

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

Verônica Lorenset Padoin

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO:
UMA ANÁLISE CRÍTICA DO EIXO DA PRÁTICA DE ANÁLISE
LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA**

Santa Maria, RS
2023

Verônica Lorensset Padoin

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO:
UMA ANÁLISE CRÍTICA DO EIXO DA PRÁTICA DE ANÁLISE
LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA**

Texto de dissertação apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, Linha de Pesquisa Linguagem no Contexto Social, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

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

Santa Maria, RS
2023

VERÔNICA LORENSET PADOIN

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO:
UMA ANÁLISE CRÍTICA DO EIXO DA PRÁTICA DE ANÁLISE
LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA**

Texto de dissertação apresentado ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, Linha de Pesquisa Linguagem no Contexto Social, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre em Letras**.

Aprovado em 07 de março de 2023:

Francieli Matzenbacher Pinton, Dr.^a (UFSM)
(Presidente/Orientadora - Videoconferência)

Denise Lino de Araújo, Dr.^a (UFCG)
(Videoconferência)

Andrea Ad Reginatto, Dr.^a (UFSM)
(Videoconferência)

Sara Regina Scotta Cabral, Dr.^a (UFSM)
(Membro suplente)

Santa Maria, RS
2023

NUP: 23081.019558/2023-14

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	Ata de defesa de dissertação/tese (134.332)	Ata de Defesa.pdf

Assinaturas

08/03/2023 10:14:32

ANDREA AD REGINATTO (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)
08.38.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS - DLTV

08/03/2023 10:45:25

DENISE LINO DE ARAÚJO (Pessoa Física)
Usuário Externo (504.***.***.**))

13/03/2023 09:38:40

FRANCIELI MATZENBACHER PINTON (PROFESSOR DO MAGISTÉRIO SUPERIOR)
08.38.00.00.0.0 - DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS - DLTV

Código Verificador: 2442871

Código CRC: bff2d366

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



AGRADECIMENTOS

Particularmente, acredito que somos a soma das características mais marcantes de todos aqueles que, de uma forma ou outra, fizeram parte da nossa vida. Por isso, entendo que a pesquisa de Mestrado que agora apresento é fruto não apenas da minha dedicação, mas também tem muito das pessoas que ajudaram a construir e formar a pesquisadora de agora. Dessa forma, deixo aqui os meus agradecimentos.

Inicialmente, agradeço a Deus pelo dom da vida, por iluminar os meus caminhos e por guiar minhas escolhas.

Agradeço à Universidade Federal de Santa Maria, ao Curso de Licenciatura em Letras – Português e suas Literaturas e ao Programa de Pós Graduação em Letras por todas as oportunidades fornecidas.

A minha mãe, Bernardete, agradeço pelas orações, pelo incentivo, pela inspiração, por apontar as direções, pela força para seguir em frente e por mostrar que eu poderia mais. Ao meu pai, Ari, agradeço por ensinar que é preciso coragem para viver e que o mundo é grande demais para estarmos sempre no mesmo lugar. Ao meu irmão, Vitor, agradeço por todo companheirismo, parceria e paciência. A vocês três, obrigada por me mostrarem que eu sempre terei para onde voltar.

Agradeço à professora Francieli Matzenbacher Pinton, orientadora desta pesquisa, por todo o carinho com que conduz seus orientandos e por ser exemplo de profissional e ser humano. Às professoras que compuseram as bancas de qualificação e defesa, Denise Lino de Araújo (UFCG), Andrea Ad Reginatto (UFSM), Luciane Kirchoff Ticks (UFSM) e Sara Regina Scotta Cabral (UFSM), obrigada por dedicarem seu tempo e energia para a leitura atenta e cuidadosa desta dissertação; tenham certeza de que suas considerações foram de extrema importância para a conclusão do trabalho.

Aos amigos do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem (NEPELIN), obrigada por todos os momentos de troca. Em especial, agradeço ao Romário (*in memoriam*) e a Rosana por terem acompanhado de perto esta pesquisa e estarem sempre disponíveis para auxiliar.

Um agradecimento especial, também, aos amigos Nathieli e Gabriel. Obrigada por compartilhar dos momentos de angústia, por auxiliar nos momentos de dúvida e por tornar a caminhada do Mestrado mais leve e divertida.

Aos amigos do DTG Noel Guarany, obrigada por fazerem dessa entidade a minha segunda casa, pelos momentos de descontração e por todo o apoio nas horas de incerteza. Sou mais feliz por ter vocês.

Por fim, agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por financiar esta pesquisa.

RESUMO

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO EIXO DA PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

