

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Rosana Maria Schmitt

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISE CRÍTICA DE
DISCURSOS SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Santa Maria, RS
2021

Rosana Maria Schmitt

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSOS
SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Letras**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Francieli Matzenbacher Pinton

Santa Maria, RS
2021

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Schmitt, Rosana Maria
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISE CRÍTICA DE
DISCURSOS SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA / Rosana
Maria Schmitt.- 2021.
219 p.; 30 cm

Orientadora: Francieli Matzenbacher Pinton
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Artes e Letras, Programa de Pós-Graduação
em Letras, RS, 2021

1. Análise Crítica de Discursos 2. Base Nacional Comum
Curricular 3. Ensino de Língua Portuguesa I. Pinton,
Francieli Matzenbacher II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, ROSANA MARIA SCHMITT, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Rosana Maria Schmitt

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSOS
SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestra em Letras**.

Aprovada em 04 de maio de 2021:

Francieli Matzenbacher Pinton, Dra. (UFSM) - Videoconferência
(Presidente/Orientadora)

Tânia Guedes Magalhães, Dra. (UFJF) - Videoconferência

Sara Regina Scotta Cabral, Dra. (UFSM) - Videoconferência

Santa Maria, RS
2021

NUP: 23081.037902/2021-87

Prioridade: Normal

Homologação de ata de banca de defesa de pós-graduação

134.332 - Bancas examinadoras: indicação e atuação

COMPONENTE

Ordem	Descrição	Nome do arquivo
2	Folha de aprovação	Folha de aprovação.pdf

Assinaturas

11/05/2021 13:36:23

FRANCIELI MATZENBACHER PINTON (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)

08.38.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS - DLTV

11/05/2021 16:02:32

SARA REGINA SCOTTA CABRAL (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)

08.38.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS - DLTV

11/05/2021 16:42:02

TANIA GUEDES MAGALHAES (Pessoa Física)

Usuário Externo (037.***.***-**) 1960

Código Verificador: 645433

Código CRC: 41a98aff

Consulte em: <https://portal.ufsm.br/documentos/publico/autenticacao/assinaturas.html>



Com a possibilidade dessa formação, me despi dos ‘preconceitos’ em relação à BNCC por conta da promessa de análise crítica a ser realizada. De início, já gostei dos artigos sugeridos! Me detive, nessas primeiras leituras, à estrutura da BNCC e penso que, se bem estudada, questionando seu processo de constituição, podemos conseguir realizar um trabalho interessante em sala de aula. – A. C.

O estudo da BNCC como se configura nesse curso é uma novidade para mim. Sempre tive desconfiança em relação ao documento, por ter se processado em um governo ilegítimo. Não havia pensado que poderia utilizar o documento de forma crítica, embora, em minhas aulas tenha seguido sempre a perspectiva crítica. – V.R.

É muito bom ter a oportunidade de discutir a BNCC de uma maneira crítica e com a possibilidade de trocar opiniões e visões sobre esse documento. [...] já fiz um curso sobre o tema, que foi disponibilizado pela plataforma do MEC. Assim, a visão que eu tinha da BNCC era bem diferente da que está sendo trabalhada agora, o que faz com que minha reflexão sobre o norteamento do ensino brasileiro amplie-se. – B.C.

(Depoimentos de professores participantes do curso remoto Multiletramentos na BNCC do Ensino Fundamental: possibilidades para o ensino de Língua Portuguesa, que resultou desta pesquisa e de estudos realizados em parceria com integrantes do NEPELIN)

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Maria e, em especial, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, pela minha formação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela oportunidade de bolsa para o desenvolvimento integral desta pesquisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Francieli Matzenbacher Pinton, por todas as oportunidades proporcionadas ao longo de meu processo de formação docente; por estar sempre disposta a compartilhar conhecimentos e experiências com seus orientandos; por ser minha referência de comprometimento e seriedade com a educação e com a pesquisa.

À Profa. Dra. Tânia Guedes Magalhães, à Profa. Dra. Sara Regina Scotta Cabral e à Profa. Dra. Vaima Regina Alvez Motta, pelas pertinentes leituras do texto e importantes contribuições realizadas à pesquisa.

Aos meus pais, Marcia e Neri, pelo exemplo de persistência e comprometimento com o trabalho, seja ele qual for; por nunca medirem esforços para me ver bem e realizada; pela compreensão enquanto estive longe de casa e pelo apoio nos momentos de dificuldade.

À minha irmã e primeira professora, Silvia, por mediar todo meu processo de formação escolar básica; por sempre me incentivar a ir além do que eu imagino ser capaz.

Ao Lucas, por acreditar tanto em mim, me apoiar e vibrar comigo a cada pequena conquista; por estar de braços abertos para me acolher nos momentos de angústia e sempre me transmitir coragem e força.

Aos meus avós paternos, avós maternos, tios e primos que sempre torceram por mim, agradeço pelo apoio e carinho, os quais me ajudaram a seguir em frente.

À família do Lucas, por ter sido minha segunda família em Santa Maria e em Santiago, especialmente nos momentos em que precisei estar longe de casa.

Aos queridos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Linguagem (NEPELIN), coordenado pela professora Francieli, pela amizade e pelo conhecimento que compartilhamos e construímos juntos.

Por fim, a todos os amigos, de curta e longa data, que me acompanharam ao longo desse processo, transmitiram energias positivas e tornaram esse período – de muito estudo, escrita e isolamento social em razão da pandemia de COVID-19 – mais leve.

RESUMO

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISE CRÍTICA DE DISCURSOS SOBRE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

AUTORA: Rosana Maria Schmitt
ORIENTADORA: Francieli Matzenbacher Pinton

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo, que objetiva determinar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas três etapas da educação básica a partir de um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais aos estudantes brasileiros. No âmbito do componente curricular Língua Portuguesa, o documento objetiva proporcionar experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica dos estudantes nas diversas práticas sociais permeadas pela linguagem (BRASIL, 2018, p. 67-68). Assim, diante da importância da investigação desse documento e da proposição de uma reflexão crítica frente às novas orientações pedagógicas preconizadas, analisamos criticamente os discursos sobre ensino de Língua Portuguesa recorrentes nos anos finais da etapa Ensino Fundamental do documento. Para isso, os *corpora* compreendem a fundamentação pedagógica do componente e a amostragem de habilidades selecionadas do campo de atuação jornalístico-midiático e do grupo de habilidades destinadas a todos os campos de atuação. Como aporte teórico-metodológico, ancoramo-nos na Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 1989, 2001, 2003), na Gramática Sistemico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014; FUZER; CABRAL, 2014) e nas perspectivas teórico-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, denominadas por nós prescritivo-normativa, linguístico-textual e textual-discursiva (SAVIOLI, 2014; SOARES, 2002; ROJO, 2009; TRAVAGLIA, 1996). Os resultados da análise apontam para a existência de um discurso central, alinhado à perspectiva textual-discursiva de ensino, que sustenta o componente Língua Portuguesa na etapa Ensino Fundamental da BNCC. Esse discurso, recorrente na fundamentação pedagógica e nas habilidades do campo de atuação jornalístico-midiático, tem como foco o ensino pautado em gênero(s) e nos novos (multi)letramentos, o qual considera contextos situados e diversos, focaliza o desenvolvimento de práticas de usos de língua(gem) e a reflexão sobre esses usos, a compreensão crítica acerca dos textos e discursos que circulam nas diferentes esferas da sociedade, o desenvolvimento de práticas de leitura e produção textual articuladas pela prática de análise linguística e o trabalho com a multiplicidade semiótica, cultural e linguística. No entanto, constatamos que esse discurso é fluido e, especialmente nas habilidades do grupo todos os campos de atuação, alinha-se a uma perspectiva de ensino prescritivo-normativa, que é manifestada, de modo geral, por discursos centrados na norma-padrão, que contemplam apenas os letramentos já consagrados no contexto escolar, focalizam a palavra e a frase como unidade de análise ou tomam o texto apenas como pretexto para o ensino de regras gramaticais, sem relacioná-lo a contextos específicos de uso. O processo de produção do documento, nesse sentido, evidencia as tensões identificadas no texto e reflete os conflitos decorrentes de diferentes olhares e objetivos para a educação brasileira envolvidos nesse contexto. Desse modo, considerando que os discursos manifestados pelo documento ecoam no contexto escolar e influenciam diretamente a prática docente, buscamos desvelar relações de poder que estão por trás do documento e, assim, contribuir para a formação inicial e continuada de professores, minimizando possíveis impactos no processo de implementação e recontextualização pedagógica das propostas preconizadas.

Palavras-chave: Análise Crítica de Discursos. Base Nacional Comum Curricular. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE: CRITICAL ANALYSIS OF DISCOURSES ON PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

AUTHOR: Rosana Maria Schmitt

ADVISOR: Francieli Matzenbacher Pinton

The National Common Curricular Base (BNCC) is a document of normative character, which aims to determine the pedagogical practices developed in the three stages of basic education from a learning set considered essential to Brazilian students. Within the scope of the Portuguese Language curricular component, the document aims to provide experiences that contribute to the expansion of literacies, in order to enable a significant and critical participation of students in the various social practices permeated by language (BRASIL, 2018, p. 67-68). Thus, in view of the importance of investigating this document and proposing a critical reflection in the face of the new pedagogical orientations recommended, we critically analyze the discourses on Portuguese language teaching recurring in the final years of the Elementary school stage of the document. For this, the analysis *corpora* comprise the pedagogical foundation of the component and the sampling of selected skills from the journalistic-media field and the group of skills aimed at all fields of activity. As a theoretical-methodological contribution, we are anchored in the Critical Discourse Analysis (FAIRCLOUGH, 1989, 2001, 2003), in the Systemic-Functional Grammar (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014; FUZER; CABRAL, 2014) and in the theoretical-methodological perspectives for the teaching of Portuguese in Brazil, which we call prescriptive-normative, linguistic-textual, and textual-discursive (SAVIOLI, 2014; SOARES, 2002; ROJO, 2009; TRAVAGLIA, 1996). The results of the analysis point to the existence of a central discourse, aligned with the perspective of textual-discursive teaching, which supports the Portuguese language component in the BNCC Elementary stage. This discourse, recurring in the pedagogical basis and in the skills of the journalistic-media field, has its focus on teaching based on gender(s) and new (multi)literacies, which considers situated and diverse contexts, focuses on the development of practices of uses of idiom and language and reflection on those uses, the critical understanding of texts and discourses that circulate in different spheres of society, the development of reading practices and textual production articulated by the practice of linguistic analysis, and the work with semiotic, cultural and linguistic multiplicity. However, we found that this discourse is fluid and, especially in the skills of the group all fields of activity, it is aligned with a perspective of prescriptive-normative teaching, which is manifested, in general, by discourses centered on the standard norm, which only contemplate the literacies already established in the school context, focus the word and phrase as a unit of analysis or take the text only as a pretext for teaching grammatical rules, without relating it to specific contexts of use. The document production process, in this sense, highlights the tensions identified in the text and reflects the conflicts arising from different perspectives and objectives for Brazilian education involved in this context. Therefore, considering that the discourses expressed by the document echo in the school context and directly influence the teaching practice, we seek to unveil power relations that are behind the document and, thus, contribute to the initial and continuing teachers training, minimizing possible impacts on the implementation process and pedagogical recontextualization of the recommended proposals.

Keywords: Critical Discourse Analysis. National Common Curricular Base. Portuguese Language Teaching.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Níveis da vida social	33
Figura 2 - Relação entre estruturação social e discursiva	34
Figura 3 - Representação do modelo tridimensional de análise da ACD	38
Figura 4 - Linguagem como sistema de estratos.....	43
Figura 5 - Sistema de transitividade: tipos de processos	46
Figura 6 - Relação entre os processos de conhecimento	66
Figura 7 - Dimensão de análise textual	73
Figura 8 - Síntese do processo de elaboração da BNCC.....	79
Figura 9 - Políticas educacionais influenciadas pela BNCC.....	85
Figura 10 - Organização do componente curricular Língua Portuguesa	87
Figura 11 - Código alfanumérico das habilidades	91
Figura 12 - Estrutura típica das habilidades na BNCC	91
Figura 13 - Número de habilidades e de orações por prática de linguagem (campo jornalístico-midiático).....	111
Figura 14 - Natureza dos processos/verbos empregados nas habilidades do campo jornalístico-midiático.....	119
Figura 15 - Número de habilidades que contempla cada nível de estratificação da linguagem (campo jornalístico-midiático)	123
Figura 16 - Número de habilidades que contempla cada nível de estratificação por prática de linguagem (campo jornalístico-midiático).....	124
Figura 17 - Processos de conhecimento contemplados em habilidades do campo jornalístico-midiático.....	134
Figura 18 - Domínios cognitivos contemplados no campo jornalístico-midiático.....	144
Figura 19 - Número de habilidades e orações por ano (grupo todos os campos) ...	146
Figura 20 - Natureza dos processos/verbos empregados em habilidades do grupo todos os campos	151
Figura 21 - Número de habilidades que contempla cada nível de estratificação da linguagem (grupo todos os campos)	153
Figura 22 - Número de habilidades que contempla cada nível de estratificação por anos escolares (grupo todos os campos).....	154
Figura 23 - Processos de conhecimento contemplados em habilidades do grupo todos os campos.....	161
Figura 24 - Domínios cognitivos contemplados no grupo todos os campos.....	169
Figura 25 - Porcentagem de habilidades por campo de atuação	174
Figura 26 - Habilidades contempladas em cada domínio cognitivo.....	175
Figura 27 - Fluidez dos discursos sobre ensino de língua portuguesa.....	180

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Componentes que constituem a Figura.....	45
Quadro 2 - Os processos e seus participantes.....	47
Quadro 3 - Tipos de circunstâncias.....	49
Quadro 4 - Síntese da perspectiva prescritivo-normativa.....	55
Quadro 5 - Síntese da perspectiva linguístico-textual	59
Quadro 6 - Síntese da perspectiva textual-discursiva	67
Quadro 7 - Universo de análise.....	70
Quadro 8 - Processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos e domínios cognitivos da taxonomia de Bloom equivalentes	75
Quadro 9 - Campos de atuação	88
Quadro 10 - Explicitação das práticas de linguagem	89
Quadro 11 - Natureza dos objetos de conhecimento (campo de atuação jornalístico-midiático).....	132
Quadro 12 - Natureza dos objetos de conhecimento (grupo todos os campos).....	159
Quadro 13 - Lexemas explícitos relacionados às perspectivas manifestadas	180

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de habilidades propostas para os anos finais.....	71
Tabela 2 - Número de habilidades (campo jornalístico-midiático)	111
Tabela 3 - Natureza dos processos/verbos (campo jornalístico-midiático)	118
Tabela 4 - Participantes das habilidades (campo jornalístico-midiático)	120
Tabela 5 - Circunstâncias das habilidades (campo jornalístico-midiático)	121
Tabela 6 - Processos de conhecimento contemplados em habilidades do campo de atuação jornalístico-midiático	143
Tabela 7 - Número de habilidades (grupo todos os campos de atuação)	145
Tabela 8 - Natureza dos processos/verbos (grupo todos os campos de atuação)..	150
Tabela 9 - Participantes e circunstâncias das habilidades (grupo todos os campos de atuação)	152
Tabela 10 - Processos de conhecimento contemplados em habilidades do grupo todos os campos de atuação	167

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional pela Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
GLN	<i>New London Group</i> (Grupo de Nova Londres)
GSF	Gramática Sistemico-Funcional
GT-DiAD	Grupo de Trabalho Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento na Educação Básica: Subsídios ao Currículo Nacional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
MEC	Ministério da Educação
NEPELIN	Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Linguagem
NLS	Novos Estudos do Letramento
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PPP	Projetos Político-Pedagógicos
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA	31
1.1 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO	31
1.2 GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	39
1.3 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL.....	51
1.3.1 Perspectiva prescritivo-normativa	52
1.3.2 Perspectiva linguístico-textual	55
1.3.3 Perspectiva textual-discursiva	59
1.3.3.1 <i>(Multi)letramentos</i>	63
CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO	69
2.1 UNIVERSO DE ANÁLISE	70
2.2 ANÁLISE CONTEXTUAL.....	70
2.3 ANÁLISE TEXTUAL.....	71
2.3.1 Fundamentos pedagógicos do componente curricular Língua Portuguesa	73
2.3.2 Habilidades de Língua Portuguesa – anos finais do Ensino Fundamental	75
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE CONTEXTUAL: DIMENSÃO DISCURSIVA DA BNCC ..	77
3.1 PROCESSO DE PRODUÇÃO: UM CENÁRIO DE TENSÕES E DISPUTAS	77
CAPÍTULO 4 – FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA	87
4.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO GÊNEROS TEXTUAIS/ DISCURSIVOS E COMO (MULTI)LETRAMENTOS	93
CAPÍTULO 5 – ANÁLISE TEXTUAL: HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA	109
5.1 CAMPO DE ATUAÇÃO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	110
5.1 TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO.....	145
CAPÍTULO 6 – DISCURSOS RECORRENTES NO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA: AMARRANDO AS PONTAS	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	189
ANEXOS	195
APÊNDICES	197

INTRODUÇÃO

Há muitas décadas, a história da educação brasileira vem sendo marcada por práticas pedagógicas e currículos escolares regidos e orientados por documentos oficiais. Na Educação Básica, os documentos norteadores sugerem caminhos para que a formação comum e a progressão para o mundo do trabalho e estudos posteriores sejam asseguradas a todos os estudantes. Nesse sentido, foi pensando no caráter fundamental de documentos oficiais da educação e, sobretudo, na importância de analisá-los criticamente, que eu, enquanto professora em formação, deparei-me com algumas inquietações acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atual documento normativo em fase de implementação na Educação Básica.

Essas inquietações começaram a surgir até mesmo antes de meu ingresso no curso de Licenciatura em Letras – Português da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Ainda no Ensino Médio, ao ser convidada, em 2014, para representar a escola em que estudei por 12 anos na 2ª Conferência Nacional pela Educação (CONAE), participei, como delegada, de discussões e deliberações que resultaram em um importante documento que serviu de insumo para o processo de elaboração de uma Base Nacional para a educação. Ao ingressar no curso de Letras, em 2015, a primeira versão da BNCC foi apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) para consulta pública. Embora amparada pelos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN), acompanhei, ao longo de toda a graduação, o processo de discussão e elaboração do documento, suas diversas versões e, principalmente, as propostas voltadas para a área de Linguagens. Por fim, no final de 2018, quando aprovada e homologada a última versão do documento (compreendendo todas as etapas da Educação Básica), efetivou-se a possibilidade de contribuir para a prática e formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa a partir da análise desse importante documento.

Posto isso, para iniciarmos a discussão acerca desta proposta de pesquisa e apresentarmos os objetivos que orientam a análise, consideramos o percurso histórico dos documentos oficiais da educação, até chegarmos ao nosso objeto de estudo.

Inicialmente, em dezembro de 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), seguida por outra versão em 1971, decretada no período do regime militar. Tempo depois, em 1996, foi promulgada a atual LDB 9.394/96, que estabelece os princípios e deveres do Estado em relação à educação escolar pública e reafirma nosso direito à educação básica obrigatória e gratuita, garantido pela Constituição

Federal de 1988. É importante destacar que a LDB, em seu Artigo 26 (redigido a partir da Lei 12.796/2013), configura-se como marco legal da BNCC, porque determina a necessidade de uma base nacional comum para a Educação Básica a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada em função das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996). Ainda, adequando-se às mudanças ocorridas no contexto educacional brasileiro, a mais recente alteração da LDB ocorreu em 2017, a partir da lei 13.415, que impôs a Reforma do Ensino Médio.

Em 1997 e 1998 foram consolidados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (1º a 5º ano, em 1997; 6º a 9º ano, em 1998) e, em 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) – que foram reformulados e surgiram, em 2006, com a denominação de Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Esses parâmetros e orientações são apontados como referenciais de qualidade para a educação, elaborados com a finalidade de auxiliar professores na execução de seus trabalhos e no desenvolvimento de currículos escolares e projetos político pedagógicos (PPP). Durante duas décadas, serviram de orientação às práticas pedagógicas de professores de todo o país e exerceram fundamental importância, também, na formação inicial e continuada de professores, que, assim como eu, buscaram nos documentos orientações para o planejamento de aulas, elaboração de materiais didáticos e reflexões sobre a prática docente.

Anos após a consolidação dos PCN e OCEM, um novo documento oficial da educação – A BNCC – vem sendo instituído. Esse documento normativo, orientado pelos princípios traçados nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), afirma seguir “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7). Para isso, a BNCC estabelece conceitos, competências e habilidades que devem orientar, obrigatoriamente, a elaboração e adequação de currículos e PPP dos sistemas e redes de ensino, a produção de livros e materiais didáticos, a formação de professores e, principalmente, as práticas docentes desenvolvidas nas três etapas da Educação Básica.

Nesse sentido, com o objetivo de garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros e seu desenvolvimento integral por meio de competências gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 5), o processo de

discussão para a elaboração da BNCC iniciou¹, efetivamente, em junho de 2014, a partir da regulamentação do Plano Nacional de Educação (PNE), em que, de vinte metas estabelecidas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, quatro delas relacionam-se à necessidade da elaboração e implementação da Base. Pouco mais de um ano depois, em setembro de 2015, foi disponibilizada a primeira versão do documento para consulta pública em plataforma *on-line*. Em maio de 2016, a segunda versão foi disponibilizada e debatida em diversos seminários estaduais, por professores, gestores e especialistas em educação. Em agosto de 2016, começou a ser redigida a terceira versão da BNCC em um processo colaborativo com base na segunda versão. Por fim, em abril de 2017, o MEC entregou a versão final do documento (etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental) ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para aprovação. Após esse processo de discussão e elaboração, as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental foram homologadas pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, em dezembro de 2017. Em virtude da imposição da Reforma do Ensino Médio, somente um ano depois (dezembro de 2018) o então Ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou a etapa Ensino Médio. A partir desse processo de produção, a BNCC, em sua terceira versão, passou a ser o novo documento oficial de caráter normativo que indica os caminhos a serem percorridos pela Educação Básica em todo o país.

Focalizando especialmente nosso universo de análise – componente curricular Língua Portuguesa, etapa Ensino Fundamental –, de acordo com o documento (BRASIL, 2018, p. 67), as práticas pedagógicas seguem amparadas por pressupostos já defendidos nos PCN (BRASIL, 1998), como a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Em consonância com essa perspectiva, focaliza-se o texto como unidade de trabalho, objetivando relacioná-lo aos seus contextos de produção e desenvolver habilidades relacionadas ao “uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses” (BRASIL, 2018, p. 67). Dessa forma, as aprendizagens de Língua Portuguesa são divididas em quatro práticas de linguagem, Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos, para que elas sejam desenvolvidas de forma integrada, relacionando os eixos entre si e com as demais áreas do conhecimento. Essa

¹ Informações coletadas no histórico da BNCC (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>), embora entendamos que o processo de elaboração do documento não tenha sido “pouco conturbado” como veiculado no *site* oficial do MEC.

organização também objetiva que sejam contempladas as competências específicas da área de Linguagens, as competências específicas do componente Língua Portuguesa para a etapa Ensino Fundamental e as competências gerais propostas pela BNCC para todas as etapas da Educação Básica, entendidas como imprescindíveis para a progressão e o desenvolvimento integral dos alunos.

Ao indicar a continuidade do trabalho com gêneros textuais/discursivos² já previsto nos PCN (BRASIL, 1998), a BNCC propõe, no componente curricular Língua Portuguesa, diferentes campos de atuação para orientar o desenvolvimento das aprendizagens em contextos situados. Além disso, ao se preocupar com o surgimento de novas práticas discursivas que envolvem textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, é destacada a importância de promover o protagonismo dos alunos e proporcionar “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).

Ainda que o discurso em torno da BNCC sobreleve a noção de que ela e os currículos “têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 16), concordamos com a posição de Lino de Araújo e Lourenço (2019) de que propostas curriculares são currículos, e a BNCC, em específico, pode ser entendida como currículo normativo, já que “ela funcionará como currículo prescrito e norteador da avaliação, segundo o INEP e o próprio documento” (MACEDO, 2017, p. 31). Assim, considerando que os discursos manifestados pelo documento ecoam no contexto escolar e influenciam diretamente a prática docente, visto que são uma forma de prática social por meio da qual as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91), verificamos a importância da análise aqui proposta e entendemos que uma investigação crítica desses discursos manifestados na BNCC pode desvelar relações de poder que estão por trás do documento.

Nesse contexto, diante da importância da investigação desse documento e da proposição de uma reflexão crítica frente às novas orientações teórico-metodológicas preconizadas para o ensino de Língua Portuguesa, realizamos buscas no Catálogo

² Em consonância com o documento, que faz uso de “gêneros textuais” e/ou “gêneros discursivos” arbitrariamente, optamos por usar a nomenclatura “gêneros textuais/discursivos” para contemplar os diferentes usos.

de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o objetivo de identificar estudos prévios sobre o tema. A partir da busca por teses e dissertações publicadas a partir de 2018 (em razão de a etapa Ensino Fundamental ter sido homologada em dezembro de 2017), por meio de palavras-chave como “Base Nacional Comum Curricular”, “ensino de língua portuguesa” e “ensino fundamental”, constatamos que havia, até o momento da escrita desta Introdução, um número reduzido de pesquisas com foco no ensino de Língua Portuguesa, considerando os anos finais do Ensino Fundamental da BNCC, sendo todas elas em nível de mestrado.

Inicialmente, encontramos duas pesquisas publicadas em 2018, ambas vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande. A dissertação de Nascimento (2018), intitulada “O conceito e a proposta de ensino de leitura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desvelando processos de transposição didática externa”, focaliza o ensino de escrita segundo a BNCC e investiga as orientações do documento com base na concepção de transposição didática. Sua análise contempla apenas a prática de linguagem Produção de Textos e os campos de atuação jornalístico-midiático e práticas de estudo e pesquisa. A dissertação de Peixoto (2018), intitulada “O ensino de escrita segundo a BNCC: transposição didática e proposta curricular para o Ensino Fundamental”, por sua vez, focaliza o ensino de Leitura proposto pela BNCC, também com base na concepção de transposição didática, analisando o critério de programabilidade. Essa análise contempla apenas a prática de linguagem Leitura e o campo de atuação artístico-literário.

Em sequência, identificamos quatro pesquisas publicadas no ano de 2019. A dissertação de Rocha (2019), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa, intitulada “A Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ensino de língua e política linguística”, tem como objetivo problematizar o papel que a BNCC possibilita ao professor exercer como agente de políticas linguísticas. Para isso, a autora busca: destacar o posicionamento político-linguístico que orienta o componente curricular Língua Portuguesa no documento; observar o modo como a Língua Portuguesa é gerida por ele e se tal abordagem de língua(gem) aponta (ou não) para a manutenção dos discursos hegemônicos sobre língua no Brasil; relacionar as políticas linguísticas presentes em tal documento com os discursos hegemônicos. A dissertação de Lourenço (2019), vinculada ao Programa

de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande, tem como título “O eixo análise linguística/semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento para os anos finais do ensino fundamental” e objetiva abordar, no componente curricular Língua Portuguesa da BNCC, a prática de linguagem Análise linguística/semiótica a partir dos objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades. A pesquisa de dissertação de Salatiel (2019), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e intitulada “O trabalho prescrito pela Base Nacional Comum Curricular no Eixo de Análise Linguística sob a visão Sociointeracionista”, discute o trabalho prescrito pela BNCC no que concerne ao ensino e prática de análise linguística nos anos finais do Ensino Fundamental, identificando as características textuais-discursivas que configuram a textualização desse agir prescritivo. Por fim, a dissertação “BNCC para o Ensino Fundamental e práticas leitoras: gêneros digitais na sala de aula”, desenvolvida por Siqueira (2019) junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), discute especialmente a concepção de leitura subjacente ao documento, focalizando a abordagem sobre novos gêneros digitais para elaboração de propostas de práticas leitoras, com o intuito de contribuir com pesquisas voltadas à inovação do ensino de práticas de linguagem.

A partir dos resultados do mapeamento realizado, verificamos que as seis dissertações de mestrado, ainda que focalizem o mesmo objeto de estudo, apresentam propostas de pesquisa distintas da nossa em termos de objetivos e aporte teórico-metodológico. Assim, levando em conta o caráter integrador das práticas de linguagem e a relevância de uma análise que contemple tanto as habilidades quanto os fundamentos pedagógicos do componente curricular, propomo-nos, neste trabalho, a analisar criticamente discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa na etapa Ensino Fundamental (anos finais) da BNCC, com a finalidade de contribuir para a prática e formação inicial e continuada de professores de Língua Portuguesa e com estudos da área de Linguística Aplicada (LA) que, nas últimas décadas, têm se voltado a diversos objetos comuns a nossa proposta de pesquisa, tais como os letramentos escolares e não escolares, os referenciais e propostas curriculares, os processos de formação de professores, as práticas e discursos de sala de aula e os materiais didáticos impressos de diferentes tipos presentes nessas práticas (ROJO, 2013).

Esta proposta de análise da BNCC, em um sentido de (re)conhecer criticamente discursos sobre ensino de Língua Portuguesa, está vinculada ao projeto guarda-chuva “Práticas de Letramento(s) em diferentes comunidades disciplinares: descrição, análise e recontextualização pedagógica na educação básica”, que busca sistematizar saberes sobre ensino de linguagem no contexto escolar/acadêmico com vistas ao fortalecimento teórico e pedagógico na perspectiva dos letramentos. Além disso, também está alinhada aos objetivos do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Linguagem (NEPELIN), grupo de estudos do qual faço parte desde 2016, frente ao ensino de Língua Portuguesa.

Desse modo, a pergunta de pesquisa que orienta este trabalho, “Como se configuram os discursos sobre ensino de Língua Portuguesa materializados na etapa Ensino Fundamental (anos finais) da Base Nacional Comum Curricular?”, foi definida, também, com a finalidade de contribuir com estudos sobre ensino de linguagem e ações pedagógicas que já vêm sendo realizadas pelo grupo, além das pesquisas vinculadas ao projeto guarda-chuva já concluídas, como as dissertações “Mapeando a Escrita de Estudantes do Ensino Fundamental: em foco o Artigo de Opinião” (SILVA, 2019) e “Análise Crítica de Discursos sobre Produção de Textos Argumentativos em Livros Didáticos de Língua Portuguesa” (STEFANELLO, 2019), e em andamento, como as pesquisas de mestrado, “Por uma Pedagogia de Multiletramentos: Possibilidades e Desafios no Contexto do Ensino Fundamental Público”, “Professores em Formação inicial e Prática de Análise Linguística no Contexto Escolar: uma Análise Crítica de Discursos”, “Descrição e Análise de Práticas e Eventos de Letramentos: em perspectiva do Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio”, “Da teoria à prática: a análise linguística e o processo de produção de atividades didáticas para ensino de língua portuguesa por professores em formação inicial” e “Professores de Língua Portuguesa em formação inicial e a prática de análise linguística: uma análise crítica de atividades didáticas”, e de doutorado, “Pedagogia dos Letramentos: Análise Crítica de Práticas de Leitura e Produção textual de estudantes do Ensino Fundamental em uma comunidade escolar rural”.

Para dar conta dessa pergunta de pesquisa, que parte do objetivo geral “analisar criticamente discursos sobre ensino de Língua Portuguesa nos anos finais da etapa Ensino Fundamental da BNCC”, elaboramos os seguintes objetivos específicos: i) descrever criticamente o contexto de produção do documento normativo; ii) identificar e analisar os objetivos educacionais relacionados às

operações mentais requeridas em habilidades do campo de atuação jornalístico-midiático e do grupo destinado a todos os campos de atuação do componente curricular Língua Portuguesa, à luz do sistema de transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional; iii) comparar níveis de complexidade exigidos nas habilidades de Língua Portuguesa selecionadas, propostas para os anos finais do Ensino Fundamental; iv) verificar em que medida há convergência entre fundamentos pedagógicos de Língua Portuguesa e as habilidades focalizadas; v) sintetizar os discursos sobre ensino de Língua Portuguesa.

Com base nesses objetivos, esta dissertação está organizada em 6 capítulos, além desta Introdução: no Capítulo 1, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos adotados para analisar criticamente discursos sobre ensino de Língua Portuguesa na BNCC; no Capítulo 2, descrevemos o universo e os *corpora* de análise textual e contextual, bem como os procedimentos analíticos adotados; no Capítulo 3, descrevemos o contexto de produção do documento; no Capítulo 4, analisamos os principais conceitos teórico-metodológicos discutidos na fundamentação pedagógica do componente; no Capítulo 5, analisamos uma amostragem de habilidades do campo de atuação jornalístico-midiático e do grupo de habilidades destinadas a todos os campos de atuação; no Capítulo 6, verificamos em que medida há convergência entre fundamentos pedagógicos e habilidades e sintetizamos os discursos sobre ensino de Língua Portuguesa recorrentes no documento. Por fim, expomos as considerações finais, listamos as referências bibliográficas da pesquisa e apresentamos os anexos e apêndices.

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

Neste capítulo apresentamos, ao longo de três seções, os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam esta pesquisa. Na primeira seção, discutimos os principais conceitos da Análise Crítica do Discurso, abordagem teórico-metodológica adotada para investigação do documento oficial BNCC, a fim de analisarmos, sobretudo, os discursos sobre ensino de Língua Portuguesa de modo crítico. Na segunda seção, revisamos as categorias da Gramática Sistêmico-Funcional que compõem o sistema de transitividade, sistema léxico-gramatical da metafunção ideacional que nos auxiliará enquanto ferramenta de descrição dos dados linguísticos no nível da oração. Por fim, na terceira seção, apresentamos as perspectivas teórico-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil e discutimos os avanços e mudanças no que diz respeito ao objeto de ensino da disciplina curricular focalizado ao longo dos anos, até chegarmos ao marco atual, que compreende a recente publicação da BNCC, nosso objeto de estudo.

1.1 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma proposta teórico-metodológica para análise de discursos de modo linguisticamente orientado que busca estabelecer um quadro analítico capaz de subsidiar a investigação de contextos sociais específicos e mudanças sociais. Essa proposta foi cunhada por Norman Fairclough a partir de um artigo publicado no *Journal of Pragmatics* em 1985, e, anos depois, após a publicação de *Language and Power* (1989), começou a constituir-se enquanto teoria científica.

A abordagem de análise do discurso proposta por Fairclough baseia-se no pressuposto de que a linguagem é parte irredutível da sociedade e dialeticamente interligada a outros elementos da vida social, assim, questões sociais são, em parte, questões do discurso e vice-versa (FAIRCLOUGH, 2003). Logo, qualquer análise de textos que pretende ser significativa em termos científicos precisa se conectar com questões teóricas sobre o discurso. No entanto, não é possível compreender de forma efetiva os efeitos sociais do discurso sem considerar, também, o que acontece quando as pessoas falam ou escrevem, ou seja, sem levar em conta aspectos linguísticos. Para isso, o que a ACD propõe é uma análise do discurso linguisticamente orientada, em que as duas faces da análise discursiva – social e linguística – não podem ser

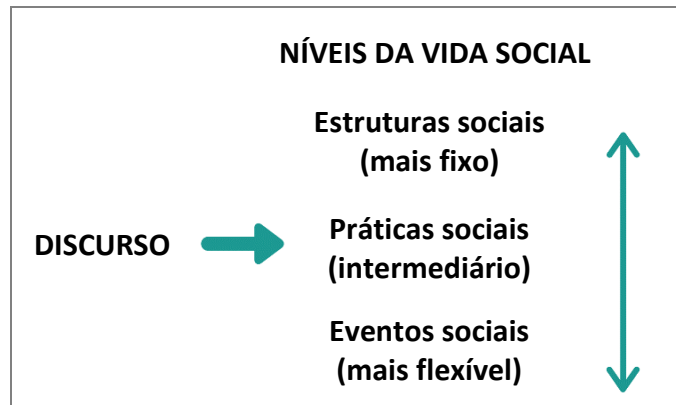
separadas no trabalho analítico, visto que “o objetivo da análise é justamente mapear as conexões entre relações de poder e recursos linguísticos utilizados em textos” (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 9).

Com base nisso, pesquisas em ACD só se justificam se enquadradas na perspectiva crítica. Essa perspectiva voltada para a criticidade relaciona-se com a tradição da Ciência Social Crítica que se compromete com a indicação de possíveis caminhos para a superação de problemas sociais relacionados a poder. Por se ocupar com efeitos ideológicos que textos possam ter sobre relações sociais, ações e interações, conhecimentos, crenças, atitudes, valores e identidades, interessam à ACD investigações que relacionem o uso da linguagem a contextos situados, pois o objetivo da teoria é

analisar relações estruturais, transparentes ou veladas, de discriminação, poder e controle manifestas na linguagem. Em outras palavras, a ACD almeja investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída, legitimada, e assim por diante, através do uso da linguagem (ou no discurso) (WODAK, 2004 p. 225).

Essa postura assumida pela ACD conversa com uma concepção de linguagem como parte da prática social. Isso quer dizer que, diferentemente de outros estudos, não há uma preocupação de análise centrada somente na estrutura, ou seja, nas características mais fixas da linguagem, nem somente na ação social dos falantes, isto é, nos eventos mais flexíveis. A proposta da ACD é, justamente, partir do conceito de discurso e tomá-lo como central, já que ele se relaciona tanto com a estrutura – com a linguagem enquanto sistema –, quanto com o uso contextualizado desse sistema. O conceito de discurso é entendido como o "uso de linguagem como forma de prática social, [...] um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros" (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Desse modo, como apresentado na Figura 1 – que representa a relação entre os níveis da vida social –, consideram-se as estruturações presentes na sociedade e o uso da linguagem de modo inter-relacionado e bidirecional.

Figura 1 - Níveis da vida social

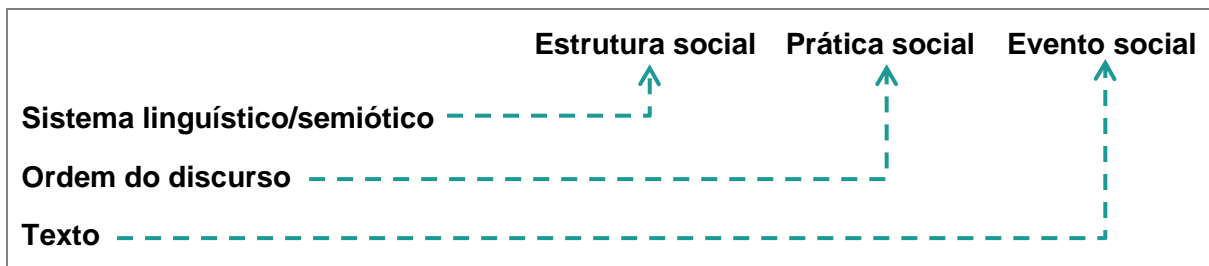


Fonte: elaborada pela autora com base em Fairclough (2003).

Em todos os níveis da vida social a linguagem está presente e se manifesta de diferentes modos. De acordo com Fairclough (2003), nas estruturas sociais, a linguagem figura como potencial abstrato (com opções léxico-gramaticais, semânticas, e outras, que ela oferece). Esse sistema linguístico/semiótico, presente no nível mais fixo da vida social, constitui-se em uma rede de escolhas que podem ser efetuadas pelos falantes em situações específicas. Nessas situações específicas, ou seja, no nível dos eventos sociais, a linguagem realiza o sistema, ou algumas opções desse sistema, e se manifesta enquanto textos particulares, produzidos em contextos específicos, por falantes particulares. Por isso, ela se constitui no nível mais flexível da vida social, que se ajusta de acordo com as escolhas, necessidades e propósitos comunicativos de cada usuário.

Por fim, no nível das práticas sociais, a linguagem se manifesta como discurso e, portanto, “como parte irredutível das maneiras como agimos e interagimos, representamos e identificamos a nós mesmos, aos outros e a aspectos do mundo por meio da linguagem” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 15). Esse nível intermediário, como pode ser observado na Figura 2, é o ponto de conexão entre o potencial abstrato presente nas estruturas sociais (sistema linguístico/semiótico) e a realização desse potencial em eventos sociais concretos (textos), referindo-se “às combinações particulares de gêneros, discursos e estilos, que constituem o aspecto discursivo de redes de práticas sociais” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 220).

Figura 2 - Relação entre estruturação social e discursiva



Fonte: elaborada pela autora com base em Ramalho e Resende (2011, p. 15).

Ainda que o principal material analítico com o qual analistas de discurso trabalham seja o texto, nível mais concreto dos eventos, o foco de análises críticas discursivas transita entre os três níveis da linguagem, visto que o trabalho de descrição, interpretação e explicação das relações entre linguagem e sociedade não pode ser feito, de modo satisfatório, apenas com base em análises textuais, pois “não devemos presumir que a realidade de textos seja exaurida por nosso conhecimento sobre eles” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 14). Desse modo, as análises devem privilegiar o espaço das ordens do discurso, a fim de (re)conhecer o funcionamento social da linguagem, dado que, para a ACD, o objeto de estudo é a linguagem enquanto prática social, e não simplesmente como estrutura ou texto.

Nessa perspectiva, o conceito de discurso é fundamental para compreender a concepção de linguagem enquanto prática social e instrumento de poder. É importante destacar que, conforme Fairclough (2001), o uso do discurso não está relacionado a uma atividade puramente individual, muito mais do que isso, refere-se a uma forma de significação, representação e ação, que contribui para a construção de identidades sociais, posições de sujeitos, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença. Conseqüentemente, esse uso também contribui para reproduzir a sociedade e transformá-la. Essa definição implica uma relação dialética entre discurso e estrutura social, porque a estrutura social é tanto uma condição quanto um efeito do discurso que, por sua vez, é moldado e restringido por ela. Ainda,

o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Sabendo que a estrutura social é responsável por moldar e restringir as práticas discursivas, isto é, que o discurso sofre ação da estrutura social, pode-se afirmar, então, que o discurso reproduz ideologias, visto que a ideologia age sobre a estrutura social na forma de senso comum a ponto de naturalizar-se. Logo, tudo que está “invisível” na estrutura social reflete no discurso – que é um dos meios pelos quais a ideologia se propaga –, e se mantém/reforça por meio dele. Essa relação entre discurso e estrutura social resulta, portanto, em efeitos ideológicos que representam “[...] aspectos do mundo que podem contribuir para estabelecer, manter e modificar as relações sociais de poder, dominação e exploração” (FAIRCLOUGH, 2003, p. 9).³

Discursos são considerados ideológicos à medida que incorporam significações que auxiliam na manutenção ou reestruturação de relações de poder (FAIRCLOUGH, 2001). Em vista disso, é possível afirmar que os discursos são fundamentados em ideologias que favorecem determinados interesses e estruturas sociais, porque são produzidos de modos particulares e em contextos sociais específicos. Além disso, são muito eficazes quando se tornam naturalizados, visto que, em muitos casos, as pessoas não têm consciência das dimensões ideológicas de sua própria prática discursiva, são “convencidas” pelo senso comum e reproduzem determinados discursos como verdadeiros.

As ideologias são significações/construções da realidade (mundo físico, relações sociais, identidades sociais) que contribuem para produzir, reproduzir ou transformar as relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2001) e auxiliam na sustentação de poderes e relações hegemônicas, que “são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 77). O exercício desse “poder ideológico” conta com fatores hegemônicos que agem sobre a estrutura social, a fim de que determinados discursos sejam mantidos e se propaguem. De acordo com Fairclough (2001), a hegemonia deve ser compreendida como uma liderança/dominação em diferentes esferas sociais. Essa dominação, que age por meio de grupos sociais com interesses semelhantes, exerce poder sobre a sociedade em um caráter parcial e temporário, constituindo um equilíbrio instável. Em outras palavras, a hegemonia é um foco de luta sobre pontos de instabilidade entre classes/grupos para construir, manter ou romper relações de dominação, estabelecer

³ “[...] aspects of the world which can be shown to contribute to establishing, maintaining and changing social relations of power, domination and exploitation”.

padrões e regras sociais. A respeito disso, são definidas duas relações entre discurso e hegemonia:

Em primeiro lugar, a hegemonia e a luta hegemônica assumem a forma da prática discursiva em interações verbais, a partir da dialética entre discurso e sociedade – hegemônias são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso. Em segundo lugar, o próprio discurso apresenta-se como uma esfera da hegemonia, sendo que a hegemonia de um grupo é dependente, em parte, de sua capacidade de gerar práticas discursivas e ordens de discurso que a sustentem (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 43-44).

Nesse ponto de vista, de acordo com Thompson (2002), a ideologia é negativa porque se trata de um instrumento de lutas de poder, ou seja, uma das formas de se assegurar temporariamente a hegemonia pela disseminação de uma representação particular de mundo como se fosse a única possível e legítima, a partir do domínio exercido pelo poder de um grupo sobre os demais. Entretanto, por estar sempre em equilíbrio instável, a dominação exercida por um grupo dominante pode ser contestada a partir da tomada de consciência de grupos dominados, a fim de que discursos hegemônicos não se mantenham.

Para que se inicie uma possível transformação social por meio do discurso, é necessário enfatizarmos criticamente, enquanto analistas do discurso, os processos ideológicos envolvidos em discursos que partem de estruturas sociais abstratas, visto que analisar instituições e organizações em termos de poder diz respeito à compreensão de práticas discursivas dominantes e, conseqüentemente, à autonomia para contestá-las e modificá-las. Dessa forma, propor um estudo que tem a ACD como base teórica e metodológica contribui, também, “para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas de discursos investidos ideologicamente a que são submetidos” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 120), ou seja, analisar criticamente discursos sobre ensino de Língua Portuguesa na BNCC implica descrever e analisar aspectos linguísticos relevantes no texto, a fim de orientar a interpretação e explicação do discurso: os processos de produção, consumo e circulação do documento e, conseqüentemente, as estruturas sociais mais amplas que constituem o sistema educacional brasileiro e as ideologias que são reproduzidas em orientações teórico-metodológicas na BNCC.

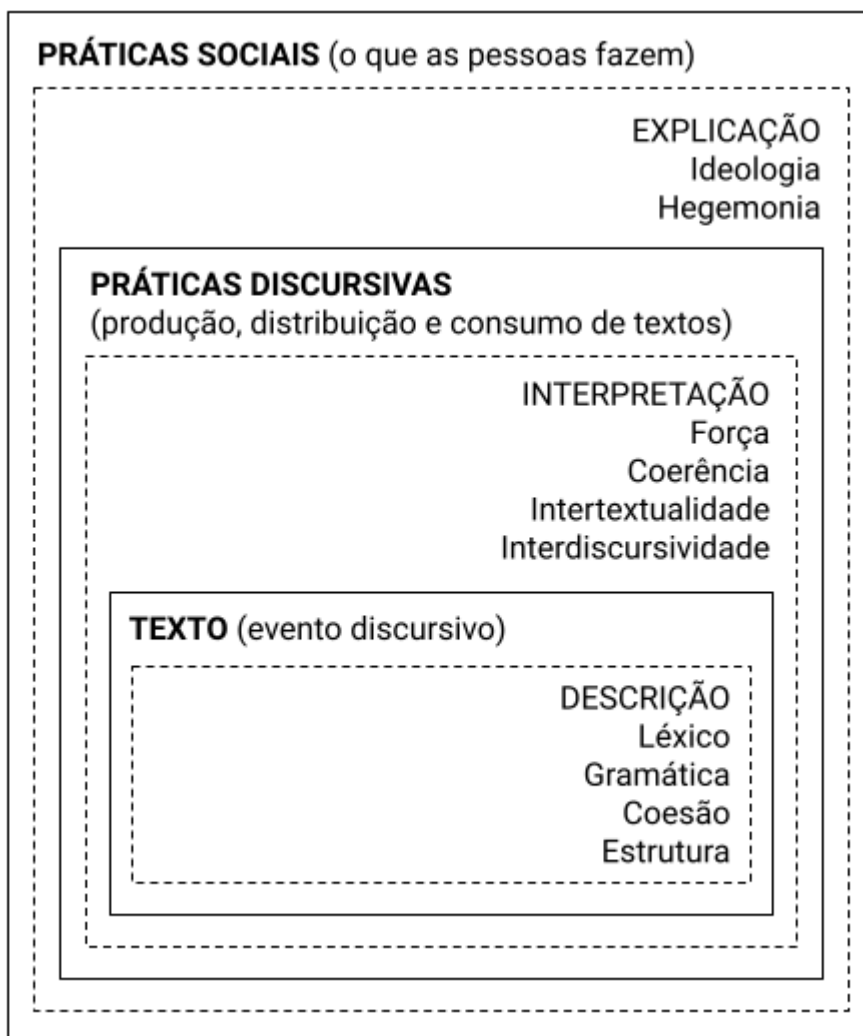
Entendendo que a linguagem configura-se como recurso capaz de ser usado tanto para estabelecer e sustentar relações de dominação quanto para contestar e superar tais problemas, é a partir do estudo da linguagem nas sociedades

contemporâneas e da análise ideológica que a ACD busca desconstruir naturalizações que se fundamentam em ideologias que favorecem interesses ou estruturas sociais específicas. Desse modo, é evidente a forte preocupação da teoria com aspectos sociais, a fim de examinar não apenas o papel da linguagem na reprodução de práticas e ideologias, mas seu papel fundamental na transformação social.

Para analistas críticos do discurso não importa apenas o discurso propriamente dito, mas todas as questões sociais imbricadas a ele, uma vez que “o discurso é socialmente constitutivo” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Assim, sendo a ACD uma proposta, além de teórica, também metodológica, Fairclough (2001) propõe um método de análise tridimensional que reúne três tradições analíticas, indispensáveis na análise do discurso: i) a tradição textual e linguística; ii) a tradição macrossociológica de análise da prática social em relação às estruturas sociais; iii) a tradição interpretativa ou microsociológica de consideração da prática social como alguma coisa que as pessoas produzem ativamente e entendem com base em procedimentos partilhados de senso comum.

Esse modelo de análise tridimensional, representado na Figura 3, a seguir, compreende três procedimentos sugeridos pela ACD: descrição, interpretação e explicação, os quais permitem considerar que qualquer evento discursivo seja, simultaneamente, um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social, e “permite[m] avaliar as relações entre mudança discursiva e social e relacionar sistematicamente propriedades detalhadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos como instâncias de prática social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 27). A dimensão do texto focaliza a análise linguística de textos, a dimensão da prática discursiva especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual e a dimensão da prática social engloba questões de interesse na análise social, tais como circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo.

Figura 3 - Representação do modelo tridimensional de análise da ACD



Fonte: adaptado de Meurer (2005, p. 95).

A dimensão textual trata da análise linguística e focaliza a descrição de aspectos linguísticos relevantes que, de acordo com Meurer (2005), visa orientar a interpretação e explicação do discurso, procedimentos envolvidos nas demais dimensões de análise. Essa dimensão do discurso como texto envolve quatro categorias ascendentes: vocabulário (ou léxico), gramática, coesão e estrutura textual. O vocabulário trata, principalmente, de palavras individuais; a gramática refere-se às palavras organizadas em orações e frases; a coesão trata da ligação entre orações e frases; e a estrutura textual diz respeito à arquitetura textual e contempla todas as características organizacionais dos textos (FAIRCLOUGH, 2001).

