua Portuguesa; e, por fim, 01 representa a posição da habilidade no quadro elaborado pela BNCC – sem conceber qualquer tipo de hierarquia ou ordem de desenvolvimento. Para melhor compreensão, abaixo, observa-se o exemplo trazido pelo documento:

Figura 4 – Composição do código alfanumérico das habilidades na BNCC



Fonte: Brasil (2018, p. 30).

Após compreender a organização da Educação Básica na BNCC, voltemo-nos a um **segundo recorte** desta pesquisa que é a **área do conhecimento**: esta pesquisa volta-se à área de **Linguagens**.

Para iniciar a compreensão da disposição da área do conhecimento, a BNCC (BRASIL, 2018) apresenta uma concepção em torno do termo Linguagens. Para o documento, as práticas sociais são mediadas por diferentes linguagens: verbal, corporal, visual, sonora e, na contemporaneidade, digital. É nesse processo de atividades humanas que as pessoas interagem e se constituem sujeitos sociais. Nessas interações, imbricam-se conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.

Conforme supracitado, a área de Linguagens abarca os seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa e Inglesa (essa segunda apenas no Ensino Fundamental – Anos Finais), Arte e Educação Física. Na Educação Básica, seu objetivo é possibilitar a participação do estudante em diferentes práticas de linguagem, de modo a ampliar as capacidades de se expressar em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, bem como aprofundar seus conhecimentos sobre essas linguagens, conservando e avançando as experiências vividas na Educação Infantil (BRASIL, 2018).

Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, os componentes curriculares abordam diversas práticas, em especial aquelas que se relacionam com as culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Dentre elas, fica estabelecido que nos primeiro e segundo anos o foco da ação pedagógica deve ser o processo de alfabetização (BRASIL, 2018).

Por seu turno, os componentes curriculares da área de Linguagens nos **Anos Finais do Ensino Fundamental (terceiro recorte)**, carregam aprendizagens que ampliam as práticas conquistadas nos Anos Iniciais – acrescentando a aprendizagem de Língua Inglesa. Nesse segmento, diversificar os contextos das aprendizagens permite que as práticas artísticas, corporais e linguísticas sejam aprofundadas. Além disso, a BNCC considera importante aprofundar também a reflexão crítica sobre os componentes curriculares. Com efeito, a capacidade analítica poderá proporcionar a compreensão das formas de se expressar e de participar de práticas sociais de maneira mais sistematizada no que concerne a elaboração de questionamentos, a seleção, organização e apresentação do que é descoberto e concluído. (BRASIL, 2018).

Após contextualizar a área Linguagens, o documento apresenta as competências específicas desta área do conhecimento para o Ensino Fundamental, que ao total integram seis:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais.
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação.
4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo.
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (BRASIL, 2018, p. 65)

Afunilando ainda mais o processo de investigação proposto por este estudo, passa-se a um **quarto recorte**: a pesquisa volta-se para o **componente curricular** denominado **Língua Portuguesa**.

Este componente promove um diálogo com documentos e orientações curriculares anteriores, uma vez que assume a mesma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem¹⁸, porém de forma atualizada frente às pesquisas e às transformações das práticas de linguagem ocorridas nos últimos anos – resultantes, sobretudo, do desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) (BRASIL, 2018).

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a

¹⁸ Linguagem como “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).

sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (BRASIL, 2018, p. 67)

No caminho do que já fora proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto – considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade humana – aufere função central na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos. Desta forma, na BNCC, são contemplados, além dos gêneros e práticas já consagradas pela escola, novos e multiletramentos essencialmente digitais, fomentando a participação na cultura digital.

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. (BRASIL, 2018, p. 69)

Cabe ao componente curricular Língua Portuguesa oportunizar aos educandos “experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Sendo assim, a BNCC traz sua proposta de ensino baseada em eixos que integram as práticas de linguagem correspondentes à: oralidade, leitura/escuta, produção escrita/multissemiótica e análise linguística/semiótica. Para sistematizar esse trabalho, outra categoria organizadora do currículo é articulada: os campos de atuação em que as práticas se realizam, são eles:

Figura 5 – Campos de atuação nas/das práticas de linguagem

Anos iniciais	Anos finais
Campo da vida cotidiana	
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Brasil (2018, p. 84).

A divisão por campos de atuação assume a função didática de favorecer o entendimento de que os textos circulam de forma dinâmica na prática escolar e na vida social. Para cada campo, os objetos de conhecimento e as habilidades estão organizados com base nas práticas de linguagem e distribuídos ao longo dos nove anos do Ensino Fundamental. Logo, as habilidades são apresentadas, no documento, de acordo com a necessidade da continuidade das aprendizagens, progredindo em complexidade (BRASIL, 2018).

Considerando as competências gerais da Educação Básica e as competências específicas da área de Linguagens, o componente curricular de Língua Portuguesa precisa assegurar aos educandos o desenvolvimento de competências específicas, as quais são, ao todo, dez:

1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2018, p. 87)

Compreendido o universo de análise desta pesquisa por meio da apresentação do histórico e da estrutura geral da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica – com recortes para a etapa Ensino Fundamental; área do conhecimento Linguagens; Anos Finais; e componente curricular Língua Portuguesa –, volta-se o olhar, na seção seguinte, para o **objeto de análise: as orientações sobre/para as práticas de linguagem na escola e as habilidades das práticas de linguagem do Ensino Fundamental – Anos Finais que respondem ao trabalho com os gêneros do discurso do campo jornalístico-midiático.**

2.2 EM TORNO DO OBJETO DE ANÁLISE: AS ORIENTAÇÕES SOBRE/PARA AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA ESCOLA E AS HABILIDADES DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS QUE RESPONDEM AO TRABALHO COM OS GÊNEROS DO DISCURSO DO CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

Tendo em vista que este estudo se dispõe a analisar, de forma documental, com base numa concepção dialógica de língua(gem), como os gêneros do discurso do campo jornalístico-midiático apresentam-se como os catalisadores das habilidades de práticas de linguagem do bloco 69 dos anos finais do Ensino Fundamental na BNCC, esta seção objetiva apresentar o objeto de análise: as orientações sobre/para as práticas de linguagem na escola e as habilidades das práticas de linguagem do Ensino Fundamental – Anos Finais que respondem ao trabalho com os gêneros do discurso do campo jornalístico-midiático.

O termo práticas de linguagem não é novidade na BNCC, pois a expressão já figurava nos PCN. Desde lá, a proposta de trabalho assume a centralidade do texto e todos os conhecimentos que dizem respeito a ele, aos gêneros e à língua em geral devem ser mobilizados em benefício “do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (BRASIL, 2018, p. 67).

Logo, para que o trabalho no componente Língua Portuguesa seja significativo para o educando, ele precisa proporcionar experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos e a participação efetiva e crítica nas diversas atividades sociais, as quais são constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018).

Considerando a necessidade de envolver as diversas práticas de linguagem no processo de ensino-aprendizagem da língua, o documento compreende o envolvimento de novos gêneros cada vez mais multissemióticos e multimidáticos relacionados às práticas de linguagem contemporâneas. Com eles, surgem novas formas de produção, configuração, acesso, interação e de tratar a informação (BRASIL, 2018).

Essa consideração dos novos e multiletramentos; e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um “usuário da língua/das linguagens” [...]. (BRASIL, 2018, p. 70)

Por conseguinte, os eixos que correspondem às práticas de linguagem na BNCC são denominados: leitura/escuta, produção escrita e multissemiótica, oralidade e análise linguística/semiótica (abarcando conhecimentos linguísticos, textuais, discursivos, modos de organização e elementos de outras semioses).

No contexto da BNCC, o **eixo de leitura** “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2018, p. 71). O ato de ler vai além do texto verbal, adotando um sentido mais abrangente que envolve a leitura de imagens estáticas (fotos, pinturas, gráficos) ou em movimento (vídeos) e ao som (música), uma vez que acompanham e cossignificam muitos gêneros discursivos digitais (BRASIL, 2018).

Durante a leitura, as habilidades devem operar de forma articulada levando em conta a progressão da complexidade cognitiva, o que gera a necessidade de ampliação do repertório de experiências, gêneros, práticas e conhecimentos oriundos dos novos textos.

Por sua vez, o **eixo de 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” (BRASIL, 2018, p. 76).

Assim como no eixo leitura, na produção de textos seguem os mesmos princípios de progressão e organização curricular

resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas. (BRASIL, 2018, p. 78)

No **eixo da oralidade**, são compreendidas práticas de linguagem que acontecem em situações orais com ou sem contato direto (frente a frente), interações e discussões situadas nos diferentes campos de atuação (BRASIL, 2018).

A BNCC ressalta, em nota de rodapé, que muitas habilidades presentes nos eixos de leitura e de produção de texto também se relacionam com o eixo da oralidade, evidenciando a dialogia entre si. Estes três eixos propõem que o aprendizado da Língua Portuguesa decorra da atuação do educando em práticas de *uso* da língua (leitura/escuta, produção de textos) – situadas em campos de atuação específicos. Contudo, para que haja a efetiva atuação do aluno em práticas de linguagem, é fundamental que ocorra a *reflexão/análise* sobre as experiências de realização dessas práticas. Eis, então, o quarto eixo: de **análise linguística/semiótica** (BRASIL, 2018).

Tal eixo se desenvolve de maneira transversal em relação aos eixos de leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, e envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (BRASIL, 2018). Portanto, operam o trabalho com o eixo análise linguística/semiótica – entre um rol diverso de elementos necessários para a compreensão e produção de linguagens – as formas de composição dos textos, coesão, coerência, a escolha do léxico, elementos paralinguísticos e cinestésicos, variedades linguísticas, estilização, mecanismos sintáticos e morfológicos, conhecimentos grafofônicos, ortográficos, textuais, discursivos, sociolinguísticos e semióticos (BRASIL, 2018).

É princípio de todos os eixos que as habilidades não sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio de situações efetivas de leitura, produção e análise de textos pertencentes a gêneros que circulem nos diversos campos de atividade humana.

Desta forma, as práticas de *uso* da língua oportunizam situações de *reflexão* sobre ela. A divisão dessas práticas em *uso* e *análise* ocorre simplesmente para fins

de organização curricular, já que é natural (ou desejável) que todas se interpenetrem (BRASIL, 2018).

Assim, para fins de organização do quadro de habilidades do componente, foi considerada a prática principal (eixo), mas uma mesma habilidade incluída no eixo Leitura pode também dizer respeito ao eixo Produção de textos e vice-versa. O mesmo cabe às habilidades de análise linguística/semiótica, cuja maioria foi incluída de forma articulada às habilidades relativas às práticas de uso – leitura/escuta e produção de textos. (BRASIL, 2018, p. 82)

Conforme já destacado, os eixos relacionam-se com as práticas de linguagem as quais se realizam e são articuladas junto a campos de atuação. Desta forma, contextualizando o conhecimento escolar sem desvinculá-lo da realidade social. Uma vez que o foco desta investigação está nas práticas de linguagem figuradas nos Anos Finais do Ensino Fundamental e nas orientações e habilidades do campo jornalístico-midiático, foquemos neste recorte.

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, são considerados os seguintes campos de atuação: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública (BRASIL, 2018).

Resultante do trabalho desenvolvido em etapas anteriores de escolarização, nos Anos Finais, os educandos já se familiarizaram e fazem uso de gêneros que circulam nos campos artístico-literário, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal. Aprofunda-se, então, o tratamento dos gêneros pertencentes à esfera pública presentes nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública (BRASIL, 2018). O primeiro, porém, alvo desta pesquisa.

Entre os gêneros presentes no campo jornalístico-midiático, os jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários ganham destaque, com foco em mecanismos linguístico-discursivos e semióticos voltados para a argumentação e persuasão (BRASIL, 2018).

Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas próprias da cultura digital como: curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, entre outras. Bem como são tematizadas questões polêmicas envolvendo o uso das redes sociais e os interesses que movem o campo em questão, entre elas: a proliferação do discurso de ódio; a participação ética e respeitosa em discussões; a confiabilidade da

informação e a proliferação de fake news; a comparação e a análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias (BRASIL, 2018).

Trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias. (BRASIL, 2018, p. 137)

Além das habilidades inseridas nos eixos de leitura e produção de textos que são evidenciadas mais fortemente no impresso, nesse campo, são contempladas habilidades que envolvem o hipertexto e também as ferramentas de edição de texto, áudio e vídeo. “O que supõe habilidades para lidar com a multisssemiose dos textos e com as várias mídias.” (BRASIL, 2018, p. 137)

Reitera-se a postura de progressão dos conhecimentos mobilizados que vai dos usos mais simples, aos mais complexos de linguagem. Outrossim, enfatiza-se mais uma vez que

os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas.

A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro.

Alguns desses objetivos, sobretudo aqueles que dizem respeito à norma, são transversais a toda a base de Língua Portuguesa. O conhecimento da ortografia, da pontuação, da acentuação, por exemplo, deve estar presente ao longo de toda escolaridade, abordados conforme o ano da escolaridade. (BRASIL, 2018, p. 139)

Levando em conta que as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva devem sempre ocorrer a favor da prática de linguagem evidenciada nos eixos de leitura, escrita ou oralidade, e também a seleção das habilidades e objetos do conhecimento atravessados ao longo do processo educativo, citam-se abaixo as orientações, práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades referentes ao campo jornalístico-midiático – com recorte para a sequência de códigos EF69LP¹⁹ (aquela que apresenta habilidades de Língua Portuguesa que devem ser

¹⁹ A escolha dessa sequência de códigos se deve ao fato de objetivar envolver os quatro anos no processo de investigação, sem reduzir a pesquisa a um determinado ano escolar. Salienta-se que o mesmo processo investigativo poder-se-á ser aplicado para as demais habilidades propostas pela BNCC.

desenvolvidas ao longo dos quatro anos finais do Ensino Fundamental). A começar pela orientação introdutória acerca do campo jornalístico-midiático:

Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. (BRASIL, 2018, p. 140)

Em relação às orientações referentes ao trabalho com os gêneros e às atividades possíveis de serem contempladas, tem-se o seguinte:

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 (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis.

Diversos também são os processos, ações e atividades que podem ser contemplados em atividades de uso e reflexão: curar, seguir/ser seguido, curtir, comentar, compartilhar, remixar etc.

Ainda com relação a esse campo, trata-se também de compreender as formas de persuasão do discurso publicitário, o apelo ao consumo, as diferenças entre vender um produto e “vender” uma ideia, entre anúncio publicitário e propaganda. (BRASIL, 2018, p. 140)

Ambas as orientações aparecem no topo da tabela que elenca as práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades do campo jornalístico-midiático, informações que podem ser observadas em sua totalidade na sequência:

Quadro 7 – Práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades do EF II, bloco 69, do campo jornalístico-midiático na BNCC.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
LEITURA	<p>Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias</p>	<p>(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.</p> <p>(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.</p>
	<p>Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto</p>	<p>(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.</p>
	<p>Efeitos de sentido</p>	<p>(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.</p> <p>(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.</p>

PRODUÇÃO DE TEXTOS	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	<p>(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.</p>
	Textualização	<p>(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.</p>
	Revisão/edição de texto informativo e opinativo	<p>(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes mídias, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.</p>

	<p>Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais</p>	<p>(EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.</p>
<p>ORALIDADE *Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo</p>	<p>Produção de textos jornalísticos orais</p>	<p>(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.</p> <p>(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.</p>
	<p>Planejamento e produção de textos jornalísticos orais</p>	<p>(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.</p>
	<p>Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social</p>	<p>(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.</p> <p>(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.</p>

		(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.
ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA	Construção composicional	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.
	Estilo	<p>(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).</p> <p>(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).</p>
	Efeito de sentido	(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

Fonte: A autora (2021), com base na BNCC (2018).

Para complementar esse quadro, abaixo elencam-se os gêneros discursivos evidenciados em cada habilidade, uma vez que este estudo objetiva analisar, de forma documental, com base numa concepção dialógica de língua(gem), como os gêneros do discurso do campo jornalístico-midiático apresentam-se como os catalisadores das habilidades de práticas de linguagem do bloco 69 dos anos finais do Ensino Fundamental na BNCC:

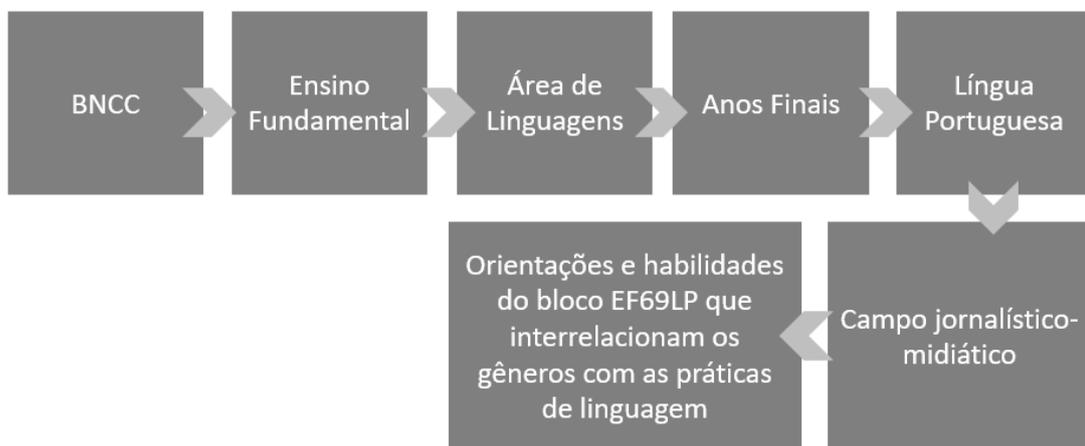
Quadro 8 – Gêneros discursivos em evidência nas habilidades do EF II, bloco 69, do campo jornalístico-midiático na BNCC.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	GÊNERO EM EVIDÊNCIA
LEITURA	<p>(EF69LP01) Gêneros não especificados.</p> <p>(EF69LP02) Cartaz, folheto, outdoor, anúncio e propaganda em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos.</p> <p>(EF69LP03) Notícia, reportagem, fotorreportagem, entrevista, tirinha, meme, charge.</p> <p>(EF69LP04) Cita-se o trabalho com textos publicitários sem especificar quais gêneros.</p> <p>(EF69LP05) Tirinha, charge, meme, gif.</p>
PRODUÇÃO DE TEXTOS	<p>(EF69LP06) Notícia, fotodenúncia, fotorreportagem, reportagem, reportagem multimidiática, infográfico, podcast noticioso, entrevista, carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha, vlog, gameplay, detonado, cartaz, anúncio, propaganda, spot, jingle.</p> <p>(EF69LP07) Gêneros não especificados.</p> <p>(EF69LP08) Notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião.</p> <p>(EF69LP09) Cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio e TV.</p>
<p style="text-align: center;">ORALIDADE</p> <p>*Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo</p>	<p>(EF69LP10) Notícia para rádio, TV ou vídeo, podcast noticioso e de opinião, entrevista, comentário, vlog, jornal radiofônico e televisivo.</p> <p>(EF69LP11) Entrevistas e debates.</p> <p>(EF69LP12) Cita-se o trabalho com textos orais, áudio e/ou vídeo sem especificar quais gêneros.</p> <p>(EF69LP13) Gêneros não especificados.</p> <p>(EF69LP14) Gêneros não especificados.</p> <p>(EF69LP15) Gêneros não especificados.</p>
ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA	<p>(EF69LP16) Notícia, artigo de opinião, editorial e entrevista.</p> <p>(EF69LP17) Além da notícia, cita-se o trabalho com gêneros jornalísticos e publicitários/textos noticiosos e argumentativos sem especificar quais outros gêneros.</p> <p>(EF69LP18) Cita-se o trabalho com textos argumentativos sem especificar quais gêneros.</p> <p>(EF69LP19) Cita-se o trabalho com gêneros orais que envolva argumentação, porém sem especificar quais gêneros.</p>

Fonte: A autora (2021), com base na BNCC (2018).

Portanto, conforme foi explicitado nas seções 2.1 e 2.2 deste capítulo, o processo investigativo parte de um universo que compreende a BNCC e o Ensino Fundamental, para adentrar à área de Linguagens, com foco nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e, então, ao componente Língua Portuguesa. No funil do processo de análise, **os recortes que levam ao objeto de estudo** passam pelo campo de atuação denominado jornalístico-midiático e, por fim, as orientações e habilidades do bloco EF69LP que apresentam os gêneros do discurso do campo jornalístico-midiático como catalisadores (SIGNORINI, 2006) das práticas de linguagem.

Figura 6 – Funil do processo de análise



Fonte: A autora (2021).

Como pode-se observar, nossa pesquisa, em síntese, tem como objeto de análise as orientações sobre as práticas de linguagem – leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica – direcionadas ao EF II matizadas nas 19 habilidades que mobilizam os gêneros do discurso do campo jornalístico-midiático para o trabalho com a língua portuguesa sob o escopo do bloco EF69LP da BNCC (BRASIL, 2018). Contextualizada a pesquisa por meio da apresentação do universo e objeto de análise, a seguir, exploram-se as concepções teóricas que atravessarão o processo investigativo.

3. A CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE GÊNEROS DO DISCURSO

Compreender a concepção dialógica de gêneros do discurso implica a necessidade de percorrer outros conceitos que constituem a arquitetura do pensamento bakhtiniano. Isso se deve ao fato de essa arquitetura não possuir limites rígidos, tendo em vista que as considerações propostas pelo Círculo estão imbricadas umas às outras, respondem e complementam-se de forma a criar uma *perspectiva dialógica* do todo.

Desta forma, para iniciarmos as discussões, é importante esclarecer a noção de *dialogismo* que é basilar, engendra-se por toda obra do Círculo e, de acordo com Brait (2016), é um conceito *guarda-chuva*: as demais concepções só podem ser compreendidas se colocadas em diálogo, entrelaçadas, compondo uma totalidade. Ainda, para Almeida e Viana (2022, p. 51-52), “a concepção de dialogismo veio para afirmar que em todo contexto enunciativo existem relações ou existem para relações outras, constituído e representado por relações de sentido entre enunciados. [...] está ligado às relações que são estabelecidas entre sujeitos nos processos discursivos, como princípio constitutivo e indispensável da linguagem.”

Com base no exposto, neste capítulo, articulamos concepções fundacionais propostas por Bakhtin e o Círculo, e revisadas por autores contemporâneos, a fim de compreender a concepção dialógica de gêneros do discurso e ancorar nesses pressupostos o processo investigativo desta pesquisa. Apresentamos, portanto, as compreensões referentes aos seguintes conceitos: *linguagem e discurso; enunciado e gêneros do discurso; ideologia e valoração*. Logo, ao entrecruzarmos conceitos e considerações de diferentes autores, teremos um texto dialógico, um “tecido de muitas vozes” (BARROS, 2001, p. 34).