AUTORA: Verônica Lorenset Padoin
ORIENTADORA: Francieli Matzenbacher Pinton

A presente pesquisa tem por objetivo investigar como a Prática de Análise Linguística é contemplada em habilidades na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, considerando o contexto de produção do documento e os fundamentos pedagógicos do componente curricular Língua Portuguesa. O objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: i) identificar e analisar os fundamentos pedagógicos orientadores da etapa do Ensino Médio e do componente curricular Língua Portuguesa; ii) analisar as habilidades de Língua Portuguesa considerando a natureza dos processos (processos cognitivos), a natureza dos participantes (objetos de conhecimento) e as circunstâncias (contexto de aprendizagem) à luz do sistema de transitividade da Gramática Sistemico-Funcional. O aporte teórico-metodológico consiste em um resgate histórico do Ensino Médio no Brasil, desde o primeiro estabelecimento de ensino secundário até as últimas alterações previstas pela Lei nº 13.415/2017 e materializadas pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, além de um breve panorama do ensino de Língua Portuguesa no Brasil (SOARES, 2004), que contempla o surgimento e o estabelecimento do conceito de Prática de Análise Linguística (GERALDI, 1997; 2011 [1984]; FRANCHI, 1992 [1987]) e seus principais conceitos, e os aspectos basilares da Linguística Sistemico-Funcional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), escolhida como teoria de análise. O *corpus* é constituído pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, especificamente pelas seções dedicadas à área de Linguagens e suas tecnologias e ao componente curricular Língua Portuguesa e pelas habilidades de análise linguística/semiótica desse componente. Os resultados da análise apontam que a BNCC foi um documento construído diante de um período histórico conturbado, marcado pela tensão política, o que teve reflexo direto na sua estrutura e organização, demonstrando, assim, a relação direta entre o contexto de produção e o texto. A respeito dos fundamentos que orientam a etapa do Ensino Médio, foi possível identificar cinco dimensões: i) juventude e culturas juvenis; ii) projeto de vida; iii) flexibilização curricular; iv) novas tecnologias digitais; e v) mundo do trabalho e desenvolvimento do pensamento crítico. Essas dimensões são mobilizadas, também, no componente curricular Língua Portuguesa a partir da relação com os fenômenos linguísticos. Nesse caso, destacam-se as dimensões da juventude e culturas juvenis, das novas tecnologias digitais e do desenvolvimento do pensamento crítico. A BNCC do Ensino Médio propõe 54 habilidades, dessas, 11 mobilizam objetos de conhecimento da prática de linguagem análise linguística/semiótica, as quais compuseram o *corpus* de análise. A partir da investigação realizada, pudemos perceber que as habilidades identificadas mobilizam a Prática de Análise Linguística, tendo em vista que recuperam seus aspectos teórico-metodológicos característicos. Apesar disso, cabe observar que essas habilidades não estão distribuídas em todos os campos de atuação, e há certo desequilíbrio na mobilização das práticas de linguagem, haja vista que as habilidades que envolvem a PAL são minoria em relação aos demais eixos de ensino. Ademais, uma parcela significativa das habilidades analisadas foge da estrutura típica apresentada pela Base, o que pode prejudicar a recontextualização das práticas de linguagem em sala de aula.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Ensino médio. Língua portuguesa. Prática de análise linguística.

ABSTRACT

NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE OF HIGH SCHOOL: A CRITICAL ANALYSIS OF THE LINGUISTIC/SEMIOTIC ANALYSIS PRACTICE AXIS

AUTHOR: Verônica Lorenset Padoin
ADVISOR: Francieli Matzenbacher Pinton

This research aims to investigate how the Linguistic Analysis Practice is contemplated in skills in the National Common Curricular Base (BNCC) of High School, considering the context in which the document was produced and the pedagogical foundations of Portuguese language curriculum component. The general objective unfolds into the following specific objectives: i) identify and analyze the pedagogical foundations that guide the high school stage and the Portuguese language curricular component; ii) analyze Portuguese language skills considering the nature of the processes (cognitive processes), the nature of the participants (objects of knowledge) and the circumstances (learning context) in light of the transitivity system of Systemic-Functional Grammar. The theoretical-methodological contribution consists of a historical rescue of High School in Brazil, from the first secondary education establishment to the latest changes provided for by Law nº 13.415/2017 and materialized by the National Common Curricular Base of High School, in addition to a brief overview of Portuguese language teaching in Brazil (SOARES, 2004), which includes the emergence and establishment of the concept of Linguistic Analysis Practice (GERALDI, 1997; 2011 [1984]; FRANCHI, 1992 [1987]) and its main concepts, and the basic aspects of Systemic-Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014), chosen as the analysis theory. The *corpus* is constituted by the National Common Curricular Base of High School, specifically by the sections dedicated to the area of Languages and its technologies and to the Portuguese language curricular component and to the linguistic/semiotic analysis skills of this component. The results of the analysis indicate that the BNCC was a document constructed in the face of a troubled historical period, marked by political tension, which had a direct impact on its structure and organization, thus demonstrating the direct relationship between the context of production and the text. Regarding the foundations that guide the High School stage, it was possible to identify five dimensions: i) youth and youth cultures; ii) life project; iii) curriculum flexibility; iv) new digital technologies; and v) world of work and development of critical thinking. These dimensions are also mobilized in the Portuguese language curricular component based on the relationship with linguistic phenomena. In this case, the dimensions of youth and youth cultures, new digital technologies and the development of critical thinking stand out. The High School BNCC proposes 54 skills, of which 11 mobilize objects of knowledge from the practice of language linguistic/semiotic analysis, which made up the *corpus* of analysis. From the investigation carried out, we could realize that the identified skills mobilize the Linguistic Analysis Practice, considering that they recover the characteristic theoretical-methodological aspects of Linguistic Analysis Practice. Despite this, it should be noted that these skills are not distributed across all fields of activity, and there is a certain imbalance in the mobilization of language practices, given that skills involving PAL are a minority in relation to other teaching axes. Furthermore, a significant portion of the analyzed skills deviate from the typical structure presented by the Base, which may impair the recontextualization of language practices in the classroom.