Além dessas quatro categorias, Fairclough (2001) também apresenta outras três que envolvem aspectos formais dos textos e auxiliam a análise da dimensão da

prática discursiva: a força dos enunciados (tipos de atos de fala), a coerência dos textos e a intertextualidade. Nessa dimensão, focaliza-se a interpretação da descrição textual. Analisam-se, ainda, os processos de produção, distribuição e consumo dos textos, que variam entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais. Trata-se, por esse motivo, de uma análise interpretativa.

Por fim, a dimensão das práticas sociais visa à explicação da segunda dimensão, especificando “a natureza da prática social da qual a prática discursiva é uma parte, constituindo a base para explicar por que a prática discursiva é como é; e os efeitos da prática discursiva sobre a prática social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 289). Por meio dessa dimensão, pode-se analisar “o que as pessoas efetivamente fazem, e como as práticas sociais se imbricam com os textos isolados, isto é, como as estruturas sociais moldam e determinam os textos e como os textos atuam sobre as estruturas sociais” (MEURER, 2005, p. 83), visto que a prática social é o ponto de conexão entre estruturas sociais e eventos.

De acordo com Fairclough (2003), a Linguística Sistêmico-Funcional é o principal ponto de referência para a ACD dentro da literatura existente sobre análise de textos, visto que ela tem uma preocupação muito forte com as relações entre linguagem e outros elementos da vida social, o que a torna um recurso valioso para a análise crítica do discurso (FAIRCLOUGH, 2003, p. 5). Portanto, compreendendo a ACD como aporte teórico-metodológico para análise de modo linguisticamente orientado e estabelecendo a importância da análise linguística como método para examinar com criticidade aspectos sociais e estudar o modo como questões ideológicas perpassam a construção de discursos, serão utilizadas, na dimensão de análise textual, categorias linguístico-discursivas construídas com base na Gramática Sistêmico-Funcional.

1.2 GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Ancorada em pressupostos gerais da Linguística Sistêmico-Funcional, a Gramática Sistêmico-Funcional, doravante GSF, é um modelo de análise linguística que fornece ferramentas teórico-metodológicas para compreender os usos da língua e seu funcionamento (HALLIDAY, 1985, 1994; HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, 2014). Ao enfatizar a importante relação entre linguagem e contexto social, a GSF procura compreender e elucidar os motivos responsáveis pela variação de uma língua

em relação a grupos de falantes nos diferentes contextos de uso. Além disso, também fornece categorias linguístico-discursivas de descrição textual que auxiliam a análise crítica de aspectos sociais imbricados nos textos.

Para a GSF, de acordo com Fuzer e Cabral (2014), a língua é reconhecida como entidade viva presente em situações, grupos, eventos e, dessa forma, sofre influências desses e de outros fatores. Ela é variável, visto que diz respeito a um potencial de significados à disposição dos falantes para estabelecer relações, representar o mundo e, com isso, satisfazer determinadas necessidades em contextos sociais específicos. Desse modo, a seleção dessas opções disponíveis aos falantes não parte de uma motivação arbitrária, mas se dá por meio de escolhas em função do contexto em que os falantes estão inseridos.

De modo geral, a GSF baseia-se no conceito de uso da língua para dar forma ao sistema (sistema em funcionamento). A gramática pode ser entendida como um sistema de escolhas potenciais que se dedica ao estudo das funções para compreender a relação entre sistema e estrutura. Assim, levar em conta o caráter funcional da linguagem, isto é, considerar as funções que a linguagem desempenha em determinados contextos, é fundamental para compreender o propósito ou o modo de uso e, também, para analisar a própria linguagem e os significados intrínsecos a ela. Portanto, para analisar como determinadas opções linguísticas são representadas na construção de significados, faz-se necessário destacar que a língua se estrutura em dois eixos – sintagmático e paradigmático –, visto que os significados são entendidos como produto da interação entre estrutura e sistema.

O eixo sintagmático diz respeito às estruturas léxico-gramaticais que são instanciadas por meio de textos, ou seja, refere-se às combinações que fazemos com elementos que antecedem ou sucedem outro elemento na cadeia linear. É o eixo que está mais relacionado a aspectos sintáticos e estruturais, visto que, ao falar ou escrever, realizamos combinações que fazem com que nosso texto esteja organizado, produza significação e seja compreensível. O eixo paradigmático, por sua vez, diz respeito às escolhas realizadas consciente ou inconscientemente, a partir do sistema de possibilidades linguísticas disponível, isto é, às escolhas realizadas ao falar ou escrever, quando combinamos as palavras que melhor se adequam ao contexto em que estamos inseridos e ao propósito comunicativo. As relações desse eixo ocorrem, portanto, fora do discurso, mas se materializam no texto, junto das relações sintagmáticas, pois,

estrutura é a ordem sintagmática da linguagem: padrões, ou regularidades, em o que acompanha o quê. Sistema, por contraste, está ordenando em outro eixo: padrões em o que poderia ir no lugar de o quê. [...] Um texto é o produto da seleção contínua em uma rede muito grande de sistemas - uma rede de sistema. A teoria sistêmica recebe esse nome pelo fato de a gramática de uma língua ser representada na forma de redes de sistemas, não como um inventário de estruturas. Obviamente, a estrutura é uma parte essencial da descrição; mas é interpretada como a forma externa adotada pelas escolhas sistêmicas, não como a característica definidora da linguagem. Uma linguagem é um recurso para dar sentido, e o significado reside nos padrões sistêmicos de escolha⁴ (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 22-23).

De acordo com essa perspectiva, a GSF pode ser considerada uma teoria de descrição gramatical de base paradigmática, uma vez que importa mais “o que se diz em vez de dizer outra coisa” e não “como se diz”, embora seja importante ressaltar que os significados são produto da interação entre ambos os eixos e que a base do funcionamento de uma língua se sustenta por meio dessa relação entre sistema e estrutura, entre escolhas e combinações.

A linguagem é entendida como um sistema sociossemiótico (com várias possibilidades de escolhas de significados) e, na GSF, caracteriza-se pela organização em estratos, de acordo com níveis de abstração. Nessa organização estratificada, conforme modelo representado na Figura 4 (p. 43), a linguagem é concebida por meio de dois níveis inter-relacionados: o linguístico e o extralinguístico. Como pode ser observado na Figura, o nível mais abstrato, extralinguístico, abrange o contexto de situação e o contexto de cultura; o nível mais concreto, linguístico, compreende os estratos semântico, léxico-gramatical e grafológico/fonológico.

O contexto de situação, conforme Halliday e Matthiessen (2014, p. 33-34) e Halliday (1985, p. 12), constitui-se pelas variáveis campo, relações e modo e refere-se ao ambiente mais imediato. Qualquer situação pode ser caracterizada por meio das variáveis do registro que tratam, respectivamente, do que está acontecendo na situação (a natureza da atividade), de quem participa da situação (os papéis desempenhados pelos participantes) e do papel da linguagem na situação (o que os participantes esperam que a linguagem faça por eles).

⁴ “Structure is the syntagmatic ordering in language: patterns, or regularities, in what goes together with what. System, by contrast, is ordering on the other axis: patterns in what could go instead of what. This is the paradigmatic ordering in language. [...] A text is the product of ongoing selection in a very large network of systems – a system network. Systemic theory gets its name from the fact that the grammar of a language is represented in the form of system networks, not as an inventory of structures. Of course, structure is an essential part of the description; but it is interpreted as the outward form taken by systemic choices, not as the defining characteristic of language. A language is a resource for making meaning, and meaning resides in systemic patterns of choice”.

De acordo com Halliday (1985), o contexto de situação é apenas o ambiente imediato. Há também um contexto mais amplo por meio do qual o texto deve ser interpretado: o contexto de cultura. Qualquer contexto real de situação que realiza um texto não é simplesmente uma mistura aleatória de recursos de uma totalidade: “as pessoas fazem essas coisas nessas ocasiões e atribuem esses significados e valores a elas; é isso que é uma cultura” (HALLIDAY, 1985, p. 46)⁵. Portanto, o contexto de cultura, associado ao de situação, é fundamental para a compreensão de um texto, visto que ele está ligado a ideologias, convenções sociais, práticas, valores e crenças de determinada sociedade, o que interfere diretamente em sua produção. Ainda,

o contexto de situação e o contexto mais amplo, de cultura, compõem o ambiente não verbal de um texto. Nós falamos deles como 'determinando' o texto, enfatizando a previsibilidade do texto a partir do contexto; e essa é uma perspectiva importante, uma vez que nos ajuda a entender como as pessoas realmente trocam significados e se relacionam. Mas, de fato, a relação entre texto e contexto é dialética: o texto cria o contexto tanto quanto o contexto cria o texto. O "significado" surge do atrito entre os dois (HALLIDAY, 1985, p. 47).⁶

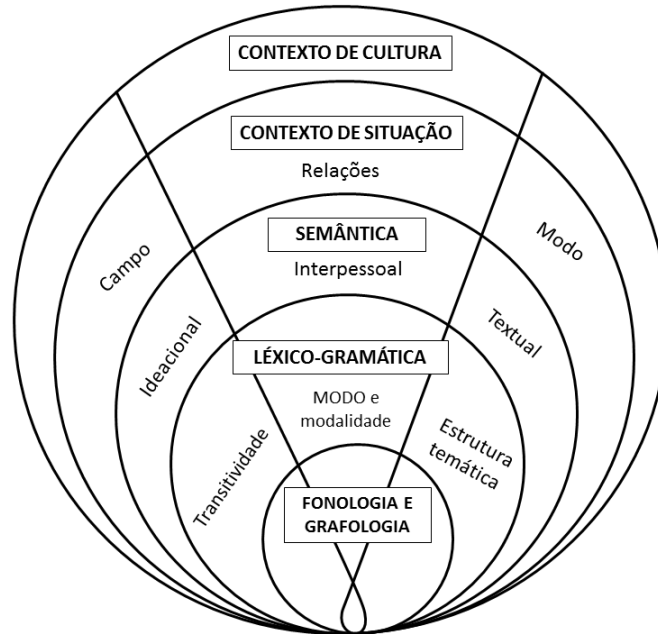
Desse modo, o nível linguístico (nosso foco específico da GSF enquanto ferramenta de análise da dimensão textual), composto pelos estratos semântico, léxico-gramatical e grafológico/fonológico, sofre influência dos estratos contextuais do nível extralinguístico. No estrato semântico, cada variável do contexto de situação é realizada por uma das metafunções da linguagem, que são organizadas em significados ideacionais, interpessoais e textuais e concebem a oração como representação, interação e mensagem, respectivamente. O estrato da léxico-gramática diz respeito ao sistema de fraseados, envolvendo estruturas gramaticais e itens lexicais. Nesse estrato, as metafunções são realizadas pelos sistemas de transitividade, MODO e Tema-Rema. Por fim, o estrato da fonologia e grafologia diz respeito aos sistemas de sonoridade e grafia, responsáveis pela realização da léxico-gramática. Apesar de utilizarmos, da GSF, apenas as categorias do sistema de transitividade como ferramenta de análise, todos esses sistemas linguísticos sofrem

⁵ “People do these things on these occasions and attach these meanings and values to them; this is what a culture is”.

⁶ “The context of situation and the wider context of culture make up the non-verbal environment of a text. We have spoken of these as 'determining' the text, stressing the predictability of the text from the context; and this is an important perspective, since it helps us to understand how people actually exchange meanings and interact with one another. But in fact the relationship between text and context is a dialectical one: the text creates the context as much as the context creates the text. 'Meaning' arises from the friction between the two”.

influência do contexto e, portanto, todos os estratos, de ambos os níveis, são responsáveis pela realização da linguagem. Na Figura 4, a seguir, apresentamos a relação entre os níveis extralinguístico e linguístico e seus respectivos estratos.

Figura 4 - Linguagem como sistema de estratos



Fonte: adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 33).

Por ser a linguagem um sistema estratificado, a noção de realização é fundamental para compreendermos sua “arquitetura”, visto que a realização estabelece relações entre os níveis e estratos do sistema. Assim, o contexto de cultura é realizado pelo contexto de situação, que é realizado pelas metafunções do estrato da semântica. Esses sistemas de significados são realizados pelos sistemas léxico-gramaticais que, finalmente, são realizados pelos sistemas grafológico e fonológico. Esse conceito é importante porque descreve “a maneira dinâmica como a linguagem realiza propósitos sociais e contextos como interações linguísticas específicas, ao mesmo tempo em que os propósitos sociais e contextos realizam a linguagem como ações sociais e sentidos específicos” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 47).

De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), no estrato da semântica, a linguagem desempenha três funções principais, que são chamadas de metafunções e subdividem-se em ideacional, interpessoal e textual. Na metafunção ideacional, a oração é vista como representação, na interpessoal como troca e na textual como mensagem: referem-se a três tipos distintos de significado que são incorporados na

estrutura de uma oração. Cada uma dessas três linhas de significado é interpretada por configurações de certas funções particulares, no entanto, “é a estrutura como um todo, a configuração total de funções, que constrói ou realiza o significado” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 83)⁷. O conceito de metafunção é um princípio importante em torno do qual a teoria é construída, adotado para sugerir que a função é um componente integral dentro da teoria geral e que diz respeito aos três tipos de significado que funcionam em todas as línguas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

A metafunção ideacional – que se subdivide em função experiencial e lógica – é realizada pela variável campo do contexto de situação, e constitui, em estrutura linguística, os fenômenos de nossa experiência no mundo. Na léxico-gramática, é realizada pelo sistema de transitividade, que entende a oração como representação e dá conta de descrever aspectos léxico-gramaticais capazes de representar experiências por meio da linguagem, ou seja, descrever os significados experienciais que são produzidos a partir da relação entre processo e participantes (que, juntos, constituem o centro experiencial da oração), além de eventuais circunstâncias.

A metafunção interpessoal é realizada pela variável relações do contexto de situação e diz respeito às trocas realizadas pelos participantes envolvidos na interação. De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), nesse processo interativo, o falante adota para si mesmo um papel particular de fala e, ao fazer isso, atribui ao ouvinte um papel complementar. Nesse sentido, a partir dos dois papéis fundamentais da fala (dar e solicitar), o falante pode trocar bens e serviços ou informações. Em nível léxico-gramatical, o MODO é o sistema responsável pela realização de propostas e proposições e pela manifestação de significados interpessoais (recursos de polaridade e modalidade), dependendo do papel assumido pelo falante e da natureza da troca. O estudo dessa metafunção propicia a compreensão dos papéis e identidades sociais assumidos pelos participantes da interação no discurso.

Por fim, a metafunção textual, realizada pela variável contextual modo, é responsável pela composição do texto e pela organização dos significados experienciais e interpessoais de modo coerente e coesivo. Nessa metafunção, a oração é entendida como mensagem e, no nível léxico-gramatical, sua realização se dá pelo sistema tema-rema, também conhecido como estrutura temática. É com base nesse sistema que descrevemos a organização do fluxo de informações (elementos

⁷ “It is the structure as a whole, the total configuration of functions, that construes, or realizes, the meaning”.

Dado e Novo, Tema e Rema) e os significados proeminentes no texto, ou melhor, que se encontram em posição temática.

De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), o ponto de partida para a interpretação funcional da estrutura gramatical é a multifuncionalidade. Por essa perspectiva, os componentes linguísticos de uma mesma oração podem ser interpretados sob diferentes enfoques. Dessa forma, tendo em vista nosso interesse em olhar para a oração como representação, ou seja, para aspectos experienciais relacionados com “o que a linguagem está realizando” e com “o que está acontecendo”, neste estudo, utilizaremos como ferramenta de análise apenas o sistema de transitividade, responsável por realizar, na léxico-gramática, a função experiencial da metafunção ideacional.

Na metafunção ideacional, “a transitividade é o sistema da oração que afeta não apenas o verbo que serve como processo, mas também os participantes e circunstâncias” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 227)⁸, em vista disso, os significados de nossas experiências no mundo constituem uma figura que se diferencia de acordo com o tipo de processo envolvido (figuras de fazer e acontecer, de sentir, de ser/estar, de comportar-se, de dizer e de existir), com sua associação a determinados participantes (que recebem diferentes denominações dependendo do tipo de processo) e, opcionalmente, com diferentes circunstâncias (que podem aparecer ou não na oração, a fim de indicar tempo, lugar, meio, finalidade etc.).

Esses componentes – processos, participantes e circunstâncias – são categorias semânticas que explicam, de maneira mais geral, como os fenômenos de nossa experiência no mundo são interpretados como estruturas linguísticas (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 224). No Quadro 1, a seguir, apresentamos as definições de cada componente da figura e os exemplificamos a partir da habilidade de Análise Linguística/Semiótica, #EF08LP06, coletada do *corpus*:

Quadro 1 - Componentes que constituem a Figura

(continua)

Componentes	Definição	Exemplo
Processo	É o elemento central da configuração, indicando a experiência se desdobrando através do tempo.	Identificar , em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).

⁸ “Transitivity is a system of the clause, affecting not only the verb serving as Process but also participants and circumstances”.

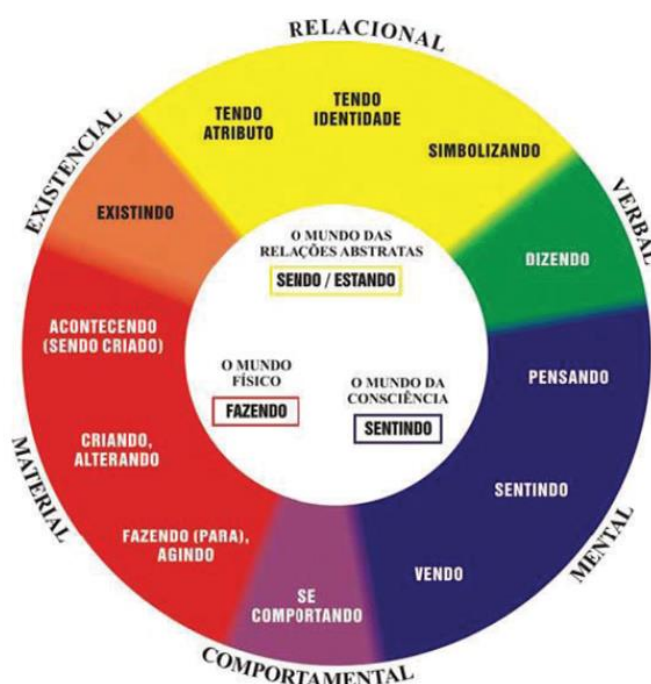
(conclusão)

Participante	São as entidades envolvidas – pessoas ou coisas, seres animados ou inanimados –, as quais levam à ocorrência do processo ou são afetadas por ele.	Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).
Circunstância	Indica, opcionalmente, o modo, o tempo, o lugar, a causa, o âmbito em que o processo se desdobra.	Identificar, em textos lidos ou de produção própria , os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).

Fonte: adaptado de Fuzer e Cabral (2014, p. 41).

O processo, realizado tipicamente por um verbo, é o elemento central da oração. É o componente da figura responsável por representar os eventos que constituem as experiências e atividades realizadas no mundo físico, mental e social (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Dessa forma, de acordo com a natureza da atividade e/ou experiência realizada, há três tipos de processos fundamentais para representá-la: os materiais, os mentais e os relacionais. Além desses processos primários, há os processos comportamentais, verbais e existenciais que complementam a “roda” de possibilidades (Figura 5). Esses processos secundários localizam-se na fronteira entre os materiais, mentais e relacionais, indicados, na Figura, pelas cores primárias azul, vermelho e amarelo, respectivamente.

Figura 5 - Sistema de transitividade: tipos de processos



Fonte: Muniz da Silva e Soares (2018, p. 143).

Como representado na Figura 5 (p. 46) e sintetizado no Quadro 2 (p. 47-48), os processos materiais referem-se a figuras de fazer, criar e acontecer. Esse tipo de processo é responsável pela representação de experiências externas (ações e eventos). Os processos mentais representam figuras de sentir, ver, pensar e querer, isto é, experiências internas (lembranças, reações, reflexões, estados de espírito). Ainda, os relacionais referem-se a figuras de ter, ser e estar. Esse tipo de processo é responsável pela representação das relações (identificação e caracterização). Entre os processos materiais e mentais há os comportamentais, que representam comportamentos do ser humano (manifestação de atividades psicológicas ou fisiológicas). Os processos verbais localizam-se na fronteira entre os mentais e relacionais e referem-se a figuras de dizer. Esse tipo de processo representa dizeres dos participantes (atividades linguísticas). Por fim, na fronteira entre os processos relacionais e materiais há os existenciais, que representam figuras de existir, isto é, da existência de um participante (o “estar no mundo”) (FUZER; CABRAL, 2014, p. 43).

A seguir, no Quadro 2, além de sintetizarmos os tipos de processos, apresentamos a relação entre cada processo e seus participantes.

Quadro 2 - Os processos e seus participantes

(continua)

TIPOS DE PROCESSOS		PARTICIPANTES
<p>MATERIAIS Representam as experiências externas, do mundo material.</p>	<p>Criativos: o participante é trazido à existência no desenvolvimento do processo. Ex.: emergir, produzir, escrever, furar.</p>	<p>Ator: quem pratica a ação.</p>
	<p>Transformativos: o resultado é a mudança de algum aspecto de um participante já existente. Ex.: amolecer, esmagar, arrancar, aumentar.</p>	<p>Meta: quem recebe o impacto.</p> <p>Atributo: característica atribuída a um dos participantes da oração (Ator ou Meta).</p> <p>Escopo: participante não afetado pelo processo.</p> <p>Beneficiário: quem se beneficia do processo, podendo receber bens materiais (Receptor) ou serviços prestados.</p>

(conclusão)

<p>MENTAIS Representam as experiências internas, do mundo da consciência.</p>	<p>Perceptivos: relacionados à percepção do mundo com base nos sentidos. Ex.: ver, perceber, experimentar.</p>	<p>Experienciador: quem sente, pensa, percebe e deseja.</p> <p>Fenômeno: o que é sentido, pensado, percebido e desejado.</p>
	<p>Cognitivos: representam o que se passa na consciência. Ex.: compreender, pensar, refletir, achar.</p>	
	<p>Emotivos: representam sentimentos e afeição. Ex.: amar, odiar, admirar-se, gostar.</p>	
	<p>Desiderativos: representa desejo, interesse em algo. Ex.: esperar, ansiar, realizar, projetar.</p>	
<p>RELACIONAIS Representam a relação entre duas entidades diferentes e representam seres em termos de suas características e identidades.</p>	<p>Atributivos: atribuem a uma entidade características comuns aos membros da classe. Ex.: X é o atributo de A.</p>	<p>Portador: entidade à qual é atribuída a característica.</p> <p>Atributo: a característica atribuída ao Portador.</p>
	<p>Identificativos: um dos participantes tem a identidade determinada. Ex.: X é a identidade de A.</p>	<p>Identificado: entidade que recebe uma identidade.</p> <p>Identificador: a identidade atribuída ao Identificado.</p>
<p>VERBAIS Representam os processos do dizer usados para marcar vozes e falas dos participantes.</p>	<p>Atividade: realização de uma representação mais próxima de um processo material. Ex.: insultar, xingar, conversar, falar.</p>	<p>Dizente: quem fala.</p> <p>Verbiagem: o que é falado.</p> <p>Receptor: para quem se fala.</p> <p>Alvo: entidade atingida pelo processo do dizer.</p>
	<p>Semiose: realização de uma representação simbólica. Ex.: anunciar, contar, perguntar, ameaçar, convencer.</p>	
<p>COMPORTAMENTAIS Representam comportamentos psicológicos e fisiológicos; eventos que ocorrem dentro, mas que se exteriorizam.</p>	<p>Próximo aos materiais: posturas corporais e entretenimento. Ex.: cantar, dançar, levantar.</p>	<p>Comportante: aquele que realiza os processos comportamentais (assemelha-se ao Experienciador dos processos mentais).</p>
	<p>Próximo aos mentais: processos da consciência representados em forma de comportamento. Ex.: olhar, escutar, preocupar-se.</p>	
	<p>Próximo aos verbais: processos verbais como formas de comportamento. Ex.: tagarelar, murmurar, argumentar.</p>	
<p>EXISTENCIAIS Representam algo que existe ou acontece.</p>	<p>Verbos típicos: haver (com sentido de existir), existir e ser. Outros verbos característicos: irromper, sobreviver, surgir, florescer.</p>	<p>Existente: entidade ou evento que se diz que existe, podendo ser de qualquer natureza.</p>

Na oração, os participantes são gramaticalmente realizados por grupos nominais e “são inerentes ao processo: todo tipo de oração experimental tem pelo menos um participante e certos tipos têm até três participantes - a única exceção são as orações de certos processos meteorológicos” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, 221)⁹. Na figura, o processo é o elemento mais central e os participantes estão perto do centro. Os participantes estão diretamente envolvidos no processo, provocam sua ocorrência ou são afetados por ele de alguma forma. A natureza dos participantes varia, portanto, de acordo com o tipo de processo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014).

Além dos processos e participantes, as figuras podem apresentar circunstâncias que, realizadas tipicamente por grupos adverbiais ou preposicionais, especificam o desenvolvimento do processo quanto ao modo (como?), à causa (por quê?) ou à extensão e/ou localização no tempo (quando?) ou no espaço (onde?). Esse componente adiciona, desse modo, significados à oração pela descrição do contexto em que o processo se realiza, sendo, quase sempre, “ampliações opcionais da oração, e não componentes obrigatórios” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 221)¹⁰. O Quadro 3, a seguir, apresenta diferentes tipos de circunstâncias e exemplos.

Quadro 3 - Tipos de circunstâncias

(continua)

Circunstância		Exemplos
1. Extensão	Distância (A que distância?)	Caminhar <i>(por)</i> 2km. Parar <i>a cada cem metros</i> . Andar <i>léguas</i> .
	Duração (Há quanto tempo?)	Ficar <i>(por)</i> duas horas. Sentar <i>a cada dez minutos</i> . Parar <i>um longo tempo</i> .
	Frequência (Quantas vezes?)	Bater <i>três vezes</i> . Explicar <i>várias vezes</i> .
2. Localização	Lugar (Onde?)	Estudar <i>na biblioteca</i> . Chegar <i>perto</i> .
	Tempo (Quando?)	Sair <i>ao meio-dia</i> . Chegar <i>logo</i> .
3. Modo	Meio (Como? Com o quê?)	Cortar <i>com uma faca</i> . Amarrar <i>com arame</i> .

⁹ “[...] are inherent in the process: every experiential type of clause has at least one participant and certain types have up to three participants – the only exception being, as just noted above, clauses of certain meteorological processes [...]”.

¹⁰ “[...] optional augmentations of the clause rather than obligatory components”.

(conclusão)

3. Modo	Qualidade (Como?)	<i>Chegar calmamente / em completo silêncio.</i> <i>Sair rapidamente / em velocidade.</i>
	Comparação (Como é? Com que parece?)	<i>Jogar como Pelé.</i> <i>Fazer diferentemente dos outros.</i>
	Grau (Quanto?)	<i>Amar profundamente.</i> <i>Estudar pouco.</i>
4. Causa	Razão (Por quê?)	<i>Chorar por causa do namorado.</i> <i>Ser punido por violação de regras.</i>
	Finalidade (Para quê?)	<i>Lutar por liberdade.</i> <i>Trabalhar na expectativa de promoção.</i>
	Benefício/Representação (Por quem?)	<i>Falar por você.</i> <i>Jogar contra a Seleção.</i>
5. Contingência	Condição (Por quê?)	<i>Acionar o alarme em caso de incêndio.</i> <i>Falar em condição de anonimato.</i>
	Falta/omissão	<i>Na falta dos pais chamar os tios.</i> <i>Sem recursos não se faz a obra.</i>
	Concessão	<i>Correr apesar do cansaço.</i> <i>Calar-se a despeito das ofensas.</i>
6. Acompanhamento	Companhia (Com que? Com o quê?)	<i>Viajar com a mãe.</i> <i>Festejar junto dos amigos.</i>
	Adição (Quem mais? O que mais?)	<i>Cris partiu e Sara também.</i> <i>Além das roupas, levar os livros.</i>
7. Papel	Estilo (Ser como o quê?)	<i>Vir como amigo.</i> <i>Falar como presidente da companhia.</i>
	Produto (O quê/em quê?)	<i>Voltar como um ingrediente.</i> <i>Cortar o papel em tiras.</i>
8. Assunto	Sobre o quê?	<i>Falar sobre Paris.</i> <i>Escrever a respeito dos indígenas.</i>
9. Ângulo	Fonte	<i>De acordo com o Presidente, o país melhorou.</i> <i>Para Halliday, a linguagem é multifuncional.</i>
	Ponto de vista	<i>É culpado aos olhos da mídia.</i> <i>Na opinião do editor, o texto está bom.</i>

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 52).

Do ponto de vista teórico, “a visão da linguagem como um sistema semiótico organizado em diferentes estratos na LSF provê o ponto de apoio necessário à ACD para o exame das relações entre práticas sociais e discursivas” (MEURER; BALOCCO, 2009, s.p.). Isso pode ser explicado pelo fato de que, para a LSF, o nível

linguístico é separado entre o plano do conteúdo (nível semântico-discursivo, que se preocupa com a interpretação do significado) e o plano da expressão (nível fonológico/grafológico, que se preocupa com a organização das realizações do significado na linguagem falada ou escrita) e ambos os níveis estão diretamente relacionados com uma dimensão extralinguística. Desse modo, como já destacado anteriormente, o nível linguístico do modelo de estratificação da linguagem proposto pela GSF será utilizado, nesta análise, como ferramenta de descrição textual, que, a partir das categorias de análise fornecidas pelo sistema de transitividade, proverá “o ponto de apoio necessário à ACD” (MEURER; BALOCCO, 2009, s.p.) para orientar a interpretação e explicação do discurso, procedimentos envolvidos nas dimensões de análise da prática social e da prática discursiva.

1.3 PERSPECTIVAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

Nesta seção, revisamos e discutimos diferentes perspectivas teórico-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, focalizando avanços e mudanças quanto ao objeto de ensino¹¹ ao longo dos anos. Para isso, organizamos esta revisão e discussão teórico-metodológica em três grandes perspectivas¹², denominadas por nós: *prescritivo-normativa*, compreendendo o período que teve início antes mesmo da criação oficial da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil e sofreu influências do processo de colonização do país; *linguístico-textual*, que diz respeito ao período em que houve significativas mudanças no ensino de Língua Portuguesa, em função, principalmente, da democratização do acesso à escola e das pesquisas científicas, difundidas na época, com foco na leitura e produção textual;

¹¹ Embora os termos *objeto de ensino* e *objeto de conhecimento* sejam, muitas vezes, tomados como sinônimos, “objetos de ensino apontam para um paradigma como foco no ensino, enquanto conteúdos e objetos de conhecimento apontam para um paradigma como foco na aprendizagem” (LOURENÇO; LINO DE ARAÚJO, 2019, p. 94). Nesse sentido, entendemos os *objetos de conhecimento* como *conteúdos de ensino*, isto é, o “conjunto de assuntos que compõem determinada matéria ou a relação de temas a serem estudados em uma disciplina” (LOURENÇO; LINO DE ARAÚJO, 2019, p. 92). Esses *objetos de conhecimento* ou *conteúdos de ensino* decorrem da seleção de gêneros textuais/discursivos, que são tomados como *objetos de ensino* de Língua Portuguesa.

¹² Esses três grandes momentos (perspectivas teórico-metodológicas) não devem ser considerados estanques ou nitidamente delimitados em relação ao período de anos compreendido; devem, mais do que isso, ser entendidos como um contínuo que indica avanços no objeto de ensino de Língua Portuguesa focalizado, embora todas as perspectivas sejam fundamentais para a consolidação da disciplina no país.

textual-discursiva, que começou a se manifestar a partir da publicação de documentos oficiais que indicavam o trabalho com foco apenas no texto como insuficiente para o ensino de língua portuguesa, sendo, dessa maneira, necessário expandir o objeto de ensino para o contexto em que os textos estão inseridos, isto é, para a noção de gêneros textuais/discursivos. Alinhado a essa última perspectiva, buscamos discutir, ainda, o avanço do ensino de gêneros quanto à preocupação com novas demandas educacionais frente à globalização, às tecnologias e às diversidades (multiplicidade cultural e semiótica), focalizando, nesse sentido, as noções de letramentos e multiletramentos.

1.3.1 Perspectiva prescritivo-normativa

Com foco em normas e regras da gramática do português e na tradição do “falar e escrever corretamente”, a perspectiva prescritivo-normativa apresenta reflexos do processo de colonização do Brasil, período anterior à inclusão da disciplina de língua portuguesa no currículo escolar. Nesse período, a língua portuguesa, trazida pelos colonizadores europeus, não prevalecia entre a língua geral e o latim, visto que, além de não estar presente em currículos escolares da época, também não era necessária para o convívio social.

De acordo com Soares (2002, p. 157), a língua geral compreendia as várias línguas indígenas faladas no território brasileiro, provenientes, em sua maioria, de um mesmo tronco linguístico: o tupi. O latim, por sua vez, era a língua em que se fundava todo o ensino secundário e superior da camada privilegiada da sociedade colonial brasileira. Desse modo, no convívio social prevalecia a língua geral, utilizada para comunicação entre portugueses e indígenas, e dos indígenas entre si, e para a evangelização e catequese. Nesse contexto, até o século 18, poucos privilegiados iam à escola aprender a ler e escrever em português, que não era componente curricular, “apenas instrumento para a alfabetização” (SOARES, 2002, p. 158). Logo após a alfabetização, praticada nas chamadas “escolas menores”, passava-se para o ensino secundário e superior para estudar a gramática latina e retórica.

No Brasil, a determinação, que não dava lugar à língua portuguesa no currículo, parece ter sido facilmente assimilada, obedecida sem resistência até a primeira metade do século XVIII: em primeiro lugar, os poucos que se escolarizavam durante todo esse período pertenciam a camadas privilegiadas, cujo interesse e objetivo era seguir o modelo educacional da época [...]; em segundo lugar, o português, como se disse acima, não era a

língua dominante no intercâmbio social, não havendo, por isso, razão ou motivação para instituí-lo em disciplina curricular; e em terceiro lugar, embora a primeira gramática da língua portuguesa tenha sido publicada já em 1536 (a Gramática de Fernão de Oliveira), e várias gramáticas e ortografias tenham sido publicadas no correr do século XVII, o português ainda não se constituía em área de conhecimento em condições de gerar uma disciplina curricular (SOARES, 2002, p. 159).

Tempo depois, nos anos 50 do século 18, a partir da Reforma de Estudos, implantada por Marquês de Pombal em Portugal e suas colônias, tornou-se obrigatório o uso da língua portuguesa no Brasil, sendo, além disso, proibido o uso de quaisquer outras línguas. Assim, tais medidas “contribuíram significativamente para a consolidação da língua portuguesa no Brasil e para sua inclusão e valorização na escola” (SOARES, 2002, p. 160); além do aprender a ler e escrever em português, introduziu-se o estudo da gramática portuguesa, que passou a ser “componente curricular”; além do latim, persistiu a retórica, que, no início, também incluía a poética (o que hoje chamaríamos literatura ou teoria da literatura). Até o final do século 19, embora sempre disputando espaço com o latim, “estudos relativos à língua se fizeram nesses dois conteúdos, que hoje denominaríamos ‘componentes curriculares’: gramática e retórica” (SOARES, 2002, p. 161).

Aos poucos, à medida que o latim foi perdendo seu uso e valor social, a gramática do português foi ganhando autonomia suficiente para, no final do século 19, finalmente ser incluída oficialmente no currículo escolar enquanto disciplina. Quando criado o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837, essa inclusão aconteceu a partir das disciplinas retórica e poética, sendo que, somente um ano depois, o regulamento do Colégio passou a mencionar a gramática nacional como objeto de estudo. Destaca-se que “testemunharam a presença dessas disciplinas no currículo das escolas os livros didáticos publicados na segunda metade do século XIX: são gramáticas e manuais de retórica” (SOARES, 2002, p. 163).

O ensino de língua portuguesa, realizado pelas disciplinas retórica, poética e gramática, passou a compreender, já no fim do Império, apenas uma única disciplina, denominada Português. No entanto, embora reunido em apenas uma disciplina, o ensino do português “[...] manteve, de certa forma, até os anos 40 do século XX, a tradição da gramática, da retórica e da poética. E manteve essa tradição porque, fundamentalmente, continuavam a ser os mesmos aqueles a quem a escola servia [...]” (SOARES, 2002, p. 164). Desse modo, conforme Soares (2002, p. 165) eram úteis e necessárias essas mesmas aprendizagens, persistindo, portanto, a disciplina

gramática para a aprendizagem sobre o sistema da língua. A retórica e a poética, por sua vez, assumiram caráter de estudos estilísticos, afastando-se dos preceitos sobre o “falar bem”, que já não era uma exigência social, para substituí-los por preceitos sobre o “escrever bem”.

Ainda que a disciplina se denominasse Português, persistiram embutidas nela as disciplinas anteriores. Até, pelo menos, os anos 50 do século 20, o ensino do vernáculo focalizava a gramática, considerando a palavra como elemento de análise e estabelecendo normas para o “falar e escrever corretamente”. Conforme Savioli (2014, p. 136), ensinava-se a gramática pela gramática; decretavam-se as normas do falar correto como a única forma de bom uso da língua e supunha-se que, com a memorização de regras soltas, o aluno conseguiria aplicá-las em situações concretas de uso. Nesse contexto, de acordo com Travaglia (1996), a linguagem era encarada como expressão do pensamento, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. Assim, “presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever ‘bem’” (TRAVAGLIA, 1996, p. 21). O aspecto social, portanto, ainda não era considerado, visto que o uso linguístico era entendido como um ato individual que não sofre influências contextuais.

Ainda, de acordo com Rojo (2009, p. 75-76), pode-se dizer que, no início da segunda metade do século 20, ler era visto, de maneira simplista, apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), com a finalidade de acessar o significado do texto. Nesse contexto, aprender a ler era necessário para tornar-se alfabetizado. Estando alfabetizado, o aluno “poderia chegar da letra à sílaba e à palavra, e delas, à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando, assim, linear e sucessivamente, seus significados” (ROJO, 2009, p. 76). Nessa perspectiva, as capacidades de leitura focalizavam a decodificação do texto: “portal importante para o acesso à leitura, mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler” (ROJO, 2009, p. 76). Acerca da produção de textos, Pinton (2012, p. 41) destaca que a ênfase recaía apenas sobre o produto final e o ato de escrever relacionava-se à composição de textos, oriundos, normalmente, de atividades de observação de gravuras ou de títulos fornecidos pelo professor. Além disso, conforme destaca Rojo (2009, p. 85), havia a crença de que escrever é um dom e de que, por esse motivo, não precisaria de um ensino que fosse além de “bons modelos” tomados dos textos literários, valorizados como “modelos

padrão e prescritivos”; conseqüentemente, a metodologia de avaliação focalizava apenas correções gramaticais e ortográficas.

Essa perspectiva para o ensino da língua portuguesa, centrada na prescrição e normatização de regras gramaticais, tendo a palavra ou, no máximo, a frase como objeto de ensino, atravessou todo o século 19 e boa parte do século 20. O ensino despertou mudanças, apenas e efetivamente, a partir do processo de democratização do acesso à escola e quando começaram chegar, às universidades brasileiras, teorias linguísticas, principalmente de leitura e produção textual. O Quadro 4 sintetiza tal perspectiva teórico-metodológica.

Quadro 4 - Síntese da perspectiva prescritivo-normativa

Objeto de ensino	Palavra, frase (gramática);
Concepção de ensino	Ensino da língua padrão a partir de “bons modelos” tomados de textos literários; foco em regras e normas gramaticais; certo x errado; ensino da gramática pela gramática, sem considerar o texto, tampouco o contexto social; Ensino de leitura pautado na decodificação de textos; produção textual vista como composição de textos, com ênfase no produto final.
Contexto teórico/histórico	Tradição histórica do “bem falar” e do “escrever corretamente”; ensino da Língua Portuguesa apenas como instrumento para a alfabetização.

Fonte: elaborado pela autora.

Apresentamos, a seguir, a perspectiva de ensino linguístico-textual.

1.3.2 Perspectiva linguístico-textual

Tendo o texto como foco para o ensino de língua portuguesa e não somente palavras ou frases, consideramos que a perspectiva linguístico-textual tenha iniciado na segunda metade do século 20, momento em que, segundo Soares (2002, p. 166), o conteúdo da disciplina português começou a sofrer mudanças, que ocorreram em função da transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso da população à escola pública. Nesse período, frente à “crescente reivindicação pelas camadas populares, do direito à escolarização, democratiza-se a escola, e já não são apenas os ‘filhos-família’, os filhos da burguesia,

que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores” (SOARES, 2002, p. 166-167).

A partir da importante democratização do acesso à escola, houve uma ampla convocação de professores e um aumento significativo no número de alunos no ensino primário e médio. Nesse contexto, o novo perfil cultural do alunado acarretou heterogeneidade nos letramentos, exigindo uma reconfiguração no foco do ensino: uma fusão gramática-texto. Dessa forma,

[...] 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. Além disso, os manuais passam a incluir exercícios – de vocabulário, de interpretação, de redação, de gramática (SOARES, 2002, p.167).

Embora houvesse uma progressiva fusão entre gramática e texto nas décadas de 1950 e 1960 (identificada nos livros didáticos publicados na época), ainda assim a gramática teve persistente primazia sobre o texto, o que “talvez se explique pela força da tradição que, como se disse, vem dos tempos do sistema jesuítico, e persistiu do século XVI até as primeiras décadas do século XX” (SOARES, 2002, p. 168), ou, também, “[...] pelo vazio que o abandono da retórica e poética deixou, vazio que só recentemente começa a ser preenchido pelas modernas teorias de leitura e de produção de texto” (SOARES, 2002, p. 168).

A partir da década de 1970 e início dos anos 80 houve uma lacuna nessa primazia da gramática sobre o texto em função das medidas curriculares impostas, a partir da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 5692/71), pelo governo militar instaurado em 1964. Entre as principais medidas, houve a reformulação do ensino primário e médio, conforme objetivos e ideologia do regime militar, e a língua passou a ser considerada instrumento de comunicação. Nessa conjuntura, a denominação da disciplina foi alterada para Comunicação e Expressão, nas séries iniciais do então 1º grau, e Comunicação em Língua Portuguesa, nas séries finais (SOARES, 2002, p. 169). Além disso, “coincidindo com essa mudança de caráter político e ideológico” (SOARES, 2002, p. 169), surge a teoria da comunicação e, gradativamente, há um avanço da concepção de linguagem como expressão do pensamento para a concepção de

linguagem como instrumento de comunicação¹³. Para Travaglia (1996, p. 22), tal concepção compreende a linguagem como meio objetivo para a comunicação, e a língua, nesse sentido, é entendida como código que é usado para transmitir mensagens e informações de um emissor para um receptor; a gramática é minimizada e “os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos [...]” (SOARES, 2002, p. 169).

Finalmente, na década de 1980, época da redemocratização do país, foram eliminadas as denominações *comunicação e expressão* e *comunicação em língua portuguesa*, a partir da medida do então Conselho Federal de Educação, que respondeu a protestos contra as denominações da disciplina e, principalmente, contra a nova concepção de língua(gem) e ensino que “não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico da segunda metade dos anos 1980 [...], nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas que então começavam a chegar ao campo de ensino da língua materna” (SOARES, 2002, p. 171).

A partir dos anos 1980, chegaram às escolas, aplicadas ao ensino de língua portuguesa, ciências linguísticas (sociolinguística, psicolinguística, linguística textual, pragmática, análise do discurso etc.) e pesquisas científicas que investigavam a leitura e produção textual. Embora o processo para encontrar estratégias didáticas eficazes tenha sido demorado, conforme destaca Savioli (2014, p. 140), a gramática passou a ser difundida não como um código de prescrições artificialmente forjado por gramáticos, mas como um conjunto de leis responsáveis pelas regularidades que garantem o funcionamento da língua. Em vista disso, a variedade deixou de ser encarada como “degradação da língua modelar”, o certo e o errado deixaram de ser “uma obsessão” e o ensino do texto, ainda que mal conduzido, passou a ser preocupação dos estudos de língua (SAVIOLI, 2014, p. 140).

Rojo (2009) destaca que as propostas, programas e materiais didáticos passaram a se pronunciar decisivamente em favor da presença de diferentes tipos de texto, especialmente das mídias de grande circulação. A leitura começou a ser enfocada não apenas como um ato de decodificação, de transposição do código

¹³ Apesar de predominar, ao longo do período que compreende a perspectiva linguístico-textual, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, no final desse período, houve significativos avanços para a concepção de linguagem como processo de interação.

escrito para o oral, “mas como um ato de cognição, de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos linguísticos, muito além dos fonemas e grafemas” (ROJO, 2009, p. 77). Nas práticas de produção textual, o principal objetivo era seguir modelos de textos e “o desenvolvimento da escrita continua sendo visto como resultado da apropriação das normas gramaticais, mas também como resultado de um momento criativo, baseado na clássica tipologia: narração, descrição e dissertação” (PINTON, 2012, p. 42). Apesar de surgir um ensino sistemático de escrita, em que os textos de leitura servem de estímulo para a escrita, o texto ainda era focalizado “menos como produtor de sentidos e mais como suporte de análises gramaticais, agora também textuais, como se o mero conhecimento de estruturas e tipos textuais, regras e normas, pudesse fazer circular o diálogo e os sentidos dos textos” (ROJO, 2009, p. 88).

Ainda nesse período, apesar das mudanças em programas e currículos de língua, as “práticas didáticas consolidadas apresentam sempre resistências, e o uso do texto como pretexto tem continuidade e vem a ser suplementado pela gramaticalização do texto [...]” (ROJO, 2009, p. 88). A terminologia *pretexto*

é justificada porque o texto é utilizado como subterfúgio ou desculpa para o ensino de gramática, sendo o próprio texto desconsiderado ou ignorado nas atividades didáticas de ensino de gramática. O objeto de ensino continua sendo a gramática, não os gêneros textuais, como proposto em diretrizes curriculares e pesquisas acadêmicas. Nessa abordagem, o texto não é focalizado juntamente com a noção de gênero textual enquanto forma ou modelo semiótico motivador dos usos linguísticos (SILVA, 2011, p. 33).

Desse modo, até o final de 1990, apesar de todos os avanços no ensino, perdeu, na perspectiva linguístico-textual, certo deslocamento discursivo entre concepções teóricas e práticas pedagógicas. Esse descompasso entre teoria e prática é marcado, entre outras questões¹⁴, por ações pedagógicas que tomavam o texto como fornecedor de fatos de gramática ou como um simples mote para digressões

¹⁴ Esse descompasso resulta, em grande medida, de impasses históricos relacionados à formação docente, pois, inicialmente, a formação realizava-se nas chamadas Escolas Normais, em que, de acordo com Saviani (2009), preconizava-se uma formação específica, visando à preparação de professores para as escolas primárias. Nesse sentido, a formação deveria guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas, mas contrariamente a essa expectativa “predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras” (SAVIANI, 2009, p. 144). Especialmente ao longo dos últimos dois séculos é que foram introduzidas mudanças no processo de formação docente, hoje realizada principalmente nas Instituições de Ensino Superior. Porém, ainda que a questão pedagógica, de início ausente, tenha ocupado posição central nas reformas educacionais da década de 1930, ela “não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório” (SAVIANI, 2009, p. 144), resultando em um desprezo histórico dos saberes didático-pedagógicos, que ainda reflete nas atuais práticas de professores.

sobre conteúdos veiculados por ele e pelo ensino da norma padrão que ainda era conduzido equivocadamente (SAVIOLI, 2014, p. 140). O Quadro 5 sintetiza a perspectiva de ensino focalizada.

Quadro 5 - Síntese da perspectiva linguístico-textual

Objeto de ensino	Texto
Concepção de ensino	Ensino de língua pautado nos tipos de textos; estudo da gramática a partir do texto ou do texto a partir dos instrumentos oferecidos pela gramática; texto como pretexto; leitura vista como um ato de cognição e de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, de práticas sociais e conhecimentos linguísticos; práticas de produção textual continuam sendo vistas como resultado da apropriação das normas gramaticais, mas também como resultado de um momento criativo.
Contexto teórico/histórico	Transformações sociais e culturais; possibilidades de acesso da população à escola pública; fusão gramática-texto; após a medida curricular (LDB 5692/71) imposta pelo governo militar, os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários e a ênfase na gramática é minimizada. Avanços na produção acadêmica; são difundidas ciências linguísticas e pesquisas com foco na leitura e produção textual; deslocamento discursivo/descompasso entre concepções teóricas e práticas pedagógicas.

Fonte: elaborado pela autora.

Apresentamos, na subseção a seguir, a perspectiva textual-discursiva.

1.3.3 Perspectiva textual-discursiva

A disciplina curricular Língua Portuguesa, que até então tomava o texto como objeto de ensino – muitas vezes apenas como pretexto para explorar conteúdos gramaticais –, passa a preocupar-se com a relação entre texto e contexto e, portanto, a focalizar o texto¹⁵ como unidade de análise e os gêneros textuais/discursivos¹⁶ como

¹⁵ Definimos texto, em consonância com Gouveia (2009), como toda e qualquer situação de interação, isto é, uma unidade de uso linguístico. De extensão variável, falado ou escrito ou não verbal, individual ou coletivo, composto de apenas uma frase ou várias, o texto é uma coleção harmoniosa de significados apropriados ao seu contexto, com um objetivo comunicativo. Em suma, “o texto é o que produzimos quando comunicamos” (GOUVEIA, 2009, p. 18). No ensino de Língua Portuguesa, conforme Silva (2011), a fim de focar elementos linguísticos em situações interativas reais, tomamos os textos como unidades exclusivas de análise, que devem ser considerados juntamente dos modelos semióticos de ação social em que eles se manifestam. Desse modo, enquanto unidades de análise, os textos devem ser considerados exemplares de gêneros.

¹⁶ Definimos gênero, de acordo com Fairclough (2001, p. 161) como um “conjunto de convenções relativamente estável que é associado com, e parcialmente representa, um tipo de atividade socialmente aprovado, como a conversa informal, compra de produtos em uma loja, uma entrevista de

objeto de ensino. Impulsionaram essa mudança a publicação de importantes documentos oficiais da educação e a disseminação de diversas pesquisas científicas da área de Linguística, realizadas, sobretudo, com a finalidade de assegurar bases teórico-metodológicas para atender necessidades linguísticas advindas do processo de democratização do acesso à escola.