3.1 A LINGUAGEM E O DISCURSO

Iniciemos esta subseção lançando olhar sobre a origem da linguagem e sua natureza. Na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Volóchinov (2018) afirma que a linguagem é fruto da atividade humana coletiva e reflexo econômico, social e político da sociedade que a concebeu; ao passo que a sociedade muda, a linguagem também altera para se moldar às novas necessidades emergentes. Para esclarecer de forma mais consistente esta conceituação, observemos duas orientações que se propunham

a explicar a natureza da linguagem e suas origens e que foram problematizadas pelos autores do Círculo russo, de acordo com Bakhtin (1997) e Volóchinov (2018), as tendências chamadas: *subjetivismo individualista* e *objetivismo abstrato*. De acordo com Volóchinov (2018, p. 147, grifo do autor) essas tendências enfrentam o “*problema do isolamento e da delimitação da linguagem como um objeto específico de estudo.*” Para o autor, trata-se de um *problema*, pois para compreender os processos linguísticos é necessária uma observação mais complexa e que leve em conta os diversos modos de relações e fenômenos existentes na comunicação social (2018):

Para observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte, bem como o próprio som, no ambiente social. É preciso que tanto o falante quanto o ouvinte pertençam a uma mesma coletividade linguística, a uma sociedade organizada de modo específico. É fundamental ainda que os nossos dois indivíduos sejam abarcados pela unidade da situação social mais próxima, isto é, que o encontro entre essas duas pessoas ocorra em um terreno determinado. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 145)

De acordo com Volóchinov (2018), a primeira tendência, portanto, o *subjetivismo individualista*, tem no psiquismo individual a fonte da língua: “as leis da criação linguística – uma vez que a língua é formação e criação ininterrupta – na verdade são leis individuais e psicológicas” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 148). Em outras palavras, a primeira tendência compreende a língua como uma sucessão de atos discursivos individuais e sem interrupções. Sua criação responde às leis da própria mente do indivíduo e, por conseguinte, o uso da linguagem é entendido como representação do pensamento e expressão da atividade mental, havendo uma estreita relação entre o psiquismo individual e a realização verbal (VOLÓCHINOV, 2018).

Em confronto com a primeira tendência, que enxerga a língua como um fluxo sem fim de atos discursivos, em que nada é estável, na segunda perspectiva a língua é um sistema imóvel, com características únicas. Nesse sentido, o *objetivismo abstrato* compreende que mesmo sendo o enunciado uma construção individual, nele há aspectos idênticos – fonéticos, gramaticais, lexicais – aos de outros enunciados de um determinado grupo discursivo, portanto aspectos “normativos para todos os enunciados que proporcionam a unicidade de dada língua e sua compreensão por todos os membros de dada coletividade.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 155) Desta forma, do ponto de vista do objetivismo abstrato, a linguagem não é uma criação individual, subjetiva e independente, uma vez que o indivíduo já a recebe pronta, com normas

indiscutíveis constituídas na coletividade e “qualquer mudança dentro desse sistema encontra-se fora dos limites da sua consciência individual” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 157).

Para esclarecer com mais precisão as diferenças entre as duas tendências, elaboramos o quadro abaixo:

Quadro 9 – Diferenciações entre os postulados e fundamentos das perspectivas: subjetivismo individualista e objetivismo abstrato.

Subjetivismo individualista	Objetivismo abstrato
1) A língua é atividade, um processo ininterrupto de criação, realizado por meio de atos discursivos individuais;	1) A língua é um sistema estável e imutável de formas linguísticas normativas e idênticas, encontrado previamente pela consciência individual e indiscutível para ela.
2) As leis da criação linguística são, em sua essência, leis individuais e psicológicas;	2) As leis da língua são leis linguísticas específicas de conexão entre os sinais linguísticos dentro de um sistema linguístico fechado. Essas leis são objetivas em relação a qualquer consciência subjetiva.
3) A criação da língua é uma criação consciente, análoga à criação artística;	3) As leis linguísticas específicas não possuem nada em comum com os valores ideológicos (artísticos, cognitivos e outros). Nenhum motivo ideológico é capaz de fundamentar o fenômeno da língua. Entre a palavra e a sua significação não existe uma conexão, seja ela natural e compreensível para a consciência, seja artística.
4) A língua como um produto pronto, como um sistema linguístico estável (dotado de vocabulário, gramática, fonética), representa uma espécie de sedimentação imóvel, de lava petrificada da criação linguística, construída de modo abstrato pela linguística com o objetivo prático de ensinar a língua como um instrumento pronto.	4) Os atos individuais da fala são, do ponto de vista da língua, apenas refrações e variações ocasionais ou simplesmente distorções das formas normativas idênticas; mas justamente esses atos de uma fala individual explicam a mutabilidade histórica das formas linguísticas, que, como tal, do ponto de vista do sistema da língua, é irracional e sem sentido. Entre o sistema da língua e sua história não existe nem conexão nem motivos em comum. Eles são alheios entre si.

Fonte: (VOLÓCHINOV, 2018, p. 148-162).

Ambas as perspectivas são revisadas em sua essência por Volóchinov em sua obra *Marxismo e filosofia da linguagem* (2018), o qual afirma que “para observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte, bem como o próprio som, no ambiente social.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 145) Será esse contato da palavra com a vida e seu uso real por sujeitos socialmente situados, que atribuirá à linguagem caráter vivo, dialógico e, portanto, discursivo:

[...] o ato discursivo, ou mais precisamente o seu produto - o enunciado - de modo algum pode ser reconhecido como um fenômeno individual

no sentido exato dessa palavra, e tampouco pode ser explicado a partir das condições psicoindividuais e psíquicas ou psicofisiológicas do indivíduo falante. O enunciado é de natureza social (VOLÓCHINOV, 2018, p. 200)

Na esteira da reflexão acerca do caráter social do enunciado, o autor salienta que este “se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence” (p. 204). Desta forma, depreende-se que a palavra é projetada para que haja uma interação verbal, ou seja, é orientada para um interlocutor que compõe certo grupo social que pode ou não ser o mesmo do locutor. Consoante com esse pensamento, Bakhtin, na obra *Estética da criação verbal* (1997), chama essa ponte lançada entre dois indivíduos de *discurso*. Cabe alongar essa metáfora compreendendo que a língua como discurso demanda resposta, ou seja, constitui um caminho de duas vias, existindo a troca entre os sujeitos do processo comunicativo. Na obra *Questões de literatura e estética: A teoria do romance*, Bakhtin (2002) explica que o discurso nasce nesse diálogo, “forma-se na mútua-organização dialógica do discurso de outrem [...]” (p. 89), além disso:

O discurso vivo e corrente está imediata e diretamente determinado pelo discurso-resposta futuro: ele é que provoca esta resposta, presente-a e baseia-se nela. Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim, é todo diálogo vivo. (BAKHTIN, 2002, p. 89)

Ainda acerca de uma concepção de discurso, Bakhtin, na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2010) refere-se a ele como “a língua em sua integridade concreta e viva” (p. 207). É no discurso que ocorre o encontro e enfrentamento de vozes, as quais dialogam e produzem sentido. A partir dessa perspectiva, Bakhtin (2010) sugere que o estudo do discurso deve ultrapassar os limites da linguística, apresentando-o como um objeto de análise metalinguística – não que as pesquisas metalinguísticas devam ignorar a linguística, mas sim complementar-se, uma vez que estudam o discurso “sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão.” (BAKHTIN, 2010, p. 207) A metalinguística leva em conta o fato de o discurso não poder ser estudado com base em uma abstração linguística, que desconsidere a vida concreta, e lança olhar para as relações dialógicas que são estabelecidas entre os sujeitos:

Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. Mas a linguística estuda a "linguagem" propriamente dita com sua lógica específica na sua generalidade, como algo que torna possível a comunicação dialógica, pois ela abstrai conseqüentemente as relações propriamente dialógicas. Essas relações se situam no campo do discurso, pois este é por natureza dialógico e, por isto, tais relações devem ser estudadas pela metalinguística, que ultrapassa os limites da linguística e possui objeto autônomo e metas próprias. (BAKHTIN, 2010, p. 209)

Na obra *Questões de literatura e estética*, Bakhtin (2002), esclarece que cada enunciado concreto de um sujeito do discurso resulta da aplicação de forças de unificação e de centralização das ideologias verbais, as chamadas *forças centrífugas* e *centrípetas*. Embora o autor tenha trabalhado com esses conceitos de forma análoga ao estudo do romance, pesquisadores contemporâneos adeptos à teoria bakhtiniana levantam discussões que auxiliam na compreensão da natureza desses conceitos e, por conseguinte, da concepção de *discurso* e *linguagem*. Melo-Júnior (2022) retoma os escritos do Círculo e ressalta “que cada enunciado concreto de um sujeito do discurso é o resultado da aplicação dessas forças, pois comunga tanto com a “língua única” (forças centrípetas) quanto com o heterodiscurso social e histórico (forças centrífugas) da vida” (MELO-JÚNIOR, 2022, p. 103). Desta forma:

[...] uma determinada língua, como a língua portuguesa, inglesa, espanhola etc., apesar de ser una, pois possui elementos que a tornam unificada em termos de padrões do seu sistema linguístico, é, também, plural, devido às diversas linguagens que, mesmo ligadas a esse sistema, se descentralizam, trazendo os seus acentos, os seus maneirismos, as suas formas específicas de comunicação. (MELO-JÚNIOR, 2022, 102)

Em outras palavras, as forças de centralização da língua (centrípetas) garantem a sua unicidade, o que só é possível se distanciá-la da vida concreta e de seu uso pelos falantes em contínuo desenvolvimento sócio-histórico, logo, distante do discurso. Sendo assim, “a língua só é única como sistema gramatical de normas linguísticas” (MELO-JÚNIOR, 2022, p. 102). Coexistentes com essas forças, atuam também as forças de desunificação da língua (centrífugas) “que provocam [...] uma descentralização verboideológica, permitindo, dessa forma, o desenvolvimento de diferentes linguagens socioideológicas (heterodiscurso) num processo dinâmico e vivo” (MELO-JÚNIOR, 2022, p. 102). Essas distintas linguagens são exemplificadas

por Bakhtin (2002) como as linguagens das classes e grupos sociais diversos, dos gêneros do discurso, de diferentes faixas etárias, entre outros.

Isto posto, reitera-se que a concepção do Círculo é de que a linguagem carregada de sentido é situada no contexto das relações sociais dos sujeitos do discurso. Já o discurso é moldado de acordo com a forma do enunciado pertencente a um sujeito falante, não podendo existir fora dessa forma (BAKHTIN, 1997), bem como, resulta da aplicação de forças que coatuam e dão vida à língua. Bakhtin (1997), ao tratar da linguagem como um fenômeno social de interação verbal, apresenta o *enunciado* como um produto do ato discursivo, sendo assim, na subseção seguinte, volta-se o olhar para essa unidade da comunicação verbal.

3.2 O ENUNCIADO E OS GÊNEROS DO DISCURSO

Em diálogo com a discussão sobre *linguagem* e *discurso*, nesta subseção, trataremos do *enunciado*, que permeia e orienta o entendimento que nos levará à uma concepção dialógica de *gêneros do discurso* – uma vez que esta pesquisa se propõe a analisá-los em um documento educacional oficial.

Compreender o enunciado sob perspectiva dialógica faz necessário refletir acerca da *linguagem* e do *discurso* nas obras do Círculo de Bakhtin. Conforme o feito na subseção 3.1, partimos do entendimento de que o uso da *linguagem* só é possível por meio de *enunciados*, ou ainda, de que o *enunciado* é a unidade real do fluxo discursivo (VOLÓCHINOV, 2018). Desta forma, o *discurso* – que é o uso concreto da *linguagem* – só será possível por meio das *enunciações* entretecidas nas *interações* entre *sujeitos* situados em *contextos sociais*.

Ampliando essa discussão, Bakhtin (1997), explica que a natureza do enunciado é social, pois toda enunciação é situada nas interações entre sujeitos do discurso. Volóchinov (2018), corrobora com essa afirmação ao ressaltar que a realidade fundamental da língua é a interação discursiva:

Todo enunciado, por mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta (cotidiana, literária, científica, política). No entanto, essa comunicação discursiva ininterrupta é, por sua vez, apenas um momento da constituição ininterrupta e multilateral de uma dada coletividade social. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 349)

Portanto, de acordo com os estudiosos do Círculo, não se pode tomar a palavra de maneira isolada e buscar compreendê-la apenas por sua parte linguística, fazendo isso não se apreende sua real natureza. Acerca disso, Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018) explicam que a enunciação se compõe de duas partes essenciais – o contexto verbal e o extraverbal – e que uma delas é o que diferencia o enunciado (unidade da comunicação discursiva) da oração (unidade da língua): o contexto extraverbal ou extralinguístico. A parte verbal é a mesma para enunciado e oração, uma vez que corresponde à concretização linguística em sua forma propriamente dita; já a parte extraverbal concerne ao que é externo à enunciação. De acordo com Cordeiro (2022), o extraverbal constrói sentido à medida que se relaciona com aspectos sociopolíticos e econômicos que organizam a vida real, contudo, “assim como o extraverbal condiciona o verbal, este também influencia o primeiro, pois é o verbal que dá expressão ideológica ao real, ao material, ao evento” (CORDEIRO, 2022, p. 148). No contexto extraverbal, dois elementos de estruturação determinam a enunciação: a *situação* e o *auditório*. Debas-Clerisi (2020, p. 78) sistematiza a composição da situação em três partes: “i) o espaço e o tempo em que ocorre a enunciação; ii) o objeto ou tema de que trata a enunciação; e iii) a atividade dos falantes frente à enunciação.” Já o auditório corresponde aos interlocutores envolvidos no processo de enunciação. Ainda no contexto extraverbal, Bakhtin (2016) defende a relevância da *entonação*, que é a expressividade que emerge da oralidade do falante e transmite pela corrente dialógica do enunciado algum juízo de valor referente ao assunto que é tratado.

Além disso, outras peculiaridades diferenciam o *enunciado* de *oração* em consequência das relações dialógicas que não podem ser separadas da enunciação, são elas: *alternância dos sujeitos falantes* e *acabamento* (BAKHTIN, 1997). De acordo com Bakhtin (1997), a alternância entre os interlocutores acontece por meio do que se nomeia *réplica*, a qual constitui o início e o fim absolutos de todo enunciado. O autor explica que antes do início de uma enunciação há enunciados dos outros e, após seu fim, existem os enunciados-respostas dos outros, esta particularidade gera atitudes responsivas – que pode ser o ato de passar a palavra ao outro ou apenas suscitar uma compreensão responsiva ativa.

É no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele. O diálogo, por sua clareza e

simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva. (BAKHTIN, 1997, p. 294)

Depreende-se, portanto, que o *acabamento* do enunciado é, de certa forma, a visão interior da alternância dos sujeitos envolvidos no processo comunicativo (BAKHTIN, 1997). Essa particularidade da enunciação de proporcionar a possível resposta do outro é estabelecida por três fatores intrínsecos: “1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento.” (BAKHTIN, 1997, p. 299). O primeiro fator modifica-se, de acordo com Bakhtin (1997), em decorrência das esferas de comunicação verbal, por exemplo, há gêneros em que a exauribilidade do objeto do sentido – também chamado de tema – pode ser quase total (comandos e ordens, gêneros de natureza padronizada). Já em outras esferas, como a científica, o tratamento exaustivo do tema será demasiado relativo:

[...] exatamente um mínimo de acabamento capaz de suscitar uma atitude responsiva. Teoricamente, o objeto é inesgotável, porém, quando se torna tema de um enunciado (de uma obra científica, por exemplo), recebe um acabamento relativo, em condições determinadas, em função de uma dada abordagem do problema, do material, dos objetivos por atingir, ou seja, desde o início ele estará dentro dos limites de um intuito definido pelo autor. (BAKHTIN, 1997, p. 300)

Surge, indissociavelmente ao primeiro fator, o segundo: o querer-dizer do locutor (intuito), o qual determina a escolha do tema, com suas fronteiras e exauribilidade do objeto do sentido que lhe é próprio. Também será o intuito que determinará a escolha da forma do gênero em que a enunciação se estruturará (BAKHTIN, 1997). À vista disso, Araujo e Pereira (2022, p. 78) analisam esses fatores do enunciado ressaltando que “há o entrelaçamento inevitável do intuito discursivo com o tema do enunciado, relação na qual podemos entender o tema como o elemento objetivo, em certa medida, do enunciado e o intuito discursivo como o subjetivo.”

Ainda, o querer-dizer do locutor é realizado, sobretudo, na escolha de um gênero do discurso (BAKHTIN, 1997). Ao relacionar os três fatores que proporcionam as possíveis atitudes responsivas do interlocutor, Araujo e Pereira (2022), explicam que o projeto discursivo do enunciador demarca as fronteiras do tema e as formas

estáveis de estruturação da enunciação. Nesse sentido, tais formas “devem ser analisadas em relação ao campo de atividade humana e ao gênero por meio do qual ocorre a comunicação discursiva, visto que são esses aspectos que lhe conferem estabilidade relativa, certa especificidade.” (ARAUJO e PEREIRA, 2022, p. 78)

Em torno da concepção de gênero do discurso, Bakhtin (1997, p. 301, grifos do autor) salienta que, “para falar, utilizamo-nos sempre dos gêneros do discurso, [...] todos os nossos enunciados dispõem de uma *forma padrão* e relativamente estável de *estruturação de um todo*.” Fundem-se no *todo* do enunciado três elementos que são determinados pelas idiosincrasias das esferas de comunicação: o *conteúdo temático*, o *estilo* e a *construção composicional*. O primeiro deles diz respeito à maneira como o gênero seleciona elementos da realidade e como os trata na construção do objeto de sentido. O estilo, por sua vez, corresponde à seleção típica de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais; um gênero sempre corresponde a um estilo. E, por fim, a composição configura o tipo de estruturação e de conclusão de um todo, ao tipo de relação entre o locutor e os outros parceiros da comunicação verbal (BAKHTIN, 1997).

Mesmo assinalando elementos indissociáveis aos gêneros do discurso, é fulcral salientar que são infinitas as suas possibilidades de ocorrência no nosso cotidiano, uma vez que as atividades humanas não se esgotam e as esferas nas quais elas atuam se desenvolvem, expandem-se, tornam-se mais complexas fazendo com que os gêneros discursivos que nelas residem acompanhem esse processo de transfiguração (BAKHTIN, 1997). Dada a heterogeneidade dos gêneros, no ensaio *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2016) problematiza a existência de um plano único de estudos acerca desse fenômeno devido a sua diversidade funcional e delinea duas vertentes que auxiliam em uma sistematização: gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos). Os gêneros primários surgem nas interações discursivas imediatas – a exemplo disso, os diálogos cotidianos – os quais se incorporam a gêneros secundários, como o romance, que emergem das condições de interação mais complexas, desenvolvidas e organizadas. Pereira (2022, p. 107) explica que

Esses processos em que gêneros secundários exaurem gêneros primários (assim como secundários), possibilitam o entendimento de como gêneros literários e não literários se relacionam na formação e transformação de práticas sociais. Isto sugere que os gêneros literários (secundários) não são puros, são contaminados por outros gêneros, inclusive, do cotidiano.

Essa contaminação ocorre, pois, “em todo lugar, o gênero cotidiano se insere em uma determinada via da comunicação social, sendo um reflexo ideológico do seu tipo, estrutura, objetivo e composição social.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 222) No que tange à composição do gênero do discurso, Brait e Pistori (2012) esclarece que nos estudos bakhtinianos são sugeridas diferenças entre *forma composicional* e *forma arquitetônica*. A autora explica que os estudos do Círculo sugerem um olhar sobre o texto que não seja exclusivo para sua forma externa, mas para suas relações dialógicas, suas condições reais de vida e suas posições valorativas. “Esse plano ele denomina **forma arquitetônica**, aspecto que tem a ver, em termos do conjunto da proposta do pensamento bakhtiniano, com a relação **eu para o outro – o outro para mim**, presente nos textos, nos discursos, nos gêneros” (BRAIT e PISTORI, 2012, p.378, grifos da autora). Compreender o gênero em sua forma arquitetônica é ir além da identificação e nomeação de estruturas – aspectos da forma composicional –, e é considerar “suas dimensões (interna/externa), de maneira a explicitar as inter-relações dialógicas e valorativas (entoativas, axiológicas) que o caracterizam enquanto possibilidade de compreender a vida, a sociedade, e a elas responder.” (BRAIT e PISTORI, 2012, p. 378).

Em diálogo com o que fora exposto nessa subseção, Brait e Pistori (2012, p. 383, grifos da autora) retomam “a ideia de que o gênero do discurso se define a partir de uma **dupla orientação na realidade**.” A primeira delas leva em conta circunstâncias externas como o tempo, o espaço e a esfera ideológica dos quais o gênero deriva. Já a segunda orientação volta-se para o interior e diz respeito “a formas, estruturas e conteúdo temático do enunciado em sua totalidade, fator que lhe permite ocupar um lugar na vida cotidiana, unindo-se ou aproximando-se de uma **esfera ideológica**.” (BRAIT e PISTORI, 2012, p. 383, grifos da autora) Essa esfera ideológica influencia e atravessa os movimentos de produção, circulação e recepção de um gênero.

Em síntese, depreende-se que o uso da *linguagem* é materializado por meio das *enunciações*; as enunciações estabelecem situações de interação que, por sua vez, situam-se em determinadas esferas sociais; logo, as enunciações – imersas no interior das situações de interação – são mediadas por *gêneros do discurso* carregados de um *tom axiológico e valorativo* atravessados pelas esferas ideológicas. Desta forma, na subseção seguinte, aprofundaremos os conceitos de ideologia e

valoração para prosseguirmos na busca por uma compreensão dialógica de gêneros do discurso.

3.3 A IDEOLOGIA E A VALORAÇÃO

Para iniciarmos uma reflexão acerca da *ideologia*, Volóchinov (2018), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, associa o termo à compreensão de *signo ideológico*, pois “onde há signo há também ideologia”. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 93) Os signos são determinados pelas consciências individuais dos sujeitos, diante dos seus contextos sociais, e, desta forma, já são carregados ideologicamente, ou seja, é no signo que as ideologias se materializam. Cabe ressaltar que a consciência individual não configura signos de forma isolada, mas sim no processo de interação entre consciências e, assim, promove a propagação de conteúdos ideológicos: “as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas da sua interação.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 109) Isso quer dizer que a ideologia se manifesta por meio dos signos e mediante as interações entre os sujeitos do discurso.

Buscando uma exemplificação mais tangível do conceito de signo, Volóchinov (2018) cita como exemplo o pão e o vinho, produtos de consumo que se transformam em signos ideológicos em determinadas realidades. No âmbito religioso, são símbolos no sacramento da comunhão cristã – eis aqui pão e vinho como signo. Já o pão e o vinho com finalidade de compra e ingestão, apenas, não são signos. Ou seja, ao se transformarem em signos, pão e vinho adquirem “uma significação que ultrapassa os limites da sua existência particular” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 93).