Key words: National Common Curricular Base. High School. Portuguese language. Linguistic analysis practice.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 -	Debates ocorridos sobre o ensino médio no âmbito do Ministério da Educação entre os anos de 1998 e 2014.....	36
FIGURA 2 -	Linha do tempo da MP 746 até sua promulgação como Lei nº 13.415	36
FIGURA 3 -	Possibilidades de organização para os itinerários formativos	49
FIGURA 4 -	Possibilidades de distribuição da carga horária das partes de formação geral básica e itinerários formativos.....	52
FIGURA 5 -	Portarias e resoluções que regulamentam o Novo Ensino Médio ...	55
FIGURA 6 -	Políticas de fomento para as medidas instituídas pelo Novo Ensino Médio	59
FIGURA 7 -	Sistema de estratificação da linguagem	77
FIGURA 8 -	Sistema de transitividade: tipos de processos	81
FIGURA 9 -	Composição da equipe responsável pela redação das duas primeiras versões da BNCC	93
FIGURA 10 -	Linha do tempo do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio.....	95
FIGURA 11 -	Estrutura típica das habilidades da BNCC.....	101
FIGURA 12 -	Organização da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio	107
FIGURA 13 -	Composição curricular da etapa do Ensino Médio.....	108
FIGURA 14 -	Sistematização dos fundamentos da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio	117
FIGURA 15 -	Composição do código alfanumérico	121
FIGURA 16 -	Organização do componente curricular Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio	122

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Organização das motivações expostas para a MP nº 746/2016 de acordo com unidades temáticas	38
QUADRO 2 - Alterações realizadas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	45
QUADRO 3 - Síntese do panorama histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil	64
QUADRO 4 - Percurso da PAL	70
QUADRO 5 - Principais características teórico-metodológicas da PAL	71
QUADRO 6 - Perguntas orientadoras acerca do trabalho com a Prática de Análise Linguística.....	73
QUADRO 7 - Componentes da oração	80
QUADRO 8 - Os processos e seus participantes.....	83
QUADRO 9 - Tipos de circunstâncias	86
QUADRO 10 - Papéis realizados pelo MEC e CNE no processo de construção da BNCC.....	95
QUADRO 11 - Corpus da pesquisa.....	97
QUADRO 12 - Seções consideradas para análise textual	98
QUADRO 13 - Número de habilidades a serem analisadas.....	99
QUADRO 14 - Esquema comparativo utilizado para a análise das habilidades.....	101
QUADRO 15 - Classificação das habilidades por prática de linguagem	102
QUADRO 16 - Campos de atuação do Ensino Fundamental e do Ensino Médio ..	119
QUADRO 17 - Síntese das citações do lexema "digital" no componente curricular Língua Portuguesa.....	124
QUADRO18 - Sistematização dos objetos de conhecimento das habilidades de análise linguística/semiótica.....	134
QUADRO 19 - Quantidade de modificadores e tipos de circunstância por habilidade	142

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 -	Divisão das habilidades de Língua Portuguesa por campo de atuação	130
GRÁFICO 2 -	Habilidades de análise linguística/semiótica por campo de atuação	131
GRÁFICO 3 -	Processos realizados pelas habilidades de análise linguística/semiótica.....	133
GRÁFICO 4 -	Objetos de conhecimento mobilizados pelas habilidades de análise linguística/semiótica.....	135
GRÁFICO 5 -	Tipos de circunstâncias presentes nas habilidades de análise linguística/semiótica.....	140

LISTA DE SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CIEB	Centro de Inovação para a Educação Brasileira
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação
GSF	Gramática Sistemico-Funcional
GT	Grupo de Trabalho
GT-DiAD	Grupo de Trabalho Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LP	Língua Portuguesa
LSF	Linguística Sistemico-Funcional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NEPELIN	Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAL	Prática de Análise Linguística

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCN+	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional da Educação
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

1	CONSIDERAÇÕES INICIAIS	22
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
2.1	PANORAMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL	32
2.1.1	A reforma e o Novo Ensino Médio	33
2.1.2	Medidas legais para a execução da Lei nº 13.415/2017	54
2.1.3	Pontos de tensão das alterações previstas pela Lei nº 13.415/2017	60
2.2	DA RENOVAÇÃO GRAMATICAL À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA .	62
2.2.1	Surgimento da Prática de Análise Linguística e concepções iniciais	62
2.2.2	Aspectos teórico-metodológicos da Prática de Análise Linguística	71
2.3	LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL	74
3	METODOLOGIA	89
3.1	UNIVERSO DE ANÁLISE.....	90
3.2	<i>CORPUS</i> E PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS.....	97
4	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA BNCC DO ENSINO MÉDIO E DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA	106
4.1	FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ETAPA DO ENSINO MÉDIO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	106
4.2	COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO.....	118
4.2.1	Organização do componente curricular Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio	118
4.2.2	Aspectos teóricos-metodológicos do componente curricular Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio	123
5	HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA BNCC DO ENSINO MÉDIO	130
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	150
	APÊNDICE A – QUADRO DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA	162
	APÊNDICE B – DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES DE PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA	165

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Foi por acreditar na educação como um caminho para as mudanças sociais que escolhi exercer a profissão de professora. Paulo Freire (1996, s.p., grifos do autor) entendia que o nosso papel no mundo, enquanto profissionais responsáveis por ensinar, “não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. [...] No mundo da História, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*”. Sendo assim, entendo que nossa principal função, enquanto educadores e educadoras, é fornecer ferramentas para que os alunos se tornem cidadãos críticos, reflexivos e conscientes do papel que exercem na sua comunidade.