Essa nova perspectiva para o ensino, a qual denominamos textual-discursiva, compreende o período que tem seu início no final da década de 1990 e, em certa medida, perdura até hoje. De forma efetiva, essa perspectiva começa a manifestar-se, principalmente, a partir da divulgação das teorizações de Bakhtin e de Vygostky, que, apesar de terem chegado tardiamente ao contexto brasileiro, serviram de base para a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997 e 1998. Alinhados aos pressupostos bakhtinianos e vygotskyanos, os PCN orientaram a educação básica durante duas décadas e fizeram com que chegasse ao contexto escolar esse novo olhar para o ensino da língua portuguesa ao destacarem que

[...] 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. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Nesse sentido, de acordo com Bunzen (2011), os PCN orientaram o ensino de língua portuguesa com enfoque em práticas de usos da língua(gem) e de reflexão sobre esses usos. Da mesma forma, critérios de avaliação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), por exemplo, também apostaram no texto como unidade de ensino e nos gêneros como objeto de ensino. Essas políticas públicas reafirmaram o que já era bastante difundido no meio acadêmico, mas que não havia chegado, efetivamente, às salas de aula: o texto como unidade de ensino e/ou a diversidade textual e

emprego, um documentário de televisão, um poema ou um artigo científico. Um gênero implica não somente um tipo particular de texto, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos". Ainda, se são tipos de atividades socialmente aprovadas, "gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social" (BAZERMAN, 2006, p. 23). No ensino de Língua Portuguesa, são tomados como objetos para o ensino dos usos linguísticos específicos nas diferentes práticas de linguagem, já que, como bem pontua Silva (2011, p. 106), o gênero textual/discursivo "funciona como um enquadre sócio-histórico motivador dos usos dos elementos linguísticos".

linguística como destaque para o ensino de língua portuguesa, assumindo, desse modo “uma perspectiva de trabalho com a língua em uso nos diferentes gêneros e textos que circulam na sociedade, afastando-se de uma visão reducionista da língua(gem) e da perspectiva técnica ou comunicativa dos anos 70 e 80” (BUNZEN, 2011, p. 906). A noção de gênero textual/discursivo tornou-se, portanto, basilar para o ensino, pois

o estudo de regras de construção de estruturas e o exame de construções linguísticas são contextualizados a partir das motivações impostas por esses modelos semióticos relativamente estáveis e convencionalmente aceitos pelos usuários da língua para agir socialmente. A abordagem gramatical escolar das formas adverbiais, por exemplo, pode ganhar uma dimensão mais produtiva se o comportamento dessas formas nas instruções de uso for investigado. Numa abordagem desse tipo, a identificação de categorias e a atribuição de nomenclaturas são postas em segundo plano, ao passo que os usos efetivos dos constituintes passam a ser enfocados em função das formas de ação historicamente construídas na sociedade, os gêneros textuais (SILVA, 2011, p. 101-102).

Ao se distanciar de uma visão simplista de língua(gem) e assumir-se uma nova perspectiva para o ensino de língua portuguesa, a linguagem passou a ser valorizada como processo de interação: “nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 1996, p. 23). Diferentemente das concepções que valorizavam a linguagem meramente como expressão do pensamento ou como instrumento de comunicação, a concepção de linguagem como processo de interação considera aspectos contextuais, dado que a ação pela linguagem ocorre justamente a partir das situações em que os sujeitos estão inseridos, e o modo de utilizar a linguagem é moldado de acordo com o contexto sócio-histórico e ideológico.

Em meio a esse contexto, conforme Bunzen (2011), vários documentos oficiais responderam aos questionamentos da academia, visto que o ensino de língua portuguesa encontrava-se em “crise”, principalmente em função do fracasso nas práticas de leitura e produção textual. Priorizou-se, dessa forma, no discurso oficial, uma concepção sociinteracionista de língua(gem), atrelada a uma noção de texto como unidade de análise para o ensino. Como consequência dessa nova concepção de língua(gem), surgiram mudanças no ensino das práticas de leitura/escuta e produção de textos, que, articuladas pela prática de análise linguística, passaram a

ser consideradas processos de interação entre leitor e autor e trabalhadas com foco nos gêneros enquanto objeto de ensino.

Nesse viés, conforme destacam Negreiros e Vilas Boas (2017, p. 118), a oralidade começou a aparecer em documentos oficiais como uma “tentativa de sinalização metodológica”. Desse modo, “mesmo que de forma vaga e sem discutir alternativas de trabalho pedagógico sobre o tema”, os PCN afirmavam que a oralidade deveria ser tratada de forma prioritária no ensino de língua portuguesa (NEGREIROS; VILAS BOAS, 2017, p. 118). Nesse sentido, concordando com Magalhães (2008, p. 138-140), embora ainda exista “uma supervalorização da escrita na escola”, a qual, por si só, não promove um ensino eficiente e, conseqüentemente, uma compreensão global do que seja realmente a linguagem, o enfoque que vem sendo dado para a oralidade em documentos oficiais como os PCNs e, mais recentemente, na BNCC, é um avanço necessário para que a escola “não desconsidere nem trate como inferiores as manifestações orais, conforme por muito tempo se fez” (MAGALHÃES, 2008, p. 140) e para que, aos poucos, o distanciamento das práticas orais com o contexto escolar, o qual perdura até hoje, seja minimizado.

Em consonância com tais preocupações acerca do ensino de linguagem, a leitura/escuta passou a ser vista “como um ato de se colocar em relação [a] um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, com possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos” (ROJO, 2009, p. 79). Da mesma forma, o produtor de textos “é um ser consciente do que a escrita pode acarretar sobre o indivíduo e sobre a sociedade como um todo” (PINTON, 2012, p. 49) e, assim, produzir textos com significação e de maneira situada passou a requerer muito mais que saber grafar ou codificar, é preciso

normalizar o texto, usando aspectos notacionais da escrita, que vão da ortografia padrão à separação de palavras e à pontuação adequadas; aos mecanismos de concordância nominal e verbal e de regência verbal etc.; comunicar, adequando o texto à situação de produção, a seus interlocutores-leitores, a seu suporte e veículo, de maneira a atingir suas finalidades; textualizar, organizando as informações e temas do texto de maneira progressiva (progressão temática) e atribuindo-lhe coerência [...] e coesão; intertextualizar, levando em conta outros textos e discursos sobre os mesmos temas, para com eles concordar, deles discordar, com eles dialogar (ROJO, 2009, p. 90).

Assim como as práticas de leitura/escuta e produção textual, a gramática – prática de análise linguística – também sofreu mudanças e passou a compreender “um conjunto de leis responsáveis pelas regularidades geradoras de sentido e de

efeitos de sentido” (SAVIOLI, 2014, p. 144), em que o mais importante não é a mera posse de um conhecimento gramatical, mas o uso que se faz dele. Dessa forma, de acordo com Bezerra e Reinaldo (2013), o ensino de gramática passou a ter como objetivo central a reflexão sobre elementos e fenômenos linguísticos da língua portuguesa e sobre estratégias discursivas, com foco nos usos da linguagem, promovendo, a respeito da língua, “uma reflexão recorrente e organizada, voltada para a produção de sentidos e/ou para a compreensão mais ampla dos usos e do sistema linguístico”. (BEZERRA; REINALDO, 2013, p. 208). Diante disso, o que se espera, ao ensinar a gramática, é que os alunos saibam ler e/ou escrever, com autonomia e eficiência, diversos gêneros textuais/discursivos, de diferentes contextos sociocomunicativos.

1.3.3.1 (Multi)letramentos

Tendo em vista o crescente uso das tecnologias e os complexos usos da linguagem, a perspectiva aqui denominada textual-discursiva tem dialogado, nas duas últimas décadas, com conceitos de letramentos e multiletramentos. Apesar de lentamente, o foco do ensino de língua portuguesa tem se voltado para os usos e práticas sociais da linguagem que envolvem a leitura e a escrita, e não para o simples desenvolvimento de habilidades e competências técnicas e/ou neutras.

A respeito desses significativos avanços, é importante destacar que até chegarem ao contexto acadêmico publicações acerca dos letramentos, o conceito de letramento, ainda no singular, era utilizado como sinônimo de alfabetização e, portanto, compreendido como letramento autônomo¹⁷. De acordo com Rojo e Moura (2019), o uso desses termos como sinônimos começou a mudar quando chegaram ao Brasil, em 1995, os Novos Estudos do Letramento (NLS), a partir da publicação, por Ângela Kleiman, de uma coletânea de textos sobre o tema¹⁸.

Conforme Barton e Hamilton (2000), as práticas letradas são modos culturais com os quais as pessoas utilizam a linguagem escrita em suas vidas cotidianas, sejam

¹⁷ O modelo autônomo refere-se às habilidades individuais do sujeito e não considera o contexto social em que ele está inserido. Desconsidera-se toda a bagagem que ele traz consigo, como se não tivesse relevância para os eventos de letramento com os quais ele estará envolvido no contexto escolar.

¹⁸ Essa coletânea, organizada por Ângela Kleiman, intitula-se “Os significados de letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita” e conta com dez artigos que apresentam resultados de pesquisas realizadas no Brasil com o objetivo de examinar diversas concepções do fenômeno do letramento.

elas alfabetizadas ou não. Por esse motivo, segundo os autores, letramento é melhor entendido como um conjunto de práticas sociais, observáveis em eventos de letramento que são mediados por textos escritos (BARTON; HAMILTON, 2000). Assim, de acordo com Street (2003), ao considerar a natureza do letramento, os NLS representaram uma nova tradição, uma vez que passaram a considerar o letramento sob uma perspectiva sociocultural, entendendo as práticas de leitura e produção de textos como parte integral de um contexto social, cultural, político e econômico, e não como a simples aquisição de habilidades ou abordagens de letramento dominantes.

Essa perspectiva acarreta, portanto, o reconhecimento de múltiplos letramentos, já que, conforme Rojo e Moura (2019, p. 17), considerando a variedade de contextos sociais e culturais, as práticas de letramento são variáveis em diferentes comunidades e culturas. Em vista disso, existem letramentos além do letramento dominante que está intimamente ligado à escola, e as “pessoas podem ser incorporadas nas práticas de letramentos de outras pessoas sem saber ler ou escrever uma única palavra” (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 13). Daí a importância de um modelo de letramento ideológico, visto que, “aprender letramento” não é simplesmente adquirir conteúdo, mas aprender como um processo (STREET, 2014).

Tendo em vista a abordagem sociocultural dos letramentos e a utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), Lankshear e Knobel (2007, p. 7) afirmam que os *novos* letramentos abrangem o que eles chamam de “novas tecnologias” e “novo *ethos*”. Segundo os autores, o que é central para novos letramentos não é o simples fato de que agora podemos procurar informações *on-line* ou escrever usando um processador de texto em vez de uma caneta ou máquina de escrever, mas, sim, que eles permitem participarmos de práticas de letramentos que envolvem tipos de valores, sensibilidades, normas e procedimentos muito diferentes dos que caracterizam os letramentos convencionais com os quais estamos mais familiarizados. Ainda, os novos letramentos são mais participativos, colaborativos e distribuídos, ou seja, eles são menos publicados, individualizados e centrados no autor do que os letramentos convencionais; tal diferença diz respeito a um fenômeno histórico e social muito mais amplo, que envolve o surgimento de um novo tipo de mentalidade (LANKSHEAR E KNOBEL, 2007, p. 9).

Relacionado ao debate acerca dos letramentos múltiplos e dos novos letramentos, emergiu o conceito de “multiletramentos”, articulado por um grupo de pesquisadores autodenominado *New London Group* (GNL), a fim de propor

discussões sobre as novas demandas educacionais frente à globalização, às tecnologias e às diversidades, dado que “o volume de informações produzido em decorrência da globalização e das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos” (ROJO, 2009, p. 89). Para o GNL (1996), esse prefixo *multi-* está associado, por um lado, à multiplicidade cultural e linguística das sociedades contemporâneas e, por outro, à multiplicidade e integração de variados modos de constituição do significado nos textos, por meio da utilização de diferentes semioses (COPE; KALANTZIS, 2009).

A proposta do GNL (1996), divulgada como um manifesto por uma “pedagogia dos multiletramentos”, apresentou como contribuições aos estudos do letramento os princípios da multissemiótica e do multiculturalismo como base para o desenvolvimento de propostas pedagógicas e construção de novos currículos escolares. Uma pedagogia dos multiletramentos, de acordo com Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), demanda que reconheçamos o papel central da agência no processo de construção de significados.

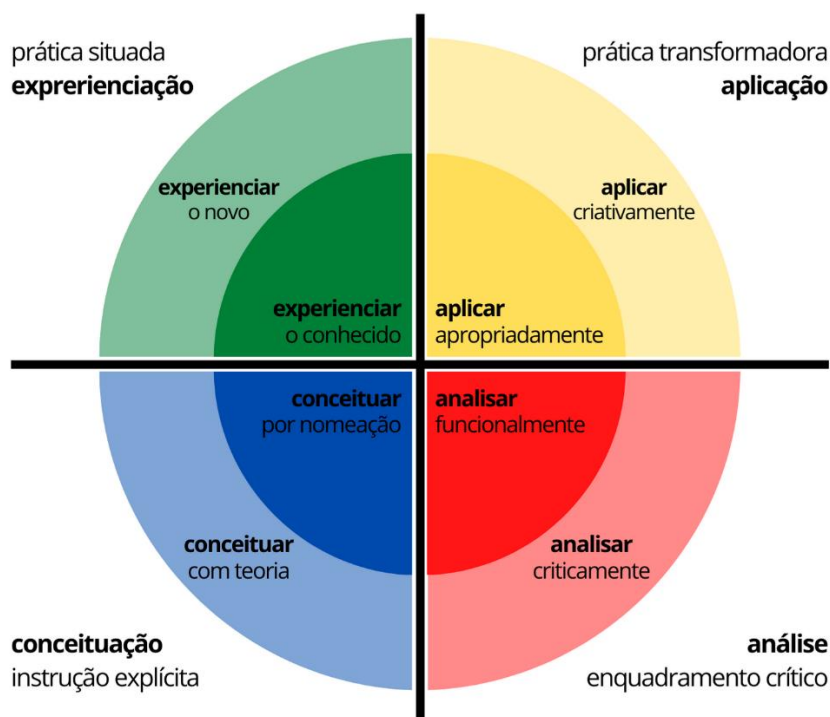
Busca-se, assim, criar uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa e até emancipadora. Nesse sentido, **o trabalho com letramentos na escola não se reduz a habilidades e competências, mas visa contribuir para formar alunos que sejam designers ativos de significados**, com sensibilidade aberta às diferenças, à solução de problemas, à mudança e à inovação. A lógica da pedagogia dos multiletramentos reconhece, portanto, que a construção de significado é um processo ativo e transformador, o que parece ser mais apropriado para o mundo atual de mudanças e diversidades. (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 177, grifo nosso).

Para isso, são necessários novos objetivos para o ensino de língua portuguesa, que contemplem as múltiplas culturas que os alunos trazem consigo e que se manifestam por meio de diferentes linguagens, dando espaço para gêneros textuais menos valorizados no contexto escolar. Nesse sentido, conforme pontuam Rojo e Moura (2012, p. 8), o trabalho com multiletramentos caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência dos alunos (popular, local, de massa etc.) e de gêneros, mídias e linguagens familiares a eles, a fim de que ampliem seu repertório cultural e avancem em direção a novos letramentos.

Desse modo, para promover a ampliação do repertório cultural em direção a novos letramentos e, conseqüentemente, à autonomia discursiva dos alunos para que possam agir em diferentes contextos, são necessários processos de conhecimento que envolvem a prática situada, a instrução explícita, a abordagem crítica e a prática

transformadora. Conforme representado na Figura 6, tais processos, que indicam ao professor “como” fazer, foram ressignificados pelo GNL, em 2009, e referem-se às dimensões pedagógicas denominadas experiência, conceitualização/definição, análise e aplicação, respectivamente (COPE; KALANTZIS, 2009).

Figura 6 - Relação entre os processos de conhecimento



Fonte: adaptado de Kalantzis et al. (2016, p. 73).

De acordo com Kalantzis et al. (2016, p. 75), na prática situada, a dimensão da *experiencição* envolve os processos de experiencição do conhecido/familiar (os alunos trazem para a situação de aprendizagem perspectivas, objetos, ideias, formas de comunicação e informações que lhes são familiares e refletem sobre suas próprias experiências e interesses), e do novo (os alunos são imersos em novas situações ou informações, observando ou participando de algo novo ou desconhecido). Na instrução explícita, a dimensão da *conceitualização* relaciona os processos de conceitualização por nomeação (os alunos agrupam as coisas em categorias, aplicam termos de classificação e definem esses termos) e por teorização (os alunos fazem generalizações conectando conceitos e desenvolvendo teorias). Na abordagem crítica, a dimensão da *análise* compreende processos de análise funcional (os alunos analisam conexões lógicas, causa e efeito, estrutura e função) e de análise crítica (os alunos avaliam as perspectivas, interesses e motivações próprias e de outras

peçoas). Por fim, na prática transformadora, a dimensão da *aplicação* envolve processos de aplicação apropriada (os alunos experimentam seu conhecimento em situações reais ou simuladas para verificar se ele opera de maneira previsível em um contexto convencional) e de aplicação criativa (os alunos fazem uma intervenção inovadora e criativa no mundo, expressando distintamente suas próprias vozes ou transferindo seus conhecimentos para um contexto diferente).

Considerar os multiletramentos no contexto escolar tornou-se fundamental para enfrentarmos os novos desafios deste século: formar um indivíduo capaz de criar sentidos, analisar, criticar e, conseqüentemente, transformar sua realidade, bem como fortalecer a compreensão crítica acerca dos textos e discursos que circulam nas diferentes esferas da sociedade. Dessa forma, é evidente que “a escola tem um papel importante na valorização das novas práticas de letramento e das subjetividades, pois ela não é o único espaço de aprendizagem, mas é considerada o lócus politicamente estruturado para os processos de ensino” (TIBURTINO; SANTOS, 2019, p. 168). Da mesma forma, também têm papel importante os documentos oficiais que normatizam a escola e que regem e orientam os professores de Língua Portuguesa. Portanto, dada sua importância no contexto escolar, a BNCC tem o dever de disseminar aos professores noções que envolvam os (multi)letramentos, a fim de promover avanços necessários acerca do “porquê”, “o quê” e “como” ensinar. O Quadro 6, a seguir, sintetiza a perspectiva textual-discursiva.

Quadro 6 - Síntese da perspectiva textual-discursiva

Objeto de ensino	Gêneros textuais/discursivos
Concepção de ensino	Ensino de língua em contextos situados; foco em práticas de usos da língua(gem) e na reflexão sobre esses usos; trabalho com a diversidade textual e linguística (textos multimodais/multissemióticos); desenvolvimento da compreensão crítica acerca dos textos e discursos que circulam nas diferentes esferas da sociedade; práticas de leitura e produção textual articuladas pela prática de análise linguística e trabalhadas a partir da diferentes gêneros.
Contexto teórico/histórico	Avanços nas pesquisas acerca dos (multi)letramentos. Publicação de documentos oficiais com foco no ensino de gêneros textuais/discursivos e, mais recentemente, com foco na multimodalidade/multissemiose dos textos.

Fonte: elaborado pela autora.

Apresentamos, no Capítulo 2 a seguir, o percurso metodológico adotado para o desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando os pressupostos da Linguística Aplicada, nossa proposta de análise busca contribuir com pesquisas que focalizam questões relativas ao ensino de linguagem e, nas últimas décadas, têm se preocupado com objetos de estudo comuns ao nosso. É importante destacar que, conforme Moita Lopes (2006, p. 20), tais pesquisas não buscam apresentar soluções ou resolver problemas, “ao contrário, a LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos e usos da linguagem possam ser vislumbradas” (MOITA LOPES, 2006, p. 20). Desse modo, a fim de problematizar questões postas na BNCC, compreender criticamente os discursos sobre ensino de Língua Portuguesa e vislumbrar alternativas para o contexto que envolve, sobretudo, o processo de implementação do documento, tomamos como base para esta pesquisa uma perspectiva de análise crítica. Por se configurar como uma proposta de análise, além de teórica, também metodológica, a ACD será fundamental para as análises das dimensões textual e contextual, tendo em vista que qualquer evento discursivo pode ser considerado, ao mesmo tempo, texto, prática social e prática discursiva.

Além de ter como base uma proposta de análise crítica, este estudo adota uma perspectiva de análise qualitativa, abordagem que, nesta pesquisa, é utilizada com a finalidade de compreender, interpretar e explicar discursos sobre ensino de Língua Portuguesa. A pesquisa qualitativa é, sobretudo,

uma atividade situada, que localiza o observador no mundo; consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. [...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Ainda, esta pesquisa é do tipo documental, visto que objetiva analisar discursos em um recente documento de caráter oficial, normativo e público, destinado às três etapas da Educação Básica. De acordo com Ludke e André (2017, p. 45), documentos representam uma fonte “natural” de informação, de onde podem ser obtidas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador, “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 45).

Apresentamos a seguir o percurso metodológico, detalhando a organização das etapas de investigação e o modo como foram realizadas, tendo em vista o desenvolvimento dos objetivos geral e específicos desta pesquisa. Na primeira seção, apresentamos o universo de análise, especificando as seções focalizadas do objeto de estudo em questão. Na segunda seção, apresentamos a etapa de análise contextual, o *corpus* e os procedimentos adotados para essa dimensão de análise. Por fim, na terceira seção, apresentamos a dimensão de análise textual, dividida em duas subseções referentes à análise dos fundamentos pedagógicos e das habilidades, bem como os procedimentos adotados para cada momento da análise.

2.1 UNIVERSO DE ANÁLISE

O universo de análise compreende a terceira e atual versão do documento oficial Base Nacional Comum Curricular¹⁹ que, contendo as três etapas da Educação Básica, foi homologado em dezembro de 2018. Desse documento, focalizamos o componente curricular Língua Portuguesa e selecionamos apenas os anos finais da etapa Ensino Fundamental (homologada em dezembro de 2017), conforme Quadro 7.

Quadro 7 - Universo de análise

Seções – BNCC (Ensino Fundamental)	Páginas
4.1.1 Língua Portuguesa	67-86
* Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental	87
4.1.1.2 Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades	136-139
* Habilidades de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental	140-191

Fonte: elaborado pela autora com base no documento (BRASIL, 2018).

2.2 ANÁLISE CONTEXTUAL

Na dimensão da análise contextual, buscamos interpretar aspectos da prática discursiva, focalizando especialmente o processo de produção do documento²⁰. Para investigar esse contexto, realizamos uma discussão sobre o processo de elaboração da BNCC, até chegar à terceira e atual versão, com base em informações coletadas:

¹⁹ O documento está disponível para download no site do MEC: <basenacionalcomum.mec.gov.br>.

²⁰ Havíamos definido, como objetivo específico da pesquisa, a investigação dos processos de produção e consumo do documento. A investigação do contexto de consumo foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSM e iniciada em junho de 2020, por meio da aplicação de questionários via Google Formulários a professores em formação inicial e continuada, no entanto, não obtivemos um número expressivo de participantes.

i) no próprio documento; ii) em *sites* vinculados à BNCC (tais como o *site* oficial do MEC e o *site* Movimento pela Base); iii) em estudos prévios que discutem e analisam os bastidores do processo. Nesse sentido, a investigação partiu de perguntas norteadoras referentes aos aspectos sociocomunicativos que envolvem esse contexto, isto é, quem produziu o documento, quando e como foi produzido e com quais propósitos, a fim de subsidiar a interpretação e explicação dos discursos.

2.3 ANÁLISE TEXTUAL

Na dimensão de análise textual, focalizamos: i) os fundamentos pedagógicos de Língua Portuguesa para a etapa Ensino Fundamental, que compreendem os textos introdutórios das páginas 67 a 87 e 136 a 139 do documento (conforme Quadro 7 apresentado anteriormente); ii) as habilidades propostas para os anos finais (páginas 140 a 191), compreendendo o campo de atuação jornalístico-midiático e o grupo de habilidades propostas para todos os campos de atuação.

No que diz respeito à análise das habilidades, selecionamos uma amostragem representativa do documento constituída de habilidades do campo de atuação jornalístico-midiático e do grupo todos os campos de atuação, tendo em vista que eles concentram o maior número de habilidades propostas para os anos finais do Ensino Fundamental (61,1% de 185). Conforme apresentado na Tabela 1, o campo jornalístico-midiático reúne 59 habilidades (31,9%) e o grupo todos os campos reúne 54 (29,2%), sendo, este último, constituído apenas de habilidades da prática de linguagem Análise linguística/semiótica (72,97% do total de 74 habilidades propostas para essa prática de linguagem).

Tabela 1 - Número de habilidades propostas para os anos finais

Campo jornalístico-midiático	Leitura	Produção de textos	Oralidade	Análise linguística/Semiótica	Total
6º ano	2	-	-	-	2
7º ano	2	-	-	-	2
8º ano	2	1	-	-	3
9º ano	2	1	-	-	3
Bloco 6º e 7º anos	8	5	1	-	14
Bloco 8º e 9º anos	7	4	2	3	16
Bloco 6º a 9º ano	5	4	6	4	19
Total de habilidades	28	15	9	7	59

(continua)

Campo de atuação na vida pública	Leitura	Produção de textos	Oralidade	Análise linguística/semiótica	Total
Bloco 6º e 7º anos	4	1	-	-	5
Bloco 8º e 9º anos	4	1	1	1	7
Bloco 6º a 9º ano	2	2	3	2	9
Total de habilidades	10	4	4	3	21
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Leitura	Produção de textos	Oralidade	Análise linguística/semiótica	Total
Bloco 6º e 7º anos	1	2	2	2	7
Bloco 8º e 9º anos	1	2	2	3	8
Bloco 6º a 9º ano	6	3	2	4	15
Total de habilidades	8	7	6	9	30
Campo artístico-literário	Leitura	Produção de textos	Oralidade	Análise linguística/semiótica	Total
Bloco 6º e 7º anos	3	2	-	-	5
Bloco 8º e 9º anos	3	2	-	-	5
Bloco 6º a 9º ano	6	2	2	1	11
Total de habilidades	12	6	2	1	21
Todos os campos de atuação	Leitura	Produção de textos	Oralidade	Análise linguística/semiótica	Total
6º ano	-	-	-	10	10
7º ano	-	-	-	12	12
8º ano	-	-	-	13	13
9º ano	-	-	-	9	9
Bloco 6º e 7º anos	-	-	-	7	7
Bloco 8º e 9º anos	-	-	-	1	1
Bloco 6º a 9º ano	-	-	-	2	2
Total de habilidades	-	-	-	54	54
Total de habilidades anos finais do EF	58	32	21	74	185 (100%)
Total de habilidades analisadas	5 (8,62%)	4 (12,5%)	6 (28,57%)	48 (64,86%)	73 (39,45%)

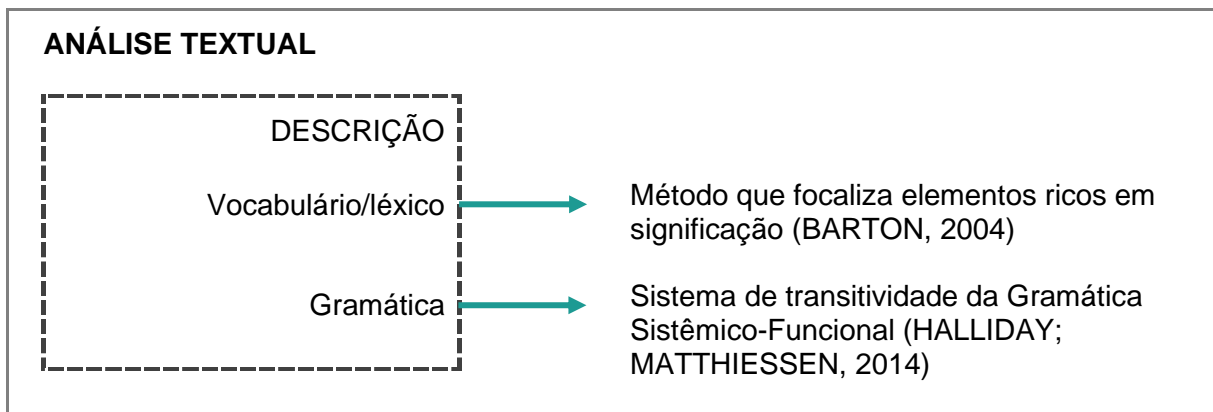
Fonte: elaborada pela autora.

(conclusão)

De acordo com marcações realizadas na Tabela, selecionamos como amostragem do campo jornalístico-midiático o bloco de 6º a 9º ano em razão de esse bloco contemplar o maior número de habilidades (19) do campo em questão. Além disso, selecionamos também as habilidades dos anos individuais (6º, 7º, 8º e 9º ano) do grupo todos os campos de atuação, tendo em vista que, nesse grupo, os anos individuais reúnem o maior número de habilidades (44). Dessa forma, de 185 habilidades propostas para os anos finais do Ensino Fundamental, a amostragem de análise selecionada compreende o total de 73 habilidades.

Para ambas as análises textuais – dos fundamentos pedagógicos e das habilidades –, partimos das perspectivas teórico-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, denominadas por nós *prescritivo-normativa*, *linguístico-textual* e *textual-discursiva* (ver p. 51). Além disso, ancoramo-nos também nos pressupostos da ACD, focalizando, especificamente no modelo de análise tridimensional (ver p. 38), o processo de descrição dos aspectos linguísticos relevantes, a fim de orientar a interpretação e explicação dos discursos. Para isso, conforme Figura 7, considerando que essa dimensão do discurso envolve, dentre outras categorias, a gramática e o vocabulário/léxico, focalizamos não apenas o sistema de transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014) enquanto ferramenta de descrição gramatical, mas também o método de análise proposto por Barton (2004), que focaliza recursos ricos em significação com base no emprego do vocabulário/léxico.

Figura 7 - Dimensão de análise textual



Fonte: elaborada pela autora.

2.3.1 Fundamentos pedagógicos do componente curricular Língua Portuguesa

A fim de analisar criticamente os fundamentos pedagógicos do componente curricular Língua Portuguesa, utilizamos o método de análise que focaliza elementos ricos em significação (BARTON, 2004). A partir desse método, de acordo com Barton (2004), buscamos por características particulares no *corpus*, associadas a padrões de significado no contexto, que se tornam relevantes a partir do momento em que assumem, por meio de uma análise exploratória e inicialmente intuitiva, um padrão de ocorrência. Essas características são chamadas de recursos ricos em significação

que, em outras palavras, são a base para compreender a relação entre um texto e seu contexto. É por meio desses recursos que buscamos compreender, portanto, a relação entre os aspectos linguísticos e contextuais da BNCC e, conseqüentemente, (re)conhecer os discursos sobre ensino de Língua Portuguesa materializados no documento. Para isso, foram adotados, com base em Barton (2004), os seguintes procedimentos analíticos:

1. selecionar um *corpus* inicial que é relevante para dar conta do objetivo geral;
2. a partir de uma análise exploratória e inicialmente intuitiva, identificar padrões salientes, verificando ocorrências de características relevantes para o estudo;
3. determinar o “interessante” e selecionar um *corpus* de estudo (amostragem);
4. verificar o padrão (codificação, contagem e outras formas de análise empírica - sem comprovação científica -, a partir da observação);
5. desenvolver uma análise funcional-retórica (explicando o significado de um padrão em seu contexto);
6. apresentar os resultados de sua análise usando principalmente exemplos para relacionar as características identificadas com determinados discursos de Língua Portuguesa;
7. sugerir uma explicação sobre como a análise do discurso resultante é interessante para o campo da Linguística Aplicada, o que esses dados revelam e quais os próximos passos.

A partir desses procedimentos, identificamos, ao longo da análise, padrões semânticos salientes acerca dos discursos sobre ensino de Língua Portuguesa, a partir da constatação de ocorrências dos itens lexicais *gênero(s)* e *(multi)letramentos* e, imbricados a eles, lexemas correspondentes aos seus respectivos campos semânticos. Com base nessa constatação inicial, evidenciamos características interessantes relacionadas a esses itens lexicais e selecionamos uma amostragem²¹ de análise que compreende os excertos em que eles ocorrem no texto, a fim de verificar as categorias semânticas que comprovem os padrões identificados e auxiliem a compreensão crítica desses discursos.

²¹ A amostragem de análise selecionada compreende os excertos em que os lexemas considerados interessantes para a pesquisa ocorreram no *corpus*. Esses excertos foram localizados a partir da ferramenta *find* em software para leitura de documentos em PDF. Para viabilizar a busca, contagem e análise crítica das ocorrências, mantivemos, em um único arquivo, apenas as páginas do documento que compreendem os fundamentos pedagógicos.

2.3.2 Habilidades de Língua Portuguesa – anos finais do Ensino Fundamental

A respeito da análise das habilidades selecionadas do campo jornalístico-midiático e grupo todos os campos de atuação, partimos das categorias fornecidas pela Gramática Sistêmico-Funcional, adotada como ferramenta para descrição dos dados linguísticos. Focalizamos, com base no sistema de transitividade, os componentes das orações que compõem as habilidades: processos, participantes e circunstâncias e, a partir a descrição realizada (disponível nos Apêndices A, p. 197, e B, p. 207), adotamos os seguintes procedimentos analíticos:

1. analisar a natureza dos processos empregados nas habilidades;
2. analisar a natureza dos objetos de conhecimento (participantes);
3. verificar se as habilidades focalizam, enquanto modificador (circunstâncias), o contexto da aprendizagem requerida;
4. verificar quais dimensões da pedagogia dos multiletramentos são contempladas em cada habilidade;
5. verificar os níveis de complexidade requeridos com base na taxonomia de Bloom revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010).

Quanto aos procedimentos analíticos 4 e 5, consideramos os processos de conhecimento já apresentados e discutidos na terceira seção da fundamentação teórico-metodológica (ver p. 66-67) e, conforme Quadro 8, os domínios cognitivos da taxonomia de Bloom revisada (especificados no Anexo A, p. 195) equivalentes aos processos de conhecimento, os quais compreendem os níveis básico, intermediário e avançado de complexidade.

Quadro 8 - Processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos e domínios cognitivos da taxonomia de Bloom equivalentes

Processos de conhecimento	Domínios cognitivos da taxonomia de Bloom equivalentes	
Experienciar o conhecido	Rememoração	Nível básico
Experienciar o novo	Compreensão	Nível básico
Conceitualizar nomeando	Compreensão	Nível básico
Conceitualizar por teoria	Compreensão	Nível básico
Analisar funcionalmente	Análise	Nível intermediário
Analisar criticamente	Compreensão e/ou Avaliação	Nível básico e/ou avançado
Aplicar adequadamente	Aplicação	Nível intermediário
Aplicar criativamente	Criação	Nível avançado

Fonte: elaborado com base em Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 159).

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE CONTEXTUAL: DIMENSÃO DISCURSIVA DA BNCC

As etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental da BNCC, aprovadas e homologadas em dezembro de 2017, constituem, juntamente da etapa Ensino Médio, aprovada e homologada em dezembro de 2018, uma das principais políticas educacionais em vigência no país, dado seu caráter oficial e normativo no contexto da Educação Básica. Tendo em vista a notoriedade conquistada pelo documento no cenário educacional brasileiro, seu conturbado processo de elaboração e sua recente implementação, buscamos investigar o contexto em que as propostas – não apenas para o componente curricular Língua Portuguesa da etapa Ensino Fundamental, mas para o documento como um todo – foram fortalecidas e legitimadas a ponto de se constituírem referência comum e obrigatória para o país. Nesse sentido, em razão de já estar em processo de implementação obrigatória, muito mais que discutir a (im)pertinência de uma base comum para o Brasil, buscamos, em consonância com o primeiro objetivo específico proposto para esta pesquisa, descrever criticamente o contexto de produção do documento, a fim de analisar a dimensão da prática discursiva e contribuir para a interpretação das análises textuais, conforme preconiza uma Análise Crítica de Discurso (ACD).

3.1 PROCESSO DE PRODUÇÃO: UM CENÁRIO DE TENSÕES E DISPUTAS

A BNCC, atual documento oficial da educação, configura-se como parte da política nacional da Educação Básica e foi produzida com a finalidade de definir “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 7). Esse objetivo, sustentado com o argumento de que “educação é a base” e de que é por meio da BNCC que se pode garantir uma educação de qualidade, uma formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, sinaliza o entendimento de que “basta haver um currículo nacional único para que a aprendizagem seja supostamente homogeneizada em todo país, independentemente das especificidades e dificuldades de cada região, de cada contexto e de cada instituição” (TÍLIO, 2019, p. 12).

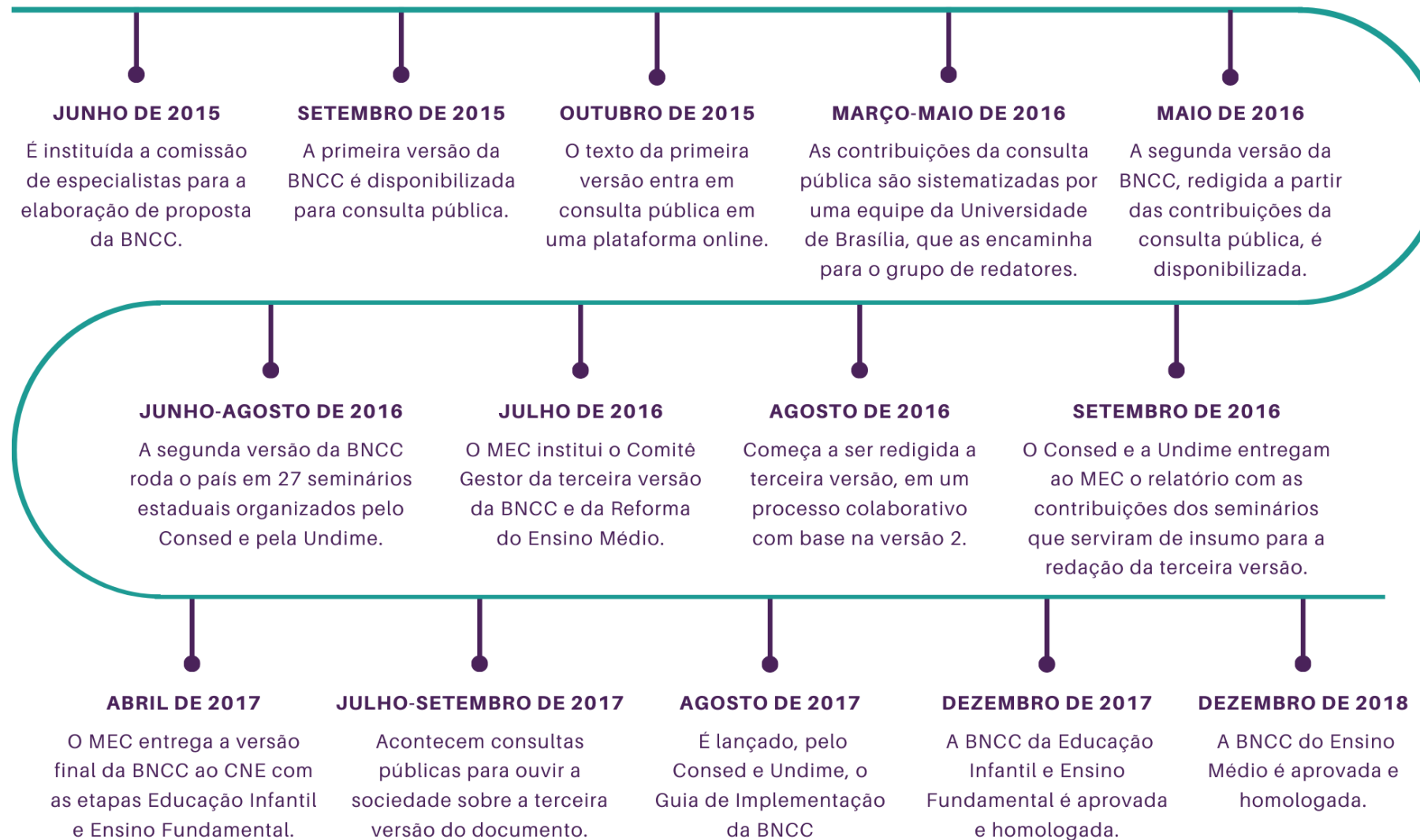
Ainda que a BNCC não seja definida como currículo, partilhamos da mesma posição de Tílio (2019), Lourenço e Lino de Araújo (2019), Macedo (2017), entre diversos outros, de que ela pode, sim, ser entendida como um currículo mínimo, já que, na prática, é a principal referência nacional obrigatória para fazê-lo. Nessa perspectiva, mesmo que as escolas e os professores tenham a “liberdade” de realizar escolhas quanto à inserção de conteúdos e adequar as propostas a partir das necessidades de cada contexto, tudo que está sendo proposto pelo documento é obrigatório e deve ser implementado em todas as escolas públicas e privadas do país.

Os agentes responsáveis por sua elaboração justificam a necessidade dessa política educacional com amparo legal na Constituição Federal de 1988, que cita, no Artigo 210, a necessidade de uma base comum curricular; na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que, em seu Artigo 26 (redigido a partir da Lei 12.796/2013), regulamenta a necessidade de uma base nacional comum para a Educação Básica a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada em função das características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996); e na lei 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional da Educação e faz referência à BNCC como uma das principais estratégias para o cumprimento de 4 das 20 metas do plano.

De acordo com a linha do tempo apresentada na sequência (Figura 8), elaborada com base em informações veiculadas no *site* oficial do MEC (BRASIL, 2020) e no *site* Movimento pela Base²², o processo de construção da BNCC iniciou em 2015, a partir da instituição da comissão de especialistas para elaboração da primeira versão do documento. Porém, a proposta de uma base curricular comum para o país era discutida e idealizada muito antes de sua construção ser efetivamente iniciada. Já em 2010 e 2014, por exemplo, foram realizadas a primeira e a segunda Conferência Nacional de Educação (CONAE), promovidas com o objetivo de debater os rumos da Educação Básica. Assim, nesses eventos, especialmente na 2ª CONAE, as reflexões e propostas realizadas resultaram na constituição de um “importante referencial para o processo de mobilização para a BNCC” (BRASIL, 2020).

²² Os *sites* foram acessados em 2019 para coleta de informações sobre o processo de elaboração. No entanto, em consultas posteriores, algumas dessas informações já haviam sido retiradas ou suprimidas. O site Movimento pela Base é gerenciado por um grupo pró-Base, que se qualifica “não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO PELA BASE, 2020).

Figura 8 - Síntese do processo de elaboração da BNCC



Fonte: elaborada com base em informações coletas nos sites <basenacionalcomum.mec.gov.br> e <movimentopelabase.org.br>.

Nesse sentido, ainda que o documento e os *sites* vinculados a ele não mencionem, dois anos antes do início da redação do documento, conforme destacam Bonini e Costa-Hübes (2020), também ocorriam discussões coordenadas pelo Grupo de Trabalho Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica: subsídios ao currículo nacional (GT-DiAD)²³, que, reunido no MEC, já focalizava a produção de um documento base para a construção de um currículo nacional que garantisse à criança, ao adolescente, ao adulto e ao idoso²⁴, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento.

O período de discussões seguiu por mais de dois anos, buscando fomentar um debate nacional, que envolvesse agentes diretos da formação de estudantes, e produzir um documento para intermediar a reflexão nas escolas, resultando, assim, em uma matriz inicial para a BNCC que, após o debate com a sociedade, seria encaminhada ao CNE em 2016. Com a preocupação de reunir diferentes segmentos da educação nas discussões e proposições, o grupo configurou-se com diversas representações sociais. Desse modo, os integrantes do GT-DiAD entendiam que “estaria sendo propiciada a ampla participação de educadores, em nível nacional, exatamente o inverso do que foi feito: a produção de um documento imposto pelo MEC para ser seguido obrigatoriamente por todas as escolas do país” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 21). A interrupção do trabalho do GT ocorreu em fevereiro de 2015, sendo a equipe, com cerca de 70 membros, dispensada e alterada por outra comissão com, aproximadamente, 130 membros (BONINI, COSTA-HÜBES, 2020). Não constam, entretanto, no *site* oficial do MEC e no *site* Movimento pela Base, menções ao trabalho realizado pelo grupo DiAD, tampouco à posterior interrupção.

A nova comissão de especialistas para a elaboração de proposta da BNCC foi formada pelo MEC em junho de 2015, a partir da portaria nº 592, e acabou assumindo a responsabilidade de produzir as duas primeiras versões do documento²⁵. A primeira

²³ O documento produzido pelo GT-DiAD no contexto dos debates para o estabelecimento da BNCC (ocorridos no âmbito do MEC entre dezembro de 2012 e fevereiro de 2015), pode ser acessado no *link*: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55911>.

²⁴ Assim como outros grupos, *adultos* e *idosos* foram praticamente esquecidos na versão homologada da BNCC. Domingues (2019) destaca que, na última versão do documento oficial, há apenas uma única menção direta à Educação de Jovens e Adultos, localizada na página 17, entre parênteses, junto com outras modalidades de ensino, “junto da educação especial, da educação quilombola e de outras modalidades, pois esse foi o espaço que lhe coube, quase uma nota de rodapé, citada apenas como aposto enumerativo do termo ‘modalidades de ensino’” (DOMINGUES, 2019, p. 259). Conforme discute o autor, esse quase apagamento indica a grave maneira como grupos historicamente secundarizados são considerados nos espaços escolares, posição essa que a BNCC apenas ratifica.

²⁵ As versões estão disponíveis para *download* no link: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>.

versão foi disponibilizada para consulta pública três meses após a comissão ser instituída (setembro de 2015) e a segunda foi disponibilizada em maio do ano seguinte (2016). Nesse período, ocorreram diversos debates, conferências e possibilidade de participação da sociedade via portal *on-line*, porém, não foram encontradas elucidações sobre *como* e *se* as 12 milhões de contribuições foram consideradas no curto espaço de tempo entre a divulgação da primeira versão e a redação da segunda.

A segunda versão rodou o Brasil em 27 seminários estaduais de junho a agosto de 2016. Nesse período, em meio a um cenário de crise política – marcado pelo processo de *impeachment* contra a então presidenta Dilma Rousseff e pela ascensão de Michel Temer à Presidência da República –, ocorreu, em julho de 2016, a substituição integral da equipe de redação do documento que, no mês seguinte, já iniciou o processo de redação da terceira versão “em um processo colaborativo com base na versão 2” (BRASIL, 2020). Conforme veiculado no *site* oficial do MEC (BRASIL, 2020), além de ser elaborada com base na segunda versão, essa versão final também foi produzida em consonância com o relatório de contribuições²⁶ dos seminários estaduais, organizado pelo Consed e pela Undime e entregue ao MEC em setembro de 2016. Contudo, as contribuições, mais uma vez, parecem ter sido sintetizadas às pressas, tendo em vista os mais de 9 mil participantes e a agenda de seminários que em agosto ainda estavam sendo realizados em alguns estados. Sobre isso destacam Bonini e Costa-Hübes (2020, p. 23) que o relatório “revelava uma leitura bastante enviesada das contribuições propostas” e, nessa lógica, “foi criado um cenário para legitimar uma terceira versão, que viria a contrapelo das duas anteriores, pelo menos em alguns aspectos”.

A terceira versão, com as etapas Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi entregue ao CNE em abril de 2017 e aprovada em dezembro daquele mesmo ano. De julho a setembro, a sociedade pôde participar da consulta pública e enviar suas contribuições sobre a versão apresentada. Porém, em agosto, em meio ao processo de consulta pública e sem ao menos ter sido aprovada, um guia de implementação da BNCC foi lançado. Meses depois, em dezembro de 2017, essa terceira e última versão foi aprovada e homologada pelo ministro da educação Mendonça Filho. Em virtude das adequações exigidas pela lei 13.415/2017, que impôs a Reforma do Ensino Médio, o processo de elaboração da BNCC só foi concluído um ano depois, quando

²⁶ O relatório está disponível para *download* no link: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios>.

da aprovação e homologação da última etapa da Educação Básica pelo então ministro da educação Rossieli Soares.

De acordo com os excertos a seguir, coletados nos *sites* do MEC e Movimento pela Base, bem como no próprio texto que compreende o documento, podemos constatar que o cenário de legitimação do documento é constituído, em grande medida, por discursos que citam o caráter colaborativo do processo de elaboração da BNCC e a suposta participação extensiva da sociedade:

concluída após **amplios debates** com a sociedade e os educadores do Brasil [...] (BRASIL, 2018, p. 5);

sua formulação, sob coordenação do MEC, contou com a **participação** dos Estados do Distrito Federal e dos Municípios, depois de **ampla consulta** à comunidade educacional e à sociedade (BRASIL, 2018, p. 20);

a Base foi elaborada em cumprimento às leis educacionais vigentes no País e contou com a **participação** de variadas entidades, representativas dos diferentes segmentos envolvidos com a Educação Básica nas esferas federal, estadual e municipal, das universidades, escolas, instituições do terceiro setor, professores e especialistas em educação brasileiros e estrangeiros (BRASIL, 2020);

o processo de elaboração e redação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental durou cerca de três anos e teve como base a **construção colaborativa**, respeitando as leis educacionais vigentes no país (MOVIMENTO PELA BASE, 2020).

Levando em consideração os acontecimentos em torno da elaboração do documento (Figura 10), essa participação, de fato, parece ter sido oportunizada. No entanto, isso não garante que as contribuições realizadas tenham sido consideradas conforme assegurado pelos diferentes agentes envolvidos em cada etapa desse conturbado processo. Nesse sentido, há um entendimento de que a versão aprovada e homologada em dezembro de 2017 se encontra bastante diferente da versão debatida nas audiências públicas regionais. Inclusive, algumas pesquisas, como a de Szundy (2019), propõem análises comparativas entre as versões apresentadas e indicam, sobretudo, o abandono de temas integradores “relevantes para a compreensão e transformação do mundo em que vivemos, tais como economia, sustentabilidade, direitos humanos, culturas indígenas e africanas, entre outros, para focar no desenvolvimento de competências e habilidades” (SZUNDY, 2019, p. 131).

Além do abandono de temas integradores, segundo Bonini e Costa-Hübes (2020), Macedo (2014), Freitas (2016), dentre outros, também há questões que raramente foram/são mencionadas acerca da elaboração da BNCC e seguem apagadas das discussões sobre o documento agora já em fase de implementação. A

principal delas diz respeito à influência dos agentes privados em sua construção, já que foram estabelecidas parcerias entre setores do MEC e fundações e institutos privados que atuam no contexto educacional, entre os quais “havia perspectivas distintas e um embate de forças” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 25). Conforme destacou Macedo (2014, p. 1540) antes mesmo da elaboração da primeira versão, os *sites* dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate em torno da construção da BNCC, Consed e Undime, indicam praticamente os mesmos “parceiros” do setor privado: empresas, instituições financeiras, fundações e organizações não governamentais. Freitas (2016) pontua que, dentre Itaú Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Todos pela Educação e diversos outros, despontou, com protagonismo, a Fundação Lemann – uma das instituições que integra o grupo Movimento pela Base –, de Jorge Paulo Lemann (considerado o segundo homem mais rico do Brasil pelo *ranking* de 2020 da Forbes), bem como atores internacionais parceiros dessa fundação: “esses agentes estavam presentes nos seminários e encontros que discutiam a organização da BNCC [...], pois muitos desses encontros eram financiados ou coordenados pelas grandes fundações como forma de influenciar no processo” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 25).

Imbricada à interferência de agentes privados no processo de construção do documento, outra questão que merece destaque diz respeito aos interesses neoliberais e, conseqüentemente, ao foco do ensino voltado para padrões de avaliação. Segundo Macedo (2014), o vínculo entre a BNCC e a avaliação não pode ser negligenciado, porque a participação de agentes privados nesse processo tem como objetivo produzir “uma narrativa hegemônica sobre o que é qualidade na educação e sobre como atingi-la” (MACEDO, 2014, p. 1545). Nessa perspectiva, a preocupação em torno da proposta de uma BNCC reside, sobretudo, no desempenho dos estudantes em avaliações de nível nacional e internacional, já que, como destaca David Chaves, em reportagem à revista *Poli* da Fiocruz, tanto para o governo, quanto para o setor empresarial, é fundamental um alinhamento da BNCC com as diretrizes do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), “uma vez que os países que têm destaque nessa avaliação são classificados pela OCDE como aqueles que investem numa educação de qualidade e terão mão de obra qualificada, o que possibilita a atração de investimento externo” (ANTUNES, 2017, p. 7).