Acerca disso, Volóchinov (2018) salienta que o signo materializa uma realidade e reflete e refrata outras, trazendo-as de fora para dentro do processo de construção ideológica:

O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. [...] Cada campo da criação ideológica possui seu próprio modo de se orientar na realidade, e a refrata a seu modo. Cada campo possui sua função específica na unidade da vida social. Entretanto, o caráter sígnico é um traço comum a todos os fenômenos ideológicos. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 93-94)

Na contemporaneidade, Acosta-Pereira e Rodrigues (2015) explicam o conceito de ideologia trazido pelo Círculo como um construto histórico-cultural, portanto semiótico, que nasce ao passo que se faz o uso da linguagem. Na linguagem verbal, a palavra é o signo privilegiado para observação da relação entre signo e linguagem “porque ela penetra em todas as relações interindividuais e, dessa forma, deve ser entendida à luz das diferentes possibilidades e orientações ideológicas possíveis.” (ACOSTA-PEREIRA e RODRIGUES, 2015, p. 67). Levando em conta que toda construção ideológica se materializa por meio dos signos, a palavra²⁰, de acordo com Volóchinov (2018, p. 99), “não é apenas o mais representativo e puro dos signos, mas também um signo neutro.” Sua neutralidade se deve ao fato de que campos particulares de criação ideológica possuem materiais sígnicos especializados e orientados para suas próprias funções ideológicas, não podendo serem aplicados a outros. Contudo, a palavra é neutra, pois “ela pode assumir qualquer função ideológica: científica, estética, moral, religiosa” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 99).

Tendo a palavra como ponto alto da discussão acerca da conceituação de ideologia, Volóchinov (2018, p. 100) toma a palavra interior (signo interior) como o ingrediente fundamental que percorre toda a criação ideológica e “uma das questões mais importantes da filosofia da linguagem”, uma vez que “a consciência foi capaz de se desenvolver apenas graças a um material flexível e expresso por meio do corpo. A palavra foi justamente esse material.” O autor salienta que a compreensão de todo fenômeno ideológico – ritos, músicas, artes – não se realizam sem que o discurso interior atue. Ainda, acerca dos demais fenômenos ideológicos, o autor enfatiza que a palavra medeia as interações cotidianas, bem como as dos sistemas formalizados e, a fim de explicar essa condição, Acosta-Pereira e Rodrigues (2015, p. 67) esclarecem que:

As ideologias centradas sobre a vida cotidiana correspondem às atividades ideológicas não fixadas em sistemas, ou seja, não formalizadas. Essas estão em contato direto com as ideologias formalizadas, porém são mais móveis e sensíveis, indicando e repercutindo as diferentes mudanças sociais de forma mais rápida do que as ideologias dos sistemas constituídos.

A ciência, a arte, a moral social, a religião, o jornalismo, como exemplo dos sistemas ideológicos constituídos, “cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano e,

²⁰ Entendida como discurso.

por sua vez, exercem sobre ela uma forte influência inversa e costumam dar-lhe o tom.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 213) Gregol e Costa-Hübes (2022, p. 144, grifos dos autores) complementam afirmando que à medida que os falantes, inseridos em situações reais e dialógicas de interação, atribuem novo tom à palavra, ela se torna “re-enunciada’, ‘revozeada’ e, portanto, ‘ressignificada’”. De acordo com Volóchinov (2018, p. 237) “a mudança da significação sempre é uma reavaliação: a transferência da palavra de um contexto valorativo para outro.” Além disso, o ator afirma que “não existe um enunciado sem avaliação. Todo enunciado é antes de tudo uma orientação avaliativa. Por isso, em um enunciado vivo, cada elemento não só significa mas também avalia.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 236)

Medviédev (2012), na obra *Método formal nos estudos literários*, chama de *avaliação social* o elemento que reúne a presença material da palavra com o seu sentido. É essa avaliação social que “atualiza o enunciado tanto no sentido da sua presença fatural quanto no do seu significado semântico. Ela determina a escolha do objeto, da palavra, da forma e a sua combinação individual nos limites do enunciado.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 184) Segundo o autor, para compreender o sentido de um enunciado é fundamental conhecer sua atmosfera axiológica, ou seja, o contexto da sua contemporaneidade com sua orientação avaliativa e ideologias:

Pois aceitar um enunciado não significa capturar seu sentido geral como capturamos o sentido da "palavra de dicionário". Entender um enunciado significa entendê-lo no contexto da sua contemporaneidade e da nossa (caso elas não coincidam). É necessário compreender o sentido no enunciado, o conteúdo do ato e a realidade histórica do ato em sua união concreta e interna. Sem tal compreensão, o próprio sentido estará morto, tornar-se-á um sentido de dicionário, desnecessário. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 185)

Diferentemente das palavras dicionarizadas, a palavra do enunciado recebe uma entonação expressiva que reflete sua singularidade, “o caráter expressivo é determinado não pelo esquema lógico do sentido, mas por toda sua plenitude e integridade individual, e por toda sua situação concreta e histórica.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 185). De acordo com o autor, a entonação expressiva é a manifestação mais clara da concepção de avaliação social (MEDVIÉDEV, 2012).

À vista disso, Acosta-Pereira e Rodrigues (2015, p. 75) esclarecem as postulações do Círculo acerca da relação entre o discurso e a valoração social: “Percebemos que os valores, de fato, não são valores em si mesmos, mas

socioconstruídos e situados no existir-evento singular.” Logo, a valoração não pode ser compreendida de forma singular, mas assimilada à situação concreta de uso da língua (ato discursivo).

Ao olharmos para esta subseção, encontramos um tecido entrelaçado por conceitos necessários para a compreensão de uma concepção dialógica de gêneros do discurso, os quais foram: *linguagem e discurso; enunciado e gênero do discurso; ideologia e valoração*. Na seção seguinte, expõe-se uma discussão em torno das práticas de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa.

4. AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

No capítulo introdutório desta pesquisa, citamos que, a partir dos anos de 1980, com a entrada de novas teorias da área das ciências linguísticas, intensificaram-se as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Especificamente em 1984, é lançada a obra de João Wanderley Geraldi, *O texto na sala de aula*, com a proposta de um ensino da linguagem, direcionado a escolas e alunos reais, socio-historicamente situados, e suas urgências quanto à ressignificação das práticas de linguagem em contexto escolar. Reiteramos que, por muitos anos, o público dessas instituições era composto, predominantemente, por alunos de classes sociais privilegiadas, “que dominavam a variedade de prestígio da língua e estavam inseridos em entornos microculturais caracterizados por práticas de letramento valorizadas socialmente” (RODRIGUES e CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 72). Na atualidade, com a democratização do acesso às escolas, muitas delas “atendem a alunos cujas variedades linguísticas e práticas de letramento²¹ se distanciam daquelas valoradas e requeridas em espaços sociais caracterizados pela cultura escolarizada” (RODRIGUES e CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 72).

Nesse cenário, em *O texto na sala de aula*, Geraldi (2006) problematiza o que se vem ensinando nas instituições de ensino no que se refere à linguagem²² e, antes disso, o que se entende por linguagem; a resposta a essas perguntas ajudam a construir compreensões acerca do insucesso escolar. Para o autor,

²¹ Essas questões não serão tratadas no escopo desta dissertação, sendo assim, sugerimos a leitura da obra referenciada.

²² Afirmação de Geraldi referida aos anos de 1980.

Muitas vezes a escola esquece que educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico. Sem o menor respeito pelas condições de vida de seus frequentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para a conservação dessa situação injusta, indecente, que esboçamos anteriormente. Sem fazer a crítica verdadeira, histórica, do saber que coloca aos alunos, a escola considera todo e qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseado em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas. (GERALDI, 2006, p. 16)

Antes de iniciar a reflexão sobre o que se vem ensinando nas aulas de Língua Portuguesa, Geraldi (2006) considera importante definir a concepção de linguagem assumida em sua proposta. O autor menciona três concepções que norteiam as práticas pedagógicas: I. linguagem como expressão do pensamento; II. linguagem como instrumento de comunicação; III. linguagem como forma de interação. No capítulo *Concepções de linguagem e ensino de português, subseção Concepções de linguagem* (GERALDI, p. 41), o autor explica que a primeira concepção corresponde à gramática tradicional; a segunda, à teoria da comunicação, a qual é abandonada por livros didáticos em exercícios gramaticais – mesmo que expressa nas instruções ao professor; e a terceira, corresponde à linguística da enunciação. Nesta última, situa-se toda a proposta de Geraldi (2006), o que implica posicionar a linguagem “como o lugar da constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 2006, p. 41). Dentro dessa concepção, o autor esclarece que não é mais suficiente classificar frases de acordo com suas tipologias – interrogativas, afirmativas, imperativas, etc. – mas sim “tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 2006, p. 42).

A opção de um ensino da língua considerando as relações humanas que ela perpassa (concebendo a linguagem como lugar de um processo de interação), a partir da perspectiva de que na escola se pode oportunizar o domínio de mais outra forma de expressão, exige que reconsideremos "o que" vamos ensinar, já que tal opção representa parte da resposta do "para que" ensinamos. (GERALDI, 2006, p. 45)

Sob essa lógica, Geraldi (2006) esclarece que as estratégias de trabalho, a seleção de conteúdos, o sistema de avaliação, a bibliografia, enfim, a metodologia escolhida pelo professor e/ou escola está relacionada a escolhas políticas, dentre elas, a definição de uma concepção de linguagem que seja pertinente com a prática. À vista disso, ao assumir uma concepção de linguagem como interação, o autor defende a admissão de novas metodologias de ensino que não sejam pautadas em

uma mera descrição linguística, mas sim em um efetivo trabalho com a linguagem em uso e, quando necessário, a descrição como forma de potencializar certas habilidades linguísticas.

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra, é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso. Entre esses dois tipos de atividades, é preciso optar pelo predomínio de um sobre o outro. (GERALDI, 2006, p. 45)

Para que essa relação se torne possível, o pesquisador propõe a articulação entre a atividade de sala de aula e a concepção interacionista de linguagem por meio de três práticas: I. a prática de leitura de textos; II. a prática de produção de textos; III. e a prática de análise linguística – elementos que serão desdobrados nas subseções seguintes.

Dando sequência às pesquisas relacionadas ao ensino de Língua Portuguesa, em 1991, Geraldi lança a obra *Portos de Passagem*, a qual é definida pelo autor como um trabalho que “tem duplo objetivo: de um lado registrar uma reflexão que se está processando; de outro lado, pelo registro, permitir a continuidade. É, pois, ponto de chegada e ponto de partida – passagem.” (GERALDI, 2002, p. XXIX). Nessa obra, é aprofundada a reflexão sobre como a linguagem é entendida no processo educacional à luz de uma concepção interacionista. Para isso, o autor parte de três pressupostos, os quais são elencados no quadro a seguir:

Quadro 10 – Pressupostos para construir compreensões acerca do processo educacional à luz de uma concepção interacionista da linguagem.

No que diz respeito ao entendimento de língua:	a) que a língua (no sentido sociolingüístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói;
No que diz respeito ao entendimento de sujeito:	b) que os sujeitos se constituem como tais à medida que interagem com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como "produto" deste mesmo processo. Neste sentido, o sujeito é social já que a linguagem não é o trabalho de um artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e é para os outros e com os outros que ela se constitui. Também não há um sujeito dado, pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas;
No que diz respeito ao entendimento de interações	c) que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo as interferências, os controles e as seleções impostas por esta. Também não são, em relação a estas condições, inocentes. São produtivas e

	históricas e como tais, acontecendo no interior e nos limites do social, constroem por sua vez limites novos.
--	---

Fonte: A autora (2021), com base em Geraldi (2002, p. 6-7)

O ensino, portanto, deve levar em conta o caráter real, singular, histórico e situado da linguagem e do sujeito. Para que essas características sejam priorizadas nas aulas de Língua Portuguesa, Geraldi (2002) sugere a realização de um trabalho pautado em atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Sinteticamente, as atividades linguísticas correspondem ao uso efetivo da linguagem; as epilinguísticas são as atividades de reflexão sobre a linguagem para que a interação seja potencializada, sobretudo, frente aos seus recursos expressivos; e as metalinguísticas são as atividades que constroem conhecimento sobre a linguagem fora do processo interativo. Sendo que as atividades linguísticas e epilinguísticas necessitam anteceder as metalinguísticas, uma vez que antes de saber a respeito da linguagem é preciso usá-la (GERALDI, 2002).

Para que se faça uso e reflexão da língua, o pesquisador propõe que o texto seja o ponto de partida e de chegada do processo de ensino e aprendizagem: “Se quisermos traçar uma especificidade para o ensino de língua portuguesa, é no trabalho com texto que a encontraremos” (GERALDI, 2002, p. 105). Desta forma, ler, oralizar, produzir e refletir sobre o texto passa a ser o objeto de discussão nas subseções seguintes, as quais contarão com as contribuições de Geraldi (2006, 2002) e pesquisadores contemporâneos da área.

4.1 SOBRE LEITURA

“Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras.” (GERALDI, 2006, p. 90) Embora a afirmação de Geraldi, em *O texto na sala de aula*, ter sido feita na década de 1980, ela ainda serve para refletirmos e discutirmos sobre as práticas atuais de ensino. Tal asserção alerta para uma atividade linguística artificial, uma vez que ler não é simplesmente decifrar o sentido de um texto, mas estabelecer “um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto” (GERALDI, 2006, p. 91). Nesse sentido, o leitor estabelece uma relação não de passividade, mas de atividade em busca de significações ao longo de sua leitura (GERALDI, 2006):

O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação. (GERALDI, 2006, p. 91).

Dessa forma, ao fundamentarmos a leitura em uma concepção dialógica de linguagem, situa-se no texto o encontro entre autor e leitor em um processo de interlocução. Em um raciocínio análogo, Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011) afirmam que o significado não está no texto e nem na mente do leitor, mas na interação entre ambos: “Ao perceber a incompletude do que está exposto no papel, o sujeito age ativamente, trazendo para o texto seus conhecimentos e utilizando a palavra do outro para formular sua própria, produzindo um elo entre o que já foi dito e o novo.” (FUZA, OHUSCHI e MENEGASSI, 2011, p. 495) Além disso, Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2021, p. 19) salientam que “sem esse encontro, [...] sem o desejo de interação, o ato de ler não se completa, não se consolida.” A fim de que o ato da leitura se concretize, é necessário “o encontro de duas realidades diferentes: uma apresentada pelo autor e outra que faz parte da vida do leitor.” (ACOSTA-PEREIRA e COSTA-HÜBES, 2021, p. 19).

Na esteira desse pensamento, Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2021, p. 18) esclarecem que o leitor, “ao assumir sua condição de interlocutor responsivo, disposto a interagir com o autor, insere-se nesse escopo dialógico, engendrando-se no jogo discursivo do enunciado que promove uma relação viva e concreta de interação.” Essa afirmação amplia a discussão da prática de leitura de textos – trazida por Geraldi em *O texto na sala de aula* (2006) – para um ensino de leitura mediado por gêneros do discurso²³ – entendido dessa forma pelos estudos oriundos da Linguística Aplicada contemporânea.

Emerge desse entendimento que levar a leitura com base em gêneros para a sala de aula é proporcionar a participação do aluno no “grande diálogo da vida, projetado em enunciados de diferentes gêneros discursivos que circulam socialmente” (ACOSTA-PEREIRA e COSTA-HÜBES, 2021, p. 18); além disso, “é colaborar para um contexto de aprendizagem situado no qual ensinar linguagem passa a ser procurar entender sua dinâmica social.” (ACOSTA-PEREIRA, 2017, p. 4). Se a prática de leitura na escola for experimentada dessa forma,

²³ Discute-se o conceito de gênero do discurso no capítulo 3 desta dissertação.

estaremos desenvolvendo uma prática de linguagem que contribui, significativamente, para a formação de um sujeito autônomo, crítico, empoderado e socialmente constituído, pois é por meio do ato de ler responsabilmente que ampliará suas formas de interpretação e compreensão do mundo e de suas relações com o(s) outro(s), com os objetos e com a própria sociedade. (ACOSTA-PEREIRA e COSTA-HÜBES, 2021, p. 19)

Dentro e fora da escola a leitura assume importante função nos processos de interação social, uma vez que é necessária para a realização de diversas práticas oportunizadas por diferentes esferas de atividade humana. De acordo com Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2021, p. 19), “lê-se para informar, para identificar alguma orientação, por prazer, para emocionar, para acalmar as emoções, para aprender, para ensinar, dentre tantos outros propósitos.” Ademais, os autores afirmam que é papel da escola e dos professores atuar na formação de leitores aptos para a leitura de textos de variados gêneros, tanto orais, quanto escritos e/ou multissemióticos.

Na reflexão sobre o papel do professor para que a prática leitora atinja certos objetivos, Menegassi (2004) sugere ao profissional uma postura de mediador de diálogos e não um condutor de leitura, dessa forma:

- a) o professor estabelece uma interação com o texto, produzindo seus sentidos;
- b) o professor estabelece uma interação com o aluno, tentando levá-lo a produzir sentidos para o texto, porém sem demarcar qual é o seu, ao menos explicitamente (considerando-se a subjetividade da linguagem);
- c) o texto apresenta seus significados ao leitor-professor;
- d) o professor suscita discussões com o aluno, a partir do texto, para possibilitar que o aluno dialogue com ambos, estabelecendo o critério básico da interação;
- e) o professor não se interpõe entre o texto e o aluno, servindo como modelo de leitura e como mediador para a construção dos sentidos do texto;
- f) o professor atua na mediação do aluno à sua própria produção de sentidos. (MENEGASSI, 2004, p. 107)

Outrossim, Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2021, p. 21) orientam que se considerem “as condições sociais do leitor, suas vivências e experiências de vida, as relações que promove/estabelece com o(s) outro(s), seus posicionamentos axiológicos e valorativos, enfim, seu conhecimento linguístico-discursivo” para que, nesse processo, dialogue, questione, acrescente e ressignifique o texto, tornando-se, por assim dizer, um coautor. Além disso, para que se concretize o processo dialógico

empreendido pelo texto, Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2021) reforçam a importância de proporcionar uma leitura da dimensão verbo-visual, envolvendo seu conteúdo temático, estilo e construção composicional – elementos que organizam o enunciado dentro de um gênero discursivo e foram explanados nesta dissertação na subseção 3.2 sob a luz dos estudos do Círculo de Bakhtin – e da dimensão extraverbal, levando em conta seu contexto social de produção.

Em diálogo entre as sugestões acima citadas com as propostas de Geraldi (2002) em torno da leitura, depreende-se que Menegassi (2004) e Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2021) formulam um *remédio pedagógico*, definido por Geraldi (2006) como um trabalho que cria motivações para a busca pelo conhecimento por meio da prática leitora. Essa atitude oportuniza a construção de um discurso de ensino e aprendizagem e não exclusivamente um discurso de sala de aula.

Por fim, salientamos que nesta subseção foram apresentadas discussões sobre a prática de leitura no ensino de Língua Portuguesa e reiteramos que, de acordo com Geraldi (2006), a leitura compreende uma prática de uso da linguagem em que sujeitos, com diferentes necessidades, procuram compreender o que é dito por outro e reagir de forma responsiva a isso. Em relação a essa concepção, na contemporaneidade, Acosta-Pereira e Rodrigues (2016, p. 41) afirmam que o reagir responsivo “se constitui na articulação entre o projeto de dizer do autor e a contrapalavra do interlocutor, tecida a partir de seu horizonte apreciativo e do gênero que medeia a interação.”

4.2 SOBRE ORALIDADE

Como na abertura da subseção anterior, iniciamos esta subseção problematizando como se dá o trabalho com a oralidade em sala de aula:

Se a proposta de trabalho com a língua escrita se sustenta, hoje, conforme prescrevem os documentos pedagógicos que orientam o ensino de LP, em práticas discursivas, estariam o ensino da oralidade recebendo o mesmo tratamento? Se para o trabalho com a língua escrita numa perspectiva discursiva, tem-se proposto os gêneros como objeto de ensino, os gêneros orais estariam sendo propostos para o trabalho com a oralidade? (COSTA-HÜBES e SWIDERSKI, 2010, p. 2)

As autoras Costa-Hübes e Swiderski (2010) afirmam que as atividades de oralidade parecem não receber prioridade nos processos de ensino-aprendizagem tanto quanto as demais práticas de linguagem – leitura, escrita e prática de análise linguística. Sua incidência em sala, geralmente, recai sobre fragmentos de respostas a questões relacionadas a um texto lido. Melo e Cavalcante (2007), corroboram com essa afirmação ressaltando que na própria formação de professores existem lacunas acerca dessa prática, uma vez que há poucos instrumentos que auxiliem esse profissional a refletir sobre o que é a oralidade e como ensiná-la em sala de aula.

Diante dessas dificuldades ainda existentes na prática docente, Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2021) ressaltam que, quando o trabalho com a oralidade tem como subsídio uma concepção dialógica de linguagem, as atividades passam a ser ancoradas nos gêneros do discurso, sendo que eles organizam as práticas sociais pautadas no uso da língua oral formal ou informal.

Acerca da concepção de gênero da oralidade, Travaglia (2013, p. 4), em conjunto com o Grupo de Pesquisa sobre Texto e Discurso (PETEDI), define-o como aquele que “tem como suporte a voz humana (vista como a característica particular que tem o som produzido pelo aparelho fonador) e que foi produzido para ser realizado oralmente, [...] independentemente de ter ou não uma versão escrita.” Assim como os gêneros escritos, os gêneros orais também dispõem de particularidades e de organização determinadas pela esfera de atividade humana que o abarca e molda, e pelo interlocutor ao qual se destina (ACOSTA-PEREIRA e COSTA-HÜBES, 2021).

No funcionamento dos gêneros dentro das comunidades discursivas ou esferas de atividade humana há gêneros que são escritos para serem oralizados, como as conferências, as comunicações científicas, as notícias para jornais falados no rádio e na TV, as peças de teatro, as telenovelas, os esquetes humorísticos e estes é que serão considerados gêneros orais e não a simples oralização de qualquer texto. Há outros que são orais na sua origem, mas ganharam e ganham registro na língua escrita para serem preservados ou divulgados na variedade escrita. É o que acontece com as piadas, os casos, as histórias de assombração, os depoimentos na justiça, etc. Finalmente há outros que são sempre orais e não têm versão escrita como os repentes, benzeções, leilões etc. (TRAVAGLIA, 2013, p. 5)

Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2021) esclarecem que não se trata de determinar diferenciações entre a língua oral e a língua escrita, mas de compreender que há formas diferentes de organizar enunciados orais e escritos (e de outras

semioses). Da mesma forma, o suporte dos gêneros orais não pode ser compreendido como a fala, pois esta é a própria língua usada na oralidade. “Evidentemente os gêneros orais são construídos com a língua falada e terão características dessa que podem ser específicas de um gênero ou meramente da língua falada e comuns a todos os gêneros orais.” (TRAVAGLIA, 2013, p. 5)

Conceituar o gênero oral, com base numa concepção de língua como instrumento de interação, significa, de acordo com Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2021, p. 16) “considerar a língua oral como elemento articulador das atitudes humanas, compreendendo-a como condutora de redes de atividades desenvolvidas num quadro de interações diversas”. Por esse motivo, na prática de sala de aula, as propostas com gêneros orais devem proporcionar o planejamento da fala do sujeito em função do interlocutor e do projeto discursivo, baseados em situações reais de interação, ampliando, assim, seu domínio da oralidade.