Para que isso aconteça, é necessário desenvolver o que Cervetti, Pardales e Damico (2001) denominam de consciência crítica. Segundo os autores, os significados de um texto são construídos a partir do contexto em que ele e seus leitores estão inseridos. Esse posicionamento é corroborado por Fairclough (2016), ao defender que para a produção e interpretação de sentidos é preciso estabelecer uma relação entre a organização do texto e as práticas, estruturas e lutas sociais, afinal, “[n]ão se pode nem reconstruir o processo de produção nem explicar o processo de interpretação simplesmente por referência aos textos: eles [...] não podem ser produzidos nem interpretados sem o recurso dos membros” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 104).

Assim, a construção de sentidos dos textos está diretamente relacionada com as práticas sociais dos grupos em que estão inseridos, que estão hierarquicamente organizados, e com as lutas de poder e *status* que se instauram nesses cenários. Os grupos sociais que mantêm a hegemonia sobre as instituições sociais têm vantagem perante os demais, gerando uma situação de desigualdade, a qual pode ser mantida ou transformada por meio da linguagem, visto que é também por meio da linguagem que é externalizada.

Para que discursos hegemônicos sejam desnaturalizados, é preciso que haja consciência crítica por parte dos grupos menos favorecidos, pois é através dela que será possível reconhecer o seu contexto e refazer “suas identidades e realidades sociopolíticas” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, s/p)¹.

¹ “[...] their own identities and sociopolitical realities [...]”.

Pensando essa questão sob um viés pedagógico, entendemos que é papel dos educadores, especialmente dos professores de língua portuguesa, fornecer ferramentas para que os alunos possam desenvolver mecanismos para o aprimoramento da consciência crítica, a qual possibilitará que os “estudantes não apenas leiam textos criticamente, mas também se tornem atores para transformar a sociedade” (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001, s/p)².

Assim, a sala de aula não deve ser entendida como um lugar isolado da realidade, mas sim como um espaço de agência, onde as construções de sentido são problematizadas, possibilitando compreender como as pessoas se identificam com determinados discursos e como esses discursos influenciam na construção da realidade (JORDÃO, 2016). Esse ponto de vista vai ao encontro da perspectiva de Freire que, ao defender que a capacidade de aprender é inerente ao ser humano, assevera que isso acontece “não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” (FREIRE, 1996, s/p).

Nesse sentido, evidenciando a linguagem como uma ferramenta para a agentividade dos sujeitos na transformação social, é preciso, nas aulas de língua portuguesa, dar o devido destaque às características sociais da linguagem e aos papéis que os fenômenos linguísticos desempenham em cada interação. Pensando por esse viés, ainda nas décadas de 1960 e 1970 iniciou-se, no Brasil, um movimento de crítica ao ensino tradicional que tinha como foco o estudo da gramática. O argumento para tal debate apoiou-se nas conceituações e descrições limitadas da gramática tradicional. Entre os anos 1980 e 1990, iniciaram-se discussões sobre uma renovação no ensino de língua portuguesa (POLATO; MENEGASSI, 2021). Nesse movimento, diversos estudiosos e profissionais (GERALDI, 2011 [1984], 1991; FRANCHI, 1992; BRITTO, 1997) da área analisaram o ensino de língua portuguesa no Brasil e apontaram as lacunas que precisavam ser preenchidas para uma educação emancipadora e crítica. Como um possível atenuante para a situação retratada, surgiu a concepção de Prática de Análise Linguística (PAL), cunhada por João Wanderley Geraldi em 1984.

A análise linguística tem por objetivo estudar o funcionamento da língua em situações reais de uso e, por isso, parte de uma concepção interacionista de

² “[...] students not only read texts critically, but they also become actors to transform society”.

linguagem (informação verbal³). Considerando-a uma das práticas de linguagem que deve ser abordada no ensino de língua portuguesa, articulada à leitura, produção textual e oralidade, é preciso observarmos a sua inclusão nos documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil. A prática de análise linguística foi citada pela primeira vez em 1997, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental. Nesse documento, é dedicada uma seção à “Prática de reflexão sobre a língua” (BRASIL, 1997, p. 30), na qual é defendido o trabalho com atividades de análise linguística, que “tomam determinadas características da linguagem como objeto de reflexão” (BRASIL, 1997, p. 53), e um ensino de gramática que parta de situações reais de interação. Além disso, o próprio documento já registra o trabalho conjunto entre os eixos de leitura, produção textual e análise linguística, sendo esse último um articulador dos dois primeiros.

O termo “análise linguística”, contudo, não é citado na versão dos PCN destinada à etapa do Ensino Médio, publicada no ano 2000. Porém, percebe-se que o documento corrobora o que já foi apresentado na versão do Ensino Fundamental, principalmente ao questionar o ensino de Língua Portuguesa a partir da gramática tradicional: “O estudo gramatical aparece nos planos curriculares de Português, desde as séries iniciais, sem que os alunos, até as séries finais do Ensino Médio, dominem a nomenclatura. Estaria a falha nos alunos?” (BRASIL, 2000, p. 16).