Esses interesses pautados na ideologia neoliberal justificam, em grande medida, a adoção das noções de *competências* e *habilidades*, que até a segunda versão do documento pareciam focalizar a educação em uma perspectiva mais social, já que eram denominadas, respectivamente, *direitos* e *objetivos de aprendizagem*²⁷.

A noção de *competências* diz respeito à aptidão para cumprir alguma tarefa ou função e engloba a capacidade para mobilizar conhecimentos (saberes), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser). As *habilidades*, por sua vez, referem-se ao plano objetivo e prático do saber fazer, a fim de que, juntamente com determinados conhecimentos e atitudes, sejam desenvolvidas as competências gerais (da educação básica) e específicas (das áreas do conhecimento e dos componentes curriculares). Esses termos – sob os quais as etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio estão fundamentadas – são amplamente empregados em contextos como o da educação profissional técnica e, por si só, já indicam uma perspectiva voltada para a ação no mundo de trabalho. Na BNCC,

ser competente em algo é tratado como um “direito” e envolve a ideia de transferência de conhecimentos aprendidos em sala de aula para outras e mais amplas instâncias sociais. Mas essa transferência se dá com a finalidade de resolver problemas em um mundo já dado, cuja construção não envolveu a participação das pessoas, e nem pressupõe qualquer ação de problematização da forma como esse mundo foi construído. Assim, mesmo que se considere a competência como pré-requisito para alguma ação humana inteligente, essa ação é epidérmica, já que, em sua estrutura, baseia-se numa posição passiva da pessoa diante dos fatos do mundo. Em outras palavras: competência é a propriedade de a pessoa agir resolvendo problemas propostos por outras pessoas, para que tudo à sua volta continue da mesma forma (GERHARDT, 2019, p. 87).

Além disso, principalmente as habilidades, por estarem descritas em listas e serem definidas como as “aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 29), podem ser entendidas como meio para controlar e comparar resultados de escolas em avaliações externas, estimular a competitividade entre elas e cobrar, com base em “evidências”, aquelas que não obtiverem bons desempenhos, isto é, que não seguirem rigorosamente tudo que está sendo determinado pelo documento. Estratégias como essas coincidem com ideais econômicos de produtividade e controle e justificam a adoção de princípios “para

²⁷ É válido mencionar, a respeito disso, que em consonância com a Resolução nº 4, de dezembro de 2018, “a expressão ‘competências e habilidades’ deve ser considerada como equivalente à expressão ‘direitos e objetivos de aprendizagem’ presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE)” (Art 3º, parágrafo único), embora essa importante noção de sinonímia não tenha sido explicitamente mencionada no documento propriamente dito.

trabalhar a formação de condutas nos estudantes, que corroborem com as necessidades estabelecidas pelos agentes privados, principalmente no que diz respeito à mão de obra para o mercado empresarial” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2020, p. 29), porque focalizam muito mais a formação de cidadãos competentes e hábeis para o “pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8 e 13), deixando em segundo plano a formação crítica, que deveria ser a principal preocupação da escola.

À vista de todas as questões levantadas, é importante salientar a influência do documento no contexto educacional (representada na Figura 9), pois, a fim de justificar sua pertinência, os agentes responsáveis pela elaboração da atual versão da BNCC argumentam que ela “vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações na educação [...], referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada” (BRASIL, 2018, p. 8).

Figura 9 - Políticas educacionais influenciadas pela BNCC



Fonte: elaborada pela autora.

Não restam dúvidas de que será a BNCC, em grande medida, a responsável pelas próximas mudanças no contexto educacional, visto que ela incide sobre planejamentos escolares (currículos e PPP), planos de ensino desenvolvidos por professores, avaliações nacionais e internacionais de larga escala, cursos superiores

de licenciatura, cursos de formação continuada de professores bem como livros e demais materiais didáticos – apenas para citar os mais imediatos –, que já estão sendo adequados e/ou reelaborados à luz do documento.

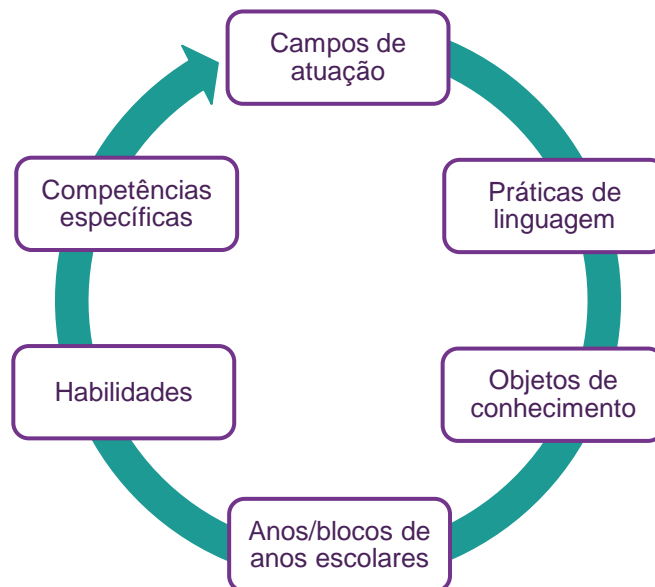
Ainda que todas essas influências levem à padronização curricular da educação básica e, conforme pontuam Santos e Diniz-Pereira (2016, p. 295), possam reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e autonomia docente, negar o direito à diferença e desrespeitar as diversidades culturais, buscar um caminho fácil para um processo complexo, que não se resolve com medidas simplistas, e configurar-se como uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita, na opinião dos grupos favoráveis à versão aprovada, conforme introdução da atual versão do documento (BRASIL, 2018), a BNCC é entendida como peça central para alcançar a aprendizagem de qualidade, é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época e, por meio dele, estará sendo cumprido o “compromisso da equidade que a sociedade brasileira espera” (BRASIL, 2018, p. 7).

Nesse sentido, com base nas questões apresentadas, constatamos uma tensão entre discursos com posições antagônicas sobre o que seria considerado ideal para a educação no país. Essa tensão parece resultar, em grande medida, de um cenário de disputa de interesses, marcado pela participação de agentes com diferentes posições político-ideológicas no processo de produção do documento, bem como pela influência desses agentes não apenas na construção da BNCC, mas também em seu processo de implementação. As análises apontam, ainda, que o contexto de crise política e as alterações compulsórias advindas do novo governo brasileiro influenciaram, nesse sentido, o fortalecimento desses conflitos. Assim, considerando a relação intrínseca entre texto e contexto, conforme constatamos nos capítulos a seguir, a partir da análise dos fundamentos pedagógicos e das habilidades do componente curricular Língua Portuguesa, essas tensões refletem nos discursos que constituem a BNCC e geram incongruências acerca das perspectivas teórico-metodológicas para o ensino, influenciando, desse modo, as propostas não só do componente curricular em análise, mas para a Educação Básica como um todo.

CAPÍTULO 4 – FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA

O texto que compreende a fundamentação pedagógica apresenta conceitos importantes para o desenvolvimento das aprendizagens de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e discute questões pertinentes acerca das categorias adotadas para organizar o componente curricular. Conforme representado na Figura 10, a seguir, o componente está organizado por campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento, anos/blocos de anos escolares e habilidades. Embora não estejam apresentadas de modo ordenado e linear na fundamentação pedagógica, essas categorias se propõem a organizar o componente curricular em termos pedagógicos que, em última instância, visam ao desenvolvimento das competências específicas propostas.

Figura 10 - Organização do componente curricular Língua Portuguesa



Fonte: elaborada pela autora.

Na Figura 10, a categoria campos de atuação está representada como ponto de partida para as demais, porque “os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles” (BRASIL, 2018, p. 85). Essa categoria assegura a proposta de ensino assumida pelo documento, que focaliza a relação dos 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), isto é, focaliza um ensino de língua(gem) situado e contextualizado pelos gêneros textuais/discursivos e pelas práticas de linguagem.

Os campos de atuação referem-se aos “cenários” em que as diferentes práticas de linguagem ocorrem, a fim de garantir que tais práticas sejam situadas em contextos significativos para os alunos e reforçar que elas derivam, sempre, de situações da vida social (BRASIL, 2018, p. 84). Essa proposta tem “uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens [...]” (BRASIL, 2018, p. 85), e busca seguir uma progressão que parte de práticas mais cotidianas (campo da vida cotidiana – para os anos iniciais) em direção a práticas mais institucionalizadas (todos os demais campos), ou seja, uma progressão que parte de práticas familiares aos alunos em direção a práticas novas e mais complexas.

Na página 84 do documento (BRASIL, 2018) são apresentados os diferentes campos que organizam os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (Quadro 9); o primeiro, campo da vida cotidiana, organiza apenas as práticas de linguagem dos anos iniciais, e os dois últimos, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública, constituem apenas um campo nos anos iniciais, denominado campo da vida pública.

Quadro 9 - Campos de atuação

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).

Nesta pesquisa focalizamos apenas os campos que organizam os anos finais do Ensino Fundamental. Além desses quatro campos, também focalizamos o grupo *Todos os campos de atuação*, o qual não entendemos como campo de atuação justamente por não concordar com a proposta de desenvolvimento das aprendizagens de modo situado e contextualizado. Esse grupo engloba conhecimentos linguísticos

entendidos como comuns a todos os campos de atuação e, portanto, não os focaliza a partir de gêneros textuais/discursivos específicos.

As práticas de linguagem são definidas pelo documento como concernentes aos eixos de integração já consagrados em documentos curriculares da área: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (BRASIL, 2018, p. 71). Na fundamentação pedagógica, discutem-se as situações das quais elas decorrem e são apresentadas as dimensões que indicam como cada prática deve ser abordada no desenvolvimento das aprendizagens do componente.

No componente Língua Portuguesa, as práticas de linguagem correspondem às chamadas unidades temáticas e são apresentadas separadamente. Tal separação é realizada com finalidade de organização curricular (BRASIL, 2018, p. 82), porém, tendo em vista a importância da integração entre os eixos de ensino, como o próprio documento sugere quando afirma que “as habilidades devem ser consideradas sob as perspectivas da continuidade das aprendizagens e da integração dos eixos organizadores” (BRASIL, 2018, p. 86), é válido destacar que faltam orientações teórico-metodológicas para que o professor realize essa articulação²⁸. No Quadro 10, a seguir, explicitamos cada prática de linguagem com base na discussão realizada pelo documento.

Quadro 10 - Explicitação das práticas de linguagem

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.
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.
Oralidade	Compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação.
Análise Linguística/Semiótica	Envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos).

Fonte: elaborado pela autora com base em Brasil (2018, p. 71-83).

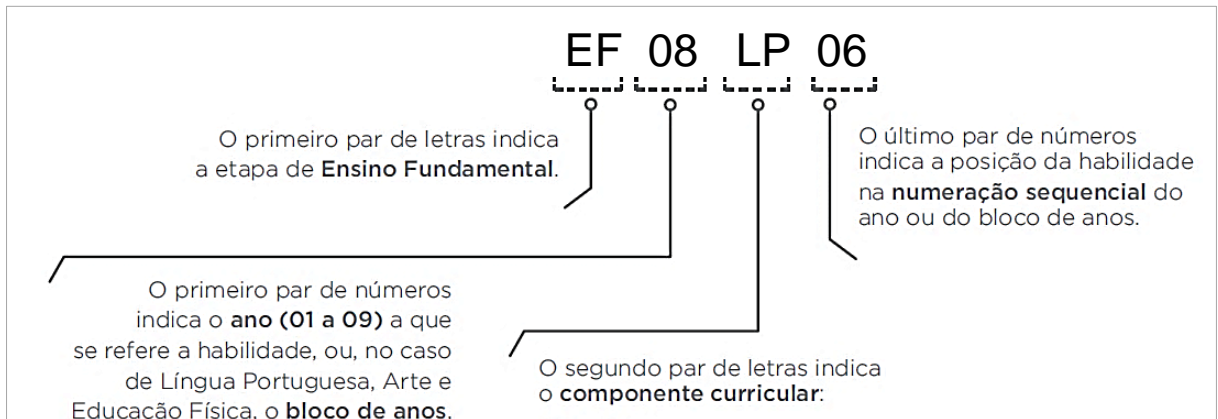
²⁸ Embora essa seja uma característica dos documentos oficiais da educação, já que eles não têm o propósito de apresentar orientações teórico-metodológicas, os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo, propunham essa perspectiva para o ensino – pautada pela articulação entre as práticas de linguagem – de modo mais didático, a fim de auxiliar a prática docente.

A categoria de objetos de conhecimento, por sua vez, compreende os conteúdos, conceitos e processos que organizam as aprendizagens de Língua Portuguesa (BRASIL, 2018, p. 28). O arranjo de objetos de conhecimento é definido pelas unidades temáticas que, no componente curricular Língua Portuguesa, referem-se às práticas de linguagem. De acordo o capítulo destinado à apresentação da estrutura da BNCC, “cada unidade temática [prática de linguagem] 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). Nesse sentido, para as habilidades propostas, são destacados diferentes objetos de conhecimento, que podem apresentar “crescente sofisticação ou complexidade” (BRASIL, 2018, p. 31), tendo em vista os gêneros textuais/discursivos do campo de atuação focalizado e os anos/blocos de anos escolares.

Conforme discutem Lourenço e Lino de Araújo (2019, p. 41), essa categoria (assim como habilidades, competências e tantos outros termos técnico-científicos do componente curricular) surge na BNCC sem uma conceituação detalhada, como se já fosse de conhecimento do público-leitor do documento. Assim, embora *objetos de conhecimento* e *objetos de ensino* sejam, muitas vezes, considerados termos sinônimos, é importante reiterar que eles apontam para paradigmas de ensino distintos. Dessa forma, a categoria organizacional de objetos de conhecimento refere-se aos conteúdos curriculares indicados como essenciais para os alunos, isto é, são “temas para concretizar a aprendizagem e envolvem desenvolvimento de processos mentais e a expressão de valores e funções que a escola promove num contexto sócio-histórico concreto” (LOURENÇO; LINO DE ARAÚJO, 2019, p. 41).

O componente curricular também está organizado em anos/blocos de anos escolares, categoria que busca garantir a progressão na complexidade das aprendizagens e na diversidade de gêneros trabalhados ao longo do Ensino Fundamental. Os anos ou blocos de anos podem ser identificados a partir do código alfanumérico que antecede cada habilidade proposta. Conforme a Figura 11, apresentada a seguir, podemos observar que o primeiro par de letras indica a etapa (Ensino Fundamental), o primeiro par de números indica o ano ou o bloco de anos (8º ano), o segundo par de letras indica o componente curricular (Língua Portuguesa) e o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou bloco de anos a que pertence (posição 06).

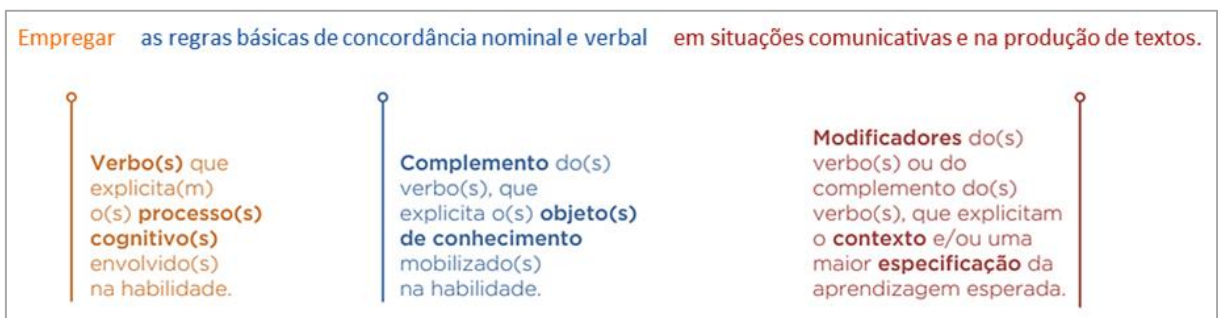
Figura 11 - Código alfanumérico das habilidades



Fonte: adaptada de Brasil (2018, p. 30).

Além de campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento, anos/blocos de anos escolares, o componente curricular Língua Portuguesa também está organizado em habilidades que “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018, p. 29). Consideradas andaimes que conduzem os alunos ao desenvolvimento de competências, as habilidades “são apresentadas segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade” (BRASIL, 2018, p. 86). Conforme a Figura 12, as habilidades são descritas de acordo com uma estrutura típica que compreende: um ou mais verbos, que explicitam os processos cognitivos; o complemento dos verbos, que explicita os objetos de conhecimento; os modificadores, que “devem ser entendidos como a explicitação da situação ou condição em que a habilidade deve ser desenvolvida, considerando a faixa etária dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 30).

Figura 12 - Estrutura típica das habilidades na BNCC



Fonte: Pinton; Volk; Schmitt (2020, p. 376).

Por fim, o componente apresenta, ainda, 10 competências específicas para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, que são consideradas “essenciais para a ampliação das possibilidades de participação dos estudantes em práticas de diferentes campos de atividades humanas [...]” (BRASIL, 2018, p. 86).

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 compartilhar 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).

Essas competências, articuladas entre os fundamentos pedagógicos, competências gerais da Educação Básica e competências específicas da área de Linguagens, são responsáveis pela “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). Posto isso, a partir das categorias organizacionais apresentadas, as quais fornecem uma visão geral de como

o componente curricular Língua Portuguesa está delineado, focalizaremos, na próxima seção, a análise dos principais conceitos teórico-metodológicos discutidos na fundamentação pedagógica do documento.

4.1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS E COMO (MULTI)LETRAMENTOS

Em consonância com as categorias adotadas para organizar o componente curricular, a discussão analítica proposta nesta seção parte de importantes conceitos teóricos que orientam o ensino de Língua Portuguesa no documento: gêneros textuais/discursivos e (multi)letramentos²⁹. Nesse sentido, tendo em vista as 71 ocorrências do lexema no *corpus*, percebemos que há uma perspectiva de ensino como *gênero(s)*, considerando a categoria de campos de atuação e tendo em vista que o texto é assumido como “unidade de trabalho [...], de forma a sempre relacionar os textos a seus *contextos de produção* [...]” (BRASIL, 2018, p. 67, grifo nosso).

A respeito desse excerto e das ocorrências do lexema *gênero(s)*, embora tenhamos constatado que o texto se mantém em posição de destaque no trabalho com a língua(gem), entendemos que essas evidências sinalizam o texto como unidade de análise. No entanto, apesar de o texto estar assumido como unidade de ensino, o que é bastante pertinente, há um significativo apagamento do gênero enquanto objeto de ensino, que é recorrente ao longo dos fundamentos pedagógicos e vai de encontro à proposta de organização do componente, que entende a categoria de campos de atuação como ponto de partida para a seleção de gêneros, práticas de linguagem e objetos de conhecimento. Esse apagamento pode ser comprovado ao analisarmos as ocorrências do lexema *gênero(s)*, visto que, em diversas delas o foco não é o gênero, mas sim o texto, que ocorre explicitamente em 33 dos 71 excertos analisados. Em pelo menos 13 dos 33 casos, tais ocorrências estão relacionadas às condições de produção, circulação e/ou recepção³⁰ dos textos:

Excerto 1: “Relacionar o **texto** com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, **gênero do discurso** e esfera/campo em questão etc.” (BRASIL, 2018, p. 72).

²⁹ Tais conceitos teórico-metodológicos são corroborados na análise realizada por Brum e Fuzer (2019).

³⁰ Mantemos a nomenclatura “recepção”, adotada pela BNCC, embora entendamos que se trata de um termo que nós, de acordo com a ACD, empregamos como “consumo”.

Excerto 2: “Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos **textos** pertencentes a diferentes **gêneros** e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana.” (BRASIL, 2018, p. 73).

Excerto 3: “Analisar as condições de produção do **texto** no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao **gênero do discurso**/campo de atividade em questão etc.”(BRASIL, 2018, p. 77).

Excerto 4: “Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos **textos** que regem a circulação de diferentes **gêneros** nas diferentes mídias e campos de atividade humana.” (BRASIL, 2018, p. 77).

Como podemos observar nos excertos³¹, os aspectos sociocomunicativos são bastante focalizados, o que é fundamental para um trabalho que objetiva o estudo da linguagem em sua dimensão discursiva. Em contrapartida, nessas ocorrências relacionadas aos contextos de produção, circulação e/ou recepção, há um destaque para o lexema *texto(s)* que, como consequência, pode levar à compreensão de que os gêneros correspondem simplesmente a um contexto mais geral do texto ou a uma categoria do texto, ou seja, pode levar à compreensão de que trabalhar com gêneros é sinônimo de trabalhar, apenas, aspectos sociocomunicativos (contexto de situação). Entendemos que, em dados momentos, o texto precise ser focalizado enquanto unidade de análise e seja necessário fragmentá-lo para explorar determinados objetos de conhecimento. Porém, quando se trata de focalizar a dimensão contextual, imprescindível para explorar muitos dos objetos de conhecimento indicados para o componente e desenvolver o que seria esperado na prática de linguagem Análise linguística/semiótica, o gênero não poderia ser minimizado, porque “os textos se realizam em gêneros, que, por sua vez, determinam marcas interacionais na materialidade textual” (SILVA, 2011, p. 31).

Relacionado a isso, identificamos, em pelo menos 10 ocorrências do lexema *gêneros(s)*, que *texto(s)* está sendo destacado como pertencente a um gênero ou a gêneros de diversos campos da atividade humana:

Excerto 5: “o **texto** ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um **gênero discursivo** [...]” (BRASIL, 2018, p. 67).

³¹ Nos excertos apresentados nesta seção, **negritamos** os itens lexicais e sublinhamos características interessantes relacionadas a esses itens lexicais que indicam pistas linguísticas dos discursos sobre ensino como gênero(s) e como (multi)letramentos.

Excerto 6: “[...] ampliar a compreensão de **textos** que pertencem a esses **gêneros** e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital.” (BRASIL, 2018, p. 73).

Excerto 7: “Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de **textos** pertencentes a **gêneros** que circulam nos diversos campos de atividade humana.” (BRASIL, 2018, p. 75).

Excerto 8: “Orquestrar as diferentes vozes nos **textos** pertencentes aos **gêneros literários**, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre.” (BRASIL, 2018, p. 77).

Nos excertos selecionados para demonstrar as ocorrências citadas, constatamos que o texto se mantém em posição proeminente, reforçando seu enfoque no trabalho com a língua(gem) e certo apagamento do gênero como norteador do processo de ensino e aprendizagem. Ainda, identificamos três itens lexicais de mesmo radical (pertencimento, pertencem e pertencentes) que, em certa medida, comprovam a escolha consciente de lexemas que indicam a relação entre texto e gênero como mero pertencimento e, desse modo, tomam o gênero como “ambiente” em que os textos ocorrem. Essa noção acaba fragmentando um conceito muito mais complexo que essa simples relação de pertencimento, uma vez que, conforme Bakhtin (1997, p. 279), gêneros discursivos referem-se a tipos relativamente estáveis de enunciados, concretos e únicos, elaborados por diferentes esferas de utilização da língua (BAKHTIN, 1997, p. 279), ou seja, eles se constituem, justamente, a partir da união entre concreto e abstrato, entre texto e contexto.

Em pelo menos 21 ocorrências, o lexema *gênero(s)* também é evidenciado como práticas de linguagem. Dessas ocorrências, 6 delas enfatizam práticas de linguagem contemporâneas, que privilegiam gêneros da esfera digital. Outros casos, com menos ocorrências, destacam práticas de linguagem consagradas, menos institucionalizadas, mais institucionalizadas, familiares ou novas. Os excertos a seguir demonstram algumas das ocorrências mencionadas:

Excerto 9: “As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, [...]” (BRASIL, 2018, p. 68).

Excerto 10: “Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus **gêneros**, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se perpetuam, bem como os sentidos que geram.” (BRASIL, 2018, p. 79).

Excerto 11: “Os campos de atuação considerados em cada segmento já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de **gêneros** orais e menos institucionalizados é maior (Campo da vida cotidiana), em direção a práticas e **gêneros** mais

institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos).” (BRASIL, 2018, p. 84).

Excerto 12: “Será dada ênfase especial a procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e informações e a formas variadas de registro e socialização de estudos e pesquisas, que envolvem não só os **gêneros já consagrados**, como apresentação oral e ensaio escolar, como também outros **gêneros da cultura digital** [...]” (BRASIL, 2018, p. 138).

Nos excertos selecionados, o discurso sobre ensino de *gênero(s)* como práticas de linguagem orais ou menos institucionalizadas (Excertos 10 e 11), mais institucionalizadas (Excerto 11), já consagradas pela escola (Excerto 12) e, principalmente, contemporâneas ou da cultura digital (Excertos 9 e 12), encaminha a identificação de outras 14 ocorrências que destacam a diversidade ou repertório de gêneros textuais/discursivos, como pode ser observado nos excertos a seguir:

Excerto 13: “A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação: da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo [...]” (BRASIL, 2018, p. 75).

Excerto 14: “A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, **gêneros** e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura.” (BRASIL, 2018, p. 75).

Excerto 15: “Assim, se fizer mais sentido que um **gênero** mencionado e/ou habilidades a ele relacionadas no 9º ano sejam trabalhados no 8º, isso não configura um problema, desde que ao final do nível a diversidade indicada tenha sido contemplada.” (BRASIL, 2018, p. 75-76).

Excerto 16: “Outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas [...]” (BRASIL, 2018, p. 139).

Conforme os excertos 9 a 16, embora a perspectiva de ensino como *gênero(s)* seja reafirmada, tendo em vista a preocupação em possibilitar um trabalho que considere o contato com diferentes e diversas esferas da atividade humana, evidencia-se um discurso, em grande medida, voltado para a ampliação do repertório. Nesse sentido, parece não haver um destaque para o ensino sistematizado de gêneros, mas sim para o trabalho com uma variedade de gêneros³². Essa constatação

³² Conforme Glossário de gêneros e suportes textuais (PINTON; STEINHORST; BARRETO, 2020), mais de 80 diferentes gêneros são indicados para os anos finais do Ensino Fundamental, por exemplo “comentário, carta de leitor, *post* em rede social, *gif*, meme, *fanfic*, *vlogs* variados, *political remix*, charge digital, paródias de diferentes tipos, vídeos-minuto, *e-zine*, *fanzine*, fanvídeo, *vidding*, *gameplay*, *walkthrough*, detonado, *machinima*, *trailer* honesto, *playlists* comentadas de diferentes tipos etc.” (BRASIL, 2018, p. 73).

é confirmada, principalmente, no excerto 15, quando se destaca que a diversidade indicada deve ser contemplada mesmo que um gênero não tenha sido trabalhado no ano em que fora indicado pelos campos de atuação e habilidades propostas.

Relacionado às ocorrências de *gênero(s)* como situações comunicativas, em pelo menos outros 7 casos, o lexema também parece estar associado a esferas da atividade humana, que pertencem aos diferentes campos de atuação. Os excertos selecionados apresentam alguns dos “grupos” de gêneros destacados (gêneros jornalísticos, informativos, opinativos, publicitários, legais, normativos, reivindicatórios, propositivos, narrativos e poéticos):

Excerto 17: “No primeiro campo, os **gêneros jornalísticos** – informativos e opinativos – e os **publicitários** são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão.” (BRASIL, 2018, p. 136).

Excerto 18: “No campo de atuação da vida pública ganham destaque os **gêneros legais e normativos** [...] sempre tomados a partir de seus contextos de produção o que contextualiza e confere significado a seus preceitos.” (BRASIL, 2018, p. 137).

Excerto 19: “Ainda nesse campo, estão presentes **gêneros reivindicatórios e propositivos** e habilidades ligadas a seu trato.” (BRASIL, 2018, p. 138).

Excerto 20: “Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de **gêneros narrativos e poéticos** que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos [...]” (BRASIL, 2018, p. 138).

Como podemos constatar a partir dos excertos, há um discurso sobre ensino de *gênero(s)* bastante amplo, que focaliza seus domínios discursivos. Ainda que determinados gêneros pertençam a um mesmo campo ou esfera, todos eles apresentam especificidades que poderiam ser consideradas no desenvolvimento das aprendizagens. Focalizar gêneros de forma tão ampla pode levar a abordagens de ensino que focalizem textos enquanto exemplares de gêneros de forma superficial e desconsiderem as características particulares dos diferentes gêneros, motivadas por aspectos sociocomunicativos específicos de cada um deles.

Por sua vez, quando surge um discurso mais voltado para um ensino nessa perspectiva de gêneros enquanto objetos de ensino, o lexema está relacionado, em relativamente poucas ocorrências, à estrutura composicional (8 ocorrências), ao estilo (6 ocorrências) e ao conteúdo temático (3 ocorrências):

Excerto 21: “Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a **construção composicional** e o **estilo** do **gênero** [...]” (BRASIL, 2018, p. 77).

Excerto 22: “No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de **gênero**.” (BRASIL, 2018, p. 80).

Excerto 23: “Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, *influenciadas* pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão.” (BRASIL, 2018, p. 80).

Excerto 24: “O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente [...] das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, *determinadas* pelos **gêneros** (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido [...]” (BRASIL, 2018, p. 80).

Os excertos 21 a 24 focalizam a “forma/construção composicional” e o “estilo” dos gêneros (além de outras 3 ocorrências, não apresentadas nos excertos, focalizarem também o conteúdo temático) e evidenciam que as características constituintes dos gêneros parecem estar sendo consideradas de forma isolada. Embora seja necessário, em determinadas situações de aprendizagem, considerar tais características isoladamente, como unidades de análise, entendemos que esse discurso pode levar a uma abordagem de ensino que não chegue ao todo complexo que constitui os gêneros, tendo em vista que, conforme Bakhtin (1997, p. 279), o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de diferentes esferas da atividade humana, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional: “estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação” (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Além disso, nenhuma das ocorrências analisadas mencionou, explicitamente, o propósito comunicativo ou o objetivo do gênero, apenas uma delas mencionou a “função”, lexema que, no entanto, não é utilizado nem tomado como sinônimo de propósito comunicativo (ASKEHAVE; NIELSEN, 2004). Essa evidência revela fragilidades a respeito de como o gênero está sendo abordado no documento, porque os propósitos comunicativos “[...] constituem a base lógica para o gênero. Essa base modela a estrutura esquemática do discurso, influencia e condiciona a escolha do conteúdo e do estilo [...]” (SWALES, 1990, p. 58). Assim, as definições de gênero

devem ser centradas “na ação que é usada para realizá-lo” (MILLER, 2012, p. 21), ou seja, centradas na ação social que decorre do seu propósito comunicativo.

Especificamente nos excertos 23 e 24, essas características dos gêneros, como estrutura composicional e estilo, também ocorrem relacionadas ao lexema *texto(s)*. Desse modo, nesses dois últimos excertos, parece haver certa divergência entre os discursos, visto que, no excerto 23, destaca-se que “as formas de composição dos textos” são *influenciadas* pelas formas de composição dos gêneros e, no excerto 24, por sua vez, destaca-se que elas são *determinadas* por eles. No primeiro caso, a escolha lexical *influenciadas* acaba minimizando o gênero, enquanto no segundo, a partir do lexema *determinadas*, o gênero é destacado como norteador do processo de ensino e aprendizagem.

De modo geral, apesar de o ensino de Língua Portuguesa surgir no documento como *gênero(s)*, em muitas ocorrências ele encontra-se em segundo plano, como uma categoria ou contexto mais geral do texto. Assim, ainda que o documento assumira “a centralidade do texto como unidade de trabalho”, sendo o texto o responsável pela “definição dos conteúdos, habilidades e objetivos” (BRASIL, 2018, p. 67), ao apresentar os campos de atuação como uma das principais categorias organizacionais do componente curricular, a fim de orientar “a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles” (BRASIL, 2018, p. 85), faz-se necessário mencionar que o apagamento do gênero enquanto objeto de ensino de língua portuguesa pode suscitar leituras enviesadas do documento e, conseqüentemente, subsidiar propostas pedagógicas que não deem conta da complexidade desse objeto.

Ao analisar o texto que compreende os fundamentos pedagógicos, também evidenciamos uma perspectiva de ensino como *(multi)letramentos*³³, tendo em vista as categorias organizacionais do componente curricular e as ocorrências dos lexemas *letramentos*³⁴ e *multiletramentos* e de lexemas que remetem a esse campo semântico, tais como *críticidade, multissemiótica, multimodalidade, diversidade cultural e diversidade linguística*.

³³ De acordo com Ribeiro (2020, p. 16), as bases propostas pelo NLG no manifesto da pedagogia dos multiletramentos configuram-se como discurso que fundamenta a BNCC: “A pedagogia dos multiletramentos foi absorvida, ao menos como ideia e proposta, pelo pensamento brasileiro em educação e linguagens, sendo hoje fundamentação da Base Nacional Comum Curricular [...]”.

³⁴ Optamos por utilizar, nesta discussão analítica, *letramentos*, no plural, devido a sua recorrência no *corpus*, mas não deixamos de considerar a única ocorrência de *letramento*, no singular, em “letramento da letra e do impresso” (BRASIL, 2018, p. 69).

Apesar de propor um ensino como *(multi)letramentos*, o documento não difunde conceitos fundamentais para desenvolver propostas pedagógicas teoricamente comprometidas, dado seu caráter oficial e normativo. Por essa razão, a fim de situar nossa discussão, é válido reiterar que os letramentos referem-se à variedade e diversidade de práticas de leitura e escrita, que se materializam nos eventos de letramento dos quais fazemos parte na sociedade (ROJO; MOURA, 2019, p. 16). Os multiletramentos, por sua vez, remetem a duas ordens de significação: a da multimodalidade e a das diferenças socioculturais (ROJO; MOURA, 2019, p. 23), isto é, a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, e a multiplicidade cultural e linguística das sociedades contemporâneas (COPE; KALANTZIS, 2009).

Nesse contexto, a fim de que a “participação significativa e crítica” dos estudantes em diferentes práticas sociais seja garantida – responsabilidade atribuída ao componente na primeira ocorrência do lexema *letramentos* apresentada no excerto a seguir –, o documento considera não apenas os letramentos já consolidados pela escola, mas também os “novos (multi)letramentos”, porque trabalhar com (multi)letramentos é, sobretudo, criar eventos que integrem os alunos em práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que eles ainda não dominam, não apenas eventos do letramento escolar (práticas consagradas), mas de “práticas letradas que dão base aos eventos de letramento escolar” (ROJO; MOURA, 2019, p. 18):

Excerto 25: “Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes 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).

Nesse excerto, a perspectiva de ensino como *(multi)letramentos* é fortalecida especialmente em função da ocorrência explícita do lexema *letramentos* – que é central para o objetivo proposto –, bem como do enfoque para a participação significativa e crítica dos estudantes em práticas sociais que se constituem “pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (o que remete ao prefixo *multi-*, focalizando, aqui, a multissemiótica). Quando se destaca a necessidade de “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos” e “possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais”, embora tímido, esse objetivo vai ao encontro de uma proposta de pedagogia

crítica, visto que se propõe a ampliar as práticas de leitura e escrita dos alunos para que eles ajam significativa e criticamente na sociedade.

Levando em consideração esse discurso voltado para a criticidade – que também ocorre em outros 13 casos, com itens lexicais como *criticidade*, *criticamente* e *crítica* –, é importante destacar que, conforme Kalantzis et al. (2016, p. 176), pedagogias críticas apoiam os alunos enquanto criadores de significado, agentes, participantes e cidadãos ativos e concebem o aprendizado como uma ferramenta para se ter mais controle sobre como a linguagem significa na vida deles, impedindo que sejam colocados à margem por textos que desconhecem/não compreendem ou sejam manipulados por quem domina esses textos. Tais questões são, em certa medida, contempladas nas ocorrências identificadas:

Excerto 26: “Ser familiarizado e usar não significa necessariamente levar em conta as dimensões ética, estética e política desse uso, nem tampouco lidar de forma **crítica** com os conteúdos que circulam na *Web*”. (BRASIL, 2018, p. 68).

Excerto 27: “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).

Excerto 28: “Refletir **criticamente** sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se.” (BRASIL, 2018, p. 73).

Nos excertos selecionados para elucidar as questões pontuadas por Kalantzis et al. (2016, p. 176), o documento destaca o fato de que os alunos estão imersos em diferentes práticas de linguagem, especialmente digitais, mas que isso não garante que os conteúdos sejam consumidos por eles de forma crítica, ou que tenham consciência de tudo que leem e produzem. Dessa forma, ressaltamos a importância de desenvolver a capacidade crítica dos alunos frente a essas práticas, permitindo que eles se coloquem como agentes, posicionem-se, debatam, analisem informações, temáticas, fatos, acontecimentos e problemáticas controversas. Essas questões, porém, apesar de focalizarem apenas práticas de linguagem contemporâneas e/ou envolvidas na cultura digital, devem ser consideradas em quaisquer práticas de linguagem, até mesmo naquelas em que os alunos ainda não têm familiaridade. Ainda, faltam orientações para possibilitar o desenvolvimento dessa capacidade na prática.

Ao focalizar somente o item lexical *letramentos*, evidenciamos um discurso bastante relacionado aos letramentos digitais e ao trabalho com práticas de leitura e escrita que circulam na esfera digital, visto que, de 8 ocorrências do lexema, 4 estão relacionadas aos novos letramentos e à cultura digital. Os excertos a seguir apresentam algumas das ocorrências identificadas no *corpus*:

Excerto 29: “Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do **letramento da letra e do impresso**, mas de contemplar também os **novos letramentos**, essencialmente **digitais**.” (BRASIL, 2018, p. 69).

Excerto 30: “O espaço maior nesse trecho introdutório destinado aos **novos letramentos** e à cultura digital é devido tão somente ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos **letramentos da letra** já consolidados. Os quadros de habilidades mais adiante atestam ainda a primazia da escrita e do oral.” (BRASIL, 2018, p. 69).

Excerto 31: “Dessa forma, a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermidia.” (BRASIL, 2018, p. 70).

Nos excertos selecionados, constatamos que o adjetivo “*novos*”, acompanhado do lexema *letramentos*, é adotado para diferenciar os “novos letramentos” dos “letramentos da letra e do impresso”, isto é, dos letramentos já consolidados no contexto escolar. Os *novos letramentos*, apesar de estarem relacionados, principalmente, à cultura digital nas ocorrências analisadas, não são definidos unicamente por ela, porque de acordo com Rojo e Moura (2019, p. 26), os letramentos não apenas incluem novas tecnologias (procedimentos e técnicas próprios da cultura digital), mas põem em cena novas condutas e nova mentalidade.

Dessa forma, as mudanças provocadas nos letramentos vão muito além de simplesmente considerar as TDIC, pois, conforme Lankshear e Knobel (2007, p. 9), os novos letramentos são mais participativos, colaborativos e distribuídos, menos publicados, individualizados e centrados no autor do que os letramentos da letra e do impresso. Embora a fundamentação pedagógica, em alguns momentos, sinalize certa atenção a tais questões, essa perspectiva não se efetiva, visto que as pistas linguísticas relacionadas às ocorrências do lexema *letramentos* não a concretizam.

Nessas ocorrências do lexema *letramentos*, foi possível evidenciar, também, certa tensão entre os *novos letramentos* e os *letramentos da letra e do impresso* (já

consagrados). Apesar de, no excerto 29, a discussão estar centrada nos *novos letramentos* – pois afirma-se que “não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola [...] *mas* de contemplar também os novos letramentos, essencialmente os digitais” –, o excerto 30 apresenta uma justificativa para esse espaço maior destinado a eles na fundamentação pedagógica, destacando que isso só ocorre porque “sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual”. Contudo, nesse mesmo excerto, o documento pontua que, diferentemente da fundamentação pedagógica, as habilidades “atestam ainda a primazia da escrita e do oral”. Pressupõe-se, nesse sentido, que o foco das aprendizagens propostas estará voltado para os letramentos escolares já consolidados e, conseqüentemente, na prática, eles continuarão sendo “mais institucionalizados” do que os *novos letramentos*.

Ao focalizar somente o lexema *multiletramentos*, as 3 ocorrências identificadas também apresentam um discurso centrado na cultura digital; 2 delas, inclusive, acompanhadas de *novos [letramentos]*, como podemos observar nos excertos:

Excerto 32: “Essa consideração dos **novos [letramentos]** 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”, na direção do que alguns autores vão denominar de designer [...]” (BRASIL, 2018, p. 70).

Excerto 33: “Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hiperídia e do surgimento da Web 2.0 [...], como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os **novos [letramentos]** e os **multiletramentos**.” (BRASIL, 2018, p. 72).

Excerto 34: “Da mesma maneira, imbricada à questão dos **multiletramentos**, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural.” (BRASIL, 2018, p. 70).

Os dois primeiros excertos reafirmam a importância de se considerar os novos e multiletramentos para que haja uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem e na cultura digital, tendo em vista que a mudança nos textos, principalmente em função do desenvolvimento das TDIC, reflete não somente a pluralidade de linguagens, mas também a diversidade cultural e linguística das populações. O excerto 34, em específico, destaca o lexema *diversidade cultural*, que ocorre outras 2 vezes no texto. A partir dessa ocorrência, também identificamos 9

ocorrências relacionadas à *diversidade* ou *variedade linguística*. Essa relevância atribuída à diversidade cultural e linguística é uma das mudanças mais importantes focalizadas pelo conceito de multiletramentos, visto que, cada vez mais, é necessário conhecermos, compreendermos e negociarmos as diferenças de cultura e linguagem. Nos excertos a seguir, apresentamos algumas ocorrências identificadas.

Excerto 35: “Ainda em relação à **diversidade cultural**, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país – indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira.” (BRASIL, 2018, p. 70).

Excerto 36: “Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da **diversidade linguística** e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura.” (BRASIL, 2018, p. 70).

Excerto 37: “[...] essa proposta considera, como uma de suas premissas, a **diversidade cultural**. [...] é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente.” (BRASIL, 2018, p. 70).

Excerto 38: “Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da **variação linguística**, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as **variedades linguísticas** devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado.” (BRASIL, 2018, p. 81).

Nos excertos 35 a 38, destaca-se a correlação entre a diversidade linguística e cultural, dado que a diversidade linguística é parte do repertório cultural brasileiro que deve ser considerado no ensino de Língua Portuguesa. A respeito disso, destaca-se a importância de conhecer, valorizar, bem como analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como preconceitos ou menor prestígio social. Ainda, menciona-se a importância do trabalho com o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital e as culturas infantis e juvenis. Desses itens lexicais relacionados à *diversidade cultural*, é válido destacar que todos ocorrem somente uma ou duas vezes no texto, exceto *cultural digital*, que ocorre pelo menos 12 vezes. A recorrência desse lexema corrobora a evidência de que, além de os novos (multi)letramentos serem priorizados

no texto que compreende, especificamente, os fundamentos pedagógicos, consideram-se, principalmente, os novos (multi)letramentos digitais.

Além das ocorrências dos lexemas *diversidade cultural* e *diversidade linguística*, outra mudança importante relacionada ao conceito de multiletramentos – a multiplicidade semiótica de constituição dos textos – surge no *corpus*, a partir de ocorrências de lexemas como *multissemiótico* ou *multissemiose* (6 ocorrências), e *multimodalidade* (1 ocorrência):

Excerto 39: “Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e **multissemióticos** em textos pertencentes a gêneros diversos.” (BRASIL, 2018, p. 73).

Excerto 40: “Usar recursos linguísticos e **multissemióticos** de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos.” (BRASIL, 2018, p. 77).

Excerto 41: “Refletir sobre diferentes contextos e situações sociais em que se produzem textos orais e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos determinam, incluindo-se aí a **multimodalidade** e a **multissemiose**.” (BRASIL, 2018, p. 79).

Excerto 42: “Como já destacado, além dos gêneros jornalísticos, também são considerados nesse campo os publicitários, estando previsto o tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a **multissemiose** dos textos e com as várias mídias.” (BRASIL, 2018, p. 137).

A multiplicidade semiótica é uma característica da produção e circulação dos textos/discursos atuais, porque modos escritos de significado podem ser complementados e substituídos por outros, como os orais, visuais, auditivos, gestuais etc. Por isso, esse enfoque voltado para a multissemiose também é bastante evidenciado em outras 13 ocorrências em que se destaca o trabalho com a diversidade de textos (ou gêneros) escritos, orais e multissemióticos, isto é, “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas [...] para fazer significar” (ROJO; MOURA, 2012, p. 19). Desse modo, as práticas de linguagem propostas passam a contemplar a leitura, produção e análise não apenas de textos escritos, mas também do som, de imagens estáticas e de imagens em movimento.

Vale destacar, porém, que a multiplicidade semiótica não é nova e sempre foi parte essencial da construção de significado humano. No entanto, ela é mais insistentemente significativa na era da nova mídia digital (KALANTZIS et al., 2016, p. 229), configurando-se, por esse motivo, como um desafio para o ensino de

língua(gem). Nesse sentido, seria pertinente difundir, na BNCC, ferramentas e categorias analíticas para possibilitar o efetivo trabalho com textos multissemióticos e multimodais³⁵, visto que só são citadas categorias de, por exemplo, formatação e sequenciação de imagens (como enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste, disposição e transição, movimentos de câmera, remix), de performance (como movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico) e de elementos sonoros (como entonação, trilha sonora, sampleamento etc.), de modo muito breve e generalista, em poucas partes do texto (BRASIL, 2018, p. 73; 81).

De modo geral, ainda que seja evidenciado um significativo avanço no ensino, tendo em vista sua perspectiva como *(multi)letramentos*, seria fundamental difundir também os diversos conceitos imbricados nessa proposta de ensino, porque na fundamentação pedagógica, o que inferimos acerca dos discursos sobre ensino de Língua Portuguesa é, novamente, certa incongruência teórica, tendo em vista a tensão entre os *novos (multi)letramentos* e os *letramentos da letra e do impresso*, variedades que não deveriam disputar espaço no ensino, pois precisam ser igualmente consideradas para que a almejada ampliação dos letramentos e a participação dos alunos nas diversas práticas sociais se efetive. No entanto, é válido reiterar que essas fragilidades e incongruências evidenciadas em diversos pontos da discussão analítica parecem estar relacionadas a um problema mais geral da BNCC (e de outros exemplares do gênero documento oficial da educação), que se refere, justamente, ao limitado espaço destinado à abordagem teórico-metodológica de conceitos importantes para a prática pedagógica:

as limitações conceituais permanecem na BNCC (2017), assim como apresentações simplificadas do trabalho que pode ser realizado, o que não colabora com o trabalho do professor que pode estar pouco familiarizado com os termos. Temos como exemplo o conceito de *multiletramentos[s]* e *letramento[s]*, que são simplesmente citados sem nenhum esclarecimento quanto à compreensão que está sendo adotada para essas noções (Ibid. p. 54-55). Embora coexistam várias concepções de letramento, em nenhum momento o documento apresenta uma definição clara ou explicações detalhadas. É compreensível o esforço em evitar um texto excessivamente acadêmico, mas isso não justifica a ausência de um tratamento teórico-metodológico consistente (AZEVEDO; DAMACENO, 2017, p. 89).

³⁵ Há uma sinalização, por meio da conjunção de adição (excerto 41), de que multissemiose e multimodalidade sejam entendidos como aspectos diferentes. Embora não haja nenhuma elucidação acerca do emprego de tais termos no documento, destacamos, com base em Kress e Van Leeuwen (2006), que compreendemos *multissemiose* como os múltiplos recursos disponíveis para construção de significados e *multimodalidade* como o uso efetivo desses recursos em determinadas situações comunicativas.

Conforme já mencionado, mesmo que não tenha o propósito comunicativo de divulgar conceitos, a BNCC pode ser considerada um documento de recontextualização científica, uma vez que, considerando a realidade educacional brasileira – especialmente a formação continuada de professores –, determinados conceitos circulam apenas na esfera acadêmica e muitos professores não tiveram contato ou oportunidade para estudá-los. Além disso, pensando na influência do documento face a outras políticas e ações educacionais, seria bastante válido que o documento sugerisse, por exemplo, leituras, notas de rodapé, citações e referências ao longo das discussões propostas. Essa sugestão, aliada às formações continuadas, auxiliaria os professores no processo de implementação do documento, pois, para que eles possam reelaborar currículos escolares e desenvolver propostas pedagógicas coerentes com as perspectivas que orientam o componente curricular, é imprescindível que tenham condições e aparato teórico-metodológico para fazê-lo.

Desse modo, a partir dos padrões semânticos identificados, e das ocorrências de lexemas que comprovam e reforçam tais padrões, foi possível compreender, em grande medida, os discursos sobre ensino de Língua Portuguesa materializados no *corpus* selecionado. Constatamos que as características identificadas estão fortemente relacionadas a uma perspectiva de ensino de Língua Portuguesa que focaliza o texto e o discurso, isto é, o texto e o seu contexto. Verificamos, nesse sentido, que a BNCC apresenta uma concepção de ensino alinhada aos pressupostos teórico-metodológicos apresentados na perspectiva de ensino textual-discursiva (Capítulo 2, p. 59), que considera contextos situados e diversos, o desenvolvimento de práticas de usos de língua(gem) e reflexões sobre esses usos, a compreensão crítica acerca dos textos e discursos que circulam nas diferentes esferas da sociedade, o desenvolvimento de práticas de leitura e produção textual articuladas pela prática de análise linguística etc. Ainda, o documento também reflete importantes avanços da área ao considerar os novos (multi)letramentos e, conseqüentemente, o trabalho com a multiplicidade semiótica, cultural e linguística.

Entretanto, ao evidenciarmos tensões nos discursos sobre ensino de Língua Portuguesa, as diversas incongruências teóricas identificadas indicam pistas do contexto em que esse documento foi produzido e das disputas em torno do seu processo de elaboração. Essas incongruências são, portanto, resultado de diferentes olhares e objetivos para a educação brasileira, que, em síntese, manifestam-se principalmente:

- i) a partir da proposta que focaliza, em consonância com a categoria de campos de atuação, os gêneros como objeto de ensino, mas que, em muitos momentos, acaba sendo minimizada;
- ii) a partir das tensões entre discursos que preconizam, ora os novos letramentos, ora os letramentos da letra e do impresso, indo de encontro com a perspectiva dos multiletramentos que prevê o trabalho com a multiplicidade semiótica, cultural e linguística;
- iii) a partir da proposta da pedagogia dos multiletramentos como perspectiva que fundamenta o componente, mas que acaba tensionando com a própria organização do documento, já que as aprendizagens, listadas em quadros de habilidades e competências, focalizam muito mais o alcance de metas e a realização de ações voltadas para o mundo do trabalho, isto é, não preveem, conforme preconiza uma pedagogia dos multiletramentos, a participação ativa dos alunos e a promoção da agência por meio da linguagem, a fim de transformar o contexto em que vivem.