Nesse sentido, Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2021) consideram importante para as práticas de ensino: I. proporcionar a reflexão sobre as condições de produção dos enunciados orais; II. propor atividades de incentivo à compreensão e à escuta ativa/responsiva desse tipo de enunciado; III. produzir enunciados orais utilizando recursos linguísticos e multissemióticos empregados na organização do discurso próprios da situação de interação. Desta forma, “o trabalho com os enunciados orais na escola deve considerar o gênero como ponto de partida para um ensino não fragmentário das práticas de linguagem.” (ACOSTA-PEREIRA e COSTA-HÜBES, 2021, p. 16)

Para que se contemple a dialogicidade da linguagem, assim como na leitura, na oralidade, o estudo dos gêneros também deve explorar sua dimensão extraverbal, situando-os “na vida e na história (onde, quando, quem, por que, para quem está sendo produzido), explorando seus aspectos sócio-histórico e ideológicos, bem como seu diálogo com outros enunciados que o precedem.” (ACOSTA-PEREIRA e COSTA-HÜBES, 2021, p. 17). Além disso, de acordo com Melo e Cavalcante (2007), deve-se analisar a dimensão verbo-visual do gênero oral em estudo: seus aspectos paralinguísticos, como o tom de voz e o ritmo da fala, e cinésicos – relativos ao movimento.

A postura corporal também se coloca a serviço da comunicação oral. Esta não se esgota somente na utilização de meios lingüísticos ou

prosódicos; utiliza também signos de sistemas semióticos não-lingüísticos, como a gestualidade. Essas mímicas faciais, as posturas, os olhares, a gestualidade do corpo que se presentificam na interação dão suporte à comunicação verbal e, às vezes, substituem-na. (MELO e CAVALCANTE, 2007, p. 86)

No entanto, mesmo diante do estudo da dimensão extraverbal e verbo-visual, não se pode desconsiderar a totalidade do enunciado, “que se sustenta na/no esfera/campo de atividade humana na/no qual se inscreve e que organiza suas formas típicas de interação, bem como o conteúdo temático que orienta, ideológica e valorativamente, sua unidade de sentido.” (ACOSTA-PEREIRA e COSTA-HÜBES, 2021, p. 18)

Posto isso, para o trabalho com a oralidade nas aulas de LP, deve-se assumir uma postura dialógica, que atente para a língua manifestada por meio de enunciados – contemplados em variados gêneros discursivos que são orientados para esferas/campos de atividade humana – e para as dimensões extratextual e verbo-visual que auxiliam na compreensão e atitude responsiva desses enunciados. Com isso, promove-se a exploração de enunciados orais existentes em situações reais de interação, potencializando a prática oral.

4.3 SOBRE PRODUÇÃO DE TEXTOS

“Na escola não se escrevem textos, produzem-se redações. E estas nada mais são do que a simulação do uso da língua escrita.” (GERALDI, 2006, p. 90) Na década de 1980, em *O texto na sala de aula*, Geraldi (2006) problematizou a forma como as práticas de linguagem estão inseridas no contexto escolar e, agora, resgatamos asserções desse tipo com o propósito de suscitar reflexões sobre as práticas de ensino na contemporaneidade. Assim como na leitura, a justificativa para a afirmação acerca da produção de textos que abre esta subseção consiste na artificialidade do uso da língua, uma vez que, na relação *escrita de textos X escrita de redações*, nessa escreve-se *para* a escola; naquela, escreve-se *na* escola.

Para que seja proposta a *escrita de textos*, a intervenção pedagógica deve ser articulada com base nos princípios de que se tenha: I. o que dizer; II. uma razão para dizer; III. e para quem dizer. Além disso, o locutor necessita se constituir como tal: “o

sujeito que diz o que diz para quem diz” (GERALDI, 2002, p. 137). Esses princípios refletem a concepção de linguagem dialógica e interacional e respondem a uma abordagem da produção escrita quanto prática social.

As estratégias de ensino pressupostas nessa vertente pedagógica, segundo Acosta-Pereira (2007), são contextualizadas, situadas e catalisadoras – termo concebido por Signorini (2006) – sendo que contribuem para o desenvolvimento de “ações produtivas para a compreensão da língua(gem) enquanto prática social: (a) atenção para o processo de escrita enquanto interação; (b) discussão e consciência das condições sociais de produção da escrita e (c) relação da escrita com o gênero.” (ACOSTA-PEREIRA, 2007, p. 8) Traz-se à luz, portanto, discussões sobre a incorporação de gênero do discurso na esfera escolar.

Considerar os gêneros como objeto de estudo no ensino/aprendizagem da escrita pressupõe que concebemos a escrita enquanto agência, ou seja, prática social mediada pela linguagem que inscreve sujeitos em diferentes contextos de interação que se tipificam conforme a própria situação (imediate e cultural), a esfera social e de acordo com os objetivos a serem alcançados pelos interlocutores envolvidos. A escrita se realiza por meio de diversos gêneros que se configuram a partir da interação que fazem parte e da esfera social da qual se integram. (ACOSTA-PEREIRA, 2007, p. 8)

Ao considerar que os gêneros fazem parte da nossa vivência e representam as práticas de uso reais da linguagem, “é incumbência da escola e do professor-mediador proporcionar condições, mediar situações de ensino e aprendizagem de língua a partir de práticas sistematizadas, para formar um sujeito ativo em sua produção discursiva” (POLATO, 2013). Acerca dessa última asserção e em consonância com as postulações de Geraldi (2002), Polato (2013) salienta que o sujeito autor se constituirá como tal quando tomar consciência do próprio ato de produzir, de seu papel como interlocutor de si, do papel de seus interlocutores e dos objetivos dessa interlocução; consciência do contexto, das suas escolhas que organizarão a materialidade textual e do gênero que concretizará seu ato de dizer.

Na esteira dessa reflexão, Turkiewicz e Costa-Hübes (2017, p. 86) afirmam que “escrever um texto significa fazer uso da palavra em função do interlocutor que determinará as escolhas quanto ao tema, ao estilo e à construção composicional do gênero.” Por conta desse entendimento, as autoras problematizam a forma como a produção textual tem sido manifestada em sala de aula, comumente pautada “em uma

escrita higienizada, seguidora de normas, mas sem projeto, nem necessidade de dizer do educando” (TURKIEWICZ e COSTA-HÜBES, 2017, p. 86). Para Menegassi e Fuza (2008, p. 471), apesar de haver o discurso de que o estudante deve aprender através dos seus erros, “o que se continua ensinando na escola é que não se deve errar, que o texto deve enquadrar-se nos padrões gramaticais, demonstrando, assim, um desinteresse pelo seu conteúdo”. De acordo com Geraldi (2006), isso revela apenas um processo de *redação* escolar, de escrita *para* a escola.

Em contrapartida, o processo da escrita de *textos na* escola deve ser mediado de maneira a promover a interação, com interlocutor definido, uma finalidade de escrita, um gênero determinado e suas formas de circulação precisas. É, portanto, necessário que o professor encaminhe o desenvolvimento da escrita por meio de um comando – oral ou escrito – que apontará para a natureza do texto:

As escolhas temáticas, estilísticas e composicionais que o aluno faz a partir do que lhe é solicitado podem estar articuladas a pressupostos teórico-metodológicos assumidos pelo professor que, nesse caso, podem conduzir o aluno a ter o que dizer para alguém, ou apenas levá-lo a uma escrita artificializada. (TURKIEWICZ e COSTA-HÜBES, 2017, 88)

Segundo Polato (2013), esse comando faz parte do planejamento da escrita que, assim como a execução, a revisão e a reescrita, constituem as etapas da produção textual e precisam ser mediadas pelo professor. A autora considera importante que o educando compreenda que tem o que, a quem e como dizer: “para o professor é imprescindível conduzi-lo a essa compreensão a partir de suas ações mediadoras, do planejamento à reescrita do texto, conscientizando-o de que ele (aluno) é, em maior medida, o responsável pela produção do texto.” (POLATO, 2013, 5).

Acerca da primeira etapa, o planejamento, Polato (2013) define como as ações que antecedem a execução do texto, incluindo: a apropriação e aprofundamento do conhecimento temático por meio de leituras e reflexões prévias; a definição do projeto do discurso; e a escolha de um gênero discursivo. Se esse planejamento garantir que o aluno tenha o que dizer e como dizer, ou seja, tenha consciência sobre o seu papel na interlocução, mais facilmente saberá como operar o ato da escrita. De acordo com

Antunes (2003, p. 55), o planejamento “é o momento de delinear a planta do edifício que se vai construir”.

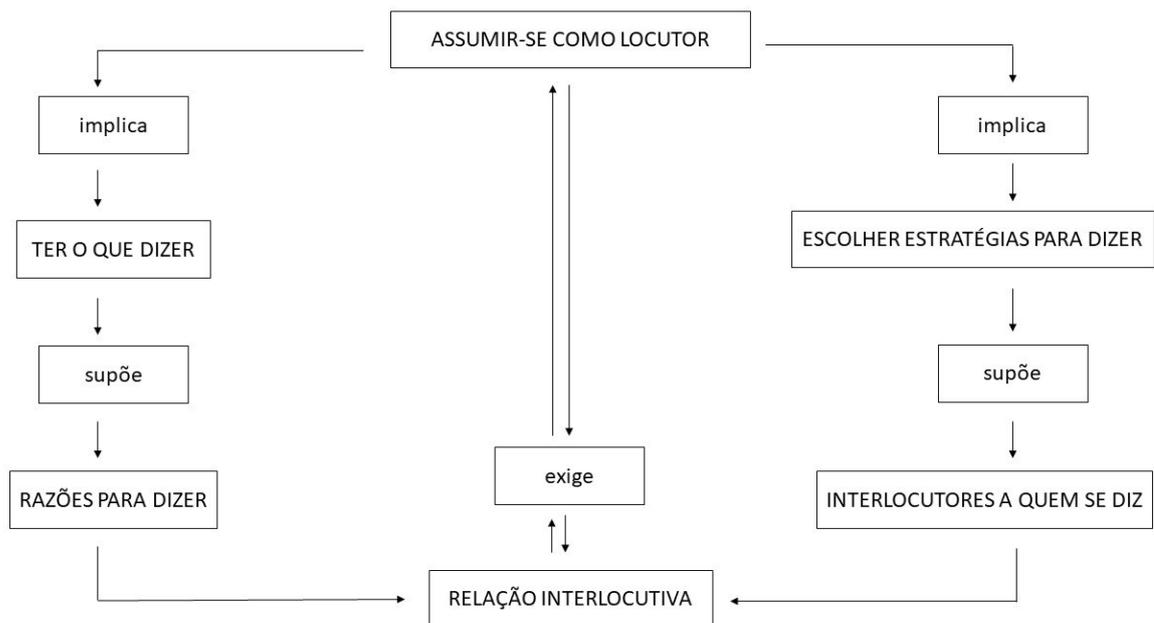
A segunda etapa, a execução, é o momento de efetivar a produção textual levando em conta o gênero e o projeto concebido no planejamento. Nessa fase, Polato (2013, p. 9) sugere que o professor medeie a prática com o objetivo de “devolver ao estudante a tarefa de refletir sobre o que dizer e o como dizer, pois, durante a etapa da execução, precisa assumir a responsabilidade que a autoria requer e não apenas reproduzir no próprio texto, o conteúdo e a forma das falas do professor.” A autora atenta, nesse momento, para as interferências do professor, as quais, quando em excesso, podem inibir a ação do aluno e limitar a reflexão sobre seu próprio papel como produtor de textos escritos, não fornecendo subsídios para que ele obtenha confiança e autonomia no processo de escrita.

Após a execução, passa-se para a terceira etapa da prática de produção de textos: a revisão. De acordo com Turkiewicz e Costa-Hubes (2017, p. 89), nesse momento “o professor deve levar em conta que o aluno já apresenta alguns conhecimentos sistematizados, consolidados e outros que se encontram em desenvolvimento”, é sobre esses últimos que a mediação do professor deve recair, criando mecanismos que atuem em relação ao que de fato o estudante ainda não domina. Nesse sentido, Polato (2013, p. 10) sugere que a revisão para a etapa seguinte, a reescrita, seja balizada pelo grau de atendimento: “a) à temática, b) ao gênero proposto c) ao intuito discursivo de quem produz, d) a adequação do dizer aos possíveis interlocutores, e) a adequação do dizer ao suporte, f) às questões linguísticas que possam comprometer o sentido.”

Por fim, a etapa de reescrita, deve considerar os aspectos interacionais do texto e não ser o momento de eliminar transgressões às regras ortográficas, à concordância e à pontuação. Portanto, “a prática de reescrita deve contribuir para constituir um sujeito-autor que é capaz de refletir sobre o próprio fazer (processo de escrita)” (POLATO, 2013, p. 11). É nela e por ela que o aluno toma consciência do seu papel de autor e cabe ao professor participar desse processo apontando os possíveis efeitos de sentido que seu texto produzirá no interlocutor (POLATO, 2013).

As estratégias de ensino e as etapas do processo de produção textual acima discutidas tem como objetivo tornar o aluno locutor de seu próprio texto situado em uma relação interlocutiva, como Geraldi (2002) representa:

Figura 7 – Processo de produção escrita



Fonte: A autora (2021) com base em Geraldi (2002, p. 161).

À vista de tais considerações, nesta subseção, foram apontados rumos que encaminham a prática docente para um distanciamento da escrita de *redações para* a escola e orientam-na para uma escrita de *textos na* escola. Por fim, reiteramos que, de acordo com Geraldi (2006), a produção textual é a materialização, por meio da linguagem, dos pontos de vista sobre a vida social do sujeito. Na contemporaneidade, Acosta-Pereira e Rodrigues (2016, p. 41) afirmam que “esse projeto de dizer se realiza num texto, constituído em um determinado gênero do discurso que medeia a situação de interação em que o sujeito se encontra.” Por esse motivo, a produção de textos na escola deve assegurar espaços interlocutivos reais, que possibilitem que o educando assuma sua condição de sujeito-autor e compreenda seu discurso baseado numa situação de interação concreta.

4.4 SOBRE PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

“Por fim, na escola não se faz análise lingüística, aplicam-se a dados análises preexistentes. E isso é simular a prática científica da análise lingüística.” (GERALDI, 2006, p. 90) Assim como nas demais práticas de linguagem, a afirmação de Geraldi (2006) em *O texto na sala de aula*, acerca da análise linguística, aponta para um ensino afastado das práticas de uso e reflexão da/sobre a língua e pautado em abordagens gramaticais tradicionais – normativa ou descritiva. Mesmo datada na década de 1980, na contemporaneidade, tal afirmação permanece relevante para reflexão, uma vez que o mais novo documento norteador do ensino, a BNCC, explora essa prática e expande seu entendimento unindo ao termo a ideia de semiose.

Em princípio, esclarecemos o que o autor precursor do termo, João Wanderley Geraldi, entende por Prática de Análise Linguística (PAL):

O uso da expressão "prática de análise lingüística" não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise lingüística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto, etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática da análise lingüística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a "correções". Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina. (GERALDI, 2006, p. 74)

De acordo com o autor, para que de fato a análise linguística aconteça, o trabalho em sala deve partir da produção de conhecimentos acerca dos fenômenos linguísticos ao invés da fixação de noções já prontas – movimento o qual o autor denomina de atividades metalinguísticas.

Antes de prosseguirmos à discussão aqui proposta, cabe, neste momento, esclarecer o que se entende por atividades metalinguísticas, as quais Geraldi (2002) não elimina por completo da sala de aula, mas as integra a outras atividades com a linguagem que dialogam com a concepção interacionista do termo: atividades linguísticas e epilinguísticas. A primeira, diz respeito às ações com a linguagem, ao uso da língua considerando suas condições de produção. A segunda, opera sobre a própria linguagem, tomando seus recursos expressivos como o objeto de reflexão: negociações de sentido, hesitações, autocorreções, pausas longas, repetições e

outros fenômenos presentes nas atividades verbais. E, por fim, as metalinguísticas retiram a linguagem do processo de interação social, denominam, classificam e sistematizam os fatos linguísticos segundo a teoria gramatical. De acordo com o autor, as atividades metalinguísticas devem ser inseridas no processo de ensino e aprendizagem após o aluno já ter domínio das atividades linguísticas e epilinguísticas.

Tais concepções põem em xeque o que se vem ensinando nas aulas de Língua Portuguesa e fazem parte de um movimento de críticas ao ensino gramatical tradicional, o qual não circunscreve todas as especificidades da linguagem e impossibilita um estudo da língua em suas reais condições de utilização. De acordo com Polato e Menegassi (2021), o curso de ressignificação do ensino da língua materna parte do final dos anos de 1960 e início de 1970, e em 1984 o termo Prática de Análise Linguística (PAL) é concebido na obra *O texto na sala de aula*. A expressão surge como uma alternativa pedagógica de reflexão e de estudo da língua em uso, uma vez que, se a linguagem é concebida em âmbito social, é nessa mesma perspectiva que deve evoluir seu ensino: “Criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas que a análise linguística se dá.” (GERALDI, 2002, p. 189)

Remenche e Rohling (2015, p. 830) analisam a proposta de Geraldi, da década de 1980, e entendem-na como uma forma de reorientar o ensino a partir “da leitura e da escrita de textos como práticas processuais significativas socialmente e integradas, e da análise dos problemas observados na produção textual dos alunos, que são tomados como ponto de partida para a prática de AL.” Tal afirmação corresponde com a asserção de Rodrigues (2021) sobre a articulação entre a PAL e a prática de produção de textos. A autora esclarece que aquela se desenvolve a favor do domínio desta. Tanto Remenche e Rohling (2015), quanto Rodrigues (2021), revozeam o que fora dito por Geraldi em 1984: “[...] a análise linguística que se pretende partirá não do texto ‘bem escritinho’, do bom autor selecionado pelo ‘fazedor de livros didáticos’. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e por isso partirá do texto do aluno” (GERALDI, 2006, p. 63).

Ao partir do texto do aluno, Geraldi (2006) apresenta orientações para que o professor identifique problemas de diferentes ordens para que se empreenda a PAL: I. problemas de ordem textual (adequação aos tipos de texto, apresentação do

narrador, utilização dos discursos direto e indireto, clareza, etc.); II. problemas de ordem estilística (transformação de orações, reescrita de parágrafo, etc.); III. problemas de ordem sintática (concordância, regência, etc.); IV. problemas de ordem morfológica (léxico/adequação vocabular; conjugação verbal; flexões dos nomes); V. problemas de ordem fonológica (ortografia, acentuação, divisão silábica, etc.). Em todo caso, o autor salienta que não é possível prever todas as possibilidades de trabalho com a PAL e que as escolhas acerca do que trabalhar são orientadas pelos textos dos alunos, de forma que a aprendizagem da metalinguagem ocorra sistematicamente.

Identificados os problemas nos próprios textos dos educandos, Geraldi (2006) destaca a necessidade de selecionar apenas um deles para análise em cada aula. Após o entendimento desse problema, parte-se para a reescrita do texto buscando saná-lo. Desta forma, atende-se o princípio de que o ensino deve partir do erro para a autocorreção e, ainda, de que o texto é o ponto de partida e de chegada das aulas de LP (GERALDI, 2006). Contemporaneamente, Rodrigues e Acosta-Pereira (2021) acrescentam as práticas de escuta e leitura como local de realização da PAL – e não apenas na produção de textos – e esclarecem que Geraldi as considerada em textos posteriores. Também Remenche e Rohling (2015, p. 831) destacam que “a AL se constitui em instrumental potencializador para as práticas de leitura e de produção de texto (escrita e oral), visto que contribui para a análise do funcionamento da língua e do uso das diversas variantes linguísticas que circulam socialmente.”

Outro aspecto revisitado na contemporaneidade, diz respeito à teoria de gêneros, a qual ainda não era discutida na esfera escolar na época da publicação de *O texto na sala de aula*. Rodrigues e Acosta-Pereira (2021, p. 169) ressaltam que a PAL na perspectiva dos gêneros do discurso “não apenas reitera a posição da língua como/para interação social, como ratifica a ancoragem do estudo dos gêneros do discurso no âmbito das atividades humanas mediadas pela linguagem”, uma vez que:

Os gêneros são considerados modos específicos de visualizar uma dada realidade. Nós pensamos e conceituamos o mundo na forma concreta de enunciados; e os enunciados são constituídos e funcionam segundo princípios genéricos (de gênero). Esses princípios estabelecem maneiras de ver e conceitualizar a realidade. Os gêneros, portanto, são formas relativamente estáveis de conceitualizar as experiências humanas.

Assumir a perspectiva de que a PAL trabalha com gêneros do discurso, proporciona metodologias que partem dos usos sociais da linguagem e, ainda, “orienta o trabalho do professor que se desloca de uma prática voltada à língua-sistema, para uma prática que se baliza pela língua-discurso, a língua concreta e real na vida social.” (ACOSTA PEREIRA, 2022, p. 58) Na esteira desse raciocínio, salientamos que a vida social utiliza a linguagem sob diferentes manifestações sógnicas, as chamadas semioses: gestos, cores, posturas e imagens, por exemplo. Segundo Acosta Pereira (2022, p. 60) “todo enunciado multissemiótico relativamente se estabiliza na forma de gêneros discursivos multissemióticos.” À luz dessa lógica, trazemos para a discussão o termo Prática de Análise Linguística/Semiótica (PAL/S) empregado pela BNCC.

O trabalho da PAL/S com enunciados multissemióticos – escritos, orais, ou de qualquer outra manifestação semiótica (visual, gestual, audiovisual, audiogestual – considera que toda forma sógnica (semiótica) se materializa em enunciados, a unidade de comunicação discursiva quando se assume uma concepção social de linguagem. “Com isso, as orientações de trabalho com enunciados escritos ou orais, se voltam, em adição, aos enunciados multissemióticos, atentando para suas particularidades constitutivo-funcionais típicas da multissemiose” (ACOSTA PEREIRA, 2022, p. 60-61). Para exemplificar essa forma de trabalho, Acosta Pereira (2002, p. 61) cita como elementos temático-estilístico-composicionais para análise de um enunciado como a fotografia, por exemplo, “aspectos voltados ao ângulo, cores, distanciamento, aproximação, espaço de fundo”. Já em uma entrevista televisiva, “aspectos como entoação, recursos paralinguísticos, gestuais, posição do corpo, enquadramento da câmera, olhar direto, indireto, troca de turnos da fala etc” (ACOSTA PEREIRA, 2022, p. 61).