Em 2006, a partir da necessidade apresentada pelos professores de aprofundamento dos aspectos discutidos nos PCN do Ensino Médio, o Ministério da Educação publicou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Apesar de vários trechos do documento defenderem um ensino de língua portuguesa crítico em prol da autonomia do aluno, o que estaria de acordo com o que propõe a Prática de Análise Linguística, o termo “análise linguística” é citado uma única vez no documento e, ainda, é relacionado apenas com elementos formais da língua, e não com uma perspectiva crítica e reflexiva acerca dos usos da linguagem: “[...] tomarão como objeto de ensino e de aprendizagem [...] as questões relativas ao trabalho de **análise linguística** (os elementos formais da língua) [...]” (BRASIL, 2006, p. 36, grifo nosso).

Em 2017 e 2018, atendendo ao que estabelece o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é homologada, após um período politicamente conturbado, a

³ Palestra ministrada pelo Prof. Dr. Rodrigo Acosta-Pereira na III Jornada sobre ensino de linguagem em contexto escolar e II Mostra de Pesquisas em andamento do NEPELIN, Santa Maria, novembro de 2021.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, respectivamente. A BNCC é um documento normativo que define as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, sendo, assim, referência nacional para a organização dos currículos escolares em todo o país (BRASIL, 2018b). Aqui, a prática de análise linguística/semiótica aparece como uma das quatro práticas de linguagem do ensino de Português.

A BNCC apresenta configurações distintas para as diferentes etapas de ensino. No capítulo referente ao Ensino Fundamental, a Base está organizada em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da natureza, Ciências humanas e Ensino religioso. Cada área possui suas competências específicas e está dividida em disciplinas, as quais têm uma organização própria. No caso da Língua Portuguesa, o componente curricular divide-se em cinco campos de atuação, os quais são organizados de acordo com os contextos de interação em que se realizam as diferentes práticas sociais: campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Há, ainda, um quinto campo nomeado “todos os campos de atuação”. De acordo com a BNCC, essa organização reforça a necessidade de contextualização do ensino escolar e cria condições para uma formação voltada para situações cotidianas dos espaços familiar e escolar (BRASIL, 2018b, p. 84). Cada campo de atuação está organizado de acordo com os anos escolares, de modo individual, e por blocos de anos. Essa organização por anos/blocos de anos, por sua vez, divide-se em quatro práticas da linguagem: leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística/semiótica – com exceção de “todos os campos de atuação”, que apresenta apenas a análise linguística/semiótica. À cada prática de linguagem há objetos de conhecimento correspondentes e, relacionadas a eles, há ainda as habilidades, que se referem aos objetivos de aprendizagem.

A etapa do Ensino Médio também está organizada por áreas do conhecimento, a saber: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas. Para cada uma dessas áreas, são elencadas competências específicas, cujo desenvolvimento deve ser garantido ao estudante. No caso da área de Linguagens e suas tecnologias, há sete competências, às quais se relacionam habilidades a serem alcançadas. Na etapa do Ensino Médio, diferentemente do Ensino Fundamental, o componente Língua

Portuguesa é o único⁴ que possui organização própria. Ele divide-se em cinco campos de atuação: campo da vida pessoal, campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública. Há, também, um sexto campo mais amplo, chamado de “todos os campos de atuação social”. Cada campo é introduzido por uma breve explicação do que se espera que seja abordado naquele contexto, o que é seguido por uma seção intitulada “Parâmetros para a organização/progressão curricular”. Essa seção elenca atitudes que o docente deve tomar no ensino do componente curricular. Em seguida, são apresentadas as habilidades, para as quais são indicadas as competências específicas do Ensino Médio com as quais têm mais afinidade. Vale ressaltar que nessa etapa, ao contrário do que se viu no Ensino Fundamental, as habilidades não estão divididas nem por práticas de linguagem, nem por anos escolares, visto que o documento entende que, dessa forma, pode-se preservar a natureza flexível do currículo e a autonomia dos estudantes.

De acordo com o próprio documento, a BNCC dialoga com publicações anteriores, buscando atualizá-las (BRASIL, 2018b). Dessa forma, a Base, assim como os PCN e as Orientações, elenca o texto como unidade central no ensino de Língua Portuguesa sob uma abordagem enunciativo-discursiva, procurando “sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.” (BRASIL, 2018b, p. 67). Nesse viés, o objetivo do componente de Língua Portuguesa é possibilitar que os alunos experienciem situações 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, 2018b, p. 67-68, grifo nosso). Com isso, percebe-se a valorização dada pelo documento à autonomia e à criticidade do aluno, bem como às múltiplas semioses.

Em se tratando da prática de análise linguística, a BNCC do Ensino Fundamental entende que esse eixo “envolve os procedimentos e estratégias

⁴ De acordo com a Lei nº 13.415/2017, que será apresentada ao longo desta pesquisa, apenas Língua Portuguesa e Matemática são disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio. Afirmamos que apenas Língua Portuguesa possui uma organização própria pois, diferentemente de Matemática, ela é a única tratada pela BNCC como um componente curricular independente; Matemática é apresentada pelo documento apenas enquanto área (Matemática e suas tecnologias), seguindo a mesma organização das demais áreas (competências específicas por área que se desdobram em habilidades).

(meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos” (BRASIL, 2018b, p. 80). Defendendo o movimento metodológico já apresentado em documentos anteriores – como é o caso de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO, nos PCN –, a BNCC reitera que no nível do Ensino Fundamental as atividades teóricas e metalinguísticas não devem ser realizadas como um fim em si mesmas, mas, sim, como parte de um processo de reflexão acerca dos usos da linguagem em práticas situadas (BRASIL, 2018b). Já para o Ensino Médio, o documento afirma que cabe a esse nível de ensino consolidar e complexificar as dimensões, habilidades e conhecimentos desenvolvidos no Ensino Fundamental, devendo-se enfatizar as “habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentido e apreciação e réplica” (BRASIL, 2018b, p. 501).