CAPÍTULO 5 – ANÁLISE TEXTUAL: HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Os textos que constituem as habilidades propostas para os anos finais do Ensino Fundamental, conforme apresentado no Capítulo 4, expressam as aprendizagens essenciais relativas ao componente que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares, tendo em vista o caráter normativo do documento. Na BNCC, essas habilidades estão apresentadas em quadros que as relacionam a um ano ou bloco de anos, a um campo de atuação, a uma prática de linguagem e a um ou mais objetos de conhecimento. Nesse sentido, entendemos como aspecto pertinente o fato de que, com exceção do grupo de habilidades destinadas a todos os campos de atuação, as habilidades estão, em alguma medida, situadas em uma esfera de atividade. Ainda que algumas habilidades não focalizem um contexto específico por meio do emprego de modificadores, os campos de atuação orientam que as práticas de linguagem sejam situadas em contextos significativos para os alunos e os objetos de conhecimento partam, desse modo, de gêneros enquanto objeto de ensino e de textos enquanto unidade de análise.

De modo geral, também é importante considerar a dificuldade para realizar a leitura das habilidades e considerar todas as informações relacionadas a elas, as quais são imprescindíveis para a elaboração de propostas pedagógicas coerentes com uma perspectiva de ensino que parta das noções de gêneros e (multi)letramentos. Os quadros de habilidades com informações acerca do ano ou bloco de anos, campo de atuação, prática de linguagem e objeto de conhecimento estão divididos sempre em duas páginas, organização que acaba dificultando a consulta do documento a fim de selecionar habilidades pertinentes para determinados anos escolares e objetivos educacionais, bem como para articular as práticas de linguagem, garantir a progressão no trabalho com os gêneros e considerar diferentes níveis de complexidade.

Nesse sentido, este capítulo objetiva analisar criticamente as habilidades do componente, verificando os objetivos educacionais relacionados às operações mentais requeridas e os níveis de complexidade contemplados. Para isso, o capítulo está organizado em duas seções. Na primeira seção, 5.1, focalizamos o campo de atuação jornalístico-midiático e na segunda seção, 5.2, o grupo de habilidades destinadas para todos os campos de atuação. Em ambas as seções, com base na descrição do sistema de transitividade das orações que constituem as habilidades

selecionadas³⁶, analisamos os processos, participantes e circunstâncias das orações, a fim de verificar a natureza dos processos empregados, a natureza dos objetos de conhecimento, se as habilidades focalizam o contexto da aprendizagem requerida (gêneros ou textos), quais processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos são contempladas e os níveis de complexidade requeridos.

5.1 CAMPO DE ATUAÇÃO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

Na BNCC, o campo jornalístico-midiático objetiva, por meio das habilidades propostas, ampliar e qualificar a participação dos alunos nas práticas relativas à informação e opinião. De acordo com o documento,

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. 141).

Considerando tais objetivos, a seleção de habilidades do campo jornalístico-midiático se justifica, principalmente, em razão desse campo contemplar mais de 31% (59 habilidades) do total de 185 habilidades destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental. Conforme representado na Tabela 2, a seguir, dessas 59 habilidades propostas para o campo, praticamente metade delas destina-se à prática de linguagem Leitura (47,45%). Em menor número, as demais habilidades do campo estão divididas entre as práticas de linguagem Produção de textos (25,42%), Oralidade (15,25%) e Análise linguística/semiótica (11,86%).

No que se refere à organização das habilidades do campo por anos e blocos de anos, verificamos que elas estão distribuídas, em sua maioria, entre o bloco de 6º e 7º anos (14 habilidades), o bloco de 8º e 9º anos (16 habilidades) e o bloco de 6º a 9º ano (19 habilidades). Diferentemente dos demais campos (com exceção do grupo de habilidades destinadas para todos os campos de atuação), as habilidades, ainda que em menor número, também são propostas para anos individuais nas práticas de linguagem Leitura (8 habilidades) e Produção de textos (2 habilidades).

³⁶ A descrição de todas as habilidades do *corpus* está disponível nos Apêndices A e B (p. 197; 207).

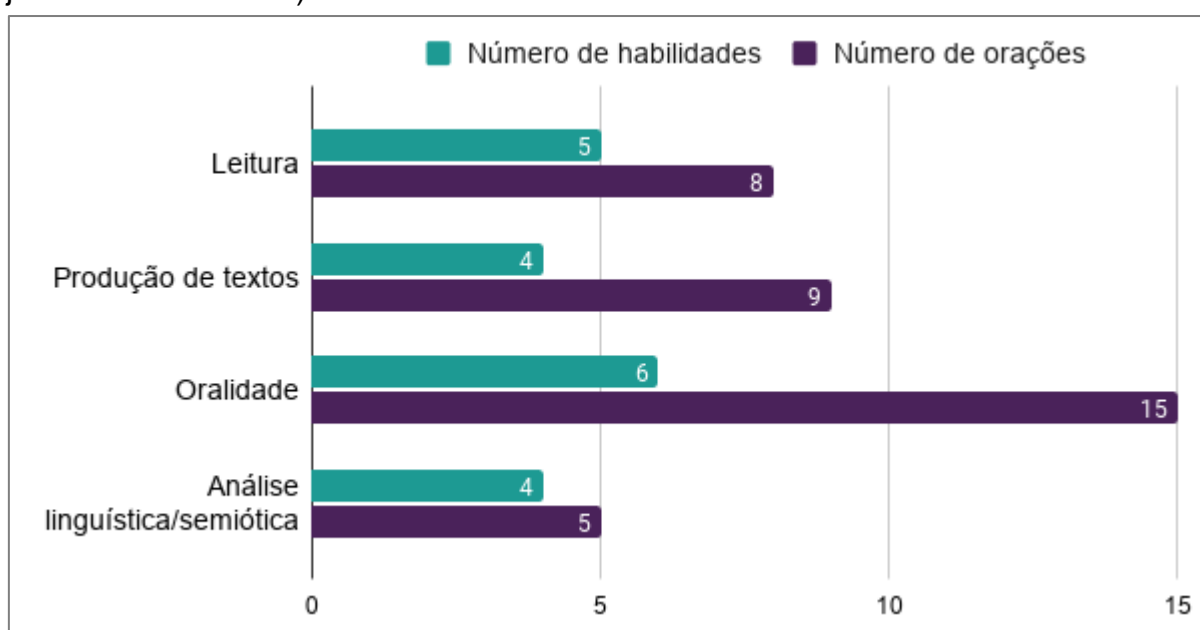
Tabela 2 - Número de habilidades (campo jornalístico-midiático)

Campo jornalístico-midiático	Leitura	Produção de textos	Oralidade	Análise linguística/semiótica	Total
6º ano	2	-	-	-	2 (3,38%)
7º ano	2	-	-	-	2 (3,38%)
8º ano	2	1	-	-	3 (5,08%)
9º ano	2	1	-	-	3 (5,08%)
Bloco 6º e 7º anos	8	5	1	-	14 (23,72%)
Bloco 8º e 9º anos	7	4	2	3	16 (27,11%)
Bloco 6º a 9º ano	5	4	6	4	19 (32,2%)
Total de habilidades	28 (47,45%)	15 (25,42%)	9 (15,25%)	7 (11,86%)	59 (100%)

Fonte: elaborada pela autora – recorte da Tabela 1 (ver p. 71-72).

Focalizando especialmente as 19 habilidades do agrupamento de 6º a 9º ano, selecionadas para constituir o *corpus* de análise, é visível certo equilíbrio entre as práticas de linguagem no que diz respeito ao número de habilidades. No entanto, ao descrever as orações que as compõem, constatamos que, de acordo com a Figura 13, a seguir, esse equilíbrio não se mantém, tendo em vista que as 5 habilidades de Leitura desdobram-se em 8 orações, as 4 habilidades de Produção de textos desdobram-se em 9 orações, as 6 habilidades de Oralidade desdobram-se em 15 orações e as 4 habilidades de Análise linguística/semiótica desdobram-se em apenas 5 orações.

Figura 13 - Número de habilidades e de orações por prática de linguagem (campo jornalístico-midiático)



Fonte: elaborada pela autora.

Ao descrever o sistema de transitividade das habilidades do agrupamento selecionado, isto é, descrevê-las em termos de processos, participantes e circunstâncias, verificamos que a estrutura indicada pelo documento, composta por um ou mais processos/verbos (que explicitam os processos cognitivos), o complemento dos processos/verbos (que explicita os objetos de conhecimento) e os modificadores (que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada e devem ser entendidos como a situação ou condição em que a habilidade deve ser desenvolvida), efetiva-se em 14 habilidades (73,68%), tendo em vista que elas apresentam, em alguma medida, todos os elementos da estrutura indicada. O Excerto 1 apresenta uma das 14 habilidades que contemplam a estrutura mencionada.

Excerto 1:

Oração 6	Identificar	e analisar	os efeitos de sentido [que fortalecem a persuasão]	nos textos publicitários,
	Processo mental cognitivo	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de lugar Contexto
Oração 7	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.
	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)		Modificador – Circunst. Finalidade – Especificação da aprendizagem

Habilidade de Leitura - #EF69LP04.

No entanto, diferentemente da estrutura típica, representada no Excerto 1, 5 habilidades (26,31%) não apresentam o emprego de modificadores. Importa destacar que, além dessas 5 habilidades incoerentes com a estrutura preconizada, outras 4 – ainda que especifiquem a aprendizagem por meio do emprego de circunstâncias de meio, qualidade e/ou finalidade, como é o caso da segunda oração do Excerto 2 – não explicitam o contexto da aprendizagem, isto é, não focalizam gêneros e/ou textos a partir do emprego de circunstâncias de lugar ou tempo, por exemplo.

Excerto 2:

(continua)

Oração 1	Diferenciar	liberdade de expressão de discursos de ódio,
	Processo mental cognitivo	Complemento - Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)

(conclusão)

Oração 2	posicionando-se	contrariamente	a esse tipo de discurso e
	Processo mental cognitivo	Modificador Circunstância de qualidade Especificação da aprendizagem	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)
Oração 3	vislumbrando	possibilidades de denúncia quando for o caso.	
	Processo mental cognitivo	Complemento - Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	

Habilidade de Leitura - #EF69LP01.

Nesse sentido, além de verificar que 9 habilidades não explicitam o contexto da aprendizagem por meio do emprego de modificadores (circunstâncias de lugar ou tempo), constatamos, em 7 habilidades da amostragem selecionada, um padrão linguístico em que os gêneros ou textos são empregados na posição de complemento, enquanto objeto de conhecimento da aprendizagem requerida. Ainda que tal emprego não esteja incoerente com a estrutura preconizada, essas ocorrências, conforme Excerto 3, são mais comuns em habilidades que focalizam a produção de textos, tendo em vista que o processo *produzir*, por exemplo, demanda enquanto complemento o emprego de um participante que focalize gêneros ou textos.

Excerto 3:

(continua)

Oração 9	Produzir	e publicar	notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, <i>podcasts</i> 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 <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i> , <i>detonado</i> etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, <i>spots</i> , <i>jingles</i> de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias,	
	Processo material criativo	Processo material criativo	Complemento - Participante Meta Objeto de conhecimento (gêneros)	
Oração 10	vivenciando	de forma significativa	o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de <i>booktuber</i> , de <i>vlogger</i> (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,
	Processo mental cognitivo	Modificador Circunstância de qualidade Especificação da aprendizagem	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de finalidade Especificação da aprendizagem

(conclusão)

Oração 11	levando-se em consideração [considerando]	o contexto da <i>Web 2.0</i> , que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.
	Processo mental cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)

Habilidade de Leitura - #EF69LP06.

Por fim, verificamos também um padrão linguístico marcado pelo emprego de circunstâncias de finalidade, como é o caso do modificador apresentado no Excerto 3 (*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*). Embora esse padrão linguístico também esteja coerente com a estrutura preconizada pela BNCC, já que, nesse caso, os modificadores são empregados a fim de especificar a aprendizagem requerida, eles se tornam muito mais importantes em termos de objetivos educacionais do que, por exemplo, as circunstâncias de qualidade (como *de forma significativa*, que modifica o verbo *vivenciar*, também apresentado no Excerto 3). Ou seja, as habilidades que apresentam, principalmente, circunstâncias de finalidade são mais complexas do que a estrutura preconizada indica e poderiam, inclusive, ser desdobradas em mais habilidades. Por essa razão, tais modificadores também foram considerados no que diz respeito à análise da natureza dos objetos de conhecimentos, uma vez que explicitam muito mais que uma simples especificação da aprendizagem requerida.

Dessa forma, ainda que nem todas habilidades efetivem a estrutura típica (26,31%), e muitas daquelas 14 habilidades que a efetivam apresentem uma construção linguística bastante complexa, com padrões linguísticos que dificultam a recontextualização pedagógica, dedicamo-nos a analisar as 19 habilidades selecionadas tal qual foram propostas. Desse modo, descrevemos 37 orações que as compõem e analisamos, inicialmente, os 45 processos/verbos³⁷ que se relacionam diretamente ao objetivo da aprendizagem (processos no infinitivo e no gerúndio, por exemplo: “*perceber e analisar [...], reconhecendo [...]*” #EF69LP17), embora entendamos que aqueles processos/verbos imbricados em circunstâncias de

³⁷ Destacamos que, embora cada oração seja constituída por apenas um processo/verbo, em casos como “*Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários [...]*” (#EF69LP04), consideramos para fins de descrição e contagem como apenas uma oração, em razão de ambos os processos/verbos focalizarem o mesmo participante e a mesma circunstância.

finalidade (por exemplo: “[...] como forma de *ampliar* suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros” #EF69LP02), também precisam ser considerados, juntamente dos complementos, para uma compreensão crítica acerca do objetivo educacional e da complexidade requerida.

Na prática de linguagem **Leitura**, verificamos que foram empregados apenas processos centrados na cognição. Nos Excertos³⁸ 4 e 5, a seguir, selecionados para representar o emprego de 11 processos mentais cognitivos, podemos constatar que, apesar de a habilidade #EF69LP03 mobilizar um processo que requer um nível básico de complexidade (*identificar*), também são mobilizados, por exemplo, processos que envolvem a análise (*diferenciar*) e a avaliação (*posicionar-se* e *vislumbrar*³⁹), como ocorre na habilidade #EF69LP01.

Excerto 4: **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 (Habilidade de Leitura - #EF69LP01).

Excerto 5: **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 (Habilidade de Leitura - #EF69LP03).

A construção das habilidades de Leitura, centradas no emprego de processos mentais cognitivos, pode ser justificada em razão dessa prática de linguagem envolver objetivos educacionais relacionados à compreensão, uma vez que no *corpus* analisado tal domínio demanda somente figuras⁴⁰ de pensar.

Na prática de linguagem **Produção de textos**, além de 4 processos materiais criativos, típicos dessa prática de linguagem (como *produzir* e *publicar* - Excerto 6), também são focalizados 6 processos mentais cognitivos (tais como *revisar/editar* e *considerar* – Excerto 7), indicando que, conforme Excerto 7, além de “colocar em

³⁸ A classificação dos tipos de processos analisados está sinalizada, nos excertos, conforme o sistema de cores representado na Figura 5 (p. 46): **processos materiais** (vermelho), **processos mentais** (azul), **processos relacionais** (amarelo) e **processos verbais** (verde). Há, ainda, **processos comportamentais** (roxo) e **processos existenciais** (laranja), os quais não foram identificados no *corpus* analisado.

³⁹ O processo *vislumbrar* (assim como o *perceber*, empregado na habilidade #EF69LP17 de Análise linguística/semiótica), embora seja um processo tipicamente mental perceptivo, está relacionado, nesse caso, a uma figura de pensar. Considerando os participantes envolvidos e o contexto das orações em que esses processos são empregados, entendemos que eles focalizam a compreensão ou o reconhecimento (o que difere da percepção, relacionada aos cinco sentidos).

⁴⁰ Denomina-se figura o conjunto de processos, participantes e circunstâncias, que formam uma oração.

prática” os conhecimentos construídos a partir das demais práticas de linguagem, há um enfoque voltado, principalmente, para o planejamento e revisão dos textos.

Excerto 6: 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 [...] (Habilidade de Produção de textos – EF69LP06).

Excerto 7: Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, **tendo em vista [considerando] 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 (Habilidade de Produção de textos - #EF69LP08).

O emprego, nesse caso, de processos como *revisar/editar* e *considerar*, pode sugerir que os objetivos educacionais imbricados nas aprendizagens dessa prática de linguagem focalizam, de modo pertinente, o texto como processo e, nessa mesma perspectiva, a produção textual como uma prática que considera aspectos contextuais, tendo em vista a construção da habilidade #EF69LP08, que mobiliza como participante a “*adequação ao contexto de produção*”.

A prática de linguagem **Oralidade**, diferentemente das demais práticas de linguagem, reúne o maior número de processos/verbos e a maior variedade no que concerne à natureza dos processos empregados. Assim, conforme representado no Excerto 8, além de 11 processos mentais cognitivos, há o emprego de 1 processo material criativo e 1 processo relacional atributivo. Além disso, há também 1 processo mental desiderativo, 2 processos verbais e 1 processo mental emotivo, conforme representado nos Excertos 9 e 10.

Excerto 8: 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 (Habilidade de Oralidade - #EF69LP10).

Excerto 9: 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 (Habilidade de Oralidade - #EF69LP13).

Excerto 10: Apresentar argumentos e contra-argumentos coerentes, **respeitando** os turnos de fala, na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos (Habilidade de Oralidade - #EF69LP15).

Por se referir a uma modalidade específica de linguagem, a prática de linguagem Oralidade reúne aprendizagens com diferentes propósitos, orientados não apenas por processos mentais cognitivos, mas também por processos de dizer e de criar, que se relacionam à produção textual. A novidade, no entanto, refere-se ao emprego de um processo um relacional atributivo (*demonstrar* - Excerto 8), um mental desiderativo (*engajar-se* - Excerto 9) e um mental emotivo (*respeitar* - Excerto 10), isto é, processos que extrapolam objetivos mais comuns do contexto escolar e expressam objetivos relacionados à atitude. Nesse sentido, o processo *demonstrar* focaliza a qualidade de *dominar os gêneros* enquanto participante da oração, isto é, um atributo que o aluno-portador deve apresentar a partir da produção dos gêneros propostos. O processo *engajar-se* exprime vontade ou interesse do aluno-experenciador em algo, nesse caso, em buscar conclusões comuns relativas a problemas, temas ou questões polêmicas. E o processo *respeitar*, nesse contexto, refere-se à reação de natureza emotiva do aluno-experenciador frente ao Fenômeno *turnos de fala*.

Por fim, na prática de linguagem **Análise linguística/semiótica** ocorrem apenas 5 processos mentais cognitivos e 2 materiais criativos (conforme representado no Excerto 11), ou seja, além de objetivos educacionais que se referem a figuras de pensar, também são empregados dois processos da ordem do criar, do “colocar em prática”, isto é, objetivos que também demandam um esforço cognitivo do aluno, mas focalizam principalmente uma ação material no mundo.

Excerto 11: **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. (Habilidade de Análise linguística/semiótica - #EF69LP16).

No entanto, cabe destacar que essa prática de linguagem reúne apenas 7 processos do total de 45 (15,55%). Dessa forma, levando em consideração o fato de que a Análise linguística/semiótica deve partir das especificidades dos gêneros textuais/discursivos e que são indicados variados gêneros relacionados a esse campo, chama a atenção o reduzido número de aprendizagens mobilizadas a fim de promover a reflexão dos usos linguísticos em contextos específicos. Entendemos,

nesse sentido, que essa fragilidade pode estar atrelada à proposta do documento de reunir 54 habilidades de Análise linguística/semiótica em um grupo destinado a todos os campos de atuação⁴¹, o qual será abordado na próxima seção deste capítulo.

Portanto, no que se refere aos processos/verbos que explicitam os processos cognitivos envolvidos nas habilidades, verificamos que há uma predominância de processos mentais cognitivos – identificados, em maior número, em todas as práticas de linguagem –, tendo em vista o contexto em que eles estão sendo empregados e os objetivos manifestados. A Tabela 3 apresenta o número e a natureza dos processos/verbos empregados nas orações que constituem as habilidades do *corpus*:

Tabela 3 - Natureza dos processos/verbos (campo jornalístico-midiático)

Habilidades		Nº de orações	Número e natureza dos processos/verbos empregados nas orações	
Leitura	#EF69LP01	3	3	Mental cognitivo
	#EF69LP02	1	2	Mental cognitivo
	#EF69LP03	1	1	Mental cognitivo
	#EF69LP04	2	3	Mental cognitivo
	#EF69LP05	1	2	Mental cognitivo
Produção de textos	#EF69LP06	3	2	Mental cognitivo
			2	Material criativo
	#EF69LP07	3	1	Mental cognitivo
			2	Material criativo
	#EF69LP08	2	2	Mental cognitivo
	#EF69LP09	1	1	Mental cognitivo
Oralidade	#EF69LP10	4	1	Material criativo
			2	Mental cognitivo
			1	Relacional atributivo
	#EF69LP11	2	3	Mental cognitivo
	#EF69LP12	2	2	Mental cognitivo
	#EF69LP13	1	1	Mental desiderativo
			1	Mental cognitivo
#EF69LP14	4	3	Mental cognitivo	
		1	Verbal	
	#EF69LP15	2	1	Mental emotivo
			1	Verbal
Análise linguística/semiótica	#EF69LP16	1	1	Mental cognitivo
			1	Material criativo
	#EF69LP17	2	3	Mental cognitivo
	#EF69LP18	1	1	Material criativo
	#EF69LP19	1	1	Mental cognitivo

(continua)

⁴¹ Exemplos de habilidades de Análise linguística/semiótica do grupo: “Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.” (#EF08LP04); “Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.” (EF09LP04).

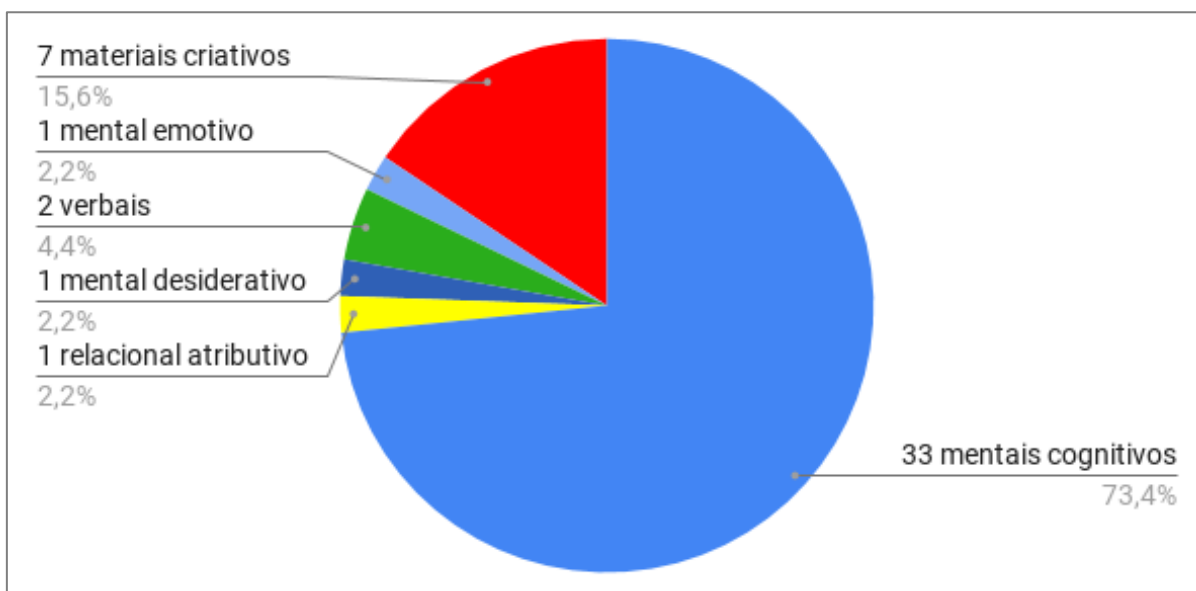
TOTAL	37 orações	33	Mentais cognitivos
		7	Materiais criativos
		2	Verbais
		1	Mental emotivo
		1	Mental desiderativo
		1	Relacional atributivo

Fonte: elaborada pela autora.

(conclusão)

Desse modo, embora a maioria dos processos/verbos identificados demandem um esforço cognitivo do aluno e apresentem, em alguma medida, relação com figuras de pensar (que focalizam especificamente processos mentais cognitivos), também identificamos, em menor número, conforme representado no gráfico da Figura 14, a seguir, processos relativos a figuras de criar, como os processos materiais criativos *produzir, publicar e utilizar*; à figura de ter um atributo, já que a habilidade em questão mobiliza o processo relacional atributivo *demonstrar*; a figuras de dizer, como é o caso do processo verbal *apresentar*; à figura de sentir, como o processo mental emotivo *respeitar*; à figura de desejar, como o processo mental desiderativo *engajar-se*.

Figura 14 - Natureza dos processos/verbos empregados nas habilidades do campo jornalístico-midiático



Fonte: elaborada pela autora.

Levando em consideração a natureza dos processos/verbos que orientam a construção das aprendizagens, analisamos também os participantes e as circunstâncias empregadas nas habilidades, ou seja, a figura completa das orações a

fim de verificar a natureza dos objetos de conhecimento e quais habilidades focalizam gêneros específicos⁴².

Para isso, em primeira análise, consideramos os tipos de participantes empregados nas habilidades e se eles focalizam, como objeto de conhecimento, conteúdo(s) relativos ao componente e/ou gênero(s) ou texto(s), conforme a Tabela 4, a seguir. Verificamos, nesse sentido, que todas as habilidades (com exceção da habilidade #EF69LP02) contemplam conteúdos como objeto de conhecimento na posição de participante (conforme estrutura típica), empregados enquanto complemento dos processos (exemplo: “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.” #EF69LP19). Por sua vez, considerando que diversas habilidades apresentam mais de uma oração, também constatamos que 7 habilidades contemplam na posição de participante gênero(s) ou texto(s) como objeto de conhecimento (exemplo: “produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação [...]” #EF69LP07), embora reconheçamos que esse emprego ocorre principalmente em habilidades que envolvem a produção de textos e, portanto, focalizam o texto ou o gênero como complemento de processos materiais criativos como *produzir*, por exemplo.

Tabela 4 - Participantes das habilidades (campo jornalístico-midiático)

Habilidades		Participantes – Complementos – Objetos de conhecimento		
		Tipo(s) de participante(s)	Focaliza conteúdo(s)	Focaliza gênero(s) ou texto(s)
Leitura	#EF69LP01	Fenômeno	X	
	#EF69LP02	Fenômeno		X
	#EF69LP03	Fenômeno	X	
	#EF69LP04	Fenômeno	X	
	#EF69LP05	Fenômeno	X	
Produção de textos	#EF69LP06	Meta e Fenômeno	X	X
	#EF69LP07	Meta e Fenômeno	X	X
	#EF69LP08	Fenômeno	X	X
	#EF69LP09	Fenômeno	X	

(continua)

⁴² Por essa razão, os excertos apresentados na sequência representam a descrição da figura, ou seja, os processos, participantes e circunstâncias das orações que constituem as habilidades analisadas.

Oralidade	#EF69LP10	Meta, Fenômeno e Atributo	X	X
	#EF69LP11	Fenômeno	X	
	#EF69LP12	Fenômeno	X	X
	#EF69LP13	Fenômeno	X	
	#EF69LP14	Fenômeno e Verbiagem	X	
	#EF69LP15	Fenômeno e Verbiagem	X	
Análise linguística/ Semiótica	#EF69LP16	Fenômeno e Meta	X	X
	#EF69LP17	Fenômeno	X	
	#EF69LP18	Meta	X	
	#EF69LP19	Fenômeno	X	
Total (19 habilidades)			18 habilidades 94,7%	7 habilidades 36,8%

Fonte: elaborada pela autora.

(conclusão)

Em um segundo momento, centramos a análise nas circunstâncias empregadas nas habilidades e constatamos que, de acordo com a estrutura preconizada pelo documento, 10 habilidades mobilizam gênero(s) ou texto(s) na posição de modificador, enquanto circunstâncias, principalmente, de lugar, isto é, situam o conteúdo que deve ser desenvolvido em um contexto (exemplo: “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 [...]” #EF69LP03). Em 9 habilidades, ainda, foram empregados modificadores que apresentam maior especificação da aprendizagem requerida, por meio de circunstâncias de meio, qualidade e/ou finalidade (exemplo: “produzir e publicar notícias, fotodenúncias [...] *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* [...]” #EF69LP06). A Tabela 5 sintetiza os tipos de circunstâncias mobilizadas e se elas especificam a aprendizagem e/ou focalizam gênero(s) ou texto(s).

Tabela 5 - Circunstâncias das habilidades (campo jornalístico-midiático)

Habilidades		Circunstâncias – Modificadores		
		Tipos de circunstâncias	Especifica a aprendizagem	Focaliza gênero(s) ou texto(s)
Leitura	#EF69LP01	Qualidade	X	
	#EF69LP02	Finalidade	X	
	#EF69LP03	Lugar		X

(continua)

Leitura	#EF69LP04	Lugar e finalidade	X	X
	#EF69LP05	Lugar		X
Produção de textos	#EF69LP06	Qualidade e finalidade	X	
	#EF69LP07	Finalidade, meio e lugar	X	X
	#EF69LP08	-		
	#EF69LP09	Meio	X	X
Oralidade	#EF69LP10	Meio	X	
	#EF69LP11	Lugar		X
	#EF69LP12	-		
	#EF69LP13	-		
	#EF69LP14	Meio, finalidade	X	
	#EF69LP15	Lugar		X
Análise linguística/ Semiótica	#EF69LP16	-		
	#EF69LP17	Lugar		X
	#EF69LP18	Lugar e finalidade	X	X
	#EF69LP19	Lugar		X
Total (19 habilidades)			9 habilidades 47,3%	10 habilidades 52,6%
			9 circunstâncias de lugar 6 circunstâncias de finalidade 2 circunstâncias de qualidade 4 circunstâncias de meio	

Fonte: elaborada pela autora.

(conclusão)

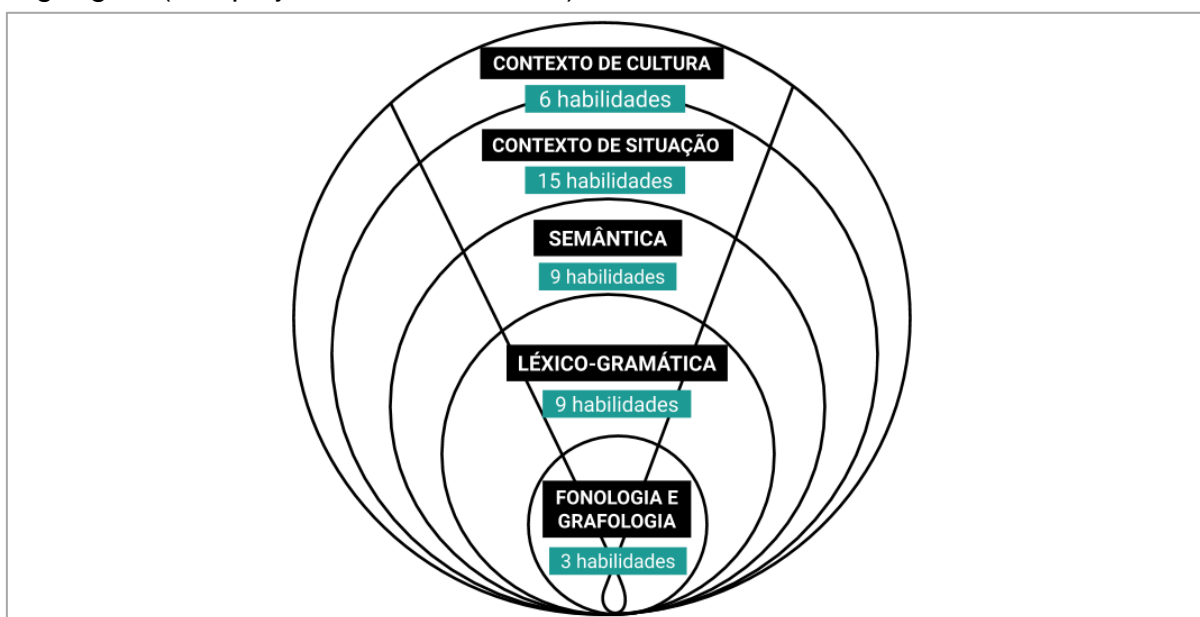
Portanto, sintetizamos, ao fim, os achados da análise das habilidades do campo de atuação jornalístico-midiático:

- i) ao longo das 45 orações que constituem o *corpus*, verificamos o emprego de 33 processos mentais cognitivos, 7 processos materiais criativos, 2 processos verbais, 1 processo mental emotivo, 1 processo mental desiderativo e 1 processo relacional atributivo;
- ii) todas as habilidades analisadas, com exceção da habilidade #EF69LP02, apresentam, na posição de participante da oração, emprego de conteúdos como objeto de conhecimento. Considerando que diversas habilidades apresentam mais de uma oração, também constatamos que 7 habilidades – especialmente aquelas que envolvem a produção de textos – também contemplam gênero(s) ou texto(s) nessa posição;
- iii) diferentemente da estrutura típica preconizada pelo documento, 5 habilidades não apresentam o emprego de modificadores. Ainda, outras 4 habilidades, embora apresentem circunstâncias de finalidade, qualidade e/ou meio (empregadas a fim de especificar a aprendizagem requerida), não situam o conteúdo a ser desenvolvido em um contexto, já que não são empregadas circunstâncias de lugar.

A fim de verificar a natureza dos objetos de conhecimento requeridos nas habilidades, analisamos a figura das orações com base nos níveis de estratificação da linguagem propostos pela Gramática Sistemico-Funcional (GSF). Para isso, adotamos como categorias analíticas os estratos da grafologia/fonologia, da léxico-gramática, da semântica, do contexto de situação e do contexto de cultura, conforme representação apresentada na fundamentação teórico-metodológica (Figura 5, p. 33) e na Figura 15, a seguir.

Dessa forma, de acordo com dados apresentados na Figura 15, identificamos, a partir da análise, 15 habilidades que contemplam o estrato do contexto de situação, 9 habilidades que contemplam o estrato da léxico-gramática, 9 que contemplam o estrato da semântica, 6 que contemplam o contexto de cultura e 3 que contemplam a grafologia/fonologia.

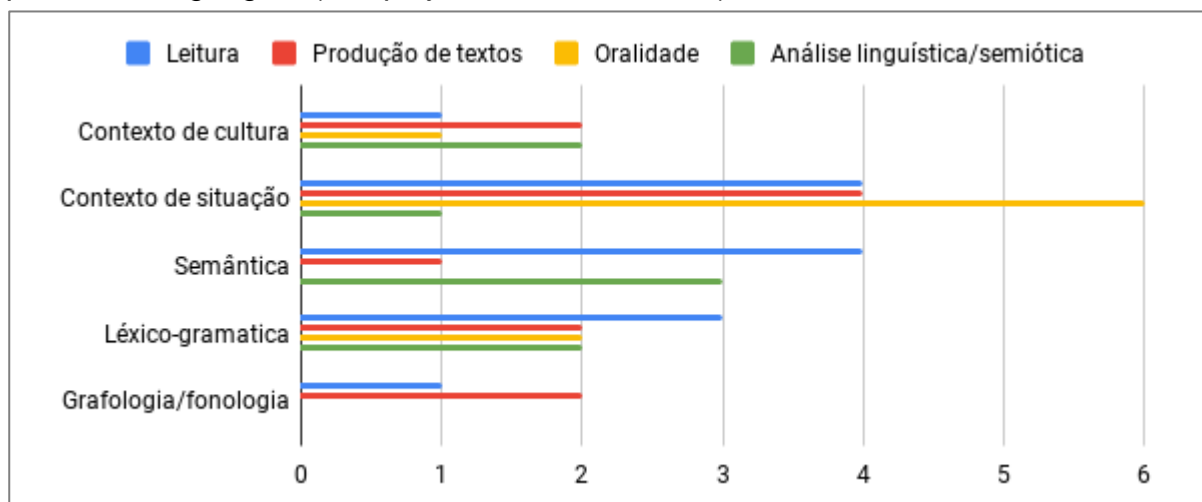
Figura 15 - Número de habilidades que contempla cada nível de estratificação da linguagem (campo jornalístico-midiático)



Fonte: elaborada pela autora.

Embora tenhamos constatado a predominância de conteúdos relacionados, principalmente, ao contexto de situação, os estratos da léxico-gramática e do contexto de cultura também ocorrem em todas as práticas de linguagem. Em menos ocorrências, também identificamos a grafologia/fonologia contemplada nas práticas de linguagem Leitura e Produção de textos e o estrato da semântica contemplado em todas as práticas de linguagem, exceto Oralidade. A Figura 16 apresenta, por prática de linguagem, o número de habilidades que manifesta cada estrato.

Figura 16 - Número de habilidades que contempla cada nível de estratificação por prática de linguagem (campo jornalístico-midiático)



Fonte: elaborada pela autora.

Com relação à prática de linguagem **Leitura**, as habilidades mobilizam os objetos de conhecimento *apreciação e réplica, relação entre gêneros e mídias, estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto e efeitos de sentido* (cf. BRASIL, 2018, p. 140) e englobam, principalmente, os estratos da semântica (4 habilidades) e do contexto de situação (4 habilidades). Conforme Excertos 12 e 13, além dos níveis da semântica e do contexto de situação, os estratos da léxico-gramática (3 habilidades), da grafologia/fonologia (1 habilidade) e do contexto de cultura (1 habilidade) também são contemplados:

Excerto 12:

Oração 4	Analisar e	comparar	peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, <i>outdoor</i> , anúncios e propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i> , <i>jingle</i> , 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.
	Processo mental cognitivo	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (gêneros)	Modificadores Circunstâncias de finalidade Especificação da aprendizagem	

Habilidade de Leitura - #EF69LP02.

No Excerto 12, os objetos de conhecimento *apreciação e réplica e relação entre gêneros e mídias*, indicados pelo documento (cf. BRASIL, 2018, p. 140), manifestam relação com os estratos da léxico-gramática, do contexto de situação e do contexto de cultura, uma vez que a habilidade focaliza o estilo (aspecto que perpassa todos os estratos), a adequação do texto à *construção composicional* (aspecto relativo ao contexto de cultura, responsável por caracterizar e diferenciar os diferentes gêneros), além do reconhecimento das *especificidades das várias semioses e mídias*, da *adequação das peças publicitárias ao público-alvo e aos objetivos do anunciante e/ou da campanha* (conteúdos relacionados aos processos de produção, circulação e consumo, isto é, ao contexto de situação).

Excerto 13:

Oração 8	Inferir	e justificar,	em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, <i>gifs</i> 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.
	Processo mental cognitivo	Processo mental cognitivo	Modificador Circunstância de lugar Contexto	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)

Habilidade de Leitura - #EF69LP05.

Na habilidade #EF69LP05, Excerto 13, o documento indica *efeitos de sentido* como objeto de conhecimento (cf. BRASIL, 2018, p. 140). Esse conteúdo manifesta, principalmente, o estrato da semântica, tendo em vista a proposta de o aluno inferir e justificar o *efeito de humor, ironia e/ou crítica*. Além do estrato da semântica, os estratos da grafologia e da léxico-gramática também se mostram presentes na habilidade, pois para que os efeitos de humor, ironia e/ou crítica sejam inferidos e justificados, o aluno precisa mobilizar os estratos da léxico-gramática (*uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, clichês*) e da grafologia (*recursos iconográficos, recursos de pontuação etc.*).

Ainda, quanto ao emprego de modificadores que indicam o contexto em que as aprendizagens de Leitura devem ser desenvolvidas, apenas a habilidade #EF69LP01 não relaciona o objeto de conhecimento a um contexto específico. As demais habilidades relacionam os objetos de conhecimento a gêneros do campo (como é o caso das habilidade apresentadas nos Excertos 12 e 13, que focalizam cartazes, folhetos, *outdoor*, anúncios e propagandas, *spots, jingle*, vídeos, tirinhas, charges,

memes, *gifs* etc.), ou textos, de modo mais genérico (como é o caso da habilidade #EF69LP04, que relaciona a aprendizagem a textos publicitários).

Na prática de linguagem **Produção de textos** são propostos, pela BNCC, objetos de conhecimento que focalizam a *relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais*, a *textualização*, a *revisão/edição de texto informativo e opinativo* e o *planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais* (cf. BRASIL, 2018, p. 142). Nessa prática de linguagem, as habilidades manifestam, principalmente, o estrato do contexto de situação, que é contemplado nas 5 habilidades de Produção de textos. Em menos ocorrências, também são contemplados os estratos da grafologia/fonologia (2 habilidades), da léxico-gramática (2 habilidades), do contexto de cultura (2 habilidades) e da semântica (1), conforme exemplos apresentados nos Excertos 14 e 15.

Excerto 14:

Oração 12	Produzir	textos em diferentes gêneros,	
	Processo material criativo	Complemento – Participante Meta Objeto de conhecimento (textos)	
Oração 13	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),	
	Processo mental cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	
Oração 14	utilizando	estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> 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.
	Processo material criativo	Complemento Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificadores Circunstâncias de finalidade, meio e lugar Especificação da aprendizagem e contexto

Habilidade de Produção de textos - #EF69LP07.

Na habilidade #EF69LP07, apresentada no Excerto 14, constatamos que o objeto de conhecimento *textualização*, indicado pelo documento (2018, p. 142), apresenta-se pautado não apenas no estrato do contexto de situação (por meio do enfoque para a *adequação ao contexto de produção e circulação, aos enunciadores envolvidos e suporte, ao modo, à variedade linguística e/ou semiótica adequada ao contexto e à construção da textualidade*), mas também no contexto de cultura (tendo em vista o emprego de lexemas como *adequação aos objetivos* – que podem ser atrelados aos propósitos sociais – e às *propriedades do gênero*) e nos estratos da léxico-gramática e da grafologia/fonologia (em razão da proposta de o aluno utilizar *estratégias para corrigir e aprimorar as produções realizadas por meio de cortes, acréscimos, ajustes, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação etc.*).

Excerto 15:

Oração 17	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, <i>banner</i> , folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, <i>spot</i> , 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.
	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de meio Especificação da aprendizagem e contexto

Habilidade de Produção de textos - #EF69LP09.

A habilidade #EF69LP09, apresentada no Excerto 15, focaliza o objeto de conhecimento *planejamento de textos e peças publicitárias de campanhas sociais* (cf. BRASIL, 2018, p. 142) e contempla, principalmente, o estrato do contexto de situação, tendo em vista a proposta de definição do *público-alvo* e do *texto* (isto é, do gênero) *ou peça a ser produzida*. Além disso, em certa medida, essa habilidade – a única da prática de linguagem Produção de textos – também se relaciona ao estrato da semântica, por meio da definição das *estratégias de persuasão que serão utilizadas*.

Ademais, com relação a essa prática de linguagem, importa destacar que todas as habilidades estão relacionadas a um contexto de uso, com exceção da Habilidade

#EF69LP07, que não focaliza gêneros específicos, apenas a produção de *textos em diferentes gêneros*, ou seja, relaciona a aprendizagem a um contexto mais amplo.

Quanto à prática de linguagem **Oralidade** são propostos os objetos de conhecimento *produção de textos jornalísticos orais, planejamento e produção de textos jornalísticos orais e participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social* (cf. BRASIL, 2018, p. 142-144) e o padrão de predominância do estrato do contexto de situação se mantém, ocorrendo em todas as 6 habilidades dessa prática de linguagem. No entanto, com relação aos demais estratos, apenas a léxico-gramática (2 habilidades) e o contexto de cultura (1 habilidade) são contemplados. Nos Excertos 16 e 17, selecionamos, respectivamente, uma habilidade que contempla os 3 estratos mencionados e uma habilidade que focaliza apenas o estrato do contexto de situação.

Excerto 16:

Oração 24	Desenvolver	estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo,
	Processo mental cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo e textos)
Oração 25	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.
	Processo mental cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)

Habilidade de Oralidade - #EF69LP12.

A habilidade #EF69LP12 focaliza o objeto de conhecimento *planejamento e produção de textos jornalísticos orais* (cf. BRASIL, 2018, p. 144) e, conforme apresentado no Excerto 16, manifesta os três estratos mencionados, contemplando principalmente o contexto de situação, por meio do objetivo de *adequação* de textos orais, áudio e/ou vídeo *aos contextos em que foram produzidos* e ao *estilo*. Ainda no nível extralinguístico, o estrato do contexto de cultura se manifesta em razão da proposta de *adequação dos textos à forma composicional* e também pode estar relacionado, assim como no contexto de situação, à *adequação aos contextos em que foram produzidos*, já que essa adequação pode envolver aspectos do contexto mais

amplo, que compreende a noção de gênero. Por fim, o estrato da léxico-gramática é contemplado, especialmente, em razão do objetivo de considerar a *clareza*, a *variedade linguística*, os *elementos relacionados à fala* e os *elementos cinésicos*.

Excerto 17:

Oração 31	Apresentar	argumentos e contra-argumentos coerentes	
	Processo verbal	Complemento – Verbiagem – Objeto de conhecimento	
Oração 32	respeitando	os turnos de fala,	na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.
	Processo mental emotivo	Complemento – Part. Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador – Circunstância de lugar Contexto

Habilidade de Oralidade - #EF69LP15.

Na habilidade #EF69LP15, o objeto de conhecimento *participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social* (cf. BRASIL, 2018, p. 144) relaciona-se apenas ao estrato do contexto de situação, isto é, ao contexto mais imediato, visto que propõe a *apresentação de argumentos e contra-argumentos coerentes em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos*, considerando os *turnos de fala*, uma das características dessa situação comunicativa.

Relacionado a isso, vale destacar que na prática de linguagem Oralidade 3 habilidades (#EF69LP13, #EF69LP14 e #EF69LP15) não indicam gêneros como contexto das aprendizagens. Um exemplo que chama atenção refere-se à habilidade apresentada no Excerto 17 que, embora indique o contexto a partir do emprego de uma circunstância de lugar, tal modificador focaliza apenas uma situação comunicativa, já que *discussões* não se refere a um gênero oral específico.

Por fim, para as habilidades da prática de **Análise linguística/semiótica** são indicados os objetos de conhecimento *construção composicional, estilo e efeito de sentido* (cf. BRASIL, 2018, p. 144), os quais, em alguma medida, também são considerados na prática de linguagem Leitura. Em Análise linguística/semiótica, no que se refere à natureza dos conteúdos propostos, do total de 4 habilidades, 3 contemplam o estrato da semântica e 2 contemplam o estrato léxico-gramatical, 2 contemplam o estrato do contexto de cultura e apenas 1 o estrato do contexto de situação, conforme Excertos 18 e 19.

Excerto 18:

(continua)

Oração 34	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,
	Processo mental cognitivo	Processo mental cognitivo	Complemento Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de lugar Contexto	Complemento Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de lugar Contexto
Oração 35	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).
	Processo mental cognitivo	Complemento Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de lugar Contexto	Complemento Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de lugar Contexto	Complemento Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)

Habilidade de Análise linguística/semiótica - #EF69LP17.

Na habilidade #EF69LP17, apresentada no Excerto 18, o objeto de conhecimento *estilo* (cf. BRASIL, 2018, p. 144) manifesta o estrato do contexto de situação, em especial, a partir da proposta de percepção e análise dos *recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, do tratamento da informação em notícias* bem como da *ordenação dos eventos em textos noticiosos e argumentativos*. Além disso, esse estrato do nível extralinguístico também se manifesta a partir da proposta de reconhecimento da adequação linguística de acordo com as especificidades de diferentes domínios de gêneros, a qual também se relaciona ao estrato da léxico-gramática (reconhecimento de *escolhas lexicais* e

morfologia do verbo, marcas de pessoa, número, tempo, modo e distribuição dos verbos nos gêneros textuais). Por fim, o estrato da semântica é contemplado a partir da percepção e análise do *efeito de imparcialidade do relato* em textos noticiosos e argumentativos e do reconhecimento do uso de *recursos persuasivos* em textos argumentativos diversos e *recursos linguístico-discursivos utilizados como estratégia de persuasão e apelo ao consumo* (os quais também focalizam o estrato da léxico-gramática, que deve ser mobilizado a fim de possibilitar a efetiva construção desse conhecimento).

Excerto 19:

Oração 36	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.).
	Processo material criativo	Modificador Circunstância de lugar Contexto	Complemento - Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de finalidade Especificação da aprendizagem

Habilidade de Análise linguística/semiótica - #EF69LP18.

Na habilidade #EF69LP18, apresentada no Excerto 19, o objeto de conhecimento *estilo* (cf. BRASIL, 2018, p. 144) manifesta o estrato da semântica, da léxico-gramática e do contexto de cultura. No nível linguístico, o estrato da léxico-gramática é contemplado em decorrência da proposta de utilização de *recursos linguísticos* e de *operadores de conexão adequados aos tipos de argumento*, e o estrato da semântica pode ser constatado, principalmente, em razão do emprego de lexemas como *relações de sentido*, a fim de garantir a *coesão*, a *coerência* e a *progressão temática*. O estrato do contexto cultura, por sua vez, manifesta-se em razão da *forma de composição* de textos argumentativos, a qual é responsável por caracterizar diferentes gêneros, de acordo com os propósitos sociais.

Além disso, contrastando os dados das Tabelas 4 e 5 e focalizando os modificadores empregados nas habilidades da prática de linguagem Análise linguística/semiótica, verificamos que todas elas focalizam gênero(s) e/ou texto(s) como contexto da aprendizagem. Destacamos, no entanto, as habilidades #EF69LP18

e #EF69LP19, que embora mobilizem circunstâncias de lugar (como *textos argumentativos* e *gêneros orais que envolvam argumentação*), tais modificadores não se referem a gêneros específicos do campo de atividade em questão.

No Quadro 11, além de apresentar os objetos de conhecimento indicados pelo documento (BRASIL, 2018, p. 140-145), sintetizamos os resultados da análise da natureza dos objetos de conhecimento requeridos em cada habilidade, realizada com base nos níveis de estratificação da linguagem da GSF.

Quadro 11 - Natureza dos objetos de conhecimento (campo de atuação jornalístico-midiático)

Habilidades		Objetos de conhecimento indicados pela BNCC	Natureza dos objetos de conhecimentos (com base nos níveis de estratificação da linguagem)
Leitura	#EF69LP01	Apreciação e réplica	Semântica, contexto de situação
	#EF69LP02	Relação entre gêneros e mídias	Léxico-gramática, contexto de situação, contexto de cultura
	#EF69LP03	Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto	Semântica, contexto de situação
	#EF69LP04	Efeitos de sentido	Léxico-gramática, semântica, contexto de situação
	#EF69LP05		Grafologia, léxico-gramática, semântica
Produção de textos	#EF69LP06	Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais	Contexto de situação
	#EF69LP07	Textualização	Grafologia, léxico-gramática, contexto de situação e contexto de cultura
	#EF69LP08	Revisão/edição de texto informativo e opinativo	Grafologia, léxico-gramática, contexto de situação e contexto de cultura
	#EF69LP09	Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais	Semântica e contexto de situação
Oralidade	#EF69LP10	Produção de textos jornalísticos orais	Contexto de situação
	#EF69LP11		Contexto de situação
	#EF69LP12	Planejamento e produção de textos jornalísticos orais	Léxico-gramática, contexto de situação e contexto de cultura
	#EF69LP13	Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social	Contexto de situação
	#EF69LP14		Léxico-gramática, contexto de situação
	#EF69LP15		Contexto de situação
Análise linguística/semiótica	#EF69LP16	Construção composicional	Contexto de cultura
	#EF69LP17	Estilo	Léxico-gramática, semântica, contexto de situação
	#EF69LP18		Léxico-gramática, semântica e contexto de cultura
	#EF69LP19	Efeito de sentido	Semântica

Fonte: elaborado pela autora.