Portanto, o caminho até aqui percorrido confirma o entendimento de que a PAL/S objetiva construir conhecimentos linguísticos e semióticos ao invés de reproduzir conhecimentos preexistentes e que, dessa forma, se afasta de um ensino pautado na abordagem puramente gramatical. Nesse viés, ocupa-se com questões de ordem ortográfica, morfológica, semântica, sintática, textual, discursiva e de múltiplas semioses, considerando que o uso social da linguagem é materializado em enunciados e, por conseguinte, em gêneros discursivos, potencializadores do ensino de LP. Essa perspectiva reitera o que Bakhtin (1997, p. 301) declara sobre as atividades escolares pautadas em gêneros:

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática. A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical —, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam.

Por esse motivo, o ensino de LP não pode se desvincular das situações reais de interação social, afinal “o domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas” (GERALDI, 2006, p. 36). Essas práticas relacionam a vida dentro e fora da escola por meio das atividades de leitura, escrita e análise linguística – itens discutidos nesse capítulo. A seguir, exploram-se os pressupostos metodológicos que guiarão o processo investigativo desta pesquisa.

5. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o detalhamento metodológico que atravessa a pesquisa desenvolvida nesta dissertação. Para tanto, em um primeiro momento, contextualizamos a investigação no escopo da Análise Documental com uma abordagem qualitativa: o que é esse tipo de análise de perspectiva qualitativa, suas etapas e como essas etapas orientam nossa pesquisa. Posteriormente, correlacionamos o objeto de pesquisa – descrito no capítulo 2.2 – com as etapas da análise documental citadas na seção 5.1, delimitando, assim, os caminhos do processo investigativo.

5.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA ANÁLISE DOCUMENTAL

De acordo com Lüdke e André (2018), para empreender uma pesquisa, é necessário promover o confronto entre dados, evidências, informações coletadas e conhecimento teórico acerca de determinado assunto. Nesta dissertação, a confrontação desses itens se dá por meio da análise documental, a qual, segundo os autores, “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.” (LÜDKE e ANDRÉ, 2018, p. 44-45)

Antes de adentrarmos ao detalhamento da análise documental e suas etapas, iniciemos esta seção compreendendo como se concebe o olhar qualitativo para a abordagem da análise de dados. Para Gil (2002), na abordagem qualitativa enfatiza-se o subjetivo como meio de compreender e interpretar as experiências. Em relação a tal perspectiva, o autor interpreta esse processo como “uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório.” (GIL, 2002, p. 133)

Pelo viés educacional, metodologias qualitativas impactaram as pesquisas configurando substanciais modificações não apenas na concepção epistemológica, mas também no potencial transformador do método no processo investigativo (GHEDIN e FRANCO, 2011). Segundo Lüdke e André (2018), por anos, os estudos em educação adotaram modelos que serviam às ciências físicas e naturais, contudo os fenômenos nessa área estão situados entre as ciências humanas e sociais.

Assim, tal como naquelas ciências, o fenômeno educacional foi estudado por muito tempo como se pudesse ser isolado, como se faz com um fenômeno físico, para uma análise acurada, se possível feita em um laboratório, onde as variáveis que o compõem pudessem também ser isoladas, a fim de se constatar a influência que cada uma delas exerceria sobre o fenômeno em questão. (LÜDKE e ANDRÉ, 2018, p. 3)

Os autores ressaltam que, com a evolução dos estudos no campo educacional, foi possível observar certa ineficácia desse tipo de abordagem analítica, uma vez que poucos fenômenos poderiam ser explicados de tal forma. Além disso, é salientada outra característica predominante no tradicional modelo de abordagem investigativa: a relação entre sujeito da pesquisa, pesquisador e objeto de estudo. Acreditava-se em uma perfeita separação entre esses elementos para que o pesquisador não contaminasse o processo investigativo com seus valores, ideias e preferências, garantindo a objetividade do estudo. Dessa forma, a evolução na área da pesquisa educacional levou à percepção de que

Os fatos, os dados não se revelam gratuita e diretamente aos olhos do pesquisador. Nem este os enfrenta desarmado de todos os seus princípios e pressuposições. Ao contrário, é a partir da interrogação que ele faz aos dados, baseada em tudo o que ele conhece do assunto - portanto, em toda a teoria disponível a respeito -, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado. (LÜDKE e ANDRÉ, 2018, p. 5)

Logo, é o trabalho do pesquisador, carregado e comprometido pelas suas peculiaridades ideológicas, que fará com que o conhecimento específico em determinado assunto cresça e, assim, o pesquisador passa a assumir uma posição na qual não há neutralidade científica (LÜDKE e ANDRÉ, 2018). Em todo caso, a ausência da neutralidade não implica em ausência de objetividade e de procedimentos científicos. Uma pesquisa de abordagem qualitativa, por exemplo, pode explorar uma variedade de procedimentos analíticos de dados, toma-se como exemplo a análise documental e bibliográfica. De acordo com Gil (2002), ambas apresentam semelhanças entre si, entretanto esta difere daquela ao tratar das fontes: a bibliográfica baseia-se essencialmente nas contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto em suportes como livros e artigos científicos, já a documental recorre a fontes mais diversas sem ou com pouco tratamento analítico – relatórios, documentos oficiais, tabelas estatísticas, entre outros. Uma vez que esta pesquisa promove um olhar mais aguçado para o documento norteador do ensino no Brasil, a

Base Nacional Comum Curricular, entende-se que é pertinente balizá-la pela análise documental.

O trabalho com a análise documental, como indica o próprio nome, propõe-se a produzir novos conhecimentos oriundos de dados estritamente provenientes de documentos, os quais podem ainda não ter sofrido nenhum tipo de análise ou que podem ser reexaminados buscando informações complementares e interpretações orientadas para questões ainda não discutidas (KRIPKA, SCHELLER e BONOTTO, 2015). As autoras Kripka, Scheller e Bonotto (2015) salientam que esse modelo de análise é caracterizado por selecionar, tratar e interpretar informações a fim de compreender certo fenômeno.

Ainda quanto à distinção em relação aos documentos possíveis de análise, Cellard (2008) propõe dois grandes grupos voltados para a documentação escrita: os *documentos públicos e privados*. Os *documentos públicos* são divididos pelo autor em dois subgrupos: os *arquivos públicos* e os *documentos públicos não-arquivados*. Os primeiros são, em geral, arquivos volumosos e nem sempre de fácil acesso – mesmo sendo ditos públicos. “Esse tipo de arquivo compreende comumente: os arquivos governamentais (federais, regionais, escolares ou municipais), os arquivos do estado civil, assim como alguns arquivos de natureza notarial ou jurídica.” (CELLARD, 2008, p. 297). O segundo subgrupo, documentos públicos não-arquivados, inclui, entre outros, “os jornais, periódicos e qualquer outro tipo de documentos distribuídos: publicidade, anúncios, tratadas, circulares, boletins paroquiais, anuários telefônicos, etc.” (CELLARD, 2008, p. 297)

Em relação ao grupo de *documentos privados*, também há uma subdivisão: *arquivos privados e documentos pessoais*. Os privados tratam, em especial, de documentos de empresas, organizações políticas, instituições, sindicatos, comunidades religiosas, entre outros. Já os documentos pessoais têm caráter particular de uma pessoa ou família, como autobiografias, diários íntimos ou correspondências (CELLARD, 2008).

Ao associar esta classificação de Cellard (2008) à presente pesquisa, demarcase o objeto de análise – a BNCC – como sendo parte do grupo de *documentos públicos* e subgrupo *documentos públicos não-arquivados*, conforme é possível visualizar com mais clareza no quadro abaixo:

Documentos públicos		Documentos privados	
Arquivos públicos	Documentos públicos não-arquivados	Arquivos privados	Documentos pessoais
Arquivos governamentais (federais, regionais, escolares ou municipais); arquivos do estado civil; alguns arquivos de natureza notarial ou jurídica.	Qualquer tipo de documento distribuído: jornais, periódicos, publicidade, anúncios, tratadas, circulares, boletins paroquiais, anuários telefônicos, etc.	Documentos de organizações políticas, sindicatos, Igrejas, comunidades religiosas, instituições, empresas, etc.	Autobiografias, diários íntimos, correspondências, histórias de vida, documentos de família, etc.

Fonte: A autora (2021), com base em Cellard (2008, p. 297-298)

Para que se empreenda uma análise documental, diversos autores apontam procedimentos metodológicos ou etapas distintas. Lüdke e André (2018), por exemplo, sistematizam o processo começando pela caracterização do documento, após isso a codificação, os registros, a categorização e, por fim, a análise crítica.

Já para Cellard (2008), o exame deve iniciar por uma avaliação preliminar aplicada em cinco dimensões. A primeira delas envolve a apresentação e análise de fatores contextuais aos documentos envolvidos na investigação, uma vez que “o analista não poderia prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado.” (CELLARD, 2008, p. 299) Esse conhecimento permite interpretar o documento de acordo com a época, os agentes envolvidos na sua produção e seus valores, e provocará um conhecimento mais íntimo da sociedade (CELLARD, 2008). A segunda dimensão da avaliação preliminar proposta por Cellard (2008) faz alusão ao autor ou autores do documento para que se avalie criticamente as vozes e interesses refletidos no que foi escrito. Compondo a terceira dimensão da etapa preliminar de avaliação estão a autenticidade e a confiabilidade do texto, as quais, de acordo com o autor, são fundamentais para assegurar a qualidade da informação obtida no documento. Na quarta e quinta dimensão estão, respectivamente, a natureza do texto e os conceitos-chave e a lógica interna do texto.

O autor esclarece que, findada a avaliação preliminar do documento, parte-se para a análise que retoma e reúne todas as cinco dimensões a partir da problemática da pesquisa que está sendo empreendida. Portanto, esse momento de análise deve ser efetuado à luz do questionamento inicial enviando suas relações com as observações extraídas na avaliação preliminar. Tal ato requer repetidas leituras,

desconstruções e reconstruções que acarretarão interpretações relevantes (CELLARD, 2008, p. 304):

É esse encadeamento de ligações entre a problemática do pesquisador e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento.

Bardin (1977), estudioso da análise de conteúdo – metodologia complementar à análise documental que investiga “o tratamento da informação contida nas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 34) –, propõe três polos cronológicos assim chamados pelo autor: I. pré-análise; II. exploração do material; III. tratamento dos resultados, inferência e interpretação. O autor explica que a pré-análise perpassa “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.” (BARDIN, 1977, p. 95) Como segundo polo, a exploração do material faz uma administração sistemática das informações obtidas na etapa inicial. Por fim, o terceiro polo trata os resultados de maneira significativa e válida, o que possibilita “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.” (BARDIN, 1977, p. 101)

Ancorado nos procedimentos metodológicos de Cellard (2008), Bardin (1977) e demais estudiosos, Cruz (2020) delinea fases da análise documental e ações empreendidas em cada uma delas conforme esquematizado abaixo:

Quadro 12 – Fases e procedimentos da AD

Fases da AD	Procedimentos
Pré-análise	<ul style="list-style-type: none"> • identificação do contexto de produção dos documentos, considerando a conjuntura política, econômica, social e cultural do entorno da sua confecção; • exame superficial (skimming): leitura mais global e geral dos documentos, identificando partes de interesse da pesquisa [...].
Exploração do material	<ul style="list-style-type: none"> • exame minucioso (leitura): repetidas leituras sobretudo das partes indicadas; • identificação das palavras-chave e de ideias principais no texto em relação ao tema do estudo; • escritura de paráfrases das partes mais importantes;
Tratamento dos resultados	<ul style="list-style-type: none"> • síntese dos conteúdos analisados; • inferências a partir da síntese; • interpretação a partir das inferências em convergência com a problemática da pesquisa.

Fonte: (CRUZ, 2020, p. 59).

A sistematização acima proporciona esclarecimentos sobre como as etapas da análise documental orientam uma pesquisa e servirão de suporte para o encaminhamento deste estudo. As ações que serão empreendidas ficarão mais evidentes a seguir, por meio da relação entre o objeto de pesquisa e as etapas supracitadas.

5.2 OS CAMINHOS/ETAPAS DA PESQUISA

Neste item, apresentamos os procedimentos metodológicos que compõem o caminho da nossa análise. Para tanto, retoma-se que o objetivo desta pesquisa é analisar, de forma documental, com base numa concepção dialógica de linguagem, como os gêneros do discurso do campo jornalístico-midiático funcionam como catalisadores das habilidades de práticas de linguagem do bloco 69 dos anos finais do Ensino Fundamental na BNCC.

A análise a qual se propõe fazer será efetuada por meio de perguntas balizadoras para direcionar o processo investigativo e fará o movimento de ir e vir no capítulo de fundamentação teórica alicerçado nos escritos de Bakhtin e o Círculo e aos estudos contemporâneos sobre práticas de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica. Essa retomada é vista por Lüdke e André (2018) como pertinente e auxiliadora no processo de análise. Os autores levantam perguntas que dizem respeito à questão, como:

Quais os principais questionamentos apontados pela literatura sobre os temas selecionados? Quais os pontos comuns e os pontos divergentes entre o que aparece nesse e em outros estudos similares? O que tem sido negligenciado pela literatura sobre esse assunto? (LÜDKE e ANDRÉ, 2018, p. 55)

Outrossim, os autores esclarecem que esse diálogo entre as descobertas advindas do estudo com o que a literatura já apresenta é imprescindível para a adoção de decisões acerca das direções que a pesquisa pode vir a tomar. Inclusive, destacam que é papel do pesquisador atuar como uma via entre o conhecimento edificado na área e as evidências oriundas da sua pesquisa. Essa característica é identificada em pesquisas de caráter qualitativo, as quais colocam o pesquisador em meio à cena de investigação, participando e auxiliando no tecimento da trama de conhecimentos (LÜDKE e ANDRÉ, 2018). Reitera-se, portanto, o caráter qualitativo desta pesquisa, situada no campo da Linguística Aplicada, tendo como metodologia empregada a

análise documental. Para delinear o caminho desta pesquisa, expõe-se abaixo um quadro que organiza as etapas, fases da análise documental, ações e procedimentos realizados ao longo do processo investigativo.

Quadro 13 – Etapas metodológicas da pesquisa

Etapas	Fases da AD	Ações	Procedimentos
Etapa 1	Pré-análise	Desenvolver leitura global do <i>corpus</i> a partir da pergunta balizadora: quais as partes principais do documento que são de interesse da pesquisa?	Trabalho de pré-análise, constituído por um exame superficial (skimming): leitura mais global e geral do documento, identificando partes de interesse da pesquisa.
Etapa 2	Exploração do material	Analisar as práticas de linguagem na BNCC e o campo de atuação jornalístico-midiático a partir das perguntas balizadoras: quais as orientações principais contidas no texto em relação ao desenvolvimento das práticas de linguagem por meio do uso/reflexão dos/sobre os gêneros discursivos situados em campos de atuação? Como a teoria trata o trabalho com gêneros e práticas de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa?	Trabalho de exploração do material baseado em três passos: a) leituras para marcação/seleção das palavras-chave e de ideias principais no texto em relação ao tema do estudo; b) retomada dos conceitos revisados teoricamente no capítulo de fundamentação teórica; c) escritura de paráfrases das partes mais importantes com o objetivo de responder às perguntas balizadoras.
Etapa 3	Exploração do material	Selecionar as habilidades de 6º ao 9º (EF69) presentes em cada prática de linguagem;	Mapeamento e construção de quadro expositivo de habilidades (Quadro 7 do item 2.2).
Etapa 4	Exploração do material	Analisar as habilidades a partir da pergunta balizadora: o que a habilidade requer do aluno e do trabalho do professor?	Trabalho de exploração do material baseado em três passos: a) leituras para marcação/seleção das palavras-chave e de ideias principais no texto em relação ao tema do estudo; b) esquadrinhamento da habilidade para responder à pergunta balizadora.
Etapa 5	Exploração do material	Identificar o gênero discursivo presente em cada habilidade;	Construção de quadro expositivo de identificação de gêneros presentes nas habilidades (Quadro 8 do item 2.2).
Etapa 6	Tratamento dos resultados	Analisar o gênero identificado na etapa 5 a partir da pergunta balizadora: de que forma os gêneros discursivos do campo jornalístico-midiático podem funcionar como catalisadores nas	Trabalho de tratamento dos dados e construção textual da análise orientada para a pergunta balizadora por meio de quatro etapas: a) retomada dos conceitos mobilizadores da teoria para a análise segundo a leitura

		habilidades de práticas de linguagem na BNCC?	dos dados; b) escritura de paráfrases das partes mais importantes; c) atravessamentos entre as paráfrases com os conceitos mobilizadores presentes na fundamentação teórica; d) síntese, inferenciação e interpretação do efeito de sentido do todo.
--	--	---	--

Fonte: A autora (2021)

No percurso acima estipulado, é possível identificar em quais momentos serão atingidos os objetivos propostos neste estudo:

Quadro 14 – Objetivos alcançados em cada etapa da pesquisa

Etapas	Objetivos
Etapa 1	Ler documento e identificar partes de interesse da pesquisa (desenvolvido no capítulo 2 desta dissertação).
Etapa 2	Objetivo específico I. analisar as orientações sobre as práticas de linguagem na BNCC; Objetivo específico II. analisar as orientações sobre o campo jornalístico-midiático na BNCC;
Etapa 3	Objetivo específico III. analisar as habilidades de práticas de linguagem (leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica) fundamentadas pelos gêneros discursivos do campo jornalístico-midiático do bloco 69 do EF II na BNCC.
Etapa 4	Objetivo específico III. analisar as habilidades de práticas de linguagem (leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica) fundamentadas pelos gêneros discursivos do campo jornalístico-midiático do bloco 69 do EF II na BNCC.
Etapa 5	Objetivo específico III. analisar as habilidades de práticas de linguagem (leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica) fundamentadas pelos gêneros discursivos do campo jornalístico-midiático do bloco 69 do EF II na BNCC.
Etapa 6	Objetivo geral. analisar, de forma documental, com base numa concepção dialógica de língua(gem), como os gêneros do discurso do campo jornalístico-midiático funcionam como catalisadores das habilidades de práticas de linguagem do bloco 69 dos anos finais do Ensino Fundamental na BNCC.

Fonte: A autora (2021)

Fica estabelecido, pois, que as etapas de análise seguem os procedimentos da Análise Documental apontados no quadro 12 da subseção anterior efetuados à luz de questionamentos balizadores de forma que, a cada etapa, se atinjam objetivos específicos e, na última etapa, o objetivo geral. Ademais, ao fim do processo investigativo poder-se-á responder ao problema inicial apresentado por esta pesquisa: *de que forma os gêneros discursivos do campo jornalístico-midiático podem funcionar como catalisadores nas habilidades de práticas de linguagem na BNCC?*

6. ANÁLISE DOCUMENTAL

Por tratar-se de uma análise documental de abordagem qualitativa, este capítulo trata da análise dos dados, conforme as orientações de Gil (2002), Lüdke e André (2018) e Bardin (1977) acerca desse processo. Reiteramos que, conforme exposto na introdução desta dissertação, a questão que nos norteia é: *de que forma os gêneros discursivos do campo jornalístico-midiático podem funcionar como catalisadores nas habilidades de práticas de linguagem na BNCC?*

Também é válido ressaltar que o capítulo 2 já se ocupou em contextualizar o universo – a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) – e objeto de investigação desta pesquisa – as habilidades das práticas de linguagem do EF II e os gêneros do discurso do campo jornalístico-midiático. Tal atitude responde aos objetivos específicos I e II, restando para este momento a análise documental das habilidades de práticas de linguagem (leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica) catalisadas pelos gêneros discursivos do campo jornalístico-midiático do bloco 69 do EF II na BNCC.

A **primeira etapa** deste processo investigativo configura a **caracterização** do documento submetido à análise: a BNCC. Resgatamos onde esta pesquisa se situa no todo do documento, nesse momento, de forma sintetizada, uma vez que parte dessa discussão se localiza no capítulo 2. O funil do processo investigativo parte da BNCC > Ensino Fundamental > área de Linguagens > Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) > componente curricular Língua Portuguesa > campo de atuação jornalístico-midiático > orientações sobre as práticas de linguagem – leitura, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica – direcionadas ao EF II matizadas nas 19 habilidades que mobilizam os gêneros do discurso do campo jornalístico-midiático para o trabalho com a língua portuguesa sob o escopo do bloco EF69LP da BNCC. Cabe lembrar que cada item acima elencado foi desdobrado no capítulo de contextualização desta pesquisa (capítulo 2).

A **segunda etapa** desta investigação compreende a **codificação/identificação** de cada excerto da análise e a **terceira**, o devido **registro**. Consideramos pertinente identificar os objetos de investigação pela própria categorização da BNCC, as nomenclaturas usadas e o índice alfanumérico das habilidades. Conforme apresentado no capítulo 2, as habilidades do campo jornalístico-midiático e os objetos do conhecimento para o trabalho com as práticas

de linguagem leitura, oralidade, escrita e prática de análise linguística/semiótica destinadas ao desenvolvimento ao longo do 6º até o 9º ano foram apresentadas no quadro 7 desta dissertação e são reduzidas abaixo a fim de evidenciar suas identificações:

Quadro 15 – Codificação usada na análise: nomenclaturas e índice alfanumérico das habilidades.

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
LEITURA	Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias	(EF69LP01) (EF69LP02)
	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	(EF69LP03)
	Efeitos de sentido	(EF69LP04) (EF69LP05)
	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	(EF69LP06)
PRODUÇÃO DE TEXTOS	Textualização	(EF69LP07)
	Revisão/edição de texto informativo e opinativo	(EF69LP08)
	Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais	(EF69LP09)
	Produção de textos jornalísticos orais	(EF69LP10) (EF69LP11)
ORALIDADE *Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo	Planejamento e produção de textos jornalísticos orais	(EF69LP12)
	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	(EF69LP13) (EF69LP14)

		(EF69LP15)
ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA	Construção composicional	(EF69LP16)
	Estilo	(EF69LP17)
		(EF69LP18)
Efeito de sentido	(EF69LP19)	

Fonte: A autora (2021), com base na BNCC (2018).

Tais habilidades foram organizadas no quadro 8 do capítulo 2 de forma a evidenciar os gêneros discursivos que figuram nas suas descrições.

Como resultado da segunda etapa, na prática de linguagem *leitura*, foram elencadas cinco habilidades das quais: uma não especifica os gêneros discursivos em estudo; uma cita o trabalho com textos publicitários, mas não especifica os gêneros; e três mencionam os seguintes gêneros: cartaz, folheto, outdoor, anúncio e propaganda em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos, notícia, reportagem, fotorreportagem, entrevista, tirinha, meme, charge, tirinha, charge, meme, gif.