Nesse sentido, cabe nos perguntarmos: qual é o *status* da prática de análise linguística na BNCC do Ensino Médio? Buscando responder a essa pergunta, realizamos um mapeamento no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a partir dos termos “BNCC ensino médio; língua portuguesa; prática de análise linguística” e consideramos, ainda, pesquisas realizadas no âmbito do laboratório Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Linguagem (NEPELIN). Como resultado, constatamos que há incongruências já na BNCC do Ensino Fundamental no que diz respeito à prática de análise linguística. Além disso, não foram encontradas pesquisas que analisem/discutam a Base do Ensino Médio, em específico a disciplina de Língua Portuguesa.

Em pesquisa realizada por Schmitt e Pinton (2021) acerca do eixo de prática de análise linguística/semiótica na BNCC do Ensino Fundamental, são evidenciadas certas contradições entre o que é proposto teoricamente no documento e como isso se dá nesse eixo em específico. As autoras analisaram o campo “Todos os campos de atuação”, formado apenas por habilidades do eixo de análise linguística/semiótica e responsável por concentrar a imensa maioria das habilidades desse eixo. De acordo com as pesquisadoras, as habilidades analisadas contemplam, em grande medida, o nível linguístico, com foco no estrato léxico-gramatical⁵. Considerando que as

⁵ O termo “estrato léxico-gramatical” é proposto pela Gramática Sistêmico-Funcional. De acordo com as autoras, a GFS está organizada em estratos, os quais dividem-se em dois níveis: o linguístico e o

atividades 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”, Schmitt e Pinton (2021, p. 75-76) afirmam que tais habilidades reforçam o “ensino tradicional de gramática, 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.”

Souza (2019), ao investigar “se a abordagem da análise linguística na Base Nacional Comum Curricular (BNCC/EFII) sinaliza um trabalho alinhado aos estudos contemporâneos em Linguística Aplicada para o ensino de Língua Portuguesa na escola” (SOUZA, 2019, p. 11), revela que há certa “instabilidade sobre o que o documento entende por prática de análise linguística”, devido a variações lexicais encontradas nas três versões da BNCC. Clerisi (2020), por sua vez, em uma análise das relações dialógicas presentes no discurso da BNCC em relação ao eixo da PAL, entende que há movimentos de divergência, convergência e oscilação entre as abordagens dos Estudos Dialógicos⁶ e da gramática tradicional.

Tomando a BNCC como documento norteador dos processos de ensino e aprendizagem e os estudos mapeados, a presente pesquisa busca investigar como a Prática de Análise Linguística é contemplada em habilidades⁷ na BNCC do Ensino

extralinguístico. O estrato da léxico-gramática pertence ao primeiro grupo e “diz respeito ao sistema de fraseados, envolvendo estruturas gramaticais e itens lexicais” (SCHMITT; PINTON, 2021, p. 62)

⁶ De acordo com a autora, “a pesquisa está embasada teoricamente na concepção dialógica de discurso, a partir dos escritos de Bakhtin e o Círculo, considerando as obras dos próprios autores do Círculo e também as contribuições de reenunciações apresentadas em pesquisas contemporâneas”. (CLERISI, 2020, p. 6)

⁷ Apesar de entendermos que há incongruências sobre as perspectivas de habilidades e competências no documento, considerando a concepção sociointeracionista de linguagem adotada nos fundamentos teóricos, não discutiremos em profundidade tais conceitos nesta pesquisa. Ainda assim, julgamos pertinente trazer tais concepções. Perrenoud (1999, p. 7) define competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Indo ao encontro dessa ideia, na BNCC competência é definida como “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, 2018a, p. 8). Nesse sentido, um currículo baseado em competências, como propõe a BNCC, não se limita a definir objetos de conhecimento por disciplina, mas, sim, “parte da análise de situações concretas e da definição de competências requeridas por essas situações, recorrendo às disciplinas somente na medida das necessidades exigidas pelo desenvolvimento dessas competências” (LOURENÇO, 2019, p. 44). Para que seja possível o desenvolvimento das competências, a BNCC apresenta as habilidades, as quais têm a função de assegurar aos alunos as aprendizagens essenciais em todos os níveis de ensino. Para Perrenoud (1999), as habilidades são uma sequência de modos operatórios que se tornaram esquemas mentais de alto nível, que tomam a decisão de acordo com a situação em que o sujeito está inserido. Assim sendo, entende-se que é necessária a realização de uma ou mais habilidades para que sejam desenvolvidas uma ou mais competências.

Médio, considerando o contexto de produção do documento e os fundamentos pedagógicos do componente curricular Língua Portuguesa.

A fim de atingir tal propósito, a pesquisa contempla dois objetivos específicos:

– Identificar e analisar os fundamentos pedagógicos orientadores da etapa do Ensino Médio e do componente curricular Língua Portuguesa;

– Analisar as habilidades de Língua Portuguesa considerando a natureza dos processos (processos cognitivos)⁸, a natureza dos participantes (objetos de conhecimento) e as circunstâncias (contexto de aprendizagem) à luz do sistema de transitividade da Gramática Sistemico-Funcional;

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria, está vinculada à linha de pesquisa Linguagem no Contexto Social e ao projeto guarda-chuva “Formação de professores de língua portuguesa e prática de análise linguística: do objeto de ensino a uma abordagem didático-pedagógica”, coordenado pela orientadora desta pesquisa, Profa. Dra. Francieli Matzenbacher Pinton.