Consoante os dados apresentados e já discutidos, verificamos que, considerando a relação dos processos cognitivos e objetos de conhecimento com o contexto em que os conteúdos devem ser mobilizados, no bloco de 6º a 9º ano são propostas habilidades bastante pertinentes para o campo jornalístico-midiático, as quais buscam dar conta dos níveis linguístico e extralinguístico bem como relacionar os conteúdos a contextos significativos para os alunos.

No entanto, algumas fragilidades foram identificadas, especialmente no que diz respeito às práticas de linguagem Oralidade e Análise linguística/semiótica. Em Leitura e Produção de textos, todos os estratos são contemplados, embora tenha sido pouco contemplado o contexto de cultura, por exemplo, essencial para uma análise, compreensão e produção crítica dos textos, que partam da noção de propósito social. Em Oralidade, por sua vez, as habilidades contemplam principalmente o contexto de situação e, nesse sentido, parece haver uma fragilidade no que se refere ao trabalho com a composição de gêneros orais, tendo em vista que apenas 1 habilidade do estrato do contexto de cultura e 2 habilidades da léxico-gramática são mobilizadas. Por fim, diferentemente das demais práticas de linguagem, em Análise linguística/semiótica o estrato do contexto de situação se manifesta em apenas 1 habilidade, ou seja, faltam habilidades que promovam uma análise linguística atrelada a situações de uso e uma análise dos efeitos de sentido em gêneros específicos (assim como a habilidade #EF69LP17, por exemplo), tendo em vista que os estratos da léxico-gramática e da semântica estão pouco relacionados aos níveis extralinguísticos.

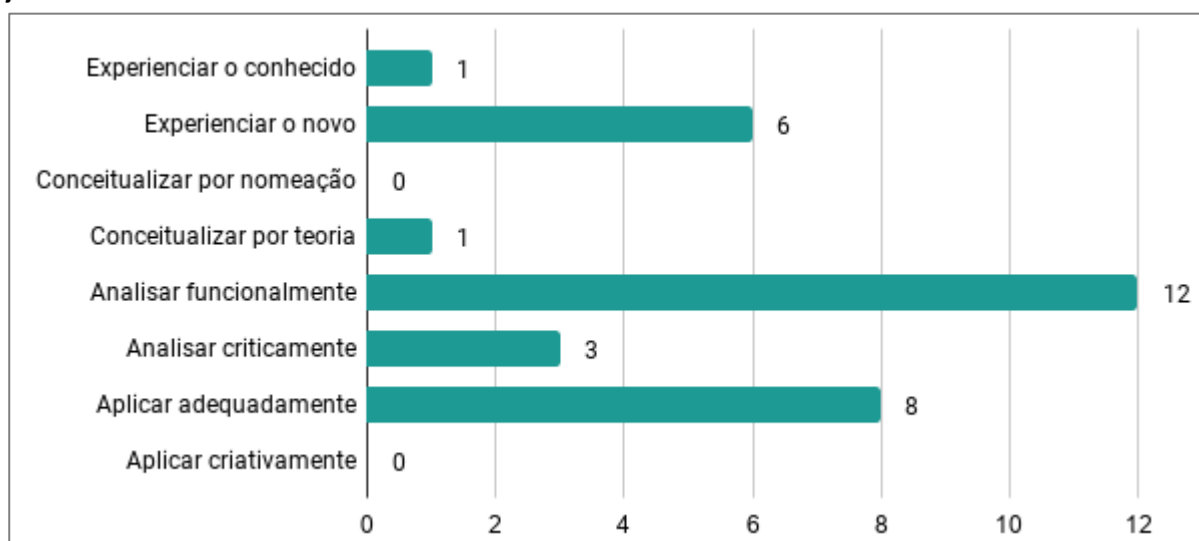
Ainda, contrastando os dados das Tabelas 4 e 5 (p. 109-111) no que diz respeito ao emprego de participantes e circunstâncias, verificamos que em 4 habilidades (#EF69LP01, #EF69LP13, #EF69LP14 e EF69LP15) o objeto de conhecimento não está relacionado a gênero(s) específicos ou texto(s), ainda que outras tantas também só indiquem domínios de gêneros ou textos. Nesse sentido, considerando essas fragilidades, cabe ao professor manter uma postura ativa frente às habilidades propostas para que elas sejam recontextualizadas de acordo com os objetivos educacionais que os alunos têm direito e aos conhecimentos que precisam ser construídos no componente curricular língua portuguesa. Embora essas habilidades mobilizem conteúdos relacionados ao nível extralinguístico e estejam situadas em um campo de atuação, é importante que os objetos de conhecimento sejam situados em contextos específicos, a fim de promover um ensino que vá ao

encontro das perspectivas de ensino como gênero(s) e como (multi)letramentos, assumidas pelo próprio documento nos fundamentos pedagógicos.

Ao assumir tais perspectivas de ensino, a BNCC se compromete com o desenvolvimento do aluno enquanto agente no processo de construção de significados. Para isso, é fundamental que sejam desenvolvidas dimensões pedagógicas relacionadas à experiencição (do conhecido e do novo), à conceitualização (por nomeação e por teoria), à análise (funcional e crítica) e à aplicação (adequada e criativa). Assim, tendo em vista a influência direta das habilidades na elaboração de propostas pedagógicas, dedicamo-nos a analisar as dimensões pedagógicas com as quais essas habilidades estão relacionadas, a fim de que, considerando os dados já apresentados a partir da descrição do sistema de transitividade das orações que as constituem, possamos interpretá-las em termos de objetivos educacionais e, por fim, verificar os níveis de complexidade requeridos.

De modo geral, considerando as habilidades selecionadas em termos de processos, participantes e circunstâncias, analisamos os processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos mobilizados e constatamos, conforme Figura 17, a recorrência dos processos analisar funcionalmente (12 habilidades), analisar criticamente (3 habilidades), aplicar adequadamente (8 habilidades) e experienciar o novo (6 habilidades). No entanto, verificamos que apenas 1 habilidade focaliza os processos conceitualizar por teoria e experienciar o conhecido e nenhuma delas contempla os processos conceitualizar por nomeação e aplicar criativamente.

Figura 17 - Processos de conhecimento contemplados em habilidades do campo jornalístico-midiático



Fonte: elaborada pela autora.

No que diz respeito à prática de linguagem **Leitura**, além de as habilidades manifestarem processos de conhecimento centrados na análise funcional (2 habilidades) – que ocorrem em todas as práticas de linguagem –, elas também apresentam objetivos educacionais pautados nas dimensões pedagógicas análise crítica (2 habilidades), experiência do novo (2 habilidades), experiência do conhecido (1 habilidade) e conceitualização por teoria (1 habilidade). Os Excertos 20 e 21, contemplam os processos de conhecimento mencionados.

Excerto 20:

Oração 4	Analisar e	Comparar	peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, <i>outdoor</i> , anúncios e propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i> , <i>jingle</i> , 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.
	Processo mental cognitivo	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (gêneros)	Modificadores Circunstâncias de finalidade Especificação da aprendizagem	

Habilidade de Leitura - #EF69LP02.

No Excerto 20, habilidade #EF69LP02, são contempladas as dimensões pedagógicas de análise funcional e análise crítica, tendo em vista o enfoque voltado não só para a análise de aspectos relativos ao funcionamento dos gêneros (como a *adequação ao público-alvo, construção composicional e estilo*), mas também para os *objetivos do anunciante e/ou da campanha*, isto é, para aspectos que envolvem os interesses do produtor.

Excerto 21:

Oração 8	Inferir	e justificar,	em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, <i>gifs</i> 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.	
	Processo mental cognitivo	Processo mental cognitivo	Modificador Circunstância de lugar Contexto	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	

Habilidade de Leitura - #EF69LP05.

No Excerto 21, além de a habilidade #EF69LP05 focalizar o processo de conhecimento experienciar o conhecido, manifestado principalmente pelo emprego do processo mental cognitivo *inferir*, ela também focaliza a conceitualização por teoria ao propor que o aluno justifique o *efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões* etc. Nesse sentido, objetiva-se que o aluno justifique os efeitos de sentido experienciados em tirinhas, charges, memes e *gifs* e, assim, desenvolva conhecimentos sobre como os exemplares de gêneros funcionam e como determinados sentidos são construídos por meio da linguagem.

Excerto 22:

Oração 5	Identificar,	em notícias,	o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências;	em reportagens e fotor-reportagens	o fato ou a temática retratada e a perspectiva de abordagem [...]
	Processo mental cognitivo	Modificador Circunstância de lugar Contexto	Complemento Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de lugar Contexto	Complemento Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)

Recorte da habilidade de Leitura #EF69LP03.

Por sua vez, a habilidade #EF69LP03, apresentada no Excerto 22, focaliza a dimensão pedagógica de experienciação de conhecimentos novos, especialmente em razão do emprego do processo mental cognitivo *identificar* – que também é empregado em outra habilidade da prática de linguagem Leitura (#EF69LP04) –, o qual demanda do aluno o reconhecimento de fenômenos novos ou desconhecidos relacionados a gêneros diversos.

No que se refere à prática de linguagem **Produção de textos**, as habilidades relacionam-se apenas aos processos de conhecimento analisar funcionalmente (3 habilidades) e aplicar adequadamente (2 habilidades), os quais se manifestam na habilidade apresentada no Excerto 23.

Excerto 23:

(continua)

Oração 12	Produzir	textos em diferentes gêneros,
	Processo material criativo	Complemento – Participante Meta Objeto de conhecimento (textos)

(conclusão)

Oração 13	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),	
	Processo mental cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	
Oração 14	utilizando	estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> 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.
	Processo material criativo	Complemento – Participante Meta – Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificadores Circunstâncias de finalidade, meio e lugar Especificação da aprendizagem e contexto

Habilidade de Produção de textos - #EF69LP07.

A habilidade #EF69LP07, Excerto 23, relaciona-se principalmente à dimensão aplicar adequadamente, a partir da proposta de uso apropriado da linguagem em diferentes gêneros (os quais, no entanto, não são citados), considerando diferentes aspectos relativos ao *contexto de produção e circulação* desses gêneros. Além disso, a habilidade em questão também manifesta o processo de conhecimento analisar funcionalmente, tendo em vista a utilização de *estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação* de textos, que demandam do aluno a análise do funcionamento dos exemplares de gêneros produzidos, apesar de a habilidade focalizar apenas a produção de *textos em diferentes gêneros*, de forma mais genérica.

A prática de linguagem **Oralidade** reúne habilidades que contemplam os processos de conhecimento aplicar adequadamente (4 habilidades), analisar funcionalmente (3 habilidades), experienciar o novo (3 habilidades) e analisar criticamente (1 habilidade). Os Excertos 24 e 25 focalizam tais ocorrências.

Excerto 24:

(continua)

Oração 18	Produzir	notícias para rádios, TV ou vídeos, <i>podcasts</i> noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, <i>vlogs</i> , 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 – <i>podcasts</i> e <i>vlogs</i> noticiosos, culturais e de opinião,	
	Processo material criativo	Complemento – Participante Meta Objeto de conhecimento (gêneros)	

(conclusão)

Oração 19	orientando	-se	por roteiro ou texto,
	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno	Modificador Circunstância de meio (especificação da aprendizagem)
Oração 20	Considerando	o contexto de produção e	
	Processo mental cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	
Oração 21	demonstrando	domínio dos gêneros.	
	Processo relacional atributivo	Complemento – Participante Atributo Objeto de conhecimento (conteúdo)	

Habilidade de Oralidade - #EF69LP10.

Como pode ser verificado no Excerto 24, a habilidade #EF69LP10 relaciona-se aos processos de conhecimento aplicar adequadamente e analisar funcionalmente, manifestados a partir do objetivo educacional *produzir* diferentes gêneros textuais da modalidade oral bem como considerar o *contexto de produção* e demonstrar *domínio dos gêneros*, objetivos que demandam não apenas o desenvolvimento da dimensão pedagógica de aplicação, mas também a análise do funcionamento dos gêneros.

Excerto 25:

Oração 22	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
	Processo mental cognitivo	Processo mental cognitivo	Complemento – Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de lugar Contexto
Oração 23	se	posicionar	frente a eles.	
	Complemento Fenômeno	Processo mental cognitivo	Modificador Circunstância de lugar – Contexto	

Habilidade de Oralidade – #EF69LP11.

A habilidade #EF69LP11, por sua vez, apresentada no Excerto 25, focaliza os processos de conhecimento experienciar o novo e analisar criticamente. A dimensão pedagógica experiência do novo é contemplada, principalmente, pelo emprego do processo mental cognitivo *identificar*, que antecede o objetivo educacional centrado

na análise crítica dos *posicionamentos defendidos e refutados* identificados e a proposta de posicionamento do aluno frente a eles.

Por fim, as habilidades da prática de linguagem **Análise linguística/semiótica** pautam-se apenas pelo desenvolvimento dos processos de conhecimento analisar funcionalmente (3 habilidades), aplicar adequadamente (2 habilidades) e experienciar o novo (1 habilidade), conforme Excertos 26 e 27.

Excerto 26:

Oração 33	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.
	Processo mental cognitivo	Processo material criativo	Complemento – Participantes Fenômeno e Meta Objeto de conhecimento (conteúdo e gêneros)

Habilidade de Análise linguística/semiótica - #EF69LP16.

Na habilidade #EF69LP16, apresentada no Excerto 26, o processo de conhecimento analisar funcionalmente manifesta-se, principalmente, pelo objetivo de análise das formas de composição de diferentes gêneros, isto é, análise de uma característica relacionada ao funcionamento dos gêneros. Ainda, o processo de conhecimento aplicar adequadamente pode ser inferido a partir da proposta de utilização das formas de composição de acordo com os gêneros em questão.

Excerto 27:

(continua)

Oração 34	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,
	Processo mental cognitivo	Processo mental cognitivo	Complemento Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de lugar Contexto	Complemento Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de lugar Contexto

(conclusão)

Oração 35	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).
	Processo mental cognitivo	Complemento Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunst. de lugar Contexto	Complemento Fenômeno - Obj. de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunst. de lugar Contexto	Complemento Fenômeno - Obj. de conhecimento (conteúdo)

Habilidade de Análise linguística/semiótica - #EF69LP17.

No Excerto 27, a habilidade EF69LP17 contempla os processos de conhecimento experienciar o novo e analisar funcionalmente, por meio da proposta de reconhecimento (explicitada pelo processo *perceber*), que antecede a análise dos *recursos estilísticos e semióticos* e dos aspectos relativos ao *tratamento da informação*, a fim de que o aluno reconheça as variedades linguísticas empregadas em gêneros diversos e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados.

Em síntese, evidenciamos que 12 habilidades focalizam o processo de conhecimento **analisar funcionalmente**, que é o mais recorrente no *corpus* e está presente em todas as práticas de linguagem. Com menos ocorrências, o processo de conhecimento **aplicar adequadamente** também é recorrente no *corpus* (8 ocorrências) e está atrelado a processos materiais criativos como *produzir* e *empregar*, embora eles não focalizem a dimensão pedagógica de aplicação criativa propriamente dita, mas sim objetivos educacionais de aplicação em contextos previsíveis e já consagrados no ambiente escolar. Ainda, 6 habilidades focalizam o processo de **experienciação de conhecimentos novos**, isto é, daqueles conhecimentos com que o aluno ainda não tem familiaridade e serão construídos nas aprendizagens em questão. Esse processo de conhecimento está bastante atrelado ao emprego de processos mentais cognitivos como *identificar*, *perceber* e *buscar*, entendidos como basilares para possibilitar a construção de conhecimentos relativos

ao componente curricular língua portuguesa. Em contrapartida, o processo de conhecimento **analisar criticamente** apresenta ocorrências em apenas 3 habilidades, os processos **experienciar o conhecido** e **conceitualizar por teoria** apresentam ocorrências em apenas uma habilidade e os processos **conceitualizar por nomeação** e **aplicar criativamente** não apresentam nenhuma ocorrência.

Nesse sentido, com base nos dados apresentados, evidenciamos fragilidades nas habilidades analisadas principalmente no que se refere à falta de processos de conceitualização. Embora sejam propostos objetivos educacionais muito pertinentes e necessários no contexto escolar, tendo em vista que eles buscam promover a abordagem de conteúdos que focalizam a análise funcional, não há, no entanto, aprendizagens que demandem conhecimentos conceituais, a fim de que o aluno explique o conhecimento construído, faça generalizações e sintetizações acerca desse conhecimento, aproprie-se de teorias para justificar como os textos funcionam em contextos específicos de uso e, conseqüentemente, analise-os criticamente.

É válido destacar, porém, apesar de inferirmos implicitamente que haverá uma conceitualização com relação a determinados conteúdos – como na habilidade #EF69LP17, que mobiliza como objetos de conhecimento as “*marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais*” e as “*estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens*”, por exemplo – não há um processo cognitivo que promova, efetivamente, a conceitualização, isto é, que contemple esse processo de conhecimento/metalinguagem, a fim de articulá-lo à construção de conhecimentos relativos à análise e à aplicação. Ainda que não seja possível afirmar em razão de focalizarmos somente os anos finais do Ensino Fundamental, reconhecemos que esses processos de conhecimento possam estar sendo contemplados, de modo mais efetivo, em habilidades da etapa Ensino Médio, assim, esperamos que haja uma construção de andaimes para o desenvolvimento de aprendizagens mais complexas nos anos finais da Educação Básica.

Cabe salientar, também, a fragilidade das habilidades do bloco de 6º a 9º ano do campo de atuação jornalístico-midiático no que compete ao processo cognitivo de experiência do conhecido, que só apresenta uma ocorrência, e de aplicação criativa, que não apresentam nenhuma ocorrência no *corpus* analisado. Nesse sentido, constatamos a falta de objetivos educacionais que partam daquilo que é familiar para o aluno, que considerem aquilo que ele já conhece em relação aos

conteúdos e gêneros focalizados. Da mesma forma, inferimos a falta de objetivos educacionais que apresentem possibilidades de aplicação dos conhecimentos construídos em contextos que conversem com práticas significativas para os alunos e, na medida em que for relevante, extrapolem gêneros textuais/discursivos já consagrados no ambiente escolar. Ou seja, tais habilidades apresentam fragilidades significativas, uma vez que não efetivam a perspectiva de multiletramentos assumida na fundamentação pedagógica do componente no que diz respeito à promoção, por meio da linguagem, da agência e da participação ativa dos alunos em práticas sociais significativas, a fim de que transformem o contexto em que vivem.

Sintetizamos, na Tabela 6, a seguir, as ocorrências dos processos de conhecimento em cada habilidade do *corpus*.

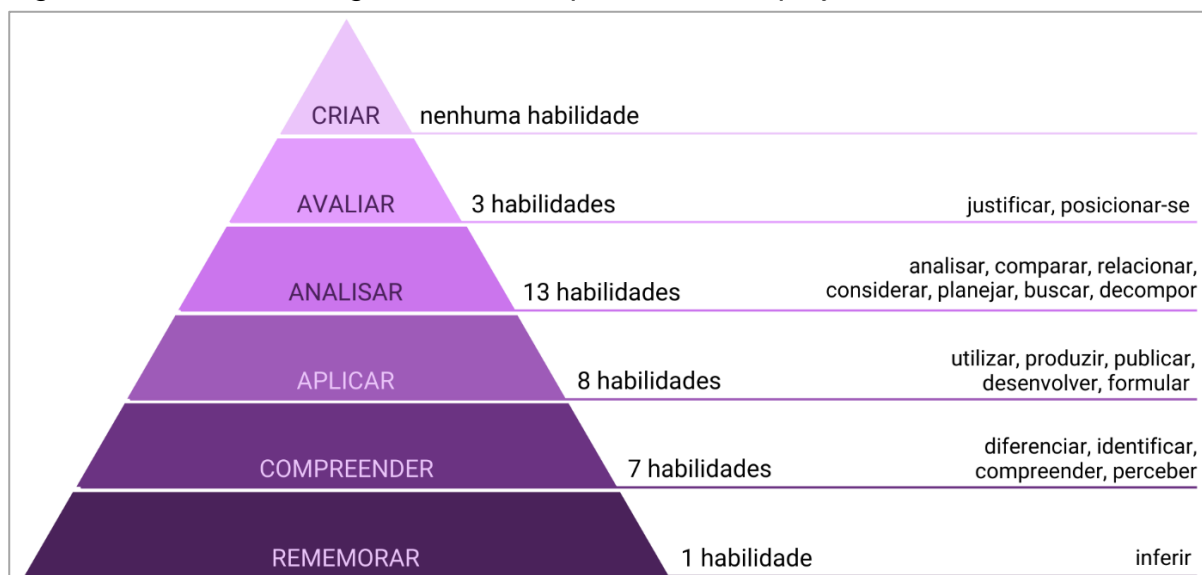
Tabela 6 - Processos de conhecimento contemplados em habilidades do campo de atuação jornalístico-midiático

Habilidades		Experienciar		Conceitualizar		Analisar		Aplicar	
		o conhecido	o novo	por nomeação	por teoria	funcionalmente	criticamente	adequadamente	criativamente
Leitura	#EF69LP01						X		
	#EF69LP02					X	X		
	#EF69LP03		X						
	#EF69LP04		X			X			
	#EF69LP05	X			X				
Produção de textos	#EF69LP06					X		X	
	#EF69LP07					X		X	
	#EF69LP08					X			
	#EF69LP09					X			
Oralidade	#EF69LP10					X		X	
	#EF69LP11		X				X		
	#EF69LP12					X		X	
	#EF69LP13		X						
	#EF69LP14		X			X		X	
	#EF69LP15							X	
Análise linguística/ semiótica	#EF69LP16					X		X	
	#EF69LP17		X			X			
	#EF69LP18							X	
	#EF69LP19					X			
Total		1	6	0	1	12	3	8	0

Fonte: elaborada pela autora.

Com o objetivo de verificar os níveis de complexidade requeridos nas habilidades, analisamos, com base na taxonomia de Bloom revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010), os domínios cognitivos contemplados. Verificamos, conforme Figura 18, que o nível intermediário é o mais recorrente no *corpus*, tendo em vista que 13 habilidades contemplam o domínio da análise e 8 contemplam o domínio da aplicação. Em menor número, o nível básico é contemplado em 7 habilidades que focalizam o domínio da compreensão e em 1 habilidade que focaliza o domínio da rememoração. Por fim, em apenas 3 habilidades também é contemplado o domínio da avaliação, sendo essas as únicas ocorrências relacionadas ao nível avançado de complexidade.

Figura 18 - Domínios cognitivos contemplados no campo jornalístico-midiático



Fonte: elaborada pela autora com base na taxonomia de Bloom revisada.

Como podemos perceber nos dados apresentados na Figura 18, a taxonomia de Bloom revisada conversa diretamente com os processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos. Nesse sentido, conforme destacado anteriormente, verificamos fragilidades no que se refere à falta de habilidades relacionadas ao nível mais básico (domínio de rememoração), que é contemplado em apenas 1 habilidade, e do nível mais avançado (domínio de criação), que não apresenta ocorrências no *corpus*. Assim, embora possamos verificar que 13 habilidades contemplam o domínio de análise, 8 o domínio de aplicação e 7 o domínio de compreensão, não há equilíbrio entre os níveis de complexidade requeridos, uma vez que não são construídos andaimes mais básicos e o aluno (quase) não chega ao nível avançado.

5.1 TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO

O grupo de habilidades destinadas a todos os campos de atuação⁴³, assim como o campo jornalístico-midiático focalizado na seção anterior, também contempla um número considerável de habilidades, uma vez que juntos reúnem mais de 60% (113) do total de 185 habilidades propostas para os anos finais do Ensino Fundamental. Acerca desse grupo de habilidades destinadas a quaisquer campos de atuação, não há, na fundamentação pedagógica, discussão teórica que justifique tal proposta. Afirma-se apenas que “são apresentados em quadro referente a todos os campos os conhecimentos linguísticos relacionados à ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros” (BRASIL, 2018, p. 82).

Nesse sentido, a seleção de habilidades do grupo se justifica em razão de ele contemplar 29,18% (54 habilidades) do total de 185 e, ainda, focalizar apenas a prática de linguagem Análise linguística/semiótica, compreendendo 72,9% do total de 74 habilidades dessa prática de linguagem. Conforme representado na Tabela 7, diferentemente dos demais campos, as habilidades estão distribuídas, em sua maioria, entre o 6º ano (10 habilidades), 7º ano (12 habilidades), 8º ano (13 habilidades) e 9º ano (9 habilidades). Em menor número, o bloco de 6º e 7º anos reúne 7 habilidades, o bloco de 8º e 9º ano reúne apenas 1 habilidade e o bloco de 6º a 9º ano reúne 2 habilidades.

Tabela 7 - Número de habilidades (grupo todos os campos de atuação)

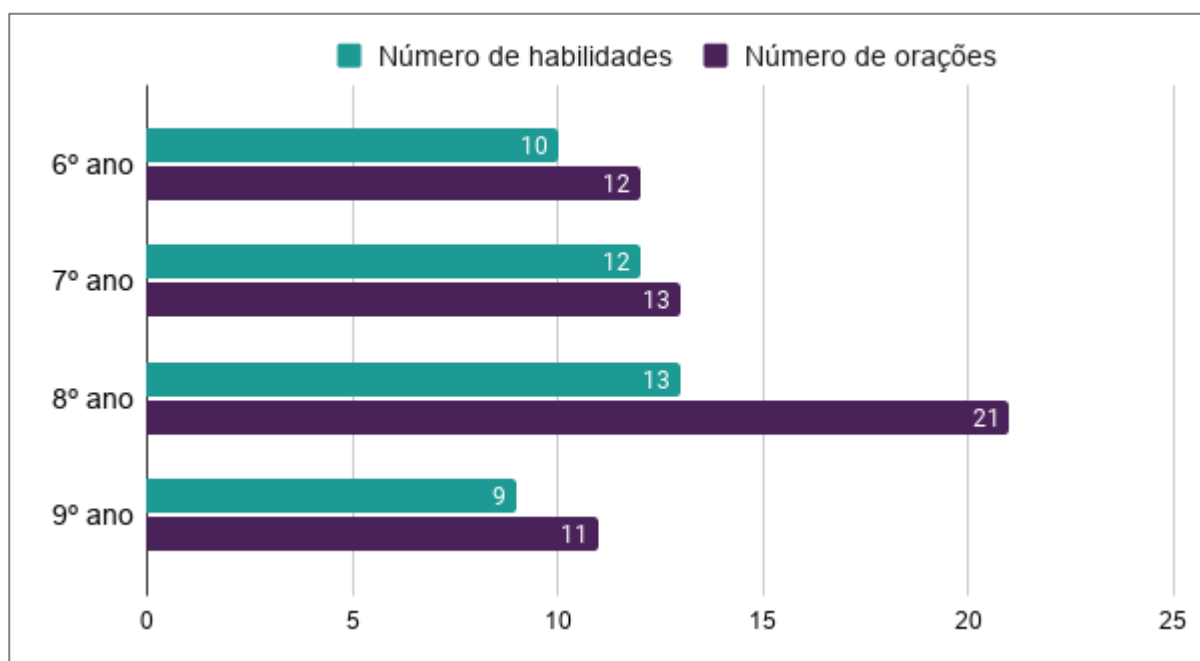
Todos os campos de atuação	Leitura	Produção de textos	Oralidade	Análise linguística/semiótica	Total
6º ano	-	-	-	10	10 (18,51%)
7º ano	-	-	-	12	12 (22,22%)
8º ano	-	-	-	13	13 (24,07%)
9º ano	-	-	-	9	9 (16,66%)
Bloco 6º e 7º anos	-	-	-	7	7 (12,96%)
Bloco 8º e 9º anos	-	-	-	1	1 (1,85%)
Bloco 6º a 9º ano	-	-	-	2	2 (3,70%)
Total de habilidades	-	-	-	54	54 (100%)

Fonte: elaborada pela autora – recorte da Tabela 1 (ver p. 71-72).

⁴³ A partir de agora, também o chamaremos de “grupo todos os campos”, já que não se refere a um campo de atuação propriamente dito.

Focalizando as 44 habilidades referentes aos anos individuais, selecionadas para constituir o *corpus* de análise, é visível certo equilíbrio entre os anos escolares no que diz respeito ao número de habilidades propostas. Entretanto, a partir da descrição das orações que as compõem, evidenciamos que, de acordo com a Figura 19, esse equilíbrio predomina apenas no 6º, 7º e 9º ano, tendo em vista que as 13 habilidades propostas para o 8º ano desdobram-se em 21 orações, enquanto as 10 habilidades de 6º ano desdobram-se em 12 orações, as 12 habilidades de 7º ano desdobram-se em 13 orações e as 9 habilidades de 9º ano desdobram-se em 11 orações.

Figura 19 - Número de habilidades e orações por ano (grupo todos os campos)



Fonte: elaborada pela autora.

Com base na descrição do sistema de transitividade das habilidades dos anos escolares selecionados (em termos de processos, participantes e circunstâncias), verificamos que a estrutura indicada pelo documento, composta por um ou mais processos/verbos (que explicitam os processos cognitivos), o complemento dos processos/verbos (que explicita os objetos de conhecimento) e os modificadores (que explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada e devem ser entendidos como a situação ou condição em que a habilidade deve ser desenvolvida), efetiva-se em 31 habilidades (70,45%), conforme habilidade representada no Excerto 1.

Excerto 1:

Oração 8	Identificar,	em texto ou sequência textual,	orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.
	Processo Mental Cognitivo	Modificador Circunstância de lugar Contexto	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)

Habilidade #EF06LP08.

Por sua vez, diferentemente da habilidade apresentada no Excerto 1, em 13 habilidades (29,54%) não são apresentados modificadores (indicados por meio de circunstâncias de lugar, finalidade, meio etc.), ou seja, o elemento responsável por explicitar o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem requerida não é empregado e, conseqüentemente, não é indicada a situação ou condição em que a habilidade deve ser desenvolvida. O Excerto 2 apresenta uma das 13 habilidades que não efetivam tal estrutura.

Excerto 2:

Oração 53	Comparar	as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)

Habilidade #EF09LP10.

É importante destacar também que, se comparadas às habilidades do campo jornalístico-midiático, as habilidades do grupo todos os campos apresentam um padrão linguístico mais simples, com poucas orações (exceto o 8º ano, em que as 13 habilidades se desdobram em 21 orações). Além disso, essa complexidade é minimizada em razão de apenas uma habilidade focalizar *textos* como objeto de conhecimento (“escrever *textos* corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período” #EF09LP04), empregado na posição de participante da oração. Da mesma forma, também há um número inexpressivo de habilidades (2 ocorrências) em que são empregadas, por exemplo, circunstâncias de finalidade, que nas habilidades do campo jornalístico-midiático representavam um padrão linguístico recorrente e complexo, visto que tais

modificadores indicavam mais do que uma simples explicitação da aprendizagem requerida e precisavam ser considerados, a fim de analisar criticamente a natureza do objeto de conhecimento.

Dessa forma, ainda que 29,54% das habilidades não contemplem exatamente a estrutura preconizada, focalizamos as 44 habilidades selecionadas e descrevemos 57 orações que as compõem. Analisamos, inicialmente, os 57 processos/verbos que orientam diretamente o objetivo da aprendizagem (processos no infinitivo e no gerúndio, por exemplo: “*estabelecer* relações entre partes do texto, *identificando* [...]” #EF08LP15), embora também tenhamos considerado, juntamente dos complementos, os processos imbricados em circunstâncias de finalidade (por exemplo: “[...] para *enriquecer* seus próprios textos” #EF08LP09), que apresentam apenas duas ocorrências no *corpus*.

No que diz respeito à natureza dos processos/verbos empregados nas habilidades, verificamos que são empregados 44 processos centrados na cognição em todos os anos escolares. Conforme habilidades representadas nos Excertos 3, 4, 5 e 6, foram empregados, respectivamente, 8 processos mentais cognitivos em habilidades do 6º ano, 10 no 7º ano, 16 no 8º ano e 10 no 9º ano.

Excerto 3: Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica. (Habilidade #EF06LP03).

Excerto 4: Reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações. (Habilidade #EF07LP04).

Excerto 5: Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, **interpretando** os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva). (Habilidade #EF08LP08).

Excerto 6: Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral. (Habilidade #EF09LP07).

Conforme habilidades #EF07LP04 e #EF08LP08, apresentadas nos Excertos 4 e 5, as orações da amostragem analisada que demandam figuras de pensar são marcadas, principalmente, pelo emprego de processos de nível mais básico de complexidade, tais como *reconhecer*, *identificar* e *interpretar*. No entanto, de acordo com as habilidades #EF06LP03 e #EF09LP07, apresentadas nos Excertos 3 e 6, também há algumas ocorrências de processos que envolvem domínios mais complexos, tais como *analisar* e *comparar*, por exemplo.

Além do emprego de 44 processos mentais cognitivos, também verificamos o emprego de 13 processos materiais criativos. Os Excertos 7, 8, 9 e 10 representam, respectivamente, 4 ocorrências identificadas no 6º ano, 3 ocorrências no 7º ano, 5 ocorrências no 8º ano e uma única ocorrência no 9º ano.

Excerto 7: Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, **nomeando-os** como períodos compostos por coordenação. (Habilidade #EF06LP07).

Excerto 8: Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português. (Habilidade #EF07LP03).

Excerto 9: Interpretar, em textos lidos ou de produção própria, efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais), **usando-os** para enriquecer seus próprios textos. (Habilidade #EF08LP10).

Excerto 10: Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período. (Habilidade #EF09LP04).

De acordo com os Excertos apresentados, embora as habilidades também requeiram do aluno, em certa medida, um esforço mental cognitivo, elas demandam principalmente ações materiais, visto que focalizam figuras de criar, orientadas por processos como *usar* (Excerto 9), *empregar* e *utilizar*, além de processos como *nomear*⁴⁴ (Excerto 7), *formar* (Excerto 8) e *escrever* (Excerto 10).

Desse modo, no que concerne aos processos/verbos que explicitam os processos cognitivos envolvidos nas habilidades, verificamos apenas o emprego de processos mentais cognitivos e materiais criativos, conforme síntese apresentada na Tabela 8, a qual indica o número e a natureza dos processos/verbos empregados em cada habilidade do *corpus* selecionado.

⁴⁴ O processo *nomear*, empregado na segunda oração da habilidade #EF06LP07 (Excerto 7), orienta tipicamente orações verbais, as quais se localizam na fronteira entre processos mentais cognitivos e processos relacionais. Nessa habilidade, porém, a aprendizagem focaliza apenas a atribuição da classificação *períodos compostos por coordenação* após a identificação dessas ocorrências em textos, desse modo, entendemos o *nomear* como um processo material criativo.

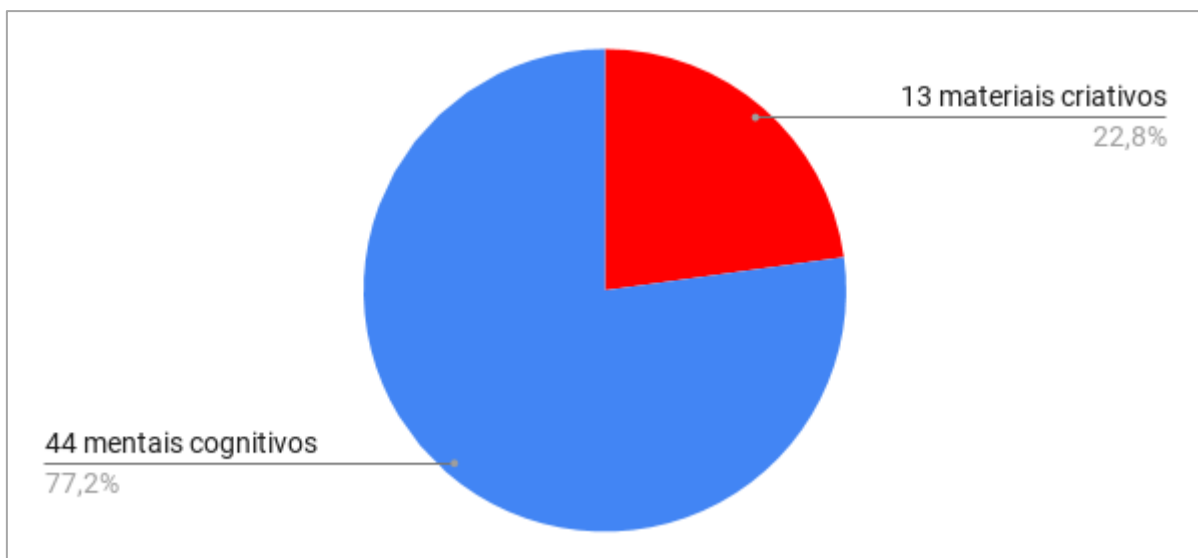
Tabela 8 - Natureza dos processos/verbos (grupo todos os campos de atuação)

Habilidades		Nº de orações	Número e natureza dos processos/ verbos empregados nas orações			
Análise linguística/semiótica	6º ano	#EF06LP03	1	1	Mental cognitivo	
		#EF06LP04	1	1	Mental cognitivo	
		#EF06LP05	2	2	Mental cognitivo	
		#EF06LP06	1	1	Material criativo	
		#EF06LP07	2	1	1	Mental cognitivo
				1	1	Material criativo
		#EF06LP08	1	1	Mental cognitivo	
		#EF06LP09	1	1	Mental cognitivo	
		#EF06LP10	1	1	Mental cognitivo	
		#EF06LP11	1	1	Material criativo	
		#EF06LP12	1	1	Material criativo	
		7º ano	#EF07LP03	1	1	Material criativo
	#EF07LP04		1	1	Mental cognitivo	
	#EF07LP05		1	1	Mental cognitivo	
	#EF07LP06		1	1	Material criativo	
	#EF07LP07		1	1	Mental cognitivo	
	#EF07LP08		1	1	Mental cognitivo	
	#EF07LP09		1	1	Mental cognitivo	
	#EF07LP10		1	1	Material criativo	
	#EF07LP11		1	1	Mental cognitivo	
	#EF07LP12		1	1	Mental cognitivo	
	#EF07LP13		2	2	Mental cognitivo	
	#EF07LP14		1	1	Mental cognitivo	
	8ª ano	#EF08LP04	1	1	Material criativo	
		#EF08LP05	2	2	Mental cognitivo	
		#EF08LP06	1	1	Mental cognitivo	
		#EF08LP07	2	2	Mental cognitivo	
		#EF08LP08	2	2	Mental cognitivo	
		#EF08LP09	2	1	1	Mental cognitivo
				1	1	Material criativo
		#EF08LP10	2	1	1	Mental cognitivo
				1	1	Material criativo
		#EF08LP11	2	2	Mental cognitivo	
		#EF08LP12	2	1	1	Mental cognitivo
				1	1	Material criativo
		#EF08LP13	1	1	Mental cognitivo	
		#EF08LP14	1	1	Material criativo	
	#EF08LP15	2	2	Mental cognitivo		
	#EF08LP16	1	1	Mental cognitivo		
	9º ano	#EF09LP04	1	1	Material criativo	
		#EF09LP05	1	1	Mental cognitivo	
		#EF09LP06	1	1	Mental cognitivo	
#EF09LP07		1	1	Mental cognitivo		
#EF09LP08		1	1	Mental cognitivo		
#EF09LP09		1	1	Mental cognitivo		
#EF09LP10		1	1	Mental cognitivo		
#EF09LP11		1	1	Mental cognitivo		
#EF09LP12	3	3	Mental cognitivo			
TOTAL	44 habilidades	57 orações	44	Mentais cognitivos		
			13	Materiais criativos		

Fonte: elaborada pela autora.

De acordo com o exposto, a Figura 20 apresenta um gráfico das ocorrências verificadas e sua respectiva porcentagem.

Figura 20 - Natureza dos processos/verbos empregados em habilidades do grupo todos os campos



Fonte: elaborada pela autora.

Considerando a natureza dos processos/verbos que orientam os objetivos educacionais focalizados nas habilidades, analisamos também os participantes e as circunstâncias que compõem as orações – a figura completa –, a fim de verificar a natureza dos objetos de conhecimento e quais habilidades focalizam o contexto das aprendizagens requeridas.

Para isso, conforme Tabela 9, a seguir, consideramos, primeiramente, os tipos de participantes empregados e verificamos que todas as habilidades focalizam conteúdos enquanto objeto de conhecimento, empregados na posição de participante da oração (com exceção da habilidade #EF09LP04, que focaliza *textos*). Em seguida, analisamos também os modificadores, empregados, em 27 habilidades, enquanto circunstâncias de lugar ou de tempo (que indicam o contexto da aprendizagem), e em 5 habilidades, enquanto circunstâncias de qualidade, meio, finalidade ou ângulo (que apresentam maior especificação da aprendizagem requerida). Constatamos, nesse sentido, conforme já mencionado, que 13 habilidades não efetivam a estrutura preconizada, tendo em vista que são empregados apenas processos e complementos.

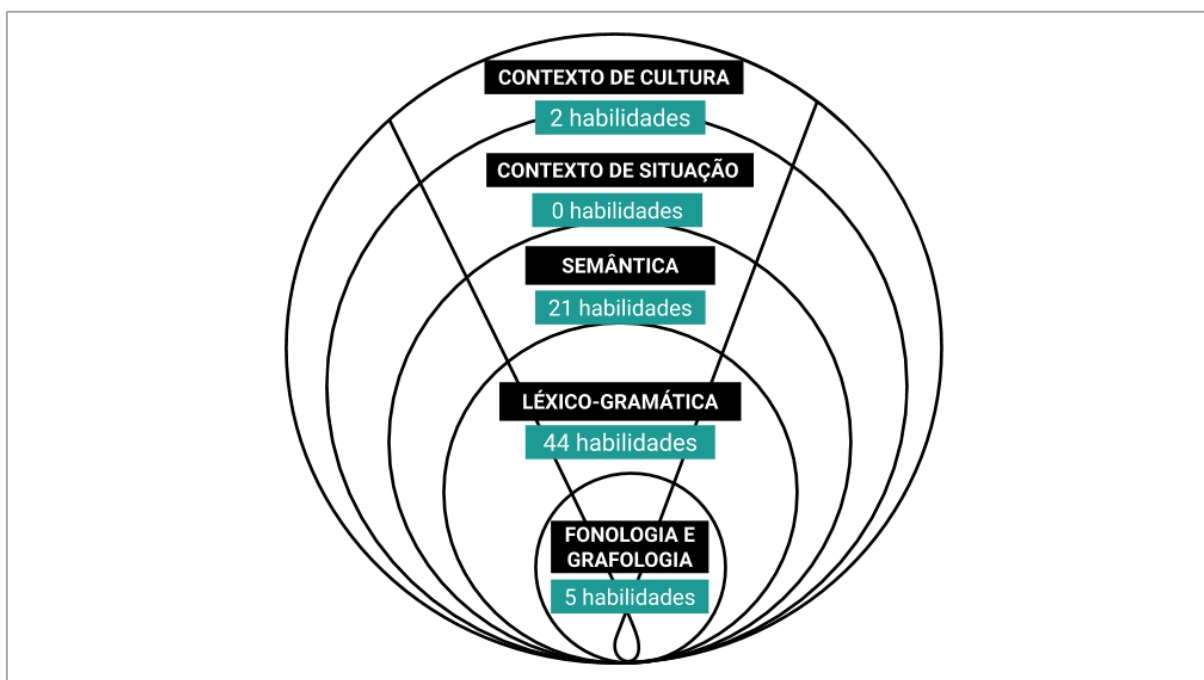
Tabela 9 - Participantes e circunstâncias das habilidades (grupo todos os campos)

Habilidades		Participantes - Complementos*	Circunstâncias – Modificadores			
		Tipo(s) de participante(s)	Tipo(s) de circunstância(s)	Especifica a aprendizagem	Focaliza texto(s)	
6º ano	#EF06LP03	Fenômeno	-			
	#EF06LP04	Fenômeno	-			
	#EF06LP05	Fenômeno	-			
	#EF06LP06	Meta	Qualidade	X		
	#EF06LP07	Fenômeno e Verbiagem	Lugar		X	
	#EF06LP08	Fenômeno	Lugar		X	
	#EF06LP09	Fenômeno	Lugar		X	
	#EF06LP10	Fenômeno	-			
	#EF06LP11	Meta	Tempo		X	
	#EF06LP12	Meta	Tempo		X	
	7º ano	#EF07LP03	Meta	Meio	X	
		#EF07LP04	Fenômeno	Lugar		X
#EF07LP05		Fenômeno	Lugar		X	
#EF07LP06		Fenômeno	Lugar e Tempo		X	
#EF07LP07		Fenômeno	Lugar		X	
#EF07LP08		Fenômeno	Lugar		X	
#EF07LP09		Fenômeno	Lugar		X	
#EF07LP10		Meta	Tempo		X	
#EF07LP11		Fenômeno	Lugar		X	
#EF07LP12		Fenômeno	-			
#EF07LP13		Fenômeno	-			
#EF07LP14		Fenômeno	Lugar		X	
8º ano		#EF08LP04	Fenômeno	Tempo		X
		#EF08LP05	Fenômeno	-		
	#EF08LP06	Fenômeno	Lugar		X	
	#EF08LP07	Fenômeno	Lugar		X	
	#EF08LP08	Fenômeno	Lugar		X	
	#EF08LP09	Fenômeno e Meta	Finalidade	X		
	#EF08LP10	Fenômeno e Meta	Lugar e Finalidade	X	X	
	#EF08LP11	Fenômeno	Lugar		X	
	#EF08LP12	Fenômeno e Meta	Lugar		X	
	#EF08LP13	Fenômeno	-			
	#EF08LP14	Meta	Tempo		X	
	#EF08LP15	Fenômeno	-			
	#EF08LP16	Fenômeno	Lugar		X	
	9º ano	#EF09LP04	Meta	-		
#EF09LP05		Fenômeno	Lugar		X	
#EF09LP06		Fenômeno	Lugar		X	
#EF09LP07		Fenômeno	-			
#EF09LP08		Fenômeno	Lugar		X	
#EF09LP09		Fenômeno	Lugar		X	
#EF09LP10		Fenômeno	-			
#EF09LP11		Fenômeno	-			
#EF09LP12		Fenômeno	Ângulo	X		
44 habilidades	*Com exceção da habilidade #EF09LP04 (que focaliza <i>textos</i>), todos os participantes focalizam conteúdos enquanto objeto de conhecimento.	22 de lugar 6 de tempo 2 de finalidade 1 de qualidade 1 de meio 1 de ângulo	5 habilidades (11,36%)	27 habilidades (59,09%)		

Fonte: elaborada pela autora.

Para compreender criticamente a natureza dos objetos de conhecimento requeridos nas habilidades, analisamos, assim como na seção anterior, a figura das orações com base nos níveis de estratificação da linguagem propostos pela Gramática Sistêmico-Funcional (GSF). Para isso, mantivemos como categorias analíticas os estratos da grafologia/fonologia, da léxico-gramática, da semântica, do contexto de situação e do contexto de cultura. Conforme representado na Figura 21, verificamos que todas as 44 habilidades da amostragem contemplam o estrato da léxico-gramática, 21 habilidades contemplam o estrato da semântica, 5 contemplam a grafologia/fonologia, apenas 2 contemplam o contexto de cultura e nenhuma delas contempla o estrato do contexto de situação.

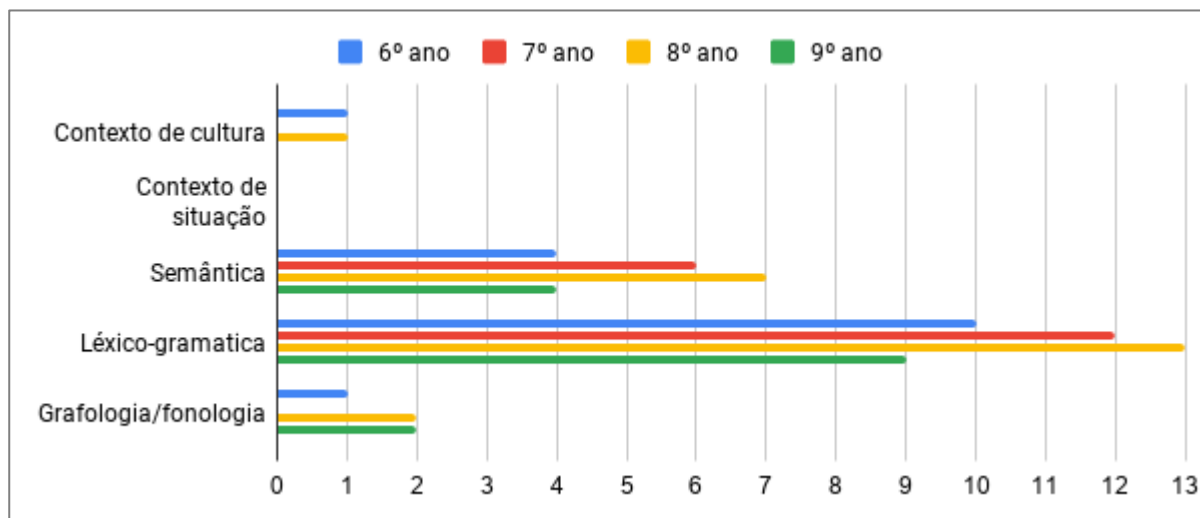
Figura 21 - Número de habilidades que contempla cada nível de estratificação da linguagem (grupo todos os campos)



Fonte: elaborada pela autora.

Dessa forma, identificamos que, em maior ou menor número, os estratos da léxico-gramática e da semântica são contemplados em todos os anos escolares. Os estratos da grafologia/fonologia e do contexto de cultura, por sua vez, são manifestados em apenas 5 e 2 habilidades, respectivamente, e não são contemplados em todos os anos escolares. A Figura 22 apresenta, por anos escolares, o número de habilidades que manifesta cada estrato.

Figura 22 - Número de habilidades que contempla cada nível de estratificação por anos escolares (grupo todos os campos)



Fonte: elaborada pela autora.

Com relação ao **6º ano** do Ensino Fundamental, as habilidades do grupo todos os campos mobilizam os objetos de conhecimento *léxico/morfologia*, *morfossintaxe*, *sintaxe*, *elementos notacionais da escrita/morfossintaxe*, *semântica* e *coesão* (cf. BRASIL, 2018, p. 170-172) e englobam, principalmente, os estratos da léxico-gramática (10 habilidades) e da semântica (4 habilidades). Conforme Figura 22, além desses estratos, também são contemplados o estrato da grafologia/fonologia (1 habilidade) e do contexto de cultura (1 habilidade). Os Excertos 11 e 12 representam tais ocorrências:

Excerto 11:

Oração 11	Utilizar,	ao produzir texto,	conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.
	Processo Material Criativo	Modificador Circunstância de Tempo Contexto	Complemento Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)

Habilidade #EF06LP11.