Na prática de linguagem *produção de textos*, foram elencadas quatro habilidades das quais: uma não especifica o gênero discursivo em estudo e duas mencionam os seguintes gêneros: notícia, fotodenúncia, fotorreportagem, reportagem, reportagem multimidiática, infográfico, podcast noticioso, entrevista, carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha, vlog, gameplay, detonado, cartaz, anúncio, propaganda, spot, jingle; Cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio e TV.

Na prática de linguagem *oralidade*, por sua vez, foram elencadas seis habilidades das quais: três não especificam os gêneros discursivos em estudo; uma cita o trabalho com textos orais, áudio e/ou vídeo sem especificar quais gêneros; e duas mencionam os seguintes gêneros: notícia para rádio, TV ou vídeo, podcast noticioso e de opinião, entrevista, comentário, vlog, jornal radiofônico e televisivo, debate.

Na prática de linguagem *análise linguística/semiótica*, foram elencadas quatro habilidades das quais: duas citam o trabalho com gêneros argumentativos, mas não especificam os gêneros discursivos em estudo; uma faz referência a textos

jornalísticos e publicitários e em meio à descrição insere a notícia, mas deixa outros gêneros subentendidos; e uma habilidade menciona os seguintes gêneros discursivos: notícia, artigo de opinião, editorial e entrevista.

Quadro 16 – Síntese dos gêneros do discurso identificados em cada prática de linguagem.

PRÁTICA DE LINGUAGEM	QUANTIDADE DE HABILIDADES	GÊNEROS DISCURSIVOS IDENTIFICADOS
LEITURA	01	Não especifica os gêneros discursivos em estudo.
	01	Cita o trabalho com textos publicitários, mas não especifica os gêneros.
	03	Mencionam os gêneros: cartaz, folheto, outdoor, anúncio e propaganda em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos, notícia, reportagem, fotorreportagem, entrevista, tirinha, meme, charge, tirinha, charge, meme, gif.
PRODUÇÃO DE TEXTOS	01	Não especifica o gênero discursivo em estudo.
	02	Mencionam os gêneros: notícia, fotodenúncia, fotorreportagem, reportagem, reportagem multimidiática, infográfico, podcast noticioso, entrevista, carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha, vlog, gameplay, detonado, cartaz, anúncio, propaganda, spot, jingle; cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio e TV.
ORALIDADE	03	Não especificam os gêneros discursivos em estudo.
	01	Cita o trabalho com textos orais, áudio e/ou vídeo, mas não especifica os gêneros discursivos em estudo.
	02	Mencionam os gêneros: notícia para rádio, TV ou vídeo, podcast noticioso e de opinião, entrevista, comentário, vlog, jornal radiofônico e televisivo, debate.
ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA	02	Citam o trabalho com gêneros argumentativos, mas não especifica os gêneros discursivos em estudo.
	01	Faz referência a textos jornalísticos e publicitários e em meio à descrição insere a notícia, mas deixa outros gêneros subentendidos.
	01	Menciona os seguintes gêneros discursivos: notícia, artigo de opinião, editorial e entrevista.

Fonte: A autora (2021), com base na BNCC (2018).

Ao total, compreendem 19 habilidades de trabalho no bloco EF69LP, distribuídas em quatro práticas de linguagem, sendo que nem todas explicitam qual os gêneros discursivos específicos que fazem o papel de catalisadores do processo de ensino e aprendizagem.

Na sequência, as **etapas quatro e cinco** desta investigação detêm-se a **categorizar e analisar criticamente** os dados coletados. Para tanto, são cunhadas categorias de análise que partem das práticas de linguagem e dentro de cada categoria, são elencadas novas subcategorias baseadas na análise documental realizada.

6.1 GÊNEROS DISCURSIVOS COMO CATALISADORES NAS HABILIDADES DE PRÁTICA DE LEITURA

Um total de cinco habilidades compõem o rol proposto pela BNCC para o desenvolvimento da prática de leitura de textos do campo jornalístico-midiático. Sugere-se, pelo índice alfanumérico, que essas habilidades sejam desenvolvidas ao longo do 6º ao 9º ano do EF II no componente curricular Língua Portuguesa; são elas:

Quadro 17 – Habilidades para o desenvolvimento da prática de leitura de textos do campo jornalístico-midiático.

PRÁTICA DE LINGUAGEM	HABILIDADES
LEITURA	(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.
	(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.
	(EF69LP03) Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem, em entrevistas os principais temas/subtemas abordados, explicações dadas ou teses defendidas em relação a esses subtemas; em tirinhas, memes, charge, a crítica, ironia ou humor presente.
	(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.
	(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.

Fonte: A autora (2022), com base na BNCC (2018).

Abaixo, apresenta-se a análise referente à prática de leitura:

6.1.1 Gêneros discursivos sob o escopo do conteúdo temático

De acordo com Bakhtin (1997), todo enunciado possui elementos constitutivos determinados pelas esferas de comunicação humana: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional – os quais, segundo o autor, são elementos indissociáveis. Nessas esferas, elaboram-se formas relativamente estáveis de enunciados denominadas gêneros do discurso. É nessa perspectiva que se aborda a análise dessa categoria.

Dentre as habilidades analisadas, identificamos que a de código EF69LP03 demonstra ter como principal finalidade discutir o conteúdo temático do gênero discursivo citado na sua descrição, conforme excerto: “Identificar, em notícias, o fato central, [...]; em reportagens e fotorreportagens o fato ou a temática retratada [...] em entrevistas os principais temas/subtemas abordados” (BRASIL, 2018, p. 141).

Sob uma perspectiva bakhtiniana, a identificação do conteúdo temático dos gêneros do discurso não se reduz a descrever o assunto do enunciado, mas é preciso, nesse processo, compreender as relações dialógicas por meio das quais o conteúdo temático foi constituído, uma vez que o enunciador considera outros enunciados já-ditos correlacionados ao conteúdo temático. Além disso, é necessário considerar que existe uma relação arquitetônica de dependência entre construção composicional estilo e conteúdo temático, conforme cita Bakhtin (1997, p. 279):

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação [...]. O estilo é indissociavelmente vinculado a unidades temáticas determinadas e [...] a unidades composicionais [...]

Nesse ponto, na habilidade mencionada, subentende-se que ela leva em conta a construção composicional por citar gêneros específicos, mas não explora esse estudo em todas as suas potencialidades, uma vez que

a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais —, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. (1997, p. 279)

Costa-Hübes (2017) dialoga com essa afirmação ao salientar que o sujeito autor e leitor de textos necessita ter conhecimentos acerca do gênero discursivo que

sustenta a enunciação, o contexto que a envolve, bem como os seus elementos constituintes (conteúdo temático, estilo e construção composicional).

Ao final, pode-se afirmar que a habilidade EF69LP03 se caracteriza como uma orientação que somente explora o conteúdo temático dos gêneros, quando esses são apresentados como catalisadores das práticas de leitura.

6.1.2 Gêneros discursivos sob o escopo do estilo

Como na discussão da construção composicional e do conteúdo temático, Bakhtin (1997) esclarece que para analisar o estilo também é necessário considerar sua presença no interior das relações dialógicas. Ainda, Costa-Hübes (2017, p. 273) esclarece que estudar o estilo é lançar luz sobre as marcas linguísticas do texto: “escolhas lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais e/ou recursos multimodais como cores, imagens, figuras etc.”, considerando o extraverbal que, de alguma forma, colaborou para que tais escolhas linguísticas fossem feitas.

No caso da habilidade EF69LP04, é citado o trabalho com textos publicitários (sem especificar o gênero) e a descrição dessa habilidade é reduzida à identificação e à análise dos efeitos de sentido que dão força persuasiva, de forma a relacionar “as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc.” (BRASIL, 2018, p. 141). De acordo com Bakhtin (1997), o estilo carrega opções individuais do autor, mas as suas escolhas estilísticas são orientadas para o gênero discursivo, que é atravessado por elos dialógicos. Dessa forma, a análise referida na habilidade necessita estar atrelada a um gênero discursivo para que se compreenda de forma integral sua proposta discursiva. Acerca dessa asserção, Bakhtin (1997, p. 285) faz a seguinte problematização:

O estilo entra como elemento na unidade de gênero de um enunciado. Isso não equivale a dizer, claro, que o estilo linguístico não pode ser objeto de um estudo específico, especializado. Tal estudo, ou seja, uma estilística da língua, concebida como uma descrição autônoma, é possível e necessário. Porém, para ser correto e produtivo, este estudo sempre deve partir do fato de que os estilos da língua pertencem por natureza ao gênero e deve basear-se no estudo prévio dos gêneros em sua diversidade.

Sendo assim, cabe ao professor ter essa percepção e optar por um gênero primário – carregando um vínculo imediato com a realidade concreta – ou secundário – envolvendo maior elaboração – e isso pauta o trabalho com essa habilidade, pois a

ação responsiva e a escolha do estilo dependem do gênero discursivo que se estuda. Em outras palavras, isso significa que o texto que será analisado, obrigatoriamente, precisa ser um texto real, carregado da intencionalidade e das estratégias estabelecidas pelo sujeito da enunciação.

Ademais, a habilidade EF69LP05 propõe a inferência e justificativa do “efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.” (BRASIL, 2018, p. 141) em textos multissemióticos como tirinhas, charges, memes, gifs etc. Nesse caso, os gêneros discursivos são citados e, com isso, faz-se a ligação com a forma composicional específica. Ainda, pode-se ressaltar que existe uma relação direta entre esse excerto da habilidade com a prática de análise linguística/semiótica, compondo uma habilidade de leitura, mas que conversa com outra prática de linguagem. Afirma-se isso, pois, no lugar de mobilizar recursos com fins de classificação, identificação ou nomeação, há uma promoção da compreensão desses recursos em paralelo aos efeitos de sentido que causam. Nessa perspectiva, Geraldi (2002, p. 166), em *Portos de Passagem*, explica que

[...] grande parte do trabalho com leitura é “integrado” à produção em dois sentidos: de um lado ela incide sobre “o que se tem a dizer”, pela compreensão responsiva que possibilita, na contrapalavra do leitor à palavra do texto que se lê; de outro lado, ela incide sobre “as estratégias do dizer” [...].

Portanto, para inferir e justificar os efeitos de sentido em gêneros, torna-se pertinente a análise das estratégias do dizer e recursos expressivos utilizados e, assim, a leitura passa a estabelecer um processo de interlocução entre o leitor e o autor mediado pelo texto.

Ao final, pode-se afirmar que a habilidade EF69LP04 se caracteriza como uma orientação que explora o estilo nos gêneros discursivos, quando esses são apresentados como catalisadores das práticas de leitura, necessitando uma orientação mais efetiva acerca do gênero em estudo para que se compreenda de forma integral sua proposta discursiva. Já a habilidade EF69LP05 se caracteriza como uma orientação que explora o estilo, entretanto essa determina os gêneros específicos a serem estudados promovendo um olhar para sua forma composicional específica. Ainda, constatou-se que a habilidade EF69LP05 está atrelada a outra prática de linguagem: a prática de análise linguística/semiótica.

6.1.3 Gêneros discursivos sob o escopo dos elementos constitutivos dos enunciados: conteúdo temático, estilo e construção composicional

Para ler um enunciado de um gênero discursivo e entendê-lo em sua essência, o sujeito leitor deve levar em conta os elementos que os constitui: conteúdo temático, estilo e construção composicional. De acordo com Bakhtin (2016, p. 159): “Esses três elementos [...] integram como inseparáveis a totalidade do enunciado e são determinados em iguais proporções pela especificidade de um campo definido da comunicação.”

Em relação a esse entendimento de gênero discursivo, identifica-se completude nas orientações da habilidade EF69LP02:

Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias, spots, jingle, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, [...] (BRASIL, 2018, p. 141)

No excerto acima lido, o quesito tema é explorado ao passo em que o aluno analisa, compara e articula peças publicitárias diferentes. No ato de comparar, imprimem-se marcas dialógicas na análise sugerida, sendo que “como todo enunciado responde a outros enunciados que o antecedem, é importante, como leitores atentos e responsivos, buscar no texto as marcas dialógicas que o constituem.” (ACOSTA-PEREIRA e COSTA-HÜBES, 2021, p. 406)

Já em relação ao estilo e à construção composicional, a habilidade utiliza essas mesmas expressões:

“de forma a perceber [...] a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.” (BRASIL, 2018, p. 141)

Dessa forma, a habilidade destina um olhar para a dupla orientação da realidade que define os gêneros (BRAIT e PISTORI, 2012). Ao “analisar e comparar peças publicitárias variadas [...] de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante” (BRASIL, 2018, p. 141), leva em conta circunstâncias externas como o tempo, o espaço e a esfera ideológica dos quais o gênero deriva. Ao perceber a adequação “à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e

produção) de textos pertencentes a esses gêneros” (BRASIL, 2018, p. 141), volta-se para o interior do enunciado e seus elementos composicionais.

Em resumo, Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2021, p.407), revelam que nas práticas de leitura no ensino de língua é importante levar em conta que todo texto-enunciado:

- a) Organiza-se em um gênero do discurso que o tipifica;
- b) Explora um conteúdo temático, recortando-o de um campo de atividade humana no qual se insere e/ou com o qual dialoga;
- c) Seleciona recursos linguísticos e semióticos, a partir dos quais revela o estilo do gênero e do autor;
- d) Orquestra conteúdo temático e estilo em um relativo acabamento tipificado e relativamente estabilizado na composicionalidade do gênero.

Portanto, esse modo de operar com os gêneros, sem separar suas dimensões constitutivas, figura como uma maneira de evitar a partição exata de uma dimensão do gênero que acarretaria um estudo artificial, uma vez que a tríade do gênero (tema, composição e estilo) é indissolúvel, compondo o todo discursivo. Sendo assim, a habilidade EF69LP02 se caracteriza por analisar de forma integral gêneros discursivos, quando esses são apresentados como catalisadores das práticas de leitura, levando em conta os elementos constitutivos dos enunciados: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

6.1.4 Gêneros discursivos sob o escopo dos discursos

Geraldi (2006, p. 91) explica que ler é estabelecer “um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto”, com base nessa explicação, analisamos a habilidade EF69LP01. Dividimos essa habilidade em duas partes: I. “Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio” (BRASIL, 2018, p. 141); II. “posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso” (BRASIL, 2018, p. 141).

Segunda Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2021, p. 19), “lê-se para informar, para identificar alguma orientação, por prazer, para emocionar, para acalmar as emoções, para aprender, para ensinar, dentre tantos outros propósitos.” A parte I da referida habilidade corresponde à leitura para identificação de alguma orientação, nesse caso, uma diferenciação (ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021). A segunda parte, é uma consequência do ato da leitura quando o sujeito leitor assume seu papel de interlocutor responsivo e agente, sem permanecer na passividade

(GERALDI, 2006). É a partir da percepção da incompletude do que é trazido no papel que o sujeito se posiciona utilizando “a palavra do outro para formular sua própria, produzindo um elo entre o que já foi dito e o novo” (FUZA, OHUSCHI e MENEGASSI, 2011, p. 495). Bezerra (2016, p. 160-161), tradutor da obra *Os gêneros do discurso*, deixa em notas a perspectiva bakhtiniana acerca dessa forma de compreender tais relações dialógicas:

Bakhtin dá ao processo de comunicação um novo formato — o formato dialógico —, ao promover a participante ativo do diálogo o antigo ouvinte passivo dos “desenhos esquemáticos das lingüísticas gerais”, ao mostrar que “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva”, que toda compreensão (assim como toda fala-afirmação) “é prenhe de resposta”, e nessa interação falante-ouvinte o ouvinte se torna falante” [...]

Na esteira desse pensamento, Geraldi (2002) esclarece que ler não é reconhecer sentidos, mas produzi-los. Essa produção acontece nos moldes da tecedura de fios: os fios carregados por experiências anteriores se entrelaçam com outros fios também já marcados e juntos produzem um novo sentido. Ademais, nessa lógica, reiteramos as ideias de Bakhtin (2010) sobre *discurso*, definindo-o como “a língua em sua integridade concreta e viva” (p. 207), é nele que ocorre o encontro e enfrentamento de vozes, as quais dialogam e produzem sentido. A referida habilidade, portanto, tem como foco os discursos – que podem gerar vários gêneros, mas que na habilidade não há especificações.

Dessa forma, a habilidade EF69LP01 se caracteriza por envolver no processo de ensino e aprendizagem um olhar para os discursos, situando o aluno em uma posição de agente no processo de interlocução mediado pela leitura.

6.2 GÊNEROS DISCURSIVOS COMO CATALISADORES NAS HABILIDADES DE PRÁTICA DE ORALIDADE

Um total de seis habilidades compõem o rol proposto pela BNCC para o desenvolvimento da prática de oralidade do campo jornalístico-midiático. Sugere-se, pelo índice alfanumérico, que essas habilidades sejam desenvolvidas ao longo do 6º ao 9º ano do EF II no componente curricular Língua Portuguesa; são elas:

Quadro 18 – Habilidades para o desenvolvimento da prática de oralidade do campo jornalístico-midiático.

PRÁTICA DE LINGUAGEM	HABILIDADES
ORALIDADE	(EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.
	(EF69LP11) Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.), entre outros, e se posicionar frente a eles.
	(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.
	(EF69LP13) Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.
	(EF69LP14) Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma.
	(EF69LP15) Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.

Fonte: A autora (2022), com base na BNCC (2018).

Abaixo, apresenta-se a análise referente às práticas de oralidade:

6.2.1 Gêneros discursivos orais sob o escopo das dimensões extraverbal e verbo-visual

Dentre as referidas habilidades para o desenvolvimento das práticas de oralidade, duas delas proporcionam a reflexão sobre as condições de produção dos enunciados orais e sobre aspectos paralinguísticos; são elas: EF69LP10 e EF69LP12.

Na habilidade EF69LP10, a busca pela compreensão da dimensão extraverbal é evidenciada no fragmento: “Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, [...] e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, [...] considerando o contexto de produção [...]” (BRASIL, 2018, p. 143). Já na EF69LP12, as dimensões extraverbal e verbo-visual configuram a essência da habilidade:

Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign [...] e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc (BRASIL, 2018, p. 145).

Nesse caso, observa-se que há a intenção de produzir enunciados orais utilizando recursos linguísticos e multissemióticos empregados na organização do discurso próprios da situação de interação. Acerca desse aspecto, Melo e Cavalcante (2007, p. 83) citam critérios que devem ser o foco em um trabalho com os gêneros orais:

Um primeiro conjunto desses critérios relaciona-se a aspectos de natureza extralingüística da produção oral em dada situação comunicativa; um segundo conjunto diz respeito a aspectos de natureza paralingüística e um terceiro grupo corresponde a aspectos de caráter lingüístico-discursivo. É bom lembrar que os aspectos extra e paralingüísticos interferem diretamente no funcionamento daquilo que é de natureza estritamente lingüística (verbal). Também deve estar claro que esses três aspectos são indissociáveis, pois é o conjunto que constrói a significação.

Ao analisar a habilidade EF69LP12, identifica-se a exploração do primeiro critério – aspectos de natureza extralingüística – na seguinte passagem: “Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) [...]” (BRASIL, 2018, p. 145), uma vez que esse aspecto, de acordo com Melo e Cavalcante (2007, p. 84), considera as “interações síncronas (que se dão no mesmo momento temporal) ou assíncronas (que se dão em momentos temporais diversos) [...] grau de planejamento da comunicação, comunicação preparada previamente ou não [...]”.

Acerca do segundo critério, os autores apontam como aspectos paralingüísticos o tom da voz e o ritmo de fala, por exemplo, e cinésicos o que é relativo ao movimento. Tendo isso em vista, a habilidade EF69LP12 sugere a exploração desses aspectos no excerto:

Desenvolver estratégias de [...] avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando [...] os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. (BRASIL, 2018, p. 145)

A respeito dos aspectos de caráter linguístico-discursivo, a habilidade sugere que sejam desenvolvidas “estratégias [...] de avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada [...]” (BRASIL, 2018, p. 145).

De acordo com Acosta-Pereira e Costa-Hübes (2021, p.18), mesmo diante do estudo da dimensão extraverbal e verbo-visual, não se pode desconsiderar a totalidade do enunciado, “que se sustenta na/no esfera/campo de atividade humana na/no qual se inscreve e que organiza suas formas típicas de interação [...]”. Tanto na habilidade EF69LP10, quanto na EF69LP12, houve a consideração desse aspecto à medida que a descrição da habilidade orienta o estudo de gêneros específicos da esfera jornalística-midiática.

Portanto, as habilidades EF69LP10 e EF69LP12 se caracterizam por explorarem as dimensões extraverbal e verbo-visual (aspectos extralinguísticos, paralinguísticos e linguístico-discursivos) em gêneros orais, quando esses são apresentados como catalisadores das práticas de oralidade.

6.2.2 Gêneros discursivos sob o escopo do incentivo à compreensão e à escuta ativa/responsiva de enunciados orais

Ao assumir uma perspectiva bakhtiniana de gêneros, incorpora-se uma postura responsiva frente aos enunciados escritos e orais:

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor (BAKHTIN, 1997, p. 290).

Tendo isso em vista, aliada à oralidade, propõe-se a prática de escuta ativa/responsiva de enunciados orais na habilidade EF69LP11. Para essa análise, segmentamos a habilidade em duas partes: I. “Identificar e analisar posicionamentos

defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates (televisivo, em sala de aula, em redes sociais etc.)” (BRASIL, 2018, p. 143); II. “se posicionar frente a eles” (BRASIL, 2018, p. 143).

A parte I corresponde a atividades de incentivo à compreensão ativa/responsiva ao propor a identificação e análise de enunciados orais, mesmo que, a princípio, seja uma compreensão responsiva de ação retardada:

cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte. Os gêneros secundários da comunicação verbal, em sua maior parte, contam precisamente com esse tipo de compreensão responsiva de ação retardada (BAKHTIN, 1997, p. 291).

Na sequência, a parte II da habilidade sugere o posicionamento do aluno frente ao que ouviu, situando-o na posição de locutor, emitindo o eco do que compreendera posteriormente. Nesse ponto, a habilidade poderia se alongar descrevendo como esse posicionamento pode ser explicitado – sugere-se o gênero comentário para o desenvolvimento integral dessa habilidade, sugestão pautada na ideia de que o gênero é o “ponto de partida para um ensino não fragmentário das práticas de linguagem.” (ACOSTA-PEREIRA e COSTA-HÜBES, 2021, p. 16)

Ao final, pode-se afirmar que a habilidade EF69LP11 se caracteriza por incentivar a compreensão e a escuta ativa/responsiva de enunciados orais, quando esses são apresentados como catalisadores das práticas de oralidade.