Outrossim, a pesquisa vai ao encontro dos estudos realizados pelo laboratório Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Linguagem, grupo do qual fazemos parte e que tem o intuito de sistematizar saberes sobre ensino e aprendizagem de linguagem nos contextos escolar e acadêmico com vistas ao fortalecimento teórico e pedagógico na perspectiva dos letramentos.

Este texto está organizado em seis capítulos, além das Considerações Iniciais. No próximo capítulo, serão apresentados e discutidos os pressupostos teóricos nos quais esta pesquisa se ancora, como a história do Ensino Médio no Brasil a partir do período de redemocratização, na década de 1980, e as alterações previstas pela Lei nº 13.415/2017, as quais têm reflexo direto na organização da Base Nacional Comum Curricular dessa etapa de ensino; a Prática de Análise Linguística (PAL); e a Linguística Sistemico-Funcional (LSF). Em seguida, será apresentado o percurso metodológico, especificamente o universo e o *corpus* de análise e as dimensões a serem analisadas. Os capítulos 4 e 5 são destinados à análise textual, sendo que no primeiro discutimos os fundamentos teórico-metodológicos do documento e do componente Língua Portuguesa, e, no segundo, analisamos as habilidades de Língua Portuguesa, especificamente as de análise linguística/semiótica, pelo viés do sistema

⁸ Com o termo “processos cognitivos” estamos nos referindo aos processos envolvidos nas habilidades, conforme estrutura típica da habilidade na BNCC (BRASIL, 2018b, p. 29).

de transitividade da GSF. Por fim, apresentamos as Considerações Finais, além das Referências Bibliográficas e Apêndices.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos a fundamentação teórica que norteia esta pesquisa. Inicialmente, contextualizamos a etapa do Ensino Médio no Brasil, retomando os principais marcos legais e históricos e as alterações oriundas da Lei nº 13.415/2017, além das medidas legais estabelecidas para a execução da Lei do Novo Ensino Médio e possíveis pontos de tensão das alterações previstas. Esse primeiro movimento justifica-se pois, considerando que este estudo propõe uma análise textual da Base Nacional Comum Curricular da última etapa da educação básica e que é esse documento que materializa, em grande medida, as mudanças sancionadas pela Lei supracitada, como também orienta a sua implementação nas instituições escolares, entendemos ser necessário o conhecimento acerca do contexto histórico e político que levou à atual conjuntura do Ensino Médio no país, o que tem reflexo direto na construção do documento.

Como movimento subsequente, apresentamos um breve panorama do ensino de Língua Portuguesa no Brasil com o objetivo de introduzir o conceito de Prática de Análise Linguística, bem como sua recontextualização⁹. Por fim, revisamos os conceitos-chave da Linguística Sistêmico-Funcional, que orienta e fornece as categorias analíticas empregadas na análise textual das habilidades do componente curricular Língua Portuguesa da BNCC do Ensino Médio.

2.1 PANORAMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Considerando que a presente pesquisa tem como universo de análise a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, é preciso situar o momento em que se encontra essa etapa de ensino. Para tanto, em 2.1.1, realizamos um resgate da história do Ensino Médio no Brasil, abordando as mudanças dessa etapa a partir do período de redemocratização, na década de 1980, até a atualidade, e destacando as principais alterações instauradas pela Lei nº 13.415/2017. Em 2.1.2, apresentamos as medidas legais publicadas após a Reforma do Novo Ensino Médio a fim de criar

⁹ Entendemos “recontextualização” conforme a concepção teórica de Bernstein (1990). Segundo o autor, a recontextualização é um reposicionamento de uma teoria em um novo contexto que não aquele onde foi criada e desenvolvida. Esse processo é mediado e ocorre para fins de transmissão de conhecimento. No caso desta pesquisa, o conceito de Prática de Análise Linguística é o aspecto a ser recontextualizado, de forma prática, nas salas de aula da educação básica.

condições para sua implementação. Por fim, em 2.1.3, discutimos alguns pontos de tensão provocados pelas alterações previstas pela Lei nº 13.415/2017.

2.1.1 A reforma e o Novo Ensino Médio

A Constituição Federal de 1988 marcou o início do período de redemocratização no Brasil. Segundo o seu artigo 205, a educação é um direito de todos e visa ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Em relação ao Ensino Médio, o documento institui a “progressiva universalização” desse nível de ensino, a ser ofertado de forma gratuita. Ademais, a Carta Magna, em seu artigo 22, prevê que é dever da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Assim sendo, quase dez anos depois, em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada uma nova versão da LDB por meio da Lei nº 9.394.

A LDB de 1996 colocou a educação como dever da família e do Estado e definiu a educação básica – que contempla a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – como gratuita e obrigatória aos indivíduos entre quatro e dezessete anos. Nesse documento, há uma seção destinada à regulamentação do Ensino Médio, a qual inicia no artigo 35:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico;
IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
(BRASIL, 1996).

Em relação à formação profissional, nota-se certa novidade no documento de 1996. O ensino técnico não é mais apresentado como única alternativa aos filhos da classe trabalhadora, visto que, a partir de então, conforme o inciso I citado acima, o ensino não se restringe mais apenas à formação técnica, mas, também, volta-se para a instrumentalização para o ingresso no ensino superior. Essa nova visão “modaliza

as bases filosóficas do Ensino Médio e o retira do mero funcionalismo de servir como requisito básico ao mercado de empregos” (CONSIDERA, 2019, p. 51).