Na habilidade de 6º ano, #EF06LP11, apresentada no Excerto 11, verificamos que, assim como em todas as demais habilidades do *corpus*, é contemplado, principalmente, o estrato da léxico-gramática. Nessa habilidade, tal estrato se manifesta a partir da proposta de utilização de conhecimentos linguísticos e gramaticais que operam no nível da frase ou de itens lexicais (*tempos verbais*,

concordância nominal e verbal). No que diz respeito às *regras ortográficas*, inferimos não apenas o estrato da léxico-gramática, mas também da grafologia/fonologia, em razão de esse conteúdo englobar, por exemplo, regras de acentuação gráfica. Por fim, também verificamos que, com relação ao conteúdo *pontuação*, a habilidade manifesta, além da léxico-gramática, o estrato da semântica, uma vez que o conteúdo opera não apenas a partir dos limites das construções sintáticas nos textos, mas também dos significados envolvidos nessa construção.

Excerto 12:

Oração 3	Identificar	os efeitos de sentido dos modos verbais,
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)
Oração 4	Considerando	o gênero textual e a intenção comunicativa.
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)

Habilidade #EF06LP05.

A habilidade #EF06LP05, apresentada no Excerto 12, contempla os estratos da semântica e da léxico-gramática, em razão de focalizar a identificação de *efeitos de sentido dos modos verbais*. Além disso, a segunda oração da habilidade também se relaciona ao estrato do contexto de cultura, já que propõe ao aluno o desenvolvimento da aprendizagem considerando *o gênero e a intenção comunicativa*.

Para o **7º ano**, as habilidades focalizam os objetos de conhecimento *léxico/morfologia, morfossintaxe, semântica, coesão, modalização* (cf. BRASIL, 2018, p. 170-174) e, de acordo com representação no Excerto 13, focalizam apenas os estratos da léxico-gramática (12 habilidades) e da semântica (6 habilidades).

Excerto 13:

Oração 21	Identificar,	em textos lidos ou de produção própria,	períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).
	Processo Mental Cognitivo	Modificador Circunstância de Lugar Contexto	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)

Habilidade #EF07LP11.

A habilidade apresentada no Excerto 13, #EF07LP11, manifesta apenas os estratos da léxico-gramática e da semântica, únicos estratos contemplados em habilidades desse ano escolar. Nessa aprendizagem requerida, o estrato da léxico-gramática se manifesta a partir do conteúdo que focaliza *períodos compostos* que são conectados por *vírgula* ou *conjunções*. Além disso, esse conteúdo também focaliza o estrato da semântica especialmente em razão da proposta de identificação dos períodos compostos a partir do emprego de conjunções *que expressem soma de sentido* ou *oposição de sentidos*.

No que se refere às habilidades do **8º ano**, são mobilizados os objetos de conhecimento *fono-ortografia, léxico/morfologia, morfossintaxe, semântica, coesão, modalização* (cf. BRASIL, 2018, p. 186-190), que englobam, principalmente, os estratos da léxico-gramática (13 habilidades) e da semântica (7 habilidades). Além disso, conforme representado nos Excertos 14 e 15, o estrato da grafologia/fonologia também se manifesta em 2 habilidades e o estrato do contexto de cultura em apenas 1 habilidade.

Excerto 14:

Oração 26	Utilizar,	ao produzir texto,	conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.
	Processo Material Criativo	Modificador Circunstância de Tempo Contexto	Complemento – Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)

Habilidade #EF08LP04.

Na habilidade #EF08LP04, Excerto 14, selecionada para representar as habilidades de 8º ano que manifestam os estratos da léxico-gramática, da grafologia/fonologia e da semântica, os conteúdos focalizados são praticamente os mesmos da habilidade de 6º ano apresentada no Excerto 11. Como podemos verificar no Excerto 14, o estrato da léxico-gramática perpassa toda a aprendizagem, tendo em vista que os *conhecimentos linguísticos e gramaticais* operam no nível da frase e/ou dos itens lexicais. O estrato da grafologia/fonologia, por sua vez, é manifestado a partir do conteúdo *ortografia*, o qual pode envolver, por exemplo, a acentuação gráfica. Por fim, o estrato da semântica se manifesta em razão do conteúdo *pontuação* que, como já destacado anteriormente, relaciona-se não apenas às construções sintáticas, mas aos significados que buscamos construir ao *produzir um texto*.

Excerto 15:

Oração 43	Utilizar,	ao produzir texto,	recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.
	Processo Material Criativo	Modificador Circunstância de Tempo Contexto	Complemento – Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)

Habilidade #EF08LP14.

A habilidade #EF08LP14, apresentada no Excerto 15, além de contemplar o estrato da léxico-gramática (tendo em vista o emprego de conteúdos que focalizam a coesão e determinadas construções gramaticais), contempla também o contexto de cultura ao focalizar *recursos expressivos adequados ao gênero textual*.

Por fim, no **9º ano**, as habilidades relacionam-se aos objetos de conhecimento *fono-ortografia, morfossintaxe, elementos notacionais da escrita/morfossintaxe, coesão, variação linguística* (cf. BRASIL, 2018, p. 186-190) e contemplam, principalmente, o estrato da léxico-gramática (9 habilidades). Além disso, conforme Excertos 16 e 17, também são contemplados, em menos ocorrências, os estratos da semântica (4 habilidades) e da grafologia/fonologia (2 habilidades).

Excerto 16:

Oração 55	Identificar	estrangeirismos,	
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	
Oração 56	caracterizando-os	[- os estrangeirismos]	segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem,
	Processo Mental Cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de ângulo Especificação da aprendizagem
Oração 57	Avaliando	a pertinência, ou não, de seu uso.	
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	

Habilidade #EF09LP12.

Na habilidade #EF09LP12 (Excerto 16), além de o objeto de conhecimento manifestar o estrato léxico-gramatical, tendo em vista o enfoque para a identificação de *estrangeirismos*, os quais podem se manifestar no nível da frase e/ou de itens

lexicais, especialmente a proposta de caracterizá-los quanto à *conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem*, relaciona-se também ao estrato da grafologia/fonologia, uma vez que tal conteúdo demanda o conhecimento de aspectos relativos ao sistema de grafia. É importante destacar, ainda, que a habilidade em questão é a única entre as 44 do *corpus* que, segundo objeto de conhecimento indicado pelo documento (2018, p. 190), propõe o trabalho com a variação linguística.

Excerto 17:

Oração 52	Identificar	efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas	em um período composto.
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de lugar Contexto

Habilidade #EF09LP09.

Por sua vez, a habilidade #EF09LP09, apresentada no Excerto 17, além de focalizar o estrato da léxico-gramática a partir do conteúdo *orações adjetivas restritivas e explicativas*, também manifesta o estrato da semântica ao propor que o aluno identifique os *efeitos de sentido* do uso dessas construções sintáticas.

Quanto ao emprego de modificadores que indicam o contexto em que as aprendizagens selecionadas devem ser desenvolvidas, no 6º ano são empregadas circunstâncias de lugar ou tempo em 5 habilidades, no 7º e 8º ano elas são empregadas em 9 habilidades, e no 9º ano em apenas 4 habilidades. Vale destacar, no entanto, que tais modificadores focalizam apenas *textos* enquanto circunstâncias de lugar ou tempo (ex.: *em textos* ou *ao produzir texto*). Nesse sentido, ainda que 27 habilidades (61,36%) indiquem o contexto em que a aprendizagem deve ser desenvolvida e, por essa razão, efetivem a estrutura proposta pelo documento, esse contexto indicado não está relacionado a gêneros específicos e os conteúdos não são mobilizados a partir dos diferentes contextos de uso.

No Quadro 12, relacionamos os objetos de conhecimento já mencionados, os quais são indicados pelo documento (cf. BRASIL, 2018, p. 170-174; 186-190), e sintetizamos os resultados da análise da natureza dos objetos de conhecimento requeridos nas habilidades de cada ano escolar, realizada com base nos níveis de estratificação da linguagem propostos pela GSF.

Quadro 12 - Natureza dos objetos de conhecimento (grupo todos os campos)

Habilidades		Objetos de conhecimento indicados pela BNCC	Natureza dos objetos de conhecimento (com base na estratificação da linguagem)		
Análise linguística/semiótica	6º ano	#EF06LP03	Léxico/morfologia	Léxico-gramática e semântica	
		#EF06LP04	Morfossintaxe	Léxico-gramática e semântica	
		#EF06LP05		Léxico-gramática, semântica e contexto de cultura	
		#EF06LP06		Léxico-gramática	
		#EF06LP07		Léxico-gramática	
		#EF06LP08		Léxico-gramática	
		#EF06LP09		Léxico-gramática	
		#EF06LP10	Sintaxe	Léxico-gramática	
		#EF06LP11	Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	Léxico-gramática, semântica e grafologia	
		#EF06LP12	Semântica e coesão	Léxico-gramática	
	7º ano	#EF07LP03	Léxico/morfologia	Léxico-gramática	
		#EF07LP04	Morfossintaxe	Léxico-gramática	
		#EF07LP05		Léxico-gramática	
		#EF07LP06		Léxico-gramática	
		#EF07LP07		Léxico-gramática	
		#EF07LP08		Léxico-gramática e semântica	
		#EF07LP09		Léxico-gramática e semântica	
		#EF07LP10		Léxico-gramática e semântica	
		#EF07LP11		Léxico-gramática e semântica	
		#EF07LP12	Semântica e coesão	Léxico-gramática	
		#EF07LP13	Coesão	Léxico-gramática e semântica	
		#EF07LP14	Modalização	Léxico-gramática e semântica	
		8º ano	#EF08LP04	Fono-ortografia	Léxico-gramática, semântica e grafologia
			#EF08LP05	Léxico/morfologia	Léxico-gramática e grafologia
	#EF08LP06		Morfossintaxe	Léxico-gramática	
	#EF08LP07			Léxico-gramática	
	#EF08LP08			Léxico-gramática e semântica	
	#EF08LP09			Léxico-gramática e semântica	
	#EF08LP10			Léxico-gramática e semântica	
	#EF08LP11			Léxico-gramática	
	#EF08LP12		Léxico-gramática		
	#EF08LP13		Léxico-gramática e semântica		
	#EF08LP14		Semântica	Léxico-gramática e contexto de cultura	
	#EF08LP15		Coesão	Léxico-gramática e semântica	
	#EF08LP16	Modalização	Léxico-gramática e semântica		
	9º ano	#EF09LP04	Fono-ortografia	Léxico-gramática e grafologia	
#EF09LP05		Morfossintaxe	Léxico-gramática		
#EF09LP06			Léxico-gramática e semântica		
#EF09LP07			Léxico-gramática		
#EF09LP08			Léxico-gramática e semântica		
#EF09LP09		Elementos notacionais da escrita/morfossintaxe	Léxico-gramática e semântica		
#EF09LP10		Coesão	Léxico-gramática		
#EF09LP11			Léxico-gramática e semântica		
#EF09LP12	Varição linguística	Léxico-gramática e grafologia			

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com os dados apresentados e discutidos anteriormente, verificamos que no grupo de habilidades destinadas a todos os campos de atuação, as aprendizagens requeridas não convergem com as perspectivas de gêneros e multiletramentos assumidas pelo documento. Entendemos, com relação a isso, que as aprendizagens da prática de linguagem Análise linguística/semiótica precisam estar centradas, muito mais, na análise das escolhas realizadas para atender aos propósitos comunicativos e às convenções adequadas aos diferentes contextos de uso. No entanto, diferentemente dessa proposta, constatamos que as habilidades selecionadas do grupo todos os campos acabam reforçando um ensino tradicional, centrado na estrutura e no emprego da norma-padrão da língua portuguesa, com a finalidade de identificar regras gramaticais em quaisquer textos e utilizá-las em quaisquer produções realizadas. Embora determinados objetos de conhecimento busquem mobilizar o estrato da semântica, a partir da identificação dos *efeitos de sentido* de determinados usos linguísticos, tal identificação não está relacionada a contextos específicos, às motivações desses usos e suas implicações.

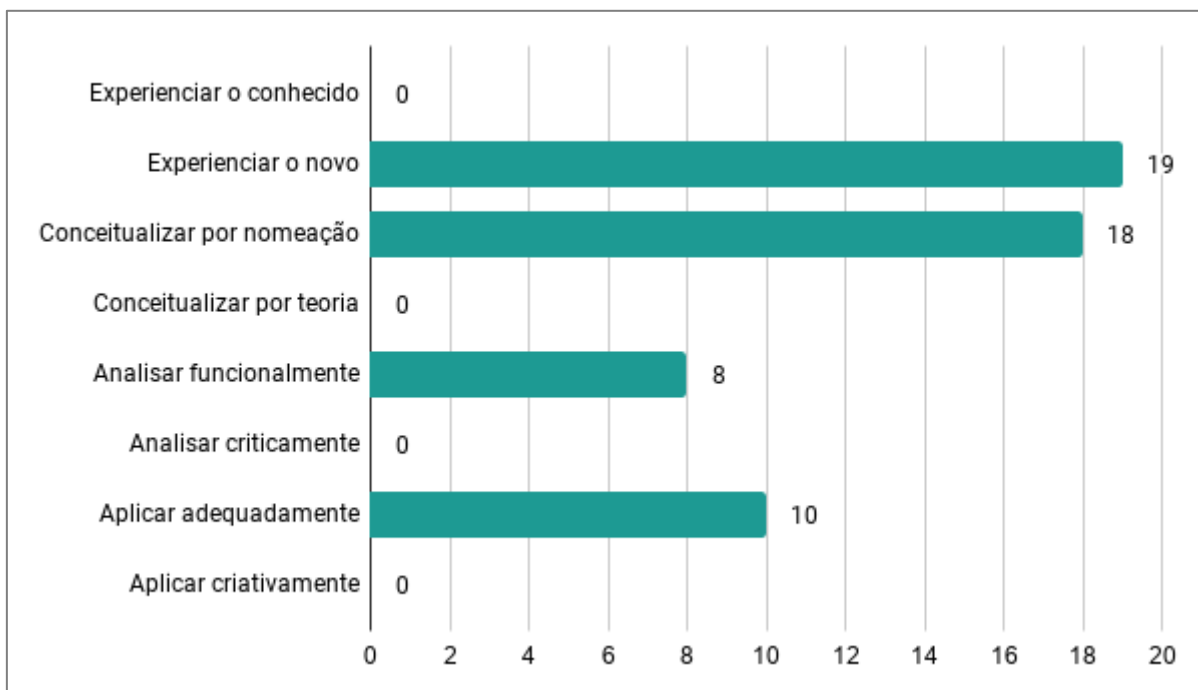
Nesse sentido, as habilidades dão conta, de modo geral, apenas do nível linguístico, focalizando especialmente conteúdos que contemplam o estrato da léxico-gramática, mas sem relacioná-los ao nível extralinguístico, responsável por determinar tais construções linguísticas/semióticas e, conseqüentemente, por possibilitar um ensino significativo a partir da reflexão acerca desses usos. Nesse viés, também é importante destacar que, considerando os objetos de conhecimento focalizados e o contexto em que devem ser desenvolvidos, as habilidades buscam propor apenas a análise *linguística*, apesar de a análise *semiótica* também compor a nomenclatura da prática de linguagem focalizada. Diferentemente das habilidades do campo jornalístico-midiático, em nenhuma habilidade do grupo todos os campos há o enfoque para gêneros multissemióticos e, conseqüentemente, para conteúdos específicos desses contextos de uso da língua(gem), evidência que reforça a centralidade das habilidades analisadas no ensino de regras da língua escrita padrão.

Tendo em vista que as habilidades do grupo todos os campos de atuação se distanciam, em grande medida, da proposta de uma pedagogia dos multiletramentos, decidimos analisar, com relação aos processos de conhecimento, apenas as habilidades que focalizam o texto como unidade de análise (seja enquanto modificador da aprendizagem requerida ou como parte do objeto de conhecimento indicado). Dessa forma, ainda que as 32 habilidades selecionadas não relacionem o texto a um

contexto específico de uso, classificamo-las de acordo com as dimensões pedagógicas experiênciação (do conhecido e do novo), conceitualização (por nomeação e por teoria), análise (funcional e crítica) e aplicação (adequada e criativa), uma vez que as demais habilidades do *corpus* (27,27%) focalizam apenas frases ou palavras como unidade de análise, destoando completamente das perspectivas de ensino assumidas pelo documento.

Assim, considerando as habilidades em termos de processos, participantes e circunstâncias, analisamos as dimensões pedagógicas mobilizadas e verificamos, conforme gráfico apresentado na Figura 23, a recorrência dos processos de conhecimento experienciar o novo (19 habilidades) e conceitualizar por nomeação (18 habilidades). Com menos ocorrências, as dimensões pedagógicas analisar funcionalmente e aplicar adequadamente também são contempladas em 8 e 10 habilidades, respectivamente. Os processos de conhecimento experienciar o conhecido, conceitualizar por teoria, analisar criticamente e aplicar criativamente, por sua vez, não foram contemplados nas 32 habilidades analisadas.

Figura 23 - Processos de conhecimento contemplados em habilidades do grupo todos os campos



Fonte: elaborada pela autora.

A respeito da dimensão pedagógica **experienciação de conhecimentos novos**, processo de conhecimento mais recorrente no *corpus* (19 ocorrências), verificamos que, assim como as demais dimensões identificadas nas habilidades, ela se manifesta em todos os anos escolares: 3 habilidades de 6º ano, 8 habilidades de 7º ano, 6 habilidades de 8º ano e 2 habilidades de 9º ano. As habilidades apresentadas nos Excertos 18 e 19 representam tais ocorrências.

Excerto 18:

Oração 14	Reconhecer,	em textos,	o verbo como o núcleo das orações.
	Processo Mental Cognitivo	Modificador Circunstância de lugar Contexto	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)

Habilidade #EF07LP04.

Excerto 19:

Oração 51	Identificar,	em textos lidos e em produções próprias,	a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.
	Processo Mental Cognitivo	Modificador Circunstância de lugar Contexto	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)

Habilidade #EF09LP08.

Conforme Excertos 18 e 19, as habilidades de 7º e 9º ano selecionadas manifestam o processo de conhecimento experienciar o novo especialmente a partir do emprego dos processos mentais cognitivos *reconhecer* e *identificar*, sendo este último o mais recorrente entre todos os processos empregados no *corpus*, já que orienta 20 do total de 44 habilidades (embora estejamos focalizando apenas 32 nesta análise). Nesse sentido, considerando o número expressivo de habilidades que contemplam processos de conhecimento centrados na experienciação (19 de 32 habilidades focalizadas), inferimos que mais da metade das habilidades requer um nível de complexidade básico, tendo em vista que muitas delas (assim como as habilidades #EF07LP04 e #EF09LP08) focalizam apenas a identificação dos conteúdos e não demandam, após essa experienciação, nenhum tipo de análise.

Além da experienciação de conhecimentos novos, as habilidades apresentadas nos Excertos 18 e 19 também manifestam a dimensão pedagógica **conceitualização por nomeação**, tendo em vista que, para o aluno identificar um conhecimento novo,

a aprendizagem requer também que o fenômeno/conteúdo seja nomeado. De acordo com a Figura 23, apresentada anteriormente, essa dimensão pedagógica é manifestada em 18 habilidades do *corpus*, sendo 3 delas de 6º ano, 8 de 7º ano, 5 de 8º ano e 2 de 9º ano. Com exceção da habilidade apresentada no Excerto 20, a seguir, que manifesta apenas o processo de conhecimento conceitualizar por nomeação, todas as demais ocorrências são manifestadas juntamente da dimensão experienciar o novo, conforme representado no Excerto 21.

Excerto 20:

Oração 09	Classificar,	em texto ou sequência textual,	os períodos simples compostos.*
	Processo Mental Cognitivo	Modificador – Circunstância de Lugar – Contexto	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)

Habilidade #EF06LP09.

Excerto 21:

Oração 30	Diferenciar,	em textos lidos ou de produção própria,	complementos diretos e indiretos de verbos transitivos,
	Processo Mental Cognitivo	Modificador – Circunstância de Lugar – Contexto	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)
Oração 31	apropriando-se	da regência de verbos de uso frequente.	
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	

Habilidade #EF08LP07.

Nas habilidades em que a conceitualização por nomeação é contemplada, identificamos o emprego dos processos como *classificar* (Excerto 20) e *diferenciar* (Excerto 21), além de outros como *identificar*, *nomear* e *caracterizar*, isto é, processos que orientam o desenvolvimento de aprendizagens relacionadas à metalinguagem. No Excerto 20, a habilidade selecionada propõe que os alunos classifiquem os *períodos* (embora haja um equívoco na redação do objeto de conhecimento), e a habilidade apresentada no Excerto 21 propõe o agrupamento dos conhecimentos mobilizados em categorias a partir da diferenciação entre *complementos diretos e indiretos* e *verbos transitivos*.

No entanto, com relação às habilidades que contemplam esse processo de conhecimento, as aprendizagens mobilizam a metalinguagem com um fim em si mesma, ou seja, não promovem a reflexão acerca do uso dos conteúdos explorados

em contextos específicos. Além disso, conforme já destacado, o fato dessas habilidades não estarem relacionadas a um campo de atuação ou a gêneros específicos acaba possibilitando, por exemplo, que o *texto ou sequência textual* (modificador da habilidade #EF06LP09) seja mobilizado apenas como pretexto para o ensino de regras gramaticais.

Com relação ao processo de conhecimento **analisar funcionalmente**, inferimos que 8 habilidades do *corpus* contemplam, em certa medida, tal dimensão pedagógica, sendo 1 delas de 6º ano, 1 de 7º ano, 5 de 8º ano e 1 de 9º ano. Os Excertos 22 e 23 representam as ocorrências identificadas.

Excerto 22:

Oração 23	Estabelecer	relações entre partes do texto,
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)
Oração 24	identificando	substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)

Habilidade #EF07LP13.

Excerto 23:

Oração 34	Interpretar	efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal,	
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	
Oração 35	usando-os	[os modificadores]	para enriquecer seus próprios textos.
	Processo Material Criativo	Complemento Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de Finalidade Especificação da aprendizagem

Habilidade #EF08LP09.

As habilidades #EF07LP13 e #EF08LP09, selecionadas para representar as ocorrências do processo de conhecimento analisar funcionalmente, manifestam essa dimensão pedagógica (além de outras como experienciar o novo e conceitualizar por nomeação no Excerto 22 e aplicar adequadamente no Excerto 23) em razão de propor

que o aluno estabeleça *relações entre partes do texto* (Excerto 22) e interprete os *efeitos de sentido* do emprego de *modificadores* junto de *substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal* (Excerto 23). No entanto, ainda que as habilidades focalizem a análise de conexões lógicas, da função de termos da gramática normativa, dos efeitos de sentido que se estabelecem a partir de determinados usos, importa considerar, novamente, que elas não promovem uma análise linguística relacionada ao funcionamento de gêneros específicos.

Por fim, o processo de conhecimento **aplicar adequadamente** é contemplado em 2 habilidades de 6º ano, 2 habilidades de 7º ano, 5 habilidades de 8º ano e 1 habilidade de 9º ano. Os Excertos 24 e 25 representam tais ocorrências.

Excerto 24:

Oração 16	Empregar	as regras básicas de concordância nominal e verbal	em situações comunicativas e na produção de textos.
	Processo Material Criativo	Complemento – Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador - Circunstância de lugar e tempo – Contexto

Habilidade #EF07LP06.

Excerto 25:

Oração 40	Identificar,	em textos lidos,	orações subordinadas com conjunções de uso frequente,
	Processo Mental Cognitivo	Modificador – Circunstância de lugar – Contexto	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)
Oração 41	incorporando-as	-as	às suas próprias produções.
	Processo Material Criativo	Complemento – Participante Meta	Modificador – Beneficiário Contexto

Habilidade #EF08LP12.

A habilidade #EF07LP06 e a segunda oração da habilidade #EF08LP12, apresentadas nos Excertos 24 e 25, manifestam relação com a dimensão pedagógica aplicar adequadamente, tendo em vista os processos materiais criativos que orientam as aprendizagens requeridas, tais como *empregar* (Excerto 24) e *incorporar* (Excerto 25) o conhecimento linguístico em textos produzidos. Com relação a esse processo de conhecimento, no entanto, reiteramos que essas habilidades não estão situadas em um contexto de uso, embora tenham sido empregadas circunstâncias de lugar e de tempo. Nesse sentido, apesar de as aprendizagens contemplarem, em alguma

medida, tal dimensão pedagógica, entendemos que o processo de conhecimento aplicar adequadamente, em consonância com uma pedagogia de multiletramentos, não se refere simplesmente à aplicação “correta” da norma-padrão, mas sim à aplicação do conhecimento construído em contextos específicos, nos quais os usos linguísticos focalizados possam contribuir para a construção de significados que atendam, da forma mais adequada, aos propósitos comunicativos e possibilitem o desenvolvimento de atividades de reflexão.

Por fim, além das fragilidades já mencionadas com relação aos processos de conhecimento manifestados nas habilidades, uma vez que elas não convergem com as perspectivas de gêneros e multiletramentos que fundamentam o componente curricular língua portuguesa na BNCC, não há, no *corpus* analisado, habilidades que contemplem as dimensões pedagógicas **experienciar o conhecido, conceitualizar por teoria, analisar criticamente e aplicar criativamente**. Não são propostos, nesse sentido, objetivos educacionais que demandem do aluno a experiência de conhecimentos familiares e, a partir disso, a construção de conhecimentos relacionados à generalizações e ao desenvolvimento de teorias, à análise crítica de interesses, motivações e perspectivas manifestadas em textos bem como à aplicação dos conhecimentos construídos em contextos significativos para os alunos.

A Tabela 10, a seguir, apresenta uma síntese das ocorrências dos processos de conhecimento por habilidades do *corpus*.

Tabela 10 - Processos de conhecimento contemplados em habilidades do grupo todos os campos de atuação (continua)

Habilidades		Experienciar		Conceitualizar		Analisar		Aplicar	
		o conhecido	o novo	por nomeação	por teoria	funcionalmente	criticamente	adequadamente	criativamente
6º ano	#EF06LP03								
	#EF06LP04								
	#EF06LP05		X			X			
	#EF06LP06								
	#EF06LP07		X	X					
	#EF06LP08		X	X					
	#EF06LP09			X					
	#EF06LP10								
	#EF06LP11							X	
	#EF06LP12							X	
Total 6º ano		0	3	3	0	1	0	2	0
7º ano	#EF07LP03								
	#EF07LP04		X	X					
	#EF07LP05		X	X					
	#EF07LP06							X	
	#EF07LP07		X	X					
	#EF07LP08		X	X					
	#EF07LP09		X	X					
	#EF07LP10							X	
	#EF07LP11		X	X					
	#EF07LP12								
	#EF07LP13		X	X		X			
	#EF07LP14		X	X					
Total 7º ano		0	8	8	0	1	0	2	0

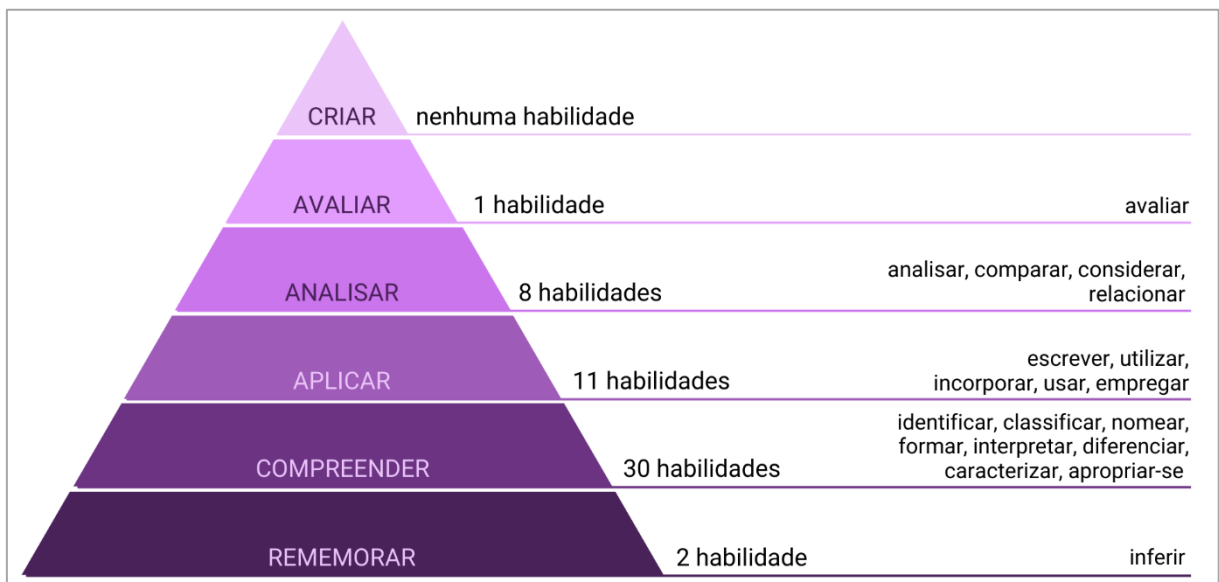
(conclusão)

8º ano	#EF08LP04							X	
	#EF08LP05								
	#EF08LP06		X	X					
	#EF08LP07		X	X					
	#EF08LP08		X	X		X			
	#EF08LP09					X		X	
	#EF08LP10					X		X	
	#EF08LP11		X	X					
	#EF08LP12		X	X				X	
	#EF08LP13								
	#EF08LP14							X	
	#EF08LP15		X			X			
	#EF08LP16					X			
Total 8º ano		0	6	5	0	5	0	5	0
9º ano	#EF09LP04							X	
	#EF09LP05		X	X					
	#EF09LP06					X			
	#EF09LP07								
	#EF09LP08		X	X					
	#EF09LP09								
	#EF09LP10								
	#EF09LP11								
	#EF09LP12								
Total 9º ano		0	2	2	0	1	0	1	0
Total		0	19	18	0	8	0	10	0

Fonte: elaborada pela autora.

Por fim, com base na taxonomia de Bloom revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010), analisamos os domínios cognitivos contemplados nas habilidades do grupo todos os campos, a fim de verificar os níveis de complexidade requeridos. Conforme Figura 24, diferentemente do campo jornalístico-midiático, os domínios cognitivos mais recorrentes nas habilidades selecionadas compreendem o nível mais básico de complexidade, tendo em vista que 30 delas contemplam o domínio da compreensão e 2 da rememoração. O nível intermediário, ainda que em menor número, também apresenta ocorrências consideráveis, uma vez que 11 habilidades contemplam o domínio da aplicação e 8 o domínio da análise. O nível avançado, por sua vez, praticamente não é contemplado no *corpus*, em razão de apenas uma habilidade contemplar o domínio da avaliação e nenhuma delas o domínio de criação.

Figura 24 - Domínios cognitivos contemplados no grupo todos os campos



Fonte: elaborada pela autora.

Considerando a relação da taxonomia de Bloom revisada com os processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos, verificamos fragilidades quanto ao número reduzido de habilidades relacionadas ao nível mais básico (domínio de rememoração), que é contemplado em apenas 2 habilidades, e ao nível avançado, que é manifestado em apenas uma habilidade. Desse modo, constatamos que não há equilíbrio entre os níveis de complexidade requeridos, uma vez que 68,18% do total de habilidades manifestam o domínio cognitivo de compreensão (nível mais básico), mas poucas contemplam o domínio de análise, imprescindível para a prática de linguagem focalizada, e apenas uma chega ao nível avançado.

CAPÍTULO 6 – DISCURSOS RECORRENTES NO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA: AMARRANDO AS PONTAS

Partindo da noção de que discurso é o uso da linguagem como forma de prática social e, nessa perspectiva, um modo pelo qual as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91), realizamos, ao longo dos capítulos anteriores, a análise do texto e do contexto a fim de subsidiar a identificação de discursos recorrentes sobre ensino de língua portuguesa na etapa Ensino Fundamental (anos finais) da Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, com o objetivo de explicar e sintetizar esses discursos recorrentes no documento, retomamos a Análise Crítica do Discurso (ver seção 1.1) e os resultados das análises realizadas (ver capítulos 3, 4 e 5).

A Análise Crítica do Discurso é uma abordagem teórico-metodológica para análise discursiva de modo linguisticamente orientado que reúne os procedimentos de descrição (dimensão textual), interpretação (dimensão discursiva, que envolve, além do processo de produção, os processos de circulação e consumo dos textos) e explicação dos discursos (dimensão da prática social), conforme representação do modelo tridimensional de análise apresentada na primeira seção do Capítulo 1 (ver p. 38). Desse modo, considerando que essa abordagem combina a análise do texto com a análise social, além de analisar a materialidade linguística, isto é, o texto que compreende o componente curricular Língua Portuguesa no documento normativo, analisamos também o contexto desse documento a partir da investigação de seu processo de produção.

Com relação à investigação do contexto de produção do documento (ver capítulo 3), constatamos uma tensão entre discursos com posições antagônicas sobre o que seria considerado “ideal” para a educação no país. Conforme destacado no capítulo 3 (ver p. 86), acreditamos que essa tensão resulta, em grande medida, de um cenário de disputa de interesses, marcado pela participação de agentes com diferentes posições político-ideológicas no processo de produção do documento, bem como pela influência desses agentes em seu processo de implementação. Assim, a investigação do processo de construção da BNCC aponta, principalmente, que o contexto de crise política e as alterações compulsórias advindas do então novo governo brasileiro no processo de redação da terceira versão do documento

influenciaram o fortalecimento de conflitos de interesse, os quais, como veremos na sequência, manifestam-se no texto e constituem a BNCC.

Ao analisar o texto que compreende a fundamentação pedagógica do componente, essa tensão pôde ser evidenciada a partir da proposta que focaliza, em consonância com a categoria organizacional campos de atuação, os gêneros como objeto de ensino, mas que em muitos momentos acaba sendo minimizada. Ainda que o texto seja assumido, de modo pertinente, como unidade de ensino, verificamos um significativo apagamento do gênero enquanto objeto de ensino, que é recorrente ao longo das seções 4.1.1 e 4.1.1.2 do documento (2018, p. 67-86; 136-139). Esse apagamento comprovou-se, em especial, ao analisarmos as ocorrências do lexema *gênero(s)*, visto que em pelo menos 33 dos 71 excertos analisados o foco não é o gênero propriamente dito, mas sim o texto⁴⁵.

Além disso, outra tensão evidenciada nos fundamentos pedagógicos manifesta-se entre discursos que focalizam os novos letramentos e os letramentos da letra e do impresso e é marcada, principalmente, pelo Excerto 30 apresentado no Capítulo 4 (ver p. 102), o qual recuperamos a seguir:

o **espaço maior** nesse trecho introdutório destinado aos novos letramentos e à cultura digital **é devido tão somente** ao fato de que sua articulação ao currículo é mais recente e ainda pouco usual, ao contrário da consideração dos letramentos da letra já consolidados. Os quadros de habilidades mais adiante **atestam ainda a primazia** da escrita e do oral (BRASIL, 2018, p. 69, grifos nossos).

Considerando o objetivo central do componente curricular no documento, que focaliza a “[...] ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais” (BRASIL, 2018, p. 67-68), verificamos certa incongruência teórica na fundamentação pedagógica em razão de discursos que privilegiam, ora os novos letramentos, ora os letramentos da letra e do impresso. O embate entre tais discursos acaba tensionando com a própria perspectiva de ensino como (multi)letramentos que respalda o componente, uma vez que ela prevê, justamente, que sejam considerados, a depender dos objetivos educacionais e

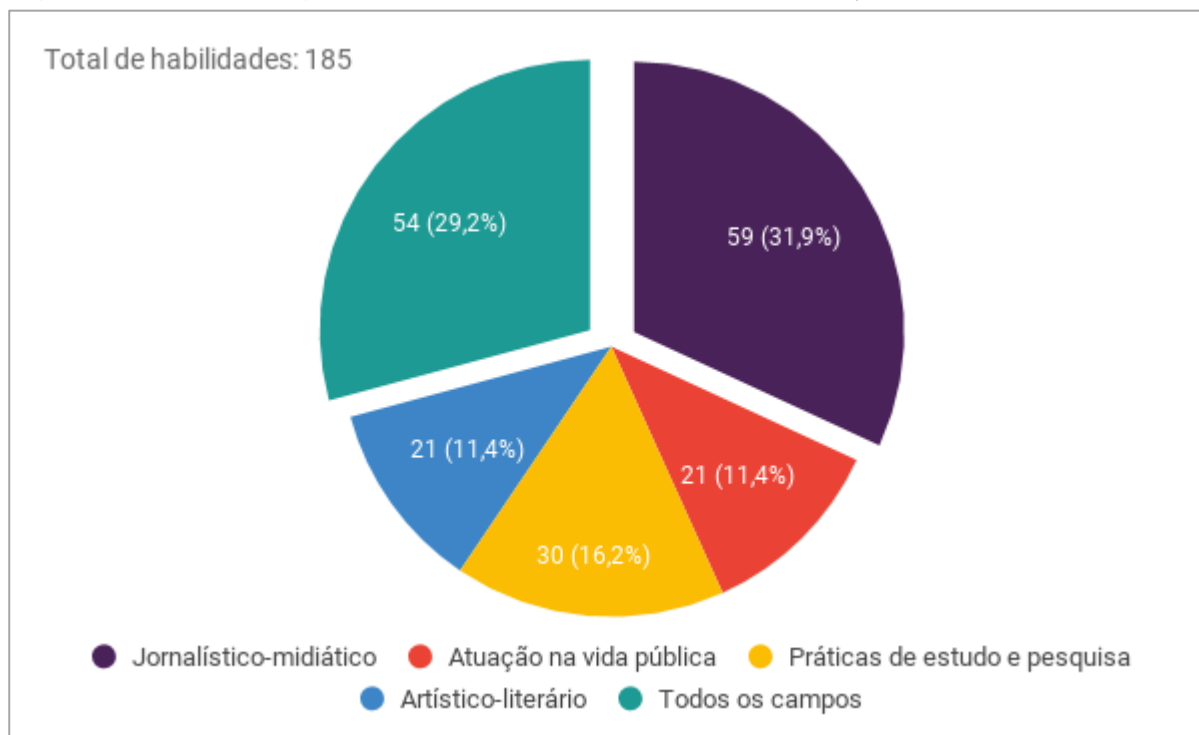
⁴⁵ Por outro lado, reconhecemos que são indicados, conforme Glossário de gêneros e suportes textuais (PINTON; STEINHORST; BARRETO, 2020) pelo menos 80 diferentes gêneros na BNCC. No entanto, pode-se verificar que nas habilidades eles não são efetivamente contemplados, já que não é focalizado um ensino sistematizado de todos esses gêneros, o que, inclusive, seria inviável com a atual proposta de organização das aprendizagens em habilidades. Tensões como essa demonstram, nesse sentido, a complexidade da análise discursiva e a necessidade analisarmos o texto e o contexto criticamente.

campos de atuação focalizados, tanto os letramentos já consagrados no contexto escolar, quanto os novos (multi)letramentos. Nesse sentido, além do limitado espaço destinado à abordagem teórico-metodológica de conceitos importantes para a prática docente, os quais poderiam minimizar certas incongruências, a fundamentação pedagógica reflete conflitos evidenciados em torno do processo de produção do documento, visto que parece haver, de forma velada, uma tensão sobre o que deve ou não ser priorizado no ensino de língua portuguesa, ainda que a fundamentação pedagógica seja marcada explicitamente por discursos que representam importantes avanços da área.

Por esse ângulo, também foi possível constatar que a perspectiva de (multi)letramentos assumida na fundamentação pedagógica do componente tensiona com a proposta de organização do documento, já que essa perspectiva não combina com uma proposta de ensino organizada em torno de habilidades e competências, o que se efetiva quando analisadas as habilidades do grupo todos os campos de atuação em termos de processos de conhecimento da pedagogia dos multiletramentos. Ainda, de modo geral, as aprendizagens, listadas em habilidades e competências, parecem indicar – a fim de satisfazer interesses econômicos que dependem de reflexos “positivos” da educação brasileira – o alcance de metas e a realização de ações voltadas para o mundo do trabalho, em detrimento da formação crítica, da participação ativa dos alunos e da promoção da agência por meio da linguagem. Nesse sentido, acerca da apresentação das aprendizagens, conforme destacado na análise contextual, até a segunda versão parecia haver uma perspectiva mais social de educação, tendo em vista que as nomenclaturas *direitos* e *objetivos de aprendizagem* foram modificadas, na terceira e última versão, para *competências* e *habilidades*, respectivamente. Essa mudança, realizada em um período de crise política, a qual coincide com a alteração da equipe responsável pela redação da versão homologada, ainda que pareça ser “apenas” uma nomenclatura, também reflete os conflitos e interesses envolvidos no processo de produção do texto.

Assim, levando em consideração as perspectivas de ensino como gênero(s) e como (multi)letramentos assumidas pelo componente, partimos para a análise das habilidades do campo de atuação jornalístico-midiático (bloco de 6º a 9º ano) e do grupo todos os campos (anos escolares individuais – 6º, 7º, 8º e 9º), selecionadas para integrar os *corpora* de análise em razão de contemplarem, conforme Figura 25, a seguir, 61,1% do total de 185 habilidades propostas para os anos finais.

Figura 25 - Porcentagem de habilidades por campo de atuação

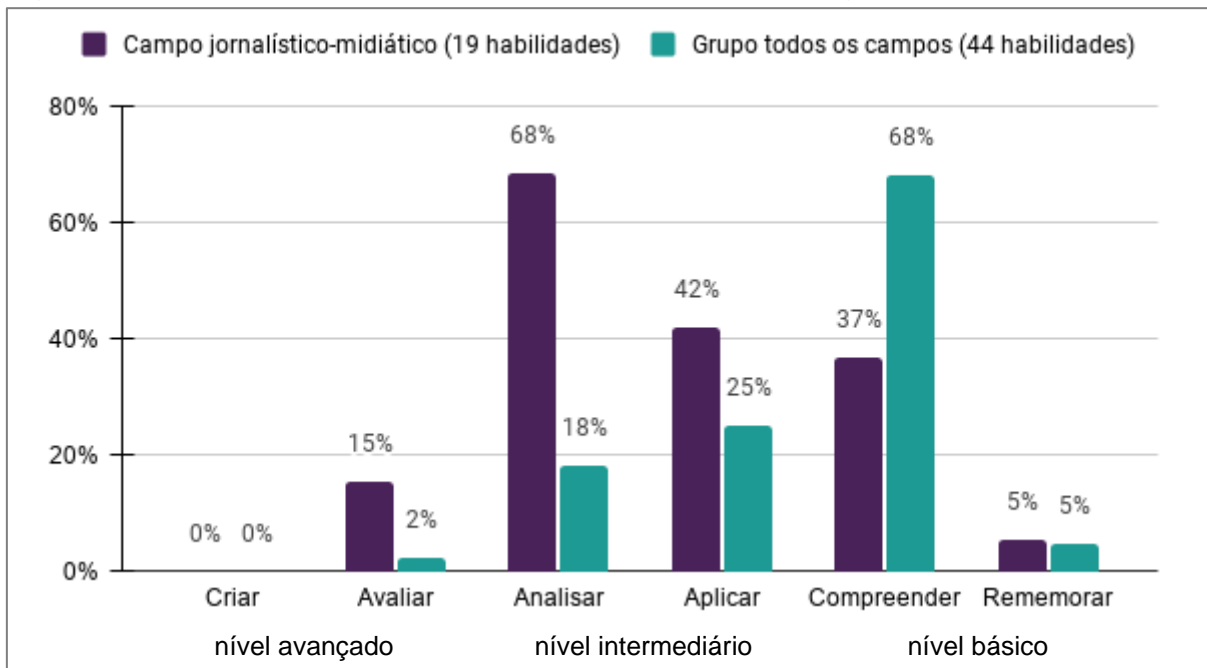


Fonte: elaborada pela autora.

Inicialmente, no campo jornalístico-midiático, verificamos propostas de habilidades com padrões linguísticos complexos, que envolvem, em diversos casos, mais de uma oração e/ou mais de um processo e, como consequência, focalizam diferentes objetivos educacionais em uma mesma aprendizagem; no grupo todos os campos, por sua vez, constatamos propostas de habilidades com padrões linguísticos mais simples, que envolvem, majoritariamente, apenas uma oração e um processo e, nesse sentido, focalizam objetivos educacionais bem específicos.

Apesar de ambos os grupos de habilidades revelarem contemplar, com base na taxonomia de Bloom revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010), níveis de complexidade semelhantes – em razão do domínio de criação não ser contemplado e os domínios de memorização e de avaliação serem pouco contemplados –, há algumas diferenças significativas, conforme representação gráfica apresentada na Figura 26.

Figura 26 - Habilidades contempladas em cada domínio cognitivo



Fonte: elaborada pela autora.

De acordo com a Figura 26, as habilidades de ambos os grupos analisados contemplam, em sua maioria, os domínios da compreensão, da aplicação e da análise. No entanto, ainda que o campo jornalístico-midiático focalize um número considerável de habilidades do domínio da compreensão (37%), são contempladas mais habilidades do nível intermediário de complexidade (68% do domínio de análise e 42% de aplicação), enquanto as habilidades do grupo todos os campos focalizam, em sua maioria, o nível básico (68%), embora também sejam contemplados os domínios de análise (18%) e aplicação (25%).

É importante retomar, no que diz respeito às habilidades do campo jornalístico-midiático, que elas estão relacionadas a uma esfera de atividade humana e, além de estarem situadas em um campo de atuação, muitas delas também indicam o contexto específico em que essas aprendizagens devem ser desenvolvidas, isto é, indicam os gêneros a partir dos quais os objetos de conhecimento podem ser mobilizados. Ainda, em grande medida, as habilidades analisadas contemplam o desenvolvimento de objetos de conhecimento relacionados a aspectos sociocomunicativos e/ou ao funcionamento do texto de acordo com o contexto de situação – o que dialoga, em grande medida, com os fundamentos pedagógicos do componente –, apesar de, em muitos casos, tais habilidades não focalizarem o contexto de cultura, a fim de

promover uma análise crítica e contemplar domínios mais avançados de complexidade, como, por exemplo, o domínio de avaliação.

Nesse campo de atuação, as práticas de linguagem Leitura e Produção de textos parecem “melhor resolvidas”, visto que os objetos de conhecimento empregados transitam entre todos os estratos da linguagem: contexto de cultura, contexto de situação, semântica, léxico-gramática e fonologia/grafologia. Assim, embora determinadas incongruências tenham sido evidenciadas, especialmente nas práticas de linguagem Oralidade (em que parece haver fragilidades no que se refere ao trabalho com a composição de gêneros orais, dado que, do total de 6 habilidades, em apenas 1 delas é mobilizado o estrato do contexto de cultura e em 2 o estrato da léxico-gramática) e Análise linguística/semiótica (em que os estratos da léxico-gramática e da semântica estão pouco relacionados aos níveis extralinguísticos), considerando a relação dos processos e objetos de conhecimento com o contexto em que os conteúdos devem ser mobilizados, bem como a variedade de gêneros textuais/discursivos indicados, as habilidades apresentam propostas pertinentes em razão de contemplarem, em alguma medida, os níveis linguístico e extralinguístico e relacionarem as aprendizagens a contextos significativos para os alunos.

Cabe destacar, porém, com relação à prática de linguagem Análise linguística/semiótica, que as habilidades do campo jornalístico-midiático reúnem apenas 7 processos do total de 45 (15,55%) processos propostos e, ainda, reúnem apenas 5 (5,40%) habilidades dessa prática de linguagem, do total de 74, propostas para os anos finais. Dessa forma, levando em consideração o fato de que a Análise linguística/semiótica deve partir das especificidades dos gêneros e que são diversos os gêneros relacionados a esse campo, entendemos que o número de aprendizagens propostas não seria suficiente para promover a reflexão dos usos linguísticos nos diversos contextos específicos indicados pelas habilidades, embora entendamos que as habilidades de Leitura, Produção de textos e Oralidade também promovam, em alguma medida, uma prática de análise linguística/semiótica.

Nesse sentido, compreendemos que essa fragilidade poderia ser minimizada pelas habilidades do grupo destinado a todos os campos de atuação, uma vez que, diferentemente do campo jornalístico-midiático, o grupo todos os campos apresenta apenas habilidades da prática de linguagem Análise linguística/semiótica e, inclusive, engloba mais de 70% (54 habilidades) do total de habilidades dessa prática de linguagem para os anos finais. Porém, o que constatamos foi uma proposta

completamente distante do que preconiza a fundamentação pedagógica, já que, ao serem destinadas para “todos os campos de atuação” e não indicarem gêneros como contexto da aprendizagem requerida, as habilidades acabam por não focalizar nenhuma esfera de atividade humana.

De acordo com a fundamentação pedagógica do documento,

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).

No entanto, diferentemente do campo de atuação jornalístico-midiático e das perspectivas que fundamentam o componente curricular, muitas habilidades do grupo todos os campos tomam a gramática normativa como objeto de ensino, em razão de focalizarem, em 12 casos, palavras ou frases a fim de explorar regras gramaticais. Ainda que outras 32 habilidades contemplem, em alguma medida, o texto como objeto de análise e, em alguns casos, proponham-se a explorar os efeitos de sentido de determinadas classes e/ou funções sintáticas, ele parece estar sendo mobilizado apenas como pretexto para explorar questões puramente prescritivas e normativas. Esse enfoque voltado principalmente para aspectos linguísticos, de modo descolado das variáveis contextuais e do gênero textual/discursivo, pôde ser comprovado ao analisarmos os estratos da linguagem contemplados pelas habilidades: todas as 44 habilidades do *corpus* contemplam o estrato da léxico-gramática, 21 habilidades contemplam o estrato da semântica, 5 contemplam a grafologia/fonologia, apenas 2 contemplam o contexto de cultura e nenhuma delas contempla o estrato do contexto de situação.

Ainda com relação ao grupo todos os campos, evidenciamos que 45,45% (20 habilidades) mobilizam o processo mental cognitivo *identificar* como principal processo que orienta a aprendizagem, salvo 6 ocorrências em que outros processos também são empregados nas habilidades. Além desses 20 casos, outras 10 habilidades também são orientadas por processos do domínio da compreensão, tais como *classificar*, *caracterizar*, entre outros. Reconhecemos, com relação ao emprego desses processos mentais cognitivos, a importância do desenvolvimento de aprendizagens que contemplem o domínio da compreensão, no entanto, chama a atenção o fato de que, conforme representado na Figura 26 (p. 175), do total de 44

habilidades dessa prática de linguagem, 30 delas (68%) demandam do aluno a compreensão acerca de determinados fenômenos normativos, enquanto há um número reduzido de habilidades que contemplam os domínios de análise e avaliação, imprescindíveis em uma prática de linguagem como a de Análise linguística/semiótica.

Importa reiterar que as habilidades do grupo todos os campos de atuação não exploram, de modo algum, aspectos multissemióticos envolvidos na construção de significados dos textos, conforme indica a nomenclatura da prática de linguagem e é destacado recorrentemente na fundamentação pedagógica. Além disso, as habilidades também não contemplam aprendizagens relacionadas à variação linguística, com exceção da habilidade #EF09LP12, que explora estrangeirismos, objeto de conhecimento entendido pelo documento como variação linguística. Entendemos que a proposta do grupo todos os campos de atuação, de acordo com a BNCC, é a de reunir “os conhecimentos linguísticos relacionados a ortografia, pontuação, conhecimentos gramaticais (morfológicos, sintáticos, semânticos), entre outros” (BRASIL, 2018, p. 82), porém, há uma lacuna muito grande no que diz respeito a como relacionar esses conhecimentos a aprendizagens significativas para os alunos a fim de possibilitar, de fato, uma prática de análise linguística. Em vista disso, tais constatações revelam, novamente, pistas do contexto de produção tensionado, já que, enquanto a fundamentação pedagógica focaliza a multissemiose e a variedade linguística como aspectos que devem permear o ensino de língua portuguesa, as habilidades do grupo todos os campos de atuação não efetivam tal proposta.