6.2.3 Gêneros discursivos escritos para serem oralizados

De acordo com Travaglia (2013, p. 5),

No funcionamento dos gêneros dentro das comunidades discursivas ou esferas de atividade humana há gêneros que são escritos para serem oralizados, como as conferências, as comunicações científicas, as notícias para jornais falados no rádio e na TV, as peças de teatro, as telenovelas, os esquetes humorísticos e estes é que serão considerados gêneros orais e não a simples oralização de qualquer texto.

Acerca desse aspecto, a habilidade EF69LP10 propõe o trabalho com gêneros escritos para serem oralizados, situação evidenciada no excerto: “Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, [...] orientando-se por roteiro ou texto [...]” (BRASIL, 2018, p. 143). Ao fazer esse processo de levar um texto da modalidade

escrita para a modalidade oral – e vice-versa – explora-se a retextualização, definida por Marcuschi como uma “tradução” de uma modalidade para outra. Representam-se quatro possibilidades de retextualização abaixo:

Quadro 19 – Possibilidades de retextualização

1	Fala > Escrita (entrevista oral > entrevista impressa)
2	Fala > Fala (conferência > tradução simultânea)
3	Escrita > Fala (texto escrito > exposição oral)
4	Escrita > Escrita (texto escrito > resumo escrito)

Fonte: Marcuschi (2010, p. 48).

Conforme analisado no quadro 19, a orientação da habilidade EF69LP10 corresponde ao item 3, no qual leva-se o texto escrito para a exposição oral. Nesse processo, leva-se em conta que

Tanto a fala como a escrita não operam nem se constituem numa única dimensão expressiva mas são multissistêmicas (por exemplo, a fala serve-se da gestualidade, mímica, prosódia etc.; e a escrita serve-se da cor, tamanho, forma das letras e dos símbolos, como também de elementos logográficos, icônicos e pictóricos, entre outros, para fins expressivos) (MARCUSCHI, 2010, p. 46)

Portanto, a habilidade EF69LP10 caracteriza-se por promover a compreensão de que há formas diferentes de organizar enunciados orais e escritos (e de outras semioses).

6.2.4 Quando não há especificação de gêneros

Para a análise dessa subcategoria, reiteramos a fala de Costa-Hübes e Swiderski (2010, p. 2): “Se para o trabalho com a língua escrita numa perspectiva discursiva, tem-se proposto os gêneros como objeto de ensino, os gêneros orais estariam sendo propostos para o trabalho com a oralidade?” No campo jornalístico-midiático, de um total de seis habilidades, quatro delas não sugerem gêneros jornalísticos para a potencialização das práticas de oralidade, são elas: EF69LP12; EF69LP13; EF69LP14; e EF69LP15.

De acordo com as autoras, a incidência da oralidade em sala, geralmente, recai sobre fragmentos de respostas a questões relacionadas a um texto lido, situação que fica explicitada no seguinte excerto da habilidade EF69LP15: “Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, respeitando os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos” (BRASIL, 2018, p. 145).

O mesmo ocorre no seguinte fragmento da habilidade EF69LP14:

Formular perguntas e decompor, [...] tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão para análise mais minuciosa e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão e compartilhá-los com a turma. (BRASIL, 2018, p. 145)

Nesse caso, a reflexão proposta é: quais práticas sociais pautadas na língua oral formal ou informal são mobilizadas nessa habilidade? O gênero aqui trabalhado seria um diálogo cotidiano (constituindo um gênero primário) ou um debate (constituindo um gênero secundário)? Caso o professor opte pela primeira opção, ocorreria uma fuga do campo de atuação explorado pela habilidade, o jornalístico-midiático. Essa escolha influencia todo o processo pedagógico, pois, assim como os gêneros escritos, os gêneros orais também apresentam particularidades e organização determinadas pela esfera de atividade humana que o abarca e molda, e pelo interlocutor ao qual se destina (ACOSTA-PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2021).

Na esteira desse pensamento reside a habilidade EF69LP13: “Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social” (BRASIL, 2018, p. 145). A habilidade em questão apresenta-se de maneira incompleta, pois, se destinada à oralidade, tal habilidade atribui à fala o papel de suporte de um gênero não especificado, sendo que de acordo com Travaglia (2013) o suporte dos gêneros orais não pode ser compreendido dessa forma, pois a fala é a própria língua usada na oralidade.

Ao final, pode-se afirmar que as habilidades EF69LP12, EF69LP13, EF69LP14 e EF69LP15 se assemelham por não sugerirem gêneros jornalísticos-midiáticos específicos para a potencialização das práticas de oralidade, situação que fomenta a problematização de Costa-Hübes e Swiderski (2010) acerca de quais gêneros orais estão sendo propostos em sala de aula para o efetivo trabalho com essa prática de linguagem.

6.3 GÊNEROS DISCURSIVOS COMO CATALISADORES NAS HABILIDADES DE PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

Um total de quatro habilidades compõem o rol proposto pela BNCC para o desenvolvimento da prática de produção de textos do campo jornalístico-midiático. Sugere-se, pelo índice alfanumérico, que essas habilidades sejam desenvolvidas ao longo do 6º ao 9º ano do EF II no componente curricular Língua Portuguesa; são elas:

Quadro 20 – Habilidades para o desenvolvimento da prática de produção de textos do campo jornalístico-midiático.

PRÁTICA DE LINGUAGEM	HABILIDADES
PRODUÇÃO DE TEXTOS	<p>(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentarista, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.</p>
	<p>(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc.</p>
	<p>(EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta.</p>
	<p>(EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.</p>

Fonte: A autora (2022), com base na BNCC (2018).

Abaixo, apresenta-se a análise referente às práticas de produção de textos:

6.3.1 Gêneros discursivos sob o escopo da escrita com projeto do dizer

De acordo com Geraldini (2002, p. 137), a intervenção pedagógica pautada na escrita de textos deve ser articulada com base nos princípios de que:

- a) se tenha o que dizer;
- b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;

- c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
- e) se escolham estratégias para realizar (a), (c), (c) e (d).

Levando em conta tais princípios, problematizam-se três habilidades referentes à prática de produção textual, são elas: EF69LP06; EF69LP07 e EF69LP09.

Na habilidade EF69LP06, o projeto do dizer e os princípios acima citados aparecem entretecidos em meio à descrição, contudo, o excesso de gêneros sugeridos e o prolongamento da habilidade dificultam a identificação por parte do professor. Lê-se, abaixo, a habilidade na íntegra:

(EF69LP06) Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor. (BRASIL, 2018, p. 143)

Nota-se que há vários objetivos específicos dentro da habilidade que tiram o foco do projeto do dizer (condições de produção). A parte final poderia ser desdobrada em outra habilidade que focasse nas possibilidades de participação considerando o contexto da Web 2.0 e suas múltiplas formas de interação e colaboração no trato das informações. Ainda, entende-se que há quatro anos para o desenvolvimento dessa habilidade (de 6º a 9º ano) e, por isso, uma quantidade exaustiva de gêneros possíveis de trabalho, no entanto sugerimos um novo desdobramento que ocorra entre gêneros jornalísticos noticiosos e opinativos e isso acarretará diferentes possibilidades de exploração do projeto do dizer.

Na habilidade EF69LP07, itens importantes do projeto do dizer são esclarecidos já na parte inicial da descrição:

Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os

objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero [...] (BRASIL, 2018, p. 143)

Observa-se que os princípios *o que dizer, a razão para isso e para quem dizer* são determinados no excerto: “Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação [...]” (BRASIL, 2018, p. 143). Os princípios de que *o leitor se constitua como tal e escolha estratégias para realização dos demais princípios*, é identificado na passagem:

utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc. (BRASIL, 2018, p. 143)

Na análise dessa habilidade, vê-se que o objetivo da produção de texto não recai para uma escrita artificial, definida por Geraldi (2006) como aquela em que o educando escreve unicamente para o professor com a finalidade de receber uma nota.

Referente à habilidade EF69LP09, o projeto do dizer também aparece delimitado: a) o que dizer: “Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade [...]” (BRASIL, 2018, p. 143); b) uma razão para dizer: “a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento [...], do texto ou peça a ser produzido [...], do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.” (BRASIL, 2018, p. 143); c) para quem dizer: “[...] da definição do público-alvo” (BRASIL, 2018, p. 143). Se de acordo com Turkiewicz e Costa-Hübes (2017, p. 86) a escrita na escola comumente é pautada “em uma escrita higienizada, seguidora de normas, mas sem projeto, nem necessidade de dizer do educando” (TURKIEWICZ e COSTA-HÜBES, 2017, p. 86), na habilidade referida encontra-se uma escrita que faz o uso da palavra com vista ao interlocutor e, conseqüentemente, às escolhas quanto ao tema, ao estilo e à construção composicional do gênero.

Ao fim, pode-se afirmar que as habilidades EF69LP06, EF69LP07 e EF69LP09 são caracterizadas por apresentarem propostas de produção textual pautadas em

projetos discursivos que propiciam uma escrita situada nas situações de interação humana e não uma escrita artificial.

6.3.2 Gêneros discursivos sob o escopo da escrita planejada, executada, revisada e reescrita

Segundo Polato (2013), o professor deve mediar o processo de escrita propondo o seu planejamento, execução, revisão e reescrita do texto. Acerca dessas etapas, a habilidade EF69LP06 propõe a produção/execução, deixando implícitas a etapa anterior (planejamento) e as posteriores (revisão e reescrita):

Produzir e publicar notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural [...] (BRASIL, 2018, p. 143).

Já a habilidade EF69LP07 sugere o processo completo, descrito como: “Produzir textos em diferentes gêneros, [...] utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos” (BRASIL, 2018, p. 143). A habilidade EF69LP08 complementa a habilidade EF69LP07, pois sugere a revisão/edição do texto produzido:

Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta. (BRASIL, 2018, p. 143)

Por último, a habilidade de código EF69LP09 apresenta-se de forma desconexa do processo de produção de textos, uma vez que abrange apenas a etapa de planejamento. Planeja-se a execução e a edição – comprova-se essa afirmação pelo uso de verbos no tempo futuro do modo indicativo – mas não promove efetivamente essas etapas:

Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, banner, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, spot, propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc. (BRASIL, 2018, p. 143)

Essa habilidade se finda na primeira etapa do processo de escrita na escola e, diferente do caso anterior, nessa não há uma segunda para complementação.

Ao fim, pode-se afirmar que a habilidade EF69LP06 propõe a produção/execução de textos escritos; as habilidades EF69LP07 e EF69LP08 se complementam, sendo que aquela estabelece que seja planejada, elaborada, revisada, editada, reescrita e avaliada a produção textual e essa foca na revisão/edição; já a EF69LP09 demonstra incompletude por se referir apenas à etapa de planejamento, sem partir para a produção de certos gêneros.

6.3.3 Gêneros discursivos sob o escopo da produção de textos e não das redações

No rol de habilidades da prática de produção de textos do campo jornalístico-midiático, proposto para desenvolvimento ao longo do 6º até 9º ano, não foram identificadas habilidades que excluam a ideia de gêneros discursivos e aderem à escrita de redações, inclusive três delas nomeiam os gêneros aos quais se dirigem e uma delas refere-se à produção de “diferentes gêneros”.

De acordo com Geraldi (2002), existe uma distinção entre produção *de textos* e *de redações*. A produção de textos acontece *na escola*, mas não apenas *para a escola*, como ocorre com a produção de redações. Essa última proposta “foge totalmente ao sentido de uso da língua” (GERALDI, 2006, p. 65).

Normalmente, nos exercícios e nas provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe. E sabe o quê? Escrever. E bem. (GERALDI, 2006, p. 126).

Segundo o autor, nesse tipo de atividade são negadas à língua algumas das suas características básicas quando operada: “a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo.” (GERALDI, 2006, p. 126).

Dadas as ideias de Geraldi acerca da produção de textos e de redações, pode-se afirmar que as quatro habilidades listadas para a prática de produção de textos no campo jornalístico-midiático, com possibilidade de desenvolvimento do 6º até o 9º ano,

são caracterizadas por propor a *escrita de textos na escola*, baseada em gêneros que funcionam como catalisadores do processo de ensino-aprendizagem.

6.4 GÊNEROS DISCURSIVOS COMO CATALISADORES NAS HABILIDADES DE PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

Um total de quatro habilidades compõem o rol proposto pela BNCC para o desenvolvimento da prática de análise linguística/semiótica do campo jornalístico-midiático. Sugere-se, pelo índice alfanumérico, que elas sejam desenvolvidas ao longo do 6º ao 9º ano do EF II no componente curricular Língua Portuguesa; são elas:

Quadro 21 – Habilidades para o desenvolvimento da prática de análise linguística/semiótica do campo jornalístico-midiático.

PRÁTICA DE LINGUAGEM	HABILIDADES
ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA	(EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.
	(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).
	(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).
	(EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc.

Fonte: A autora (2022), com base na BNCC (2018).

Abaixo, a análise dessas habilidades referente às práticas de análise linguística/semiótica:

6.4.1 Gêneros discursivos sob o escopo de atividades epilinguísticas e metalinguísticas

De acordo com Geraldi (2002), o ensino da língua deve levar em conta o caráter real, singular, histórico e situado da linguagem e do sujeito. Para isso, o autor sugere a realização de um trabalho pautado em atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas – as duas últimas constituem o escopo desta categoria de análise.

Geraldi (2002) explica que as atividades epilinguísticas operam sobre a própria linguagem, tomando seus recursos expressivos como o objeto de reflexão: negociações de sentido, hesitações, autocorreções, pausas longas, repetições e outros fenômenos presentes nas atividades verbais. Já as metalinguísticas retiram a linguagem do processo de interação social, denominam, classificam e sistematizam os fatos linguísticos segundo a teoria gramatical. Nesse sentido, a habilidade EF69LP17 orienta a percepção e análise de aspectos estilísticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, representando uma atividade epilinguística, no seguinte excerto:

Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, [...] o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens). (BRASIL, 2018, p. 145)

Nessa passagem, as atividades citadas enquadram-se às epilinguísticas por usarem os gêneros discursivos como catalisadores para o estudo da linguagem ancorado nas situações de interação. Essa forma de analisar a língua é necessária, pois, de acordo com Bakhtin (1997), é possível interagir adequadamente em uma dada situação de interação somente quando se domina o gênero do discurso dessa interação. Rodrigues (2001, p. 40) salienta que, na relação com o discurso alheio, “o ouvinte (o leitor), desde o início, infere o gênero no qual o enunciado se encontra moldado e, dessa forma, as propriedades genéricas em questão já se constituem em índices indispensáveis à compreensão (interpretação) do enunciado.”

Ainda, a mesma habilidade insere atividades metalinguísticas em meio às epilinguísticas, conforme se lê abaixo:

Perceber e analisar [...] a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários) [...] (BRASIL, 2018, p. 145).

Em especial, “analisar [...] as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários” (BRASIL, 2018, p. 145) representam um estudo metalinguístico por sistematizar fatos linguísticos à luz da teoria gramatical. Mesmo que a orientação do aspecto gramatical seja inserida ao lado de gêneros, o estudo permanece tendo cunho metalinguístico uma vez que, “na percepção bakhtiniana, a linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, o discurso, mas o estudam sob diferentes aspectos e de diferentes ângulos de visão, devendo completar-se mutuamente, sem se fundir” (RODRIGUES, 2001, p. 65). Desta forma, diferentemente de apenas sugerir a percepção e análise de algo, que neste caso seria a morfologia do verbo, a habilidade EF69LP17 relaciona esse conhecimento linguístico aos gêneros, enquanto materialização da linguagem, e à intenção comunicativa, diretamente vinculada à linguagem viva e impressa no discurso.

Portanto, é possível afirmar que a habilidade EF69LP17 orienta para uma forma de operar e refletir sobre a linguagem, por meio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, no interior de gêneros jornalísticos e publicitários que catalisam as práticas de análise linguística/semiótica.

6.4.2 Gêneros discursivos sob o escopo dos problemas de ordem textual

Segundo Geraldi (2006), é a partir do texto do aluno que o professor deve identificar problemas de diferentes ordens para que se empreenda a prática de análise linguística/semiótica. Uma das observações que pode ser feita é acerca de problemas de ordem textual (adequação aos tipos de texto, apresentação do narrador, utilização dos discursos direto e indireto, clareza, etc.). As habilidades EF69LP16 e EF69LP18 não explicitam uma proposta de PAL que parta da análise do próprio texto do aluno, porém o que se sugere versa sobre a observação de problemas de ordem textual em textos diversos. Verifica-se esse aspecto no seguinte excerto da habilidade EF69LP16:

Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias [...], da ordem do argumentar, [...] e das entrevistas [...] (BRASIL, 2018, p. 145).

Ao mencionar o verbo “analisar” não há uma especificação de onde deva ocorrer essa análise – se é em textos dos alunos ou de autores externos ao ambiente escolar. Cabe ao professor, portanto, fazer a escolha do texto a ser analisado. Já ao mencionar o verbo “utilizar”, dá-se a entender que existe uma relação com a escrita após a análise, desta forma, um possível caminho a ser adotado é: escrever o próprio texto, analisá-lo e reescrevê-lo utilizando formas de composição relativas ao gênero em estudo.

Dessa forma, ao sugerir que o aluno analise problemas de ordem textual em textos diversos, é possível que ele aprenda a mobilizar um conjunto de capacidades fundamentais para realizar uma ação de linguagem. De acordo com Lima e Sousa (2016, p. 169-170), os educandos

compreenderão que é necessário conhecer o contexto de interação e o gênero para estabelecer interações na sociedade. Depois, aprenderão que faz sentido conhecer o aspecto discursivo, a organização textual, por exemplo, dos gêneros textuais e, em seguida, assimilarão a importância de conhecer os aspectos gramaticais, as unidades linguísticas ou os aspectos linguístico-discursivos inerentes aos gêneros adotados em uma comunidade discursiva.

A habilidade EF69LP18 menciona a escrita e reescrita de textos utilizando recursos que evitam problemas de ordem textual, conforme se observa abaixo:

Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos [...] (BRASIL, 2018, p. 145)

De acordo com o exposto, a orientação da escrita colabora para que se evitem problemas de ordem textual e que, após a revisão, precisarão ser consertados caso figurem na produção escrita. Esse processo promove a revisão e reescrita do texto, explicadas por Menegassi e Fuza (2008, p.483) como fatores fundamentais para o desenvolvimento de produtores de textos: “Ao revisar e reescrever, o estudante posiciona-se diante do seu texto como leitor, observa o que poderia ser desenvolvido e melhorado, promovendo, assim, seu crescimento como escritor de texto.”

Ao fim, pode-se afirmar que as habilidades EF69LP16 e EF69LP18 se caracterizam por lançar luz aos problemas de ordem textual, contudo não deixam claro que a análise linguística promovida, de fato, parta do texto dos educandos, conforme orienta Geraldi (2006).

6.4.3 Gêneros discursivos sob o escopo das múltiplas semioses

O trabalho da PAL/S considera que toda forma sígnica (semiótica) se materializa em enunciados, a unidade de comunicação discursiva quando se assume uma concepção social de linguagem. Em outras palavras, Acosta-Pereira (2022) ressalta que o mundo social é multissemiótico e essa multissemiose é materializada em enunciados. Dentre as habilidades de PAL/S do campo jornalístico-midiático possíveis de serem desenvolvidas ao longo do 6º até o 9º ano, verifica-se uma análise pautada nas múltiplas semioses nas habilidades EF69LP16, EF69LP17 e EF69LP19.

Na habilidade EF69LP16, a semiose é identificada quando se propõe a análise de blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital e suas imagens, vídeos e gravações de áudio. O excerto que sugere esse tipo de observação é:

Analisar [...] as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermidiáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.) [...]. (BRASIL, 2018, p. 145)

Na habilidade EF69LP17, cita-se a percepção e análise de recursos estilísticos e semióticos no seguinte excerto:

Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, [...] e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens) (BRASIL, 2018, p. 145).

Ainda, cabe enfatizar acerca do aspecto persuasivo, que toda manifestação semiótica é também sígnica e, portanto, ideológica, atendendo às particularidades da situação de interação social (ACOSTA-PEREIRA, 2022). De acordo com Acosta-Pereira (2022, p. 60), “devem ser estudadas as questões voltadas à dimensão social destes enunciados, tais como a sua esfera da atividade humana, as situações de interação que medeiam, além de aspectos voltados às ideologias e às valorações”.

Por último, na habilidade EF69LP19, pauta-se a análise da semiose de enunciados orais e aspectos peculiares a essa modalidade, conforme se verifica abaixo:

Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc. (BRASIL, 2018, p. 145)

Acosta-Pereira (2022) explica que as orientações de trabalho tanto com enunciados escritos, quanto orais, voltam-se aos enunciados multissemióticos, tendo em conta suas características constitutivo-funcionais típicas de multissemiose. O autor aponta aspectos que podem ser analisados em enunciados do tipo 'entrevista televisiva': "entoação, recursos paralinguísticos, gestuais, posição do corpo, enquadramento da câmera, olhar direto, indireto, troca de turnos da fala etc., são mobilizados para análise, sob as lentes da enunciação e de suas feições temático-estilístico-composicionais" (ACOSTA-PEREIRA, 2022, p. 61).

Essas habilidades, portanto, atentam-se para as particularidades constitutivo-funcionais típicas da multissemiose em diferentes gêneros – tanto escritos, quanto orais, e essa é umas das questões basilares de diferença entre a análise gramatical e a PAL/S, sendo que a primeira desconsidera toda análise que se volte à multissemiose (ACOSTA-PEREIRA, 2022).

Ao fim, pode-se afirmar que as habilidades EF69LP16, EF69LP17 e EF69LP19 são caracterizadas por explorarem um trabalho com a PAL/S pautada em enunciados multissemióticos – escritos, orais, ou de qualquer outra manifestação semiótica (visual, gestual, audiovisual, audiogestual etc.) –, considerando que qualquer uso social da linguagem se materializa em enunciados e, por conseguinte, em gêneros do discurso. Esses, por sua vez, funcionam como catalisadores para as práticas de análise linguística/semiótica.

6.4.4 Gêneros discursivos sob o escopo da prática de análise linguística/semiótica integrada a outras práticas de linguagem

Remenche e Rohling (2015, p. 831) salientam que "a AL se constitui em instrumental potencializador para as práticas de leitura e de produção de texto (escrita e oral), visto que contribui para a análise do funcionamento da língua e do uso das diversas variantes linguísticas que circulam socialmente." Com a mesma perspectiva,

Acosta-Pereira (2022) explica que ao trabalhar com a PAL/S nas aulas de língua portuguesa, as práticas de leitura, oralidade e de produção textual devem se entretecer na PAL/S, isto é, são integradoras, articuladoras das atividades didático-pedagógicas. Nas habilidades EF69LP18 e EF69LP19, verifica-se essa relação de entrelaçamento entre a PAL/S e as práticas de escrita e oralidade.

Na habilidade EF69LP18, sugere-se a escrita/reescrita de textos utilizando recursos recorrentes na AL:

Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.) (BRASIL, 2018, p. 145).

Já a PAL/S se entretetece nos gêneros orais na habilidade EF69LP19:

Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc. (BRASIL, 2018, p. 145)

Criam-se, portanto, condições para atividades interativas efetivas no interior das práticas de produção textual e oralidade; conforme sugere Geraldi (2002), são alternativas pedagógicas de reflexão e de estudo da língua em uso. Nessa perspectiva, Acosta-Pereira (2022) afirma que o fundamento basilar da PAL/S é sua abordagem ancorada nos usos linguísticos em contextos de interação social:

a PAL/S somente assumi abordagens de estudos linguísticos que se voltem aos usos sociais da linguagem. Estudos estruturais, formais, sistêmicos, cognitivos, dentre outros, desvinculados do campo sociológico da linguagem não são assumidos pela PAL/S, mas acabam, em sua grande maioria, vinculados a análises gramaticais de cunho objetivista ou subjetivista.

Desta forma, compreende-se que PAL/S é uma prática de base discursiva: só pode ser explorada quando assumida por abordagens sociais da linguagem: “Diferentemente da língua vista como uma estrutura sistêmica ou vista como uma criação mental de sum sujeito individual, a PAL/S trabalha com o discurso, a língua-discurso, entendida sempre como o uso real e concreto da língua na vida social” (ACOSTA-PEREIRA, 2022, p. 68).

Conforme exposto nos excertos de ambas as habilidades analisadas nesta categoria, vê-se um trabalho integrado com as demais práticas de linguagem. Para Acosta-Pereira (2022), essa forma de trabalho com a PAL/S potencializa sequências de conteúdos, uma vez que, a partir do que é trabalhado em sala e no que emerge das práticas de leitura, oralidade e produção de textos, determinados conteúdos podem ser vistos como mais pertinentes e produtivos a serem mobilizados em dada série no que em outras, ao invés de permanecer agenciando conteúdos pré-determinados sem que haja uma aprendizagem efetiva.

Assim, pode-se concluir que as habilidades EF69LP18 e EF69LP19 orientam para um trabalho da prática de análise linguística/semiótica entretecida em outras práticas de linguagem, propondo uma abordagem social da língua – e não sistêmica – que potencializa sequências de conteúdos.

6.5 SÍNTESE DA ANÁLISE

Depois de tecidos os comentários acerca das habilidades analisadas ao longo desta discussão – incluídas na BNCC para o desenvolvimento ao longo do 6º ao 9º ano do EF II, no componente curricular Língua Portuguesa, integradas às práticas de leitura, oralidade, produção de texto e prática de análise linguística/semiótica do campo jornalístico-midiático –, podemos observar que, embora elas nem sempre apresentem uma orientação completa pautada em uma compreensão de língua enquanto discurso – por exemplo, habilidades da prática de produção textual que levam em conta apenas o estilo ou a estrutura composicional do gênero –, elas demonstram preocupação com a análise da linguagem pautada nas intenções da enunciação, sobretudo ao propor análises, percepções, inferências e identificações de recursos linguísticos que se afastam daqueles comumente propostos no ensino de gramática tradicional.

Desta forma, as habilidades acima analisadas enquadram-se *na orientação pela mudança no ensino de Língua Portuguesa*, pois se situam, geralmente, afastadas da sistematização de regras e normas linguísticas, sendo que integram a proposta de reflexão da linguagem em uso, a partir de enunciados concretos e extrapola os limites *da orientação pela tradição no ensino de Língua Portuguesa*, valorizando a linguagem como forma de ação por parte dos sujeitos, em suas diferentes interações.

Geraldi (2002) explica que a orientação pela mudança no ensino de LP surgiu da necessidade de democratização do ensino que modificou o alunado: da elite social,

a escola passou a ser lugar de todos e, com isso, os objetivos de ensino também variaram, dadas as condições sociais do público atendido nas instituições. Mesmo com essa nova orientação de ensino da língua – lançando luz à outra camada da sociedade que ingressara nas escolas –, o processo de ensinar, ainda hoje, carrega resquícios de um ensino pautado nas identificações, definições, generalizações e regras abstratas: “o fruto desse processo irracional é digno de método, que sistematiza assim a mecanização da palavra, descendo-a da sua natural dignidade, para a converter numa idolatria automática do fraseado” (GERALDI, 2002, p. 117-118). É, portanto, na orientação pela mudança no ensino de LP que a tradição gramatical, do reconhecimento e da reprodução, transfigura-se para um ensino baseado no conhecimento e na produção, preconizando a gramática natural, tomada de regras interiorizadas pelo uso cotidiano da língua: “aprender a respeito da língua, tomar consciência dos mecanismos estruturais do sistema lingüístico deve ser etapa posterior: levar o aluno à consciência da língua só depois de ter ele a posse da língua.” (GERALDI, 2002, p. 120).

Abaixo, elencam-se as habilidades e seus respectivos excertos que justificam um possível enquadramento na orientação pela mudança no ensino de LP:

Quadro 22 – Enquadramento de habilidades nas orientações pela mudança

PRÁTICAS DE LINGUAGEM	HABILIDADES	EXCERTO	ENQUADRAMENTO
LEITURA	(EF69LP01)	Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso [...].	Orientação pela mudança
	(EF69LP02)	Analisar e comparar peças publicitárias variadas [...], de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão [...].	Orientação pela mudança
	(EF69LP03)	Identificar, em notícias, o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências; [...] a perspectiva de abordagem, [...] teses defendidas [...].	Orientação pela mudança
	(EF69LP04)	Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários [...].	Orientação pela mudança
	(EF69LP05)	Inferir e justificar, em textos multissemióticos [...] o efeito de humor, ironia e/ou crítica [...].	Orientação pela mudança

PRODUÇÃO DE TEXTOS	(EF69LP06)	Produzir e publicar notícias, [...] reportagens [...], vivenciando de forma significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, [...], como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos [...].	Orientação pela mudança
	(EF69LP07)	Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação [...].	Orientação pela mudança
	(EF69LP08)	Revisar/editar o texto produzido [...] tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição [...] e adequação à norma culta.	Orientação pela mudança
	(EF69LP09)	Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido [...].	Orientação pela mudança
ORALIDADE	(EF69LP10)	Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião [...], relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião [...], considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.	Orientação pela mudança
	(EF69LP11)	Identificar e analisar posicionamentos defendidos e refutados na escuta de interações polêmicas em entrevistas, discussões e debates [...].	Orientação pela mudança
	(EF69LP12)	Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign [...] e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada [...].	Orientação pela mudança
	(EF69LP13)	Engajar-se e contribuir com a busca de conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas de interesse da turma e/ou de relevância social.	Orientação pela mudança
	(EF69LP14)	Formular perguntas e decompor, com a ajuda dos colegas e dos professores, tema/questão polêmica, explicações e ou argumentos relativos ao objeto de discussão [...] e buscar em fontes diversas informações ou dados que permitam analisar partes da questão [...].	Orientação pela mudança
	(EF69LP15)	Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes [...].	Orientação pela mudança
ANÁLISE LINGUÍSTICA/ SEMIÓTICA	(EF69LP16)	Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar [...], da ordem do argumentar, [...] e das entrevistas [...].	Orientação pela mudança
	(EF69LP17)	Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de	Orientação pela mudança

		imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, [...], o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos [...] e as estratégias de persuasão [...].	
	(EF69LP18)	Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos [...].	Orientação pela mudança
	(EF69LP19)	Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada [...].	Orientação pela mudança

Fonte: A autora (2022), com base na BNCC (2018).

Sintetizando o que abordamos nesse capítulo, destacamos que os gêneros nas habilidades voltadas à prática de leitura foram analisados sob diferentes escopos, em especial, aqueles relacionados aos elementos constitutivos dos enunciados: conteúdo temático, estilo e construção composicional, e também a uma visão de língua quanto discurso. Identificamos uma estreita relação – nas habilidades analisadas – com a perspectiva bakhtiniana de compreender a língua e um ensino que focaliza, de maneira geral, as marcas linguísticas do texto, ao invés da identificação e sistematização de regras que constituem a língua.

Já os gêneros nas práticas de oralidade foram analisados sob o escopo das dimensões extraverbal e verbo-visual; do incentivo à compreensão e à escuta ativa/responsiva de enunciados orais; da oralização de gêneros discursivos escritos; e, ainda, conduzimos uma discussão sobre a não especificação de gêneros na descrição da habilidade. Essa última categoria problematiza a forma como os gêneros orais são inseridos no cotidiano escolar e se eles assumem uma perspectiva discursiva na maneira como são apresentados em sala de aula.

Os gêneros discursivos nas práticas de produção de textos, por sua vez, foram analisados sob o escopo da escrita com projeto do dizer; da escrita planejada, executada, revisada e reescrita; e da produção de textos e não das redações. Identificamos que as propostas feitas nas descrições das habilidades sugerem um trabalho de escrita que considera o projeto discursivo e as situações de interação humana reais e não artificiais.

Por último, na prática de análise linguística/semiótica, os gêneros discursivos foram problematizados sob o escopo de atividades epilinguísticas e metalinguísticas; dos problemas de ordem textual; das múltiplas semioses; e da prática de análise

linguística/semiótica integrada a outras práticas de linguagem. Em geral, as orientações contidas nas descrições das habilidades orientam para um ensino que possibilita operar e refletir sobre a linguagem; exploram, além da linguística, a multissemiose dos enunciados; e propõem que a prática de análise linguística/semiótica se entretença nas demais práticas de linguagem. Isso revela uma abordagem social da língua – e não sistêmica –, tornando o gênero um catalisador capaz de potencializar o ensino da língua portuguesa.

Ao fim da análise, podemos afirmar que os gêneros discursivos do campo jornalístico-midiático funcionam como catalisadores nas orientações de trabalho com as práticas de linguagem na BNCC, uma vez que, em sua maioria, as habilidades propostas para o desenvolvimento ao longo do 6º ao 9º ano do EF II relacionam os conhecimentos linguísticos aos gêneros, enquanto materialização da linguagem, e à intenção comunicativa. Mesmo sem, por vezes, identificar nas orientações o gênero que se deve pautar a atividade didático-pedagógica, fica intrínseco o trabalho com os enunciados e, ao tomar a enunciação como objeto do ensino, a compreensão acerca dos conhecimentos linguísticos procede da reflexão sobre seu funcionamento, conseqüentemente, das suas formas relativamente estáveis – os gêneros discursivos.

Por fim, reiteramos que nossas conclusões são limitadas a um determinado recorte, não podendo tecer pareceres a respeito de outras partes do documento.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após termos concluído nosso trabalho nesta dissertação, considera-se interessante recapitularmos o objetivo de nossa pesquisa e os nossos alcances. Como foi explicitado no primeiro capítulo, na introdução, o objetivo geral da pesquisa estabeleceu-se em *analisar, de forma documental, com base numa concepção dialógica de língua(gem), como os gêneros do discurso do campo jornalístico-midiático funcionam como catalisadores das habilidades de práticas de linguagem do bloco 69 dos anos finais do Ensino Fundamental na BNCC.*

Para alcançá-lo, foi necessário partir do entendimento do universo de análise: a BNCC, para obter clara compreensão do recorte desta pesquisa. Redigido no capítulo 2, esquadrimos o documento norteador da educação perpassando seu histórico até chegarmos na versão final e sua organização/estrutura.

Ainda com a finalidade de alcançarmos nosso objetivo inicial, foi imprescindível a presença de um robusto arcabouço teórico, no nosso caso, fundamentado no Círculo de Bakhtin e aos estudos contemporâneos, em Linguística Aplicada, sobre práticas de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica. Dessa forma, rememoramos, no capítulo 3, algumas das principais concepções bakhtinianas e, no capítulo seguinte, trouxemos à discussão explicações quanto às práticas de linguagem (leitura, oralidade, produção de textos e prática de análise linguística/semiótica).

No capítulo 5, foram apresentados os pressupostos metodológicos deste estudo: compreensões sobre a análise documental e os caminhos que seriam trilhados engendrando essa forma de análise, o nosso universo e objeto de pesquisa, e o alicerce teórico apresentado nos capítulos antecedentes, uma vez que, de acordo com Lüdke e André (2018), para empreender uma pesquisa, é necessário promover o confronto entre dados, evidências, informações coletadas e conhecimento teórico acerca de determinado assunto.

A partir de um suporte teórico e metodológico, passamos para a análise dos dados. A primeira etapa do processo investigativo reiterou a caracterização do documento submetido à análise: a BNCC; a segunda etapa compreendeu a codificação/identificação de cada excerto da análise; e a terceira, o devido registro; na sequência, as etapas quatro e cinco detiveram-se a categorizar e analisar criticamente os dados coletados. Para essas últimas etapas, foram cunhadas categorias de análise

que partiram das práticas de linguagem e dentro de cada categoria, foram elencadas novas subcategorias baseadas na análise documental realizada.

Identificamos que os gêneros discursivos nas habilidades analisadas – incluídas na BNCC para o desenvolvimento ao longo do 6º ao 9º ano do EF II, no componente curricular Língua Portuguesa, integradas às práticas de leitura, oralidade, produção de texto e prática de análise linguística/semiótica do campo jornalístico-midiático – foram, na grade maioria, explorados como meios catalisadores do ensino de LP. Dentre as habilidades em estudo, ficou evidente a preocupação com a análise da linguagem pautada nas intenções da enunciação ao invés de um ensino baseado em meras sistematizações. Por esse motivo, pudemos concluir que o recorte da BNCC em evidência nesta dissertação enquadra-se *na orientação pela mudança no ensino de Língua Portuguesa*, sendo que integra a proposta de reflexão da linguagem em uso, entendendo-a como forma de ação por parte dos sujeitos em suas diferentes interações.

Por fim, respondemos ao problema desta pesquisa: *de que forma os gêneros discursivos do campo jornalístico-midiático podem funcionar como catalisadores nas habilidades de práticas de linguagem na BNCC?* Concluímos que os gêneros discursivos pautam o desenvolvimento das habilidades ao serem relacionados aos conhecimentos linguísticos e à intenção comunicativa, o que promove uma potencialização das práticas de linguagem exploradas nas aulas de LP. Nos casos em que eles não são explicitados nas orientações das habilidades, eles ficam implícitos, figurando através do termo *enunciados*. Sendo assim, ao considerar uma visão bakhtiniana de linguagem, subentende-se, portanto, o trabalho com gêneros.

Rematamos este estudo reiterando que é do discurso, da dialogicidade da própria linguagem, que as aulas de Língua Portuguesa devem partir e novamente é até ele que devem chegar, mas, agora, potencializados pelos processos de ensino e aprendizagem fundamentados em práticas que valorizam um efetivo trabalho com a língua em uso, levando em conta o caráter real, singular, histórico e situado da linguagem e do sujeito.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. **Ensino de produção textual:** questões teóricas e didáticas. Revista Letra Magna. Ano 04, n.06, 1º semestre de 2007.

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Por uma análise dialógica de discurso: reflexões. In: Alves, Maria da Penha Casado; VIAN JR., O. (Orgs.). **Práticas discursivas:** Olhares da Linguística Aplicada, Natal: EDUFERN, 2015, p. 61–84.

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem. In: SILVA, Wagner Rodrigues; LIMA, Paulo da Silva; MOREIRA, Tânia Maria. (Orgs.) **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. Ensino/aprendizagem de leitura e a questão dos gêneros do discurso: aspectos teórico-aplicados. **Linguagens & Cidadania**, [S. l.], v. 9, n. 1, 2017.

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Práticas de linguagem na escola sob uma perspectiva dialógica. In: BELOTI, Adriana; POLATO, Adriana Mendes; BRITO, Pedro Augusto Pereira. (Orgs.) **Dialogismo e ensino de línguas: reflexos e refrações na práxis.** Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2021.

ALMEIDA, Maria de Fátima; VIANA, Janielly Santos de Vasconcelos. Dialogismo. In: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (Orgs.) **Diálogos em Verbetes.** Coletânea Verbetes - noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

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

ARAUJO, Eduardo Oliveira Henriques de Araujo; PEREIRA Sônia Virginia Martins Pereira. Enunciado. In: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (Orgs.) **Diálogos em Verbetes.** Coletânea Verbetes. noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal.** Tradução por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de Literatura e de Estética:** a teoria do romance. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da Poética de Dostoiévski.** Tradução do russo, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Os gêneros do discurso**. Tradução por Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

BARROS, Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto. **A língua portuguesa na escola: Percurso e perspectiva**. v. 6, nº. 6 - p. 35-56 – Jul/Dez de 2008.

BELOTI, Adriana; POLATO, Adriana Mendes; BRITO, Pedro A. P. **Dialogismo e ensino de línguas: reflexos e refrações na práxis**. Campo Mourão, PR : Editora Fecilcam, 2021.

BRAIT, Beth. Dialogismo e polifonia em Mikhail Bakhtin e o Círculo (Dez obras fundamentais). In: FARIA, J. R. G. de. (Org.). **Guia bibliográfico da FFLCH**. 1.ed. São Paulo: Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas/FFLCH, 2016, v. 1, p. 1-22.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena. C. **A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo**. Alfa. Revista de Linguística, São Paulo, v. 56, n. 2, p. 371-401, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa**. Brasília, 1986.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> . Acesso em: 28 ago. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Portal. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 28 ago. 2021.

BUNZEN, Clecio. **A fabricação da disciplina escolar Português**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART et al. (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CLERISI, Gabriela Debas dos Santos. **Reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC: em torno do objeto discursivo prática de análise linguística/semiótica**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

CORDEIRO, Rafaela Queiroz Ferreira. Palavra. In: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (Orgs.) **Diálogos em Verbetes**. Coletânea Verbetes. noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva. **Gêneros discursivos orais**: uma proposta de estudo sobre a formação de professores e metodologias de ensino. Anais do II Seminário Nacional em Estudos da Linguagem: Diversidade, Ensino e Linguagem. Cascavel / PR, 2010.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos**. PERCursos Linguísticos, v. 7, n. 14, p. 270-294, 2017.

CRUZ, Josué Jorge. **O discurso do programa conectando saberes**: na fronteira entre a pesquisa, o ensino e a extensão. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FÁVERO, Leonor Lopes. **História da disciplina Português na escola brasileira**. Revista Diadorim, UFRJ, v. 6, p.13-34, 2009.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GERALDI, João Wanderley. (Org). **O texto na sala de aula**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GREGOL, Fernando Arthur; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Objetivismo abstrato. In: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (Orgs.) **Diálogos em Verbetes**. Coletânea Verbetes. noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer? O que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: Correa, Djane Antonucci (org.). **A relevância social da linguística**: linguagem, teoria e ensino. São Paulo / Ponta Grossa: Parábola / Editora UEPG. 2007.

HUFF, Luana de Araújo. **Entre o sujeito e o/seu discurso**: um estudo dialógico. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

KRIPKA, Rosana M. L.; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. **Pesquisa documental**: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. Atas CIAIQ2015. Investigação Qualitativa em Educação/Investigación Cualitativa en Educación, v. 2, p. 243-247, 2015.

LIMA, Paulo da Silva; SOUSA, Ivan Vale de. Produção de artigo de opinião em sequência didática. In: SILVA, Wagner Rodrigues; LIMA, Paulo da Silva; MOREIRA, Tânia Maria (Orgs.). **Gêneros na prática pedagógica**: diálogos entre escolas e universidades. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievich. **O método formal nos estudos literários**: introdução crítica a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.

MELO, Cristina T. V. de; CAVALCANTE, Marianne C. B.. Superando os obstáculos de avaliar a oralidade. In: MARCHUSCHI, B; SUASSUNA, L. (Orgs.). **Avaliação em língua portuguesa**: contribuições para a prática pedagógica. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p.75-93.

MELO-JÚNIOR, Orison Marden Bandeira de. Forças centrífugas, forças centrípetas. In: PEREIRA, Sônia Virginia Martins; RODRIGUES, Siane Gois Cavalcanti (Orgs.) **Diálogos em Verbetes**. Coletânea Verbetes. noções e conceitos da Teoria Dialógica da Linguagem. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MENEGASSI, Renilson José. **Procedimentos de leitura e escrita na interação em sala de aula**. Rev. de Educação, v. 5, n. 1, p.105 – 125, jan./jun. 2004.

MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine. **Procedimentos de escrita em sala de aula do Ensino Fundamental**. Revista Signótica, v. 20, n. 2, p. 471-495, jul./dez. 2008.

PEREIRA, Tulio Augusto de Paiva. BAZON, Sebastião Donizeti. **A ação evangelizadora dos Jesuítas, o Colonizador Português e a Cultura e Civilização Indígena No Brasil Colônia**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 07, Vol. 12, pp. 82-118. Julho de 2019.

PIETRI, Émerson de. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. **A mediação do professor nas diferentes etapas do processo de produção textual escrita**. In: ENIEDUC, V Encontro Interdisciplinar de Educação, 2013, Mourão/PR.

REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi; ROHLING, Nívea. **Concepções de análise linguística na formação inicial de professor de língua portuguesa**. Fórum linguistic., Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 827-843, jul./set. 2015.

RODRIGUES. R. H. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo**. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. **Sobre as línguas indígenas e sua pesquisa no Brasil**. Cienc. Cult. v. 57, n. 2, São Paulo, abr./jun., 2005.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística aplicada: ensino de língua materna**. Florianópolis. LLV/CCE/UFSC, 2011.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. Os gêneros do discurso como elementos integradores para/nas aulas de leitura, escuta, produção textual e análise linguística: subsídios teórico-metodológicos. In: Acosta-Pereira e Costa-Hübes (Orgs). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

SCHMOELLER, Luci; DALLABRIDA, Norberto. **No princípio era o verbo: a cultura escolar e o ensino da língua vernácula no ensino secundário brasileiro (1759-1960)**. Work. Pap. Linguíst., 18(1): 84 -105, Florianópolis, jan./jul., 2017.

SIGNORINI, Inês (Org.). **Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

SOARES, Magda. **Português na escola: história de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SOBRAL, Adail Ubirajara. **A concepção de autoria do "Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov"**: confrontos e definições. Macabéa – Revista Eletrônica do Netlli. v.1., n.2., DEZ. 2012, p. 123-142.

SOUSA, Elisangela Krum de. **Ensino de língua portuguesa na base nacional comum curricular (BNCC): criando inteligibilidades para a prática de análise linguística**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional em Letras do Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

TRAVAGLIA; Luiz Carlos. **Gêneros orais – conceituação e caracterização**. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

TURKIEWICZ, Rosemary de Oliveira Schoffen; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Produção, correção e reescrita textual**: resultados de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa. Revista Letras&Letras. Uberlândia, v.33, n. 2, jul./dez. 2017.

VENTURI, Ioná Vieira Guimarães; GATTI-JÚNIOR, Décio. **A construção histórica da disciplina escolar língua portuguesa no Brasil**. Cadernos de História da Educação - nº. 3 - jan./dez. 2004. Páginas 65-76.

VOLÓCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekatrina Vólkova Américo. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2018.