Por fim, destaca-se que, enquanto as demais práticas de linguagem apresentam propostas interessantes no campo jornalístico-midiático, permanecemos com fragilidades no que se refere à prática de análise linguística, que ainda desperta dúvidas e dificuldades entre professores em formação inicial e continuada. Assim, além de o documento não apresentar orientações e possibilidades acerca de “como fazer” e como recontextualizar as perspectivas assumidas na fundamentação pedagógica, as habilidades, especialmente aquelas do grupo todos os campos, acabam assumindo uma proposta que em nada conversa com o que havia sido preconizado. Essas fragilidades revelam, nesse sentido, a importância da formação continuada crítica no processo de implementação do documento.

Apesar de representarem propostas de aprendizagens bastante distintas, também verificamos que há, nas habilidades do campo jornalístico-midiático e do grupo todos os campos, um apagamento de determinados processos de

conhecimento da pedagogia dos multiletramentos, em especial: experienciar o conhecido, conceitualizar por nomeação (apagamento apenas no campo jornalístico-midiático), conceitualizar por teoria, analisar criticamente e aplicar criativamente. Nesse contexto, por ser a pedagogia dos multiletramentos o principal discurso que fundamenta o componente, entendemos que seria fundamental as habilidades transitarem entre todos os processos de conhecimento – não como uma sequência, já que eles não compreendem uma ordem a ser seguida –, mas como meio de contemplar “diferentes tipos de atividade que os alunos podem realizar como parte de seu processo de aprendizagem” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 77). À vista de como estão construídas as aprendizagens e a relação delas com o que preconiza o discurso principal da fundamentação pedagógica, entendemos que é necessário ir além do que está sendo proposto, a fim de, conforme destacam Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 177), propiciar a criação de uma pedagogia mais produtiva, relevante, inovadora, criativa, emancipadora e crítica.

Com relação ao exposto, evidenciamos, portanto, que a tensão em torno do processo de produção do documento, além de se manifestar, de forma mais “velada”, na fundamentação pedagógica e no próprio campo jornalístico-midiático, torna-se mais visível quando analisamos o grupo de habilidades destinadas a todos os campos de atuação, o qual apresenta uma proposta completamente distante das perspectivas de ensino como gênero(s) e (multi)letramentos que orientam o componente curricular língua portuguesa. Além disso, ainda que não tenha sido o foco desta investigação, também observamos a tensão entre um currículo organizado por competências e habilidades e um aporte teórico-metodológico para o ensino de linguagem pautado em uma perspectiva de multiletramentos. Assim, entendendo, com base em Fairclough (2001, p. 91), que o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo a partir de determinada perspectiva, reconhecemos que os discursos sobre ensino de língua portuguesa no documento refletem importantes avanços da área ao considerar os gêneros textuais/discursivos e, principalmente, os novos (multi)letramentos. No entanto, o discurso que se alinha a uma perspectiva de ensino textual-discursiva é fluido e, muitas vezes, acaba representando também uma perspectiva prescritivo-normativa, conforme Figura 27.

Figura 27 - Fluidez dos discursos sobre ensino de língua portuguesa



Fonte: elaborada pela autora.

Esses discursos, alinhados à perspectiva textual discursiva e à perspectiva prescritivo-normativa, são manifestados no documento especialmente pelos lexemas explícitos relacionados no Quadro 13:

Quadro 13 - Lexemas explícitos relacionados às perspectivas manifestadas

Perspectiva textual-discursiva	Perspectiva prescritivo-normativa
Gênero(s), campos de atuação, esferas de atividade humana, (multi)letramentos, novos letramentos, criticidade, multissemiose, multimodalidade, diversidade cultural, diversidade linguística, tecnologias digitais da informação e comunicação, textos orais, escritos e multissemióticos, práticas de linguagem contemporâneas, cultura digital, efeitos de sentido, adequação ao contexto de produção, recepção e circulação, forma composicional, variedade linguística etc.	Regras ortográficas, pontuação, tempos verbais, escrever textos corretamente, norma-padrão, classificação de períodos simples ou compostos, formar palavras, usar regras de concordância e de regência, identificar sintagmas etc.

Fonte: elaborado pela autora.

Em síntese, podemos afirmar que existe um discurso central, alinhado à perspectiva de ensino textual-discursiva, que sustenta o componente língua portuguesa na etapa Ensino Fundamental da BNCC. Esse discurso tem como foco o ensino pautado em gênero(s) e nos novos (multi)letramentos, que considera contextos situados e diversos, focaliza o desenvolvimento de práticas de usos de língua(gem) e

a reflexão sobre esses usos, a compreensão crítica acerca dos textos e discursos que circulam nas diferentes esferas da sociedade, o desenvolvimento de práticas de leitura e produção textual articuladas pela prática de análise linguística e o trabalho com a multiplicidade semiótica, cultural e linguística. Porém, conforme exposto, esse discurso é fluido, reflete o contexto conturbado em que o documento foi produzido e, assim, em diversos momentos se alinha a uma perspectiva de ensino prescritivo-normativa. Tais perspectivas são manifestadas, de modo geral, por discursos centrados na norma-padrão, que contemplam apenas os letramentos já consagrados no contexto escolar, focalizam a palavra e a frase como unidade de análise e/ou tomam o texto apenas como pretexto para o ensino de regras gramaticais, sem relacioná-lo a contextos específicos de uso.

Nesse sentido, conforme constatamos na análise contextual, o processo de produção da BNCC evidencia essas tensões identificadas no texto e reflete os diferentes olhares e objetivos para a educação brasileira envolvidos nesse processo, os quais podem ter possibilitado essa fluidez discursiva, não apenas no grupo todos os campos, mas na própria organização do componente, na fundamentação pedagógica e em habilidades do campo de atuação jornalístico-midiático. É indiscutível a importância do documento no contexto da Educação Básica e, por essa razão, ressaltamos a necessidade de uma reflexão crítica acerca das propostas do documento para o ensino de Língua Portuguesa, visto que, embora muitos discursos manifestem explicitamente uma perspectiva de ensino que representa avanços importantes da área, outros focalizam fragilidades, tensões e perspectivas que não mais representam o ensino como um processo ativo e transformador, o qual parece ser mais apropriado para o mundo atual de mudanças e diversidades (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p. 177).

Com base nessa recuperação dos resultados constatados a partir da análise realizada, objetivamos, neste capítulo, conforme preconiza uma Análise Crítica de Discursos, desvelar discursos sobre ensino de língua portuguesa naturalizados no texto normativo que, justamente por serem naturalizados, não são imediatamente notados ao consultarmos o documento. Nesse sentido, tendo em vista que “todo texto é resultante de uma atividade discursiva, que instancia/materializa os objetivos comunicativos dos agentes em face das estruturas sociocognitivas que as limitam” (GONÇALVES-SEGUNDO, 2018, p. 89), é importante destacar que a análise aqui proposta é reflexo das minhas próprias ideologias, posições e valores sociais, o que

“se alinha à postura engajada e não neutra da teoria” (LIRA; ALVES, 2018, p. 121). Isso não quer dizer, porém, que esta análise seja um meio de defender e fortalecer minhas próprias concepções com relação ao ensino de língua portuguesa em detrimento de outros olhares que possam existir sobre o componente, mas um meio de provocar reflexões críticas sobre discursos dominantes em um documento que normatiza a educação de todo o país, bem como as influências negativas que esses discursos podem gerar em torno de ações que envolvem não apenas a Educação Básica, mas todo o contexto da educação brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, buscamos responder à pergunta que orienta o objetivo geral da pesquisa: Como se configuram os discursos sobre ensino de Língua Portuguesa materializados na etapa Ensino Fundamental (anos finais) da Base Nacional Comum Curricular?. Dessa forma, a fim de responder a esse questionamento, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: i) descrever criticamente o contexto de produção do documento normativo; ii) identificar e analisar os objetivos educacionais relacionados às operações mentais requeridas em habilidades específicas do componente curricular Língua Portuguesa, à luz do sistema de transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF); iii) comparar níveis de complexidade exigidos em habilidades de Língua Portuguesa propostas nos anos finais do Ensino Fundamental; iv) verificar em que medida há convergência entre fundamentos pedagógicos e habilidades no componente curricular Língua Portuguesa; v) sintetizar os discursos sobre ensino de Língua Portuguesa.

Para dar conta dos objetivos específicos elaborados, inicialmente, revisamos os fundamentos teórico-metodológicos adotados para a análise proposta. Além de discutir os principais conceitos da Análise Crítica do Discurso e as categorias analíticas fornecidas pela Gramática Sistêmico-Funcional, revisamos as perspectivas teórico-metodológicas que orientam o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Essa revisão evidenciou a existência de três grandes perspectivas, as quais denominamos: *prescritivo-normativa*, *linguístico-textual* e *textual-discursiva*. Em síntese, a perspectiva *prescritivo-normativa* compreende o período que teve início antes mesmo da criação oficial da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil e reflete o processo de colonização do país. A perspectiva *linguístico-textual* diz respeito ao período em que houve significativas mudanças no ensino de língua portuguesa, em função, principalmente, da democratização do acesso à escola e das pesquisas científicas, difundidas na época, com foco na leitura e produção textual. E a perspectiva *textual-discursiva*, por sua vez, começa a manifestar-se a partir da publicação de documentos oficiais que indicavam o trabalho com foco apenas no texto como insuficiente para o ensino de língua portuguesa, sendo, dessa maneira, necessário expandir o objeto de ensino para o contexto em que os textos estão inseridos, isto é, para a noção de gêneros textuais/discursivos e, ainda, para as noções de letramentos e multiletramentos.

Com foco na fundamentação teórico-metodológica, partindo especialmente dos pressupostos da ACD, investigamos o processo de produção do documento, a fim de descrevê-lo criticamente. Essa investigação revelou um cenário de tensões e disputas em torno do processo de construção da BNCC, que parece ter se acentuado, principalmente, no processo de produção da terceira versão, o qual “coincidiu” com a intensificação da crise política vivida no Brasil em razão do *impeachment*, com as mudanças ocorridas no governo e, conseqüentemente, com as alterações na equipe responsável pela redação da atual versão. Entendendo, nesse sentido, que o texto é resultado do contexto em que foi produzido, conforme preconiza uma Análise Crítica de Discursos, os resultados da investigação subsidiaram nosso olhar para as análises textuais subsequentes.

No que se refere às análises textuais, dedicamo-nos a identificar e analisar os objetivos educacionais relacionados às operações mentais requeridas em habilidades específicas do componente curricular Língua Portuguesa, à luz do sistema de transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional. Para isso, descrevemos as habilidades selecionadas do campo jornalístico-midiático e do grupo todos os campos de atuação em termos de processos, participantes e circunstâncias e analisamos, desse modo, a natureza dos processos empregados, a natureza dos objetos de conhecimento e se as habilidades focalizam o contexto da aprendizagem requerida por meio da indicação de gêneros e/ou textos.

Em resumo, verificamos, nas habilidades selecionadas do campo jornalístico-midiático, as quais contemplam as práticas de linguagem Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística/semiótica, padrões linguísticos bastante complexos. Embora tais habilidades apresentem incongruências nas práticas de linguagem Oralidade (em razão de predominar apenas o estrato do contexto de situação em todas as 6 habilidades e 3 delas não indicarem gêneros como contexto da aprendizagem requerida) e Análise linguística/semiótica (visto que o estrato do contexto de situação se manifesta em apenas 1 das 5 habilidades propostas, ou seja, faltam habilidades que promovam uma análise linguística atrelada a situações reais de uso), elas contemplam objetos de conhecimento que buscam dar conta, de modo pertinente, dos níveis linguístico e extralinguístico, bem como modificadores que, em sua maioria, além de indicarem gêneros e/ou textos como contexto da aprendizagem requerida, especificam os conteúdos (tendo em vista o emprego de circunstâncias de finalidade, qualidade e meio).

Nas habilidades selecionadas do grupo todos os campos, por sua vez, que compreendem apenas a prática de linguagem Análise linguística/semiótica, evidenciamos padrões linguísticos mais simples, os quais contemplam objetos de conhecimento que buscam dar conta, especialmente, do nível linguístico sem relação com o extralinguístico e propostas de aprendizagens que têm como foco a língua e, para isso, mobilizam frases e palavras como unidade de ensino, ou então o texto, porém apenas como pretexto para o ensino de regras gramaticais.

Além disso, também comparamos os níveis de complexidade exigidos nessas habilidades com base na taxonomia de Bloom revisada (FERRAZ; BELHOT, 2010), considerando principalmente os processos que orientam as aprendizagens. A análise revelou, nesse sentido, que elas contemplam níveis semelhantes. Em ambos os grupos de habilidades, o enfoque está, principalmente no nível básico e intermediário, tendo em vista que são requeridos os domínios da compreensão, da aplicação e da análise, mas poucas chegam ao nível avançado, isto é, não demandam domínios de avaliação ou criação.

Ademais, com base na análise dos fundamentos pedagógicos de Língua Portuguesa (seções 4.1.1 e 4.1.1.2 do documento), que possibilitou compreendermos a organização do componente curricular e os conceitos teóricos que permeiam o ensino de linguagem, buscamos verificar em que medida eles convergem com as habilidades preconizadas. A análise da fundamentação pedagógica, em específico, revelou uma perspectiva de ensino como gêneros textuais/discursivos e como (multi)letramentos por meio da constatação de recorrências de tais itens lexicais. No entanto, as tensões e fragilidades verificadas nos fundamentos do componente também orientaram nosso olhar para as perspectivas e objetivos educacionais preconizados pelas habilidades.

Dessa forma, o que sintetizamos é que há um discurso central, alinhado à perspectiva de ensino textual-discursiva, que sustenta o componente língua portuguesa na etapa Ensino Fundamental da BNCC. Esse discurso, recorrente na fundamentação pedagógica e nas habilidades do campo de atuação jornalístico-midiático, tem como foco o ensino pautado em gênero(s) e nos novos (multi)letramentos, o qual considera contextos situados e diversos, focaliza o desenvolvimento de práticas de usos de língua(gem) e a reflexão sobre esses usos, a compreensão crítica acerca dos textos e discursos que circulam nas diferentes esferas da sociedade, o desenvolvimento de práticas de leitura e produção textual

articuladas pela prática de análise linguística e o trabalho com a multiplicidade semiótica, cultural e linguística. No entanto, constatamos que esse discurso é fluido e, especialmente nas habilidades do grupo todos os campos de atuação (grupo que concentra 29,2% do total de 185 habilidades para os anos finais), alinha-se a uma perspectiva de ensino prescritivo-normativa, que é manifestada, de modo geral, por discursos centrados na norma-padrão, os quais contemplam apenas os letramentos já consagrados no contexto escolar, focalizam a palavra e a frase como unidade de análise e/ou tomam o texto apenas como pretexto para o ensino de regras gramaticais, sem relacioná-lo a contextos específicos de uso. O processo de produção do documento, nesse sentido, evidencia as tensões identificadas no texto e reflete os conflitos decorrentes de diferentes olhares e objetivos para a educação brasileira envolvidos nesse contexto.

Todo o processo de desenvolvimento e redação desta dissertação tem como ponto de partida, conforme já destacado, a proposta de contribuir para a prática e formação de professores da área. Nesse sentido, menciono algumas implicações desta pesquisa para o contexto de formação inicial e continuada de professores: o curso remoto *Multiletramentos na BNCC do Ensino Fundamental: possibilidades para o ensino de Língua Portuguesa*, ofertado pela plataforma Moodle UFSM de outubro de 2020 a janeiro de 2021 por integrantes do NEPELIN, que contou com a participação de professores em formação continuada de todo o país, ao longo de 60 horas/aula distribuídas em 6 módulos⁴⁶; o desenvolvimento de um *Glossário de Termos Técnico-Científicos do Componente Curricular Língua Portuguesa*⁴⁷, elaborado a partir dos principais conceitos evidenciados na análise da fundamentação pedagógica do componente, a fim de auxiliar professores no processo de construção de saberes acerca da BNCC; o planejamento e realização de minicursos, ministrados em parceria com a Profa. Dra. Francieli Matzenbacher Pinton e a Mestranda Gabriela Eckert Pereira, para o Ciclo de Capacitação para Professores em Formação Inicial, promovido pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Letras – Português da UFSM, em especial, o minicurso *Panorama Crítico*

⁴⁶ Mais informações sobre o curso podem ser conferidas na publicação realizada pela Revista Arco da UFSM: <<https://www.ufsm.br/midias/arco/multiletramentos/?fbclid=IwAR071h7lo2MkaOazNUOraHPsIkIRyHujGiKkbraxy1dX1BnvSsqoZAJi438>>.

⁴⁷ Além do glossário de termos técnico-científicos do componente curricular Língua Portuguesa, também foi desenvolvido, por integrantes do NEPELIN, um glossário de gêneros e suportes textuais indicados na BNCC. Ambos os glossários estão disponíveis para download no link: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/letras/2020/10/20>>.

*da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental: em foco o componente curricular Língua Portuguesa*⁴⁸, ministrado em outubro de 2020; a palestra *Lendo criticamente o componente de língua portuguesa na BNCC do Ensino fundamental - implicações e perspectivas*⁴⁹, realizada em março de 2021, em parceria com a Profa. Dra. Francieli Matzenbacher Pinton e mediada pela Mestranda Taís Vasques Barreto, no Seminários Abertos das Letras, evento remoto promovido semanalmente pelos cursos de Letras da UFSM desde junho de 2020.

No entanto, também destaco algumas limitações da pesquisa e possibilidades de investigações futuras. Entendemos que seria interessante, além de focalizar o contexto de produção, estender a análise para o contexto de consumo do documento, conforme objetivamos na etapa inicial de desenvolvimento desta pesquisa. Ademais, entendemos que seria interessante focalizar habilidades de outros campos de atuação para verificar se os padrões identificados se mantêm e, ainda, estender a análise para a etapa Ensino Médio a fim de chegarmos a uma compressão ainda mais ampla das estruturas sociais que constituem o sistema educacional brasileiro e o contexto histórico, político e social em que o documento foi produzido e está sendo implementado.

Por fim, assim como já mencionado em outros momentos, esta análise é apenas um olhar entre tantos outros que possam surgir sobre o componente curricular Língua Portuguesa na etapa Ensino Fundamental da BNCC. Entendendo que propor um estudo que tem a ACD como base teórica e metodológica contribui para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas de discursos investidos ideologicamente a que são submetidos (FAIRCLOUGH, 2001, p. 120), buscamos, portanto, promover reflexões sobre discursos dominantes em um documento que normatiza a educação de todo o país e, dessa forma, contribuir para a prática e o processo de formação crítica docente.

⁴⁸ A publicação acerca da realização dos minicursos pode ser conferida em: <<https://www.ufsm.br/cursos/graduacao/santa-maria/letras/2020/11/24>>.

⁴⁹ A gravação da palestra será disponibilizada no canal do *YouTube* do projeto: <<https://www.youtube.com/c/SeminarioAberto/videos>>.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, A. **A quem interessa a BNCC?** Revista POLI: saúde, educação e trabalho - jornalismo público para o fortalecimento da Educação Profissional em Saúde. Ano X, n. 54, p. 6-13, nov./dez, 2017.
- ASKEHAVE, I.; NIELSEN, A. E. **Web-mediated genres**: a challenge to traditional genre theory. Working Papers, n. 6, p. 1-50, 2004.
- AZEVEDO, I. C. M.; DAMACENO, T. M. S. **Desafios da BNCC em torno do ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica**. Revista de Estudos de Cultura da UFS - Publicação do Núcleo de Estudos de Cultura, Universidade Federal de Sergipe, n. 7, 2017, p. 83-92.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277-326.
- BARTON, D; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R. (Org.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000. p. 07-14.
- BARTON, E. Linguistic discourse analysis: how the language in texts works. In: BAZERMAN, C.; PRIOR, R. (Eds.) **What writing does and how it does it**: An introduction to analyzing texts and textual practices. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004, p. 57-82.
- BAWARSHI, A. S.; REIFF, M. J. **Gênero – história, teoria, pesquisa**. Trad. Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.
- BAZERMAN, C. A vida do gênero, a vida na sala de aula. In: **Gêneros, agência e escrita**. Judith C. Hoffnagel; Ângela P. Dionísio (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2006.
- BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise Linguística**: afinal, a que se refere?. São Paulo: Cortez, 2013.
- BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. C. **O Contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, T. C.; KRAEMER, M. A. D. (Org.). Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes. Mercado de Letras, 2020.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base, 2020. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 18 dez. 2019.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUM, M. FUZER, C. **Representações de letramento na BNCC para o Ensino Fundamental nos componentes curriculares Língua Portuguesa e Língua Inglesa**. Horizontes de Linguística Aplicada, ano 18, n. 1, 2019.

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

COPE, B.; KALANTZIS, M. **“Multiliteracies”**: New Literacies, New Learning. Pedagogies: An International Journal, vol. 4, 2009, p. 164-195.

DENZIN, N. K; LINCOLN, I. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOMINGUES, D. **Qual é o lugar da educação de jovens e adultos na Base Nacional Comum Curricular?** In: GERHARDT, A. M.; AMORIM, M. A. (Org.). A BNCC e o ensino de línguas e literaturas. Pontes Editores, 2019, p. 239-260.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. London; New York: Routledge. 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. (Org.) Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, N. **Language and power**. London: Longman, 1989.

FERRAZ, A. P. C. M.; BELHOT, R. V. **Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais**. Gestão & Produção, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2021.

FREITAS, A. **A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira**. Carta Capital, 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/28265282>. Acesso em: 20 set. 2020.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GERHARDT, A. M. **Concepções de aprendizado na BNCC: bases ideológicas e efeitos no ensino de português**. In: GERHARDT, A. M.; AMORIM, M. A. (Org.). A BNCC e o ensino de línguas e literaturas. Pontes Editores, 2019. p. 87-120.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. **Discurso e prática social**. In: José Ribamar Lopes Batista Jr.; Denise Tamaê Borges Sato; Iran Ferreira de Melo. (Org.). Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas. 1ed. São Paulo: Parábola, 2018, v. 1, p. 78-103.

GOUVEIA, C. A. M. **Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional**. Rio de Janeiro, RJ: Matruga, 2009.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. London: Arnold, 1985 [1994].

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. London; New York: Routledge, 2004.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **Halliday's Introduction to Functional Grammar**. London; New York: Routledge, 2014.

KALANTZIS, M. et al. **Literacies**. (2 Ed.). Cambridge University Press, Cambridge, 2016.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Unicamp, 2020.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. 2 ed. London/New York Routledge, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Sampling "the new" in new literacies**. In: M. KNOBEL; C. LANKSHEAR (Eds.) *A new literacies sampler: New literacies and digital epistemologies*. New York: Peter Lang, 2007. Vol. 29, p. 1-24.

LIRA, L. C. E.; ALVES, R. B. C. Teoria social do discurso e evolução da análise do discurso crítica. In: BATISTA JR., J. R. L; SATO, D. T. B; MELO, I. F. (Org.). **Análise de Discurso Crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018, v. 1, p. 104-122.

LOURENÇO, D. C. G. **O eixo análise linguística/semiótica na BNCC**: a natureza dos objetos de conhecimento para os anos finais do ensino fundamental. 2019. 100 p. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2019.

LOURENÇO, D. G.; LINO DE ARAÚJO, D. **A proposta de Análise linguística/ Semiótica na BNCC**: a natureza dos objetos de conhecimento. *Revista Eutomia*: Recife, n. 23, v. 1, p. 88-107, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/241617/33806>>. Acesso em: 20 set. 2020.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. [2. ed.] - [Reimpr]. - Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MACEDO, E. **Base Nacional Curricular Comum**: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530-1555, out./dez., 2014. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>>. Acesso em: 20 set. 2020.

MACEDO, E. **Mas a escola não tem que ensinar?**: conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Revista Currículo sem Fronteira*, s, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.

MAGALHÃES, T. G. **Por uma pedagogia do oral**. *Revista Signum*, v. 11, n. 2. 2008.

MEURER, J. L. **Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough**. 2005. In: J.L. MEURER; A. BONINI; D. MOTTA-ROTH (eds.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo, Parábola, p. 81-106.

- MEURER, J. L.; BALOCCO, A. E. A. Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil: interfaces, agenda e deságios. **Anais do SILEL**, v. 1. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- MILLER, C. R. Comunidade retórica: a base cultural dos gêneros. In: DIONISIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). **Gênero textual, agência e tecnologia: estudos**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 43-55.
- MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 13-43, 2006.
- MOVIMENTO PELA BASE. **Movimento pela Base Nacional Comum**, 2020. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em: 20 set. 2020.
- MUNIZ DA SILVA, E. D.; SOARES, R. Processos materiais em um relato pessoal. In: CABRAL, S. R. S.; BARBARA, L. (Orgs.). **Estudos sistêmico-funcionais no âmbito do projeto SAL**. Santa Maria: Editora PPGL, 2018. p. 141-157.
- NASCIMENTO, M. C. **O ensino de escrita segundo a BNCC: transposição didática e proposta curricular para o Ensino Fundamental**. 2018. 103 p. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2018.
- NEGREIROS, G; VILAS BOAS, G. **A oralidade na escola um (longo) percurso a ser trilhado**. Santa Maria, RS: Letras, v. 27, n. 54, 2017.
- PEIXOTO, M. C. **O conceito e a proposta de ensino de leitura na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desvelando processos de transposição didática externa**. 2018. 122 p. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, PB, 2018.
- PINTON, F. M. **Análise crítica de gênero de reportagens didáticas sobre o ensino de produção textual na revista Nova Escola (2006-2010)**. 2012. 195 p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.
- PINTON, F. M.; STEINHORST, C.; BARRETO, T. **Glossário de gêneros e suportes textuais: Base Nacional Comum Curricular**. Santa Maria, RS: UFSM, CAL, NEPELIN, 2020.
- PINTON, F. M.; VOLK, R.; SCHMITT, R. M. **A prática de análise linguística na BNCC e a perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem: (in)congruências teórico-metodológicas**. Pelotas, RS: Linguagem & Ensino, v. 23, n. 2, p. 364-383, 2020.
- PORTO, H. **A formação crítico-reflexiva do revisor de textos: a construção da profissionalidade em uma empresa júnior**. 2018. 185 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de Discurso (para a) Crítica: O Texto como Material de Pesquisa.** São Paulo: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. **Análise de Discurso Crítica.** São Paulo: Contexto, 2006.

RIBEIRO, A. E. **Que futuros redesenhamos?** Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. *Diálogo das Letras, Pau dos Ferros*, v. 9, p. 1-19, e02011, 2020.

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

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 128.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani.** São Paulo: Parábola, 2013, p. 286.

ROJO, R; MOURA E. **Letramentos, mídias, linguagens.** São Paulo: Parábola Editorial, 2019, p. 224.

ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012.

SALATIEL, T. F. O. **O trabalho prescrito pela Base Nacional Comum Curricular no Eixo de Análise Linguística sob a visão Sociointeracionista.** 2019. 89 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, RS, 2019.

SANTOS, L. L. de C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. **Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil.** *Caderno Cedes, Campinas*, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez. 2016.

SAVIANI, D. **Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro*, v. 14, n. 40, p. 142-155, jan./abr. 2009.

SAVIOLI, F. P. O percurso das gramáticas nas ações escolares. In: NEVES, M. H. M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. **Gramáticas contemporâneas do português.** São Paulo: Parábola, 2014. p. 134-153.

SILVA, C. R. **Mapeando a escrita de estudantes do Ensino Fundamental: em foco o artigo de opinião.** 2019, p. 143. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

SILVA, W. R. **Estudo da gramática no texto: demandas para o ensino e a formação do professor de língua materna.** Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2011.

SIQUEIRA, L. M. **BNCC para o Ensino Fundamental e práticas leitoras: gêneros digitais na sala de aula**. 2019. 89 p. Dissertação (Mestrado em Letras – Literatura Comparada) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Frederico Westphalen, RS, 2019.

SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

STEFANELLO, C. C. **Análise Crítica de Discursos sobre Produção de Textos Argumentativos em Livros Didáticos de Língua Portuguesa**. 2019, p. 162. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2019.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. V. **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <tc.columbia.edu/cice/pdf/25734_5_2_Street.pdf>. Acesso em: 15. ago. 2020.

SWALES, J. **Genre analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SZUNDY, P. C. **A Base Nacional Comum Curricular e a Lógica Neoliberal**: que línguas(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, A. M.; AMORIM, M. A. (Orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Pontes Editores, 2019. p. 121-151.

THE NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92, 1996.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Trad. (Coord.) Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002.

TIBURTINO, V; SANTOS, Z. B. **Multiletramentos e multimodalidade**: diálogos e dimensões para o ensino. *(Con)textos linguísticos*, v. 12, p. 163-182, 2018.

TÍLIO, R. **Prefácio** – A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. In: GERHARDT, A. M.; AMORIM, M. A. (Org.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Pontes Editores, 2019. p. 7-15.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

WODAK, R. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 223-243, 2004.

ANEXOS

ANEXO A – Dimensão do processo cognitivo na taxonomia de Bloom revisada

1. Lembrar: relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Reconhecer requer distinguir e selecionar uma determinada informação e reproduzir ou recordar está mais relacionado à busca por uma informação relevante memorizada. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: reconhecendo e reproduzindo.

2. Entender: relacionado a estabelecer uma conexão entre o novo e o conhecimento previamente adquirido. A informação é entendida quando o aprendiz consegue reproduzi-la com suas “próprias palavras”. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: interpretando, exemplificando, classificando, resumindo, inferindo, comparando e explicando.

3. Aplicar: relacionado a executar ou usar um procedimento numa situação específica e pode também abordar a aplicação de um conhecimento numa situação nova. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: executando e implementando.

4. Analisar: relacionado a dividir a informação em partes relevantes e irrelevantes, importantes e menos importantes e entender a inter-relação existente entre as partes. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: diferenciando, organizando, atribuindo e concluindo.

5. Avaliar: relacionado a realizar julgamentos baseados em critérios e padrões qualitativos e quantitativos ou de eficiência e eficácia. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: checando e criticando.

6. Criar: significa colocar elementos junto com o objetivo de criar uma nova visão, uma nova solução, estrutura ou modelo utilizando conhecimentos e habilidades previamente adquiridos. Envolve o desenvolvimento de ideias novas e originais, produtos e métodos por meio da percepção da interdisciplinaridade e da interdependência de conceitos. Representado pelos seguintes verbos no gerúndio: generalizando, planejando e produzindo.

Fonte: Ferraz e Belhot (2010, p. 429).

APÊNDICES

APÊNDICE A – DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES DO CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

Bloco 6º a 9º ano – Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística/semiótica – 19 habilidades

Leitura (5 habilidades)

(EF69LP01)

Oração 1	Diferenciar	liberdade de expressão de discursos de ódio,		Analisar criticamente Contexto de situação e semântica Não focaliza gêneros específicos
	Processo mental cognitivo	Complemento - Participante Fenômeno - Objeto de conhecimento (conteúdo)		
Oração 2	posicionando-se	contrariamente	a esse tipo de discurso e	
	Processo mental cognitivo	Modificador – Circunstância de qualidade Especificação da aprendizagem	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	
Oração 3	vislumbrando	possibilidades de denúncia quando for o caso.		
	Processo mental cognitivo	Complemento - Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)		

(EF69LP02)

Oração 4	Analisar e	comparar	peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, <i>outdoor</i> , anúncios e propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i> , <i>jingle</i> , 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.	Analisar funcionalmente Analisar criticamente Léxico-gramática, contexto de situação e de cultura Focaliza gêneros específicos
	Processo mental cognitivo	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (gêneros)	Modificadores Circunstâncias de finalidade Especificação da aprendizagem		

(EF69LP03)

Oração 5	Identificar,	em notícias,	o fato central, suas principais circunstâncias e eventuais decorrências;	em reportagens e foto-reportagens	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.	Experienciar o novo Focaliza gêneros Semântica, contexto de situação
	Processo mental cognitivo	Modificador Circunstância de lugar Contexto	Complemento Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de lugar Contexto	Complemento Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de lugar Contexto	Complemento Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de lugar Contexto	Complemento Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF69LP04)

Oração 6	Identificar	e analisar	os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão		nos textos publicitários,	Experienciar o novo Analisar funcionalmente
	Processo mental cognitivo	Processo mental cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)		Modificador - Circunstância de lugar – Contexto	
Oração 7	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.	Lexico-gramática, semântica e contexto de situação
	Processo mental cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)			Modificador – Circunstância finalidade – Especificação da aprendizagem	Focaliza textos

(EF69LP05)

Oração 8	Inferir	e justificar,	em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, <i>gifs</i> 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.	Experienciar o conhecido Conceitualizar por teoria
	Processo mental cognitivo	Processo mental cognitivo	Modificador – Circunstância de lugar – Contexto	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Grafologia, lexicogramática e semântica Focaliza gêneros

Produção de textos (4 habilidades)

(EF69LP06)

Oração 9	Produzir	e publicar	notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, <i>podcasts</i> 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 <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i> , <i>detonado</i> etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, <i>spots</i> , <i>jingles</i> de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias,		Analisar funcionalmente
	Processo material criativo	Processo material criativo	Complemento – Participante Meta - Objeto de conhecimento (gêneros)		
Oração 10	vivenciando	de forma significativa	o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de <i>booktuber</i> , de <i>vlogger</i> (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,	Aplicar adequadamente Contexto de situação Focaliza gêneros
	Processo mental cognitivo	Modificador Circunstância de qualidade Especificação da aprendizagem	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de finalidade Especificação da aprendizagem	
Oração 11	levando-se em consideração [considerando]		o contexto da <i>Web 2.0</i> , que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.		
	Processo mental cognitivo		Complemento - Participante Fenômeno - Objeto de conhecimento (conteúdo)		

(EF69LP07)

Oração 12	Produzir	textos em diferentes gêneros,		Analisar funcionalmente Aplicar adequadamente Contexto de situação e de cultura, léxico-gramática e grafologia Focaliza textos
	Processo material criativo	Complemento – Participante Meta Objeto de conhecimento (textos)		
Oração 13	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),		
	Processo mental cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)		
Oração 14	utilizando	estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> 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.	
	Processo material criativo	Complemento – Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificadores - Circunstâncias de finalidade, meio e lugar Especificação da aprendizagem e contexto	

(EF69LP08)

Oração 15	Revisar/editar	o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –,		Analisar funcionalmente Contexto de situação e cultura, léxico-gramática e grafologia Focaliza gêneros
	Processo mental cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (gêneros)		
Oração 16	tendo em vista [considerando]	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.		
	Processo mental cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)		

(EF69LP09)

Oração 17	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, <i>banner</i> , folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, <i>spot</i> , 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.	Analisar funcionalmente Contexto de situação e semântica Focaliza gêneros
	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de meio Especificação da aprendizagem e contexto	

Oralidade (6 habilidades)**(EF69LP10)**

Oração 18	Produzir	notícias para rádios, TV ou vídeos, <i>podcasts</i> noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, <i>vlogs</i> , 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 – <i>podcasts</i> e <i>vlogs</i> noticiosos, culturais e de opinião,		Aplicar adequadamente Analisar funcionalmente Contexto de situação Focaliza gêneros
	Processo material criativo	Complemento – Participante Meta – Objeto de conhecimento (gêneros)		
Oração 19	orientando	-se	por roteiro ou texto,	
	Processo mental cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno	Modificador Circunstância de meio (especificação da aprendizagem)	
Oração 20	considerando	o contexto de produção e		
	Processo mental cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)		
Oração 21	demonstrando	domínio dos gêneros.		
	Processo relacional atributivo	Complemento – Participante Atributo – Objeto de conhecimento (conteúdo)		

(EF69LP11)

Oração 22	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	Experienciar o novo Analisar criticamente
	Processo mental cognitivo	Processo mental cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador - Circunstância de lugar - Contexto	
Oração 23	se	posicionar	frente a eles.		Contexto de situação
	Complemento Fenômeno	Processo mental cognitivo	Modificador - Circunstância de lugar – Contexto		Focaliza gêneros

(EF69LP12)

Oração 24	Desenvolver		estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo,	Aplicar adequadamente Analisar funcionalmente
	Processo mental cognitivo		Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo e textos)	
Oração 25	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.	Contexto de situação, de cultura e lexicogramática Focaliza textos
	Processo mental cognitivo		Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF69LP13)

Oração 26	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.	Experienciar o novo Contexto de situação
	Processo mental desiderativo	Processo mental cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Não focaliza gêneros

(EF69LP14)

Oração 27	Formular		Perguntas		<p>Aplicar adequadamente</p> <p>Experienciar o novo</p> <p>Analisar funcionalmente</p> <p>Léxico-gramática, contexto de situação</p> <p>Não focaliza gênero</p>
	Processo mental cognitivo		Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)		
Oração 28	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	
	Processo mental cognitivo	Modificador Circunstância de meio Especificação da aprendizagem	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de finalidade Especificação da aprendizagem	
Oração 29	e buscar	em fontes diversas	informações ou dados que permitam analisar partes da questão		
	Processo mental cognitivo	Modificador – Circunstância de meio Especificação da aprendizagem	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)		
Oração 30	e compartilhá-los	[-los]	com a turma.		
	Processo verbal	Complemento - Participante Verbiagem Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador – Circunstância de meio Especificação da aprendizagem		

(EF69LP15)

Oração 31	Apresentar		argumentos e contra-argumentos coerentes,		<p>Aplicar adequadamente</p> <p>Contexto de situação</p> <p>Não focaliza gênero</p>
	Processo verbal		Complemento – Participante Verbiagem - Objeto de conhecimento (conteúdo)		
Oração 32	respeitando	os turnos de fala,	na participação em discussões sobre temas controversos e/ou polêmicos.		
	Processo mental emotivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador - Circunstância de lugar Contexto		

Análise linguística/semiótica (4 habilidades)

(EF69LP16)

Oração 33	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.	Analisar funcionalmente Aplicar adequadamente
	Processo mental cognitivo	Processo material criativo	Complemento – Participantes Fenômeno e Meta Objeto de conhecimento (conteúdo e gêneros)	Contexto de cultura Focaliza gêneros

(EF69LP17)

Oração 34	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,	Experienciar o novo
	Processo mental cognitivo	Processo mental cognitivo	Complemento – Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de lugar Contexto	Complemento – Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de lugar Contexto	
Oração 35	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).	Analisar funcionalmente Focaliza gêneros Semântica, léxico-gramática, contexto de situação
	Processo mental cognitivo	Complemento Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de lugar Contexto	Complemento – Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de lugar Contexto	Complemento Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF69LP18)

Oração 36	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.).	Aplicar adequadamente Lexico-gramática, semântica, contexto de cultura Focaliza textos
	Processo material criativo	Modificador Circunstância de lugar - Contexto	Complemento – Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de finalidade Especificação da aprendizagem	

(EF69LP19)

Oração 37	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.	Analisar funcionalmente Semântica Focaliza gêneros
	Processo mental cognitivo	Modificador Circunstância de lugar Contexto	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	

APÊNDICE B – DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES DO GRUPO TODOS OS CAMPOS

Anos individuais (6º, 7º, 8º e 9º) – Análise linguística/semiótica – 44 habilidades.

6º ano (10 habilidades – 12 orações)

(EF06LP03)

Oração 01	Analisar	diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.	Semântica e léxico-gramática
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF06LP04)

Oração 02	Analisar	a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos Indicativo, Subjuntivo e Imperativo: afirmativo e negativo.	Léxico-gramática e semântica
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF06LP05)

Oração 03	Identificar	os efeitos de sentido dos modos verbais,	Experienciar o novo Analisar funcionalmente	
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)		
Oração 04	considerando	o gênero textual e a intenção comunicativa.		Semântica, léxico-gramática contexto de cultura
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)		

(EF06LP06)

Oração 05	Empregar,	adequadamente,	as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto).	Lexico-gramática
	Processo Material Criativo	Modificador - Circunstância de qualidade Especificação da aprendizagem	Complemento – Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF06LP07)

Oração 06	Identificar,	em textos,	períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos,	Experienciar o novo Conceitualizar por nomeação
	Processo Mental Cognitivo	Modificador Circunstância de lugar – Contexto	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	
Oração 07	nomeando-os	[- períodos compostos...] como períodos compostos por coordenação.		Lexico-gramática
	Processo Material Criativo	Complemento – Participante Meta – Objeto de conhecimento (conteúdo)		

(EF06LP08)

Oração 08	Identificar,	em texto ou sequência textual,	orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas.	Experienciar o novo Conceitualizar por nomeação Léxico-gramática
	Processo Mental Cognitivo	Modificador - Circunstância de lugar - Contexto	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF06LP09)

Oração 09	Classificar,	em texto ou sequência textual,	os períodos simples compostos.*	Conceitualizar por nomeação Léxico-gramática
	Processo Mental Cognitivo	Modificador Circunstância de lugar – Contexto	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF06LP10)

Oração 10	Identificar	sintagmas nominais e verbais como constituintes imediatos da oração.	Léxico-gramática
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF06LP11)

Oração 11	Utilizar,	ao produzir texto,	conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc.	Aplicar adequadamente Léxico-gramática, semântica e grafologia
	Processo Material Criativo	Modificador Circunstância de tempo – Contexto	Complemento – Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF06LP12)

Oração 12	Utilizar,	ao produzir texto,	recursos de coesão referencial (nome e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).	Aplicar adequadamente Léxico-gramática
	Processo Material Criativo	Modificador Circunstância de tempo – Contexto	Complemento – Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)	

7º ano (12 habilidades – 13 orações)**(EF07LP03)**

Oração 13	Formar,	com base em palavras primitivas,	palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.	Léxico-gramática
	Processo Material Criativo	Modificador – Circunstância de meio Especificação da aprendizagem	Complemento – Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF07LP04)

Oração 14	Reconhecer,	em textos,	o verbo como o núcleo das orações.	Experienciar o novo Conceitualizar por nomeação Léxico-gramática
	Processo Mental Cognitivo	Modificador Circunstância de lugar – Contexto	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF07LP05)

Oração 15	Identificar,	em orações de textos lidos ou de produção própria,	verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos.	Experienciar o novo Conceitualizar por nomeação Léxico-gramática
	Processo Mental Cognitivo	Modificador Circunstância de lugar – Contexto	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF07LP06)

Oração 16	Empregar	as regras básicas de concordância nominal e verbal	em situações comunicativas e na produção de textos.	Aplicar adequadamente Léxico-gramática
	Processo Material Criativo	Complemento – Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de lugar e de tempo – Contexto	

(EF07LP07)

Oração 17	Identificar,	em textos lidos ou de produção própria,	a estrutura básica da oração: sujeito, predicado, complemento (objetos direto e indireto).	Experienciar o novo Conceitualizar por nomeação Léxico-gramática
	Processo Mental Cognitivo	Modificador Circunstância de lugar - Contexto	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF07LP08)

Oração 18	Identificar,	em textos lidos ou de produção própria,	adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal.	Experienciar o novo Conceitualizar por nomeação Léxico-gramática e semântica
	Processo Mental Cognitivo	Modificador Circunstância de lugar – Contexto	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF07LP09)

Oração 19	Identificar,	em textos lidos ou de produção própria,	advérbios e locuções adverbiais que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração.	Experienciar o novo Conceitualizar por nomeação Léxico-gramática e semântica
	Processo Mental Cognitivo	Modificador Circunstância de lugar – Contexto	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF07LP10)

Oração 20	Utilizar,	ao produzir texto,	conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.	Aplicar adequadamente Léxico-gramática e semântica
	Processo Material Criativo	Modificador Circunstância de tempo - Contexto	Complemento – Participante Meta – Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF07LP11)

Oração 21	Identificar,	em textos lidos ou de produção própria,	períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”).	Experienciar o novo Conceitualizar por nomeação Léxico-gramática e semântica
	Processo Mental Cognitivo	Modificador Circunstância de lugar – Contexto	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF07LP12)

Oração 22	Reconhecer	recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).	Léxico-gramática
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF07LP13)

Oração 23	Estabelecer	relações entre partes do texto,	Analisar funcionalmente Experienciar o novo Conceitualizar por nomeação Léxico-gramática e semântica
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)	
Oração 24	identificando	substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.	
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF07LP14)

Oração 25	Identificar,	em textos,	os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade.	Experienciar o novo Conceitualizar por nomeação Léxico-gramática e semântica
	Processo Mental Cognitivo	Modificador - Circunstância de lugar – Contexto	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)	

8º ano (13 habilidades – 21 orações)**(EF08LP04)**

Oração 26	Utilizar,	ao produzir texto,	conhecimentos linguísticos e gramaticais: ortografia, regências e concordâncias nominal e verbal, modos e tempos verbais, pontuação etc.	Aplicar adequadamente Léxico-gramática, grafologia e semântica
	Processo Material Criativo	Modificador Circunstância de tempo – Contexto	Complemento – Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF08LP05)

Oração 27	Analisar	processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição),		Léxico-gramática e grafologia
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)		
Oração 28	apropriando-se	de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.		
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)		

(EF08LP06)

Oração 29	Identificar,	em textos lidos ou de produção própria,	os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores).	Experienciar o novo Conceitualizar por nomeação Léxico-gramática
	Processo Mental Cognitivo	Modificador Circunstância de lugar – Contexto	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF08LP07)

Oração 30	Diferenciar,	em textos lidos ou de produção própria,	complementos diretos e indiretos de verbos transitivos,	Conceitualizar por nomeação Experienciar o novo
	Processo Mental Cognitivo	Modificador Circunstância de lugar – Contexto	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)	
Oração 31	apropriando-se	da regência de verbos de uso frequente.		
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)		

(EF08LP08)

Oração 32	Identificar,	em textos lidos ou de produção própria,	verbos na voz ativa e na voz passiva,	Experienciar o novo Conceitualizar por nomeação Analisar funcionalmente Léxico-gramática e semântica
	Processo Mental Cognitivo	Modificador Circunstância de lugar – Contexto	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	
Oração 33	interpretando	os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).		
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)		

(EF08LP09)

Oração 34	Interpretar	efeitos de sentido de modificadores (adjuntos adnominais – artigos definido ou indefinido, adjetivos, expressões adjetivas) em substantivos com função de sujeito ou de complemento verbal,		Analisar funcionalmente Aplicar adequadamente Léxico-gramática e semântica
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)		
Oração 35	usando-os	[os modificadores]	para enriquecer seus próprios textos.	
	Processo Material Criativo	Complemento – Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador – Circunstância de finalidade Especificação da aprendizagem	

(EF08LP10)

Oração 36	Interpretar,	em textos lidos ou de produção própria,	efeitos de sentido de modificadores do verbo (adjuntos adverbiais – advérbios e expressões adverbiais),	Analisar funcionalmente Aplicar adequadamente Léxico-gramática e semântica
	Processo Mental Cognitivo	Modificador Circunstância de lugar – Contexto	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	
Oração 37	usando-os	[modificadores do verbo]	para enriquecer seus próprios textos.	
	Processo Material Criativo	Complemento – Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador - Circunstância de finalidade Especificação da aprendizagem	

(EF08LP11)

Oração 38	Identificar,	em textos lidos ou de produção própria,	agrupamento de orações em períodos,	Experienciar o novo Conceitualizar por nomeação Léxico-gramática
	Processo Mental Cognitivo	Modificador Circunstância de lugar – Contexto	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	
Oração 39	diferenciando	coordenação de subordinação.		
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)		

(EF08LP12)

Oração 40	Identificar,	em textos lidos,	orações subordinadas com conjunções de uso frequente,	Experienciar o novo Aplicar adequadamente Conceitualizar por nomeação Léxico-gramática
	Processo Mental Cognitivo	Modificador Circunstância de lugar – Contexto	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	
Oração 41	incorporando	-as	às suas próprias produções.	
	Processo Material Criativo	Complemento – Participante Meta	Modificador – Beneficiário - Contexto	

(EF08LP13)

Oração 42	Inferir	efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.		Léxico-gramática e semântica
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)		

(EF08LP14)

Oração 43	Utilizar,	ao produzir texto,	recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	Aplicar adequadamente Léxico-gramática e contexto de cultura
	Processo Material Criativo	Modificador Circunstância de tempo – Contexto	Complemento – Participante Meta Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF08LP15)

Oração 44	Estabelecer	relações entre partes do texto,	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)	Analisar funcionalmente Experienciar o novo Léxico-gramática e semântica
	Processo Mental Cognitivo			
Oração 45	identificando	o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais.	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)	
	Processo Mental Cognitivo			

(EF08LP16)

Oração 46	Explicar	os efeitos de sentido do uso,	em textos,	de estratégias de modalização e argumentatividade (sinais de pontuação, adjetivos, substantivos, expressões de grau, verbos e perífrases verbais, advérbios etc.).	Analisar funcionalmente Léxico-gramática e semântica
	Processo Mental Cognitivo	Complemento Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo) ...	Modificador Circunstância de lugar Contexto	... Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	

9º ano (9 habilidades – 11 orações)

(EF09LP04)

Oração 47	Escrever	textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período.	Aplicar adequadamente Léxico-gramática e grafologia
	Processo Material Criativo	Complemento – Participante Meta Objeto de conhecimento (textos)	

(EF09LP05)

Oração 48	Identificar,	em textos lidos e em produções próprias,	orações com a estrutura sujeito - verbo de ligação - predicativo.	Experienciar o novo Conceitualizar por nomeação Léxico-gramática
	Processo Mental Cognitivo	Modificador Circunstância de lugar - Contexto	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF09LP06)

Oração 49	Diferenciar,	em textos lidos e em produções próprias,	o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”.	Analisar funcionalmente Léxico-gramática e semântica
	Processo Mental Cognitivo	Modificador Circunstância de lugar - Contexto	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF09LP07)

Oração 50	Comparar	o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral.	Léxico-gramática
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno – Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF09LP08)

Oração 51	Identificar,	em textos lidos e em produções próprias,	a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam.	Experienciar o novo Conceitualizar por nomeação Léxico-gramática e semântica
	Processo Mental Cognitivo	Modificador Circunstância de lugar – Contexto	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF09LP09)

Oração 52	Identificar	efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas	em um período composto.	Léxico-gramática e semântica
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador Circunstância de lugar – Contexto	

(EF09LP10)

Oração 53	Comparar	as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial.	Léxico-gramática
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF09LP11)

Oração 54	Inferir	efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).	Léxico-gramática e semântica
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	

(EF09LP12)

Oração 55	Identificar		estrangeirismos,	Léxico-gramática e grafologia
	Processo Mental Cognitivo		Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	
Oração 56	caracterizando-os	[- os estrangeirismos]	segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem,	
	Processo Mental Cognitivo	Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	Modificador - Circunstância de ângulo Especificação da aprendizagem	
Oração 57	avaliando		a pertinência, ou não, de seu uso.	
	Processo Mental Cognitivo		Complemento – Participante Fenômeno Objeto de conhecimento (conteúdo)	