Além da LDB, foram expedidos documentos norteadores, a fim de auxiliar na organização do ensino. Em 1997 e 1998 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, respectivamente. Apenas em 2000 foi publicada a versão para o Ensino Médio (PCN+). O objetivo dos Parâmetros era traçar diretrizes para a organização curricular das escolas. No caso do Ensino Médio, entendia-se que era preciso adaptar o currículo às novas necessidades dos jovens para a sua inserção na vida adulta.

Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 2000, p. 4).

Em 2006, com o objetivo de contribuir para o diálogo entre escola e professor acerca da prática docente, foram publicadas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A proposta de reflexão desse documento ia ao encontro do que já apresentavam os PCN.

Preparar o jovem para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que temos pela frente. Esta publicação não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado (BRASIL, 2006, p. 6).

Ademais, a própria LDB previa a criação de outros documentos necessários para a reestruturação do ensino, como é o caso do Plano Nacional de Educação (PNE). De acordo com o artigo 9º, é dever da União, em colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios elaborar o PNE, o qual teria duração de dez anos. A versão mais atual desse documento – PNE 2014-2024 – prevê como meta 3 “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014). Para tanto, o Plano elenca como primeira estratégia da meta 3

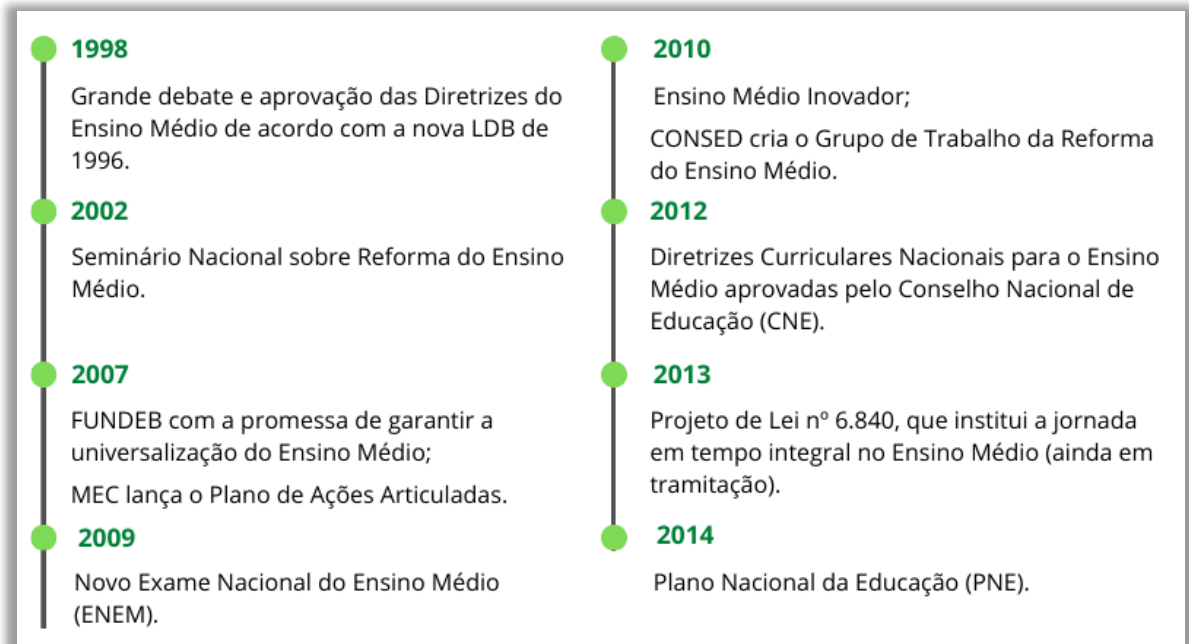
institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares

estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

Esses documentos abrem caminho para que, em 2016, por meio de Medida Provisória¹⁰, seja instituída a Reforma do Ensino Médio. Em entrevista concedida pelo então Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação e Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, Rossieli Soares da Silva, o Ministério da Educação (MEC) compreende que a MP 746/2016 é fruto de anos de discussão acerca do Ensino Médio (SILVA, R. S., 2017). Os pontos levantados pelo Secretário estão esquematizados na Figura 1.

¹⁰ Compreender o processo de instituição de uma Medida Provisória nos auxilia a entender porque o ato governamental pode ser considerado autoritário. Conforme o *site* do Congresso Nacional, “[a]s Medidas Provisórias (MPVs) são normas com força de lei editadas pelo Presidente da República em situações de relevância e urgência. Apesar de produzir efeitos jurídicos imediatos, a MPV precisa da posterior apreciação pelas Casas do Congresso Nacional (Câmara e Senado) para se converter definitivamente em lei ordinária. O prazo inicial de vigência de uma MPV é de 60 dias e é prorrogado automaticamente por igual período caso não tenha sua votação concluída nas duas Casas do Congresso Nacional. Se não for apreciada em até 45 dias, contados da sua publicação, entra em regime de urgência, sobrestando todas as demais deliberações legislativas da Casa em que estiver tramitando.” (BRASIL, s.d.). Após a publicação da MP no Diário Oficial da União, o Presidente do Congresso Nacional tem o prazo de 48 horas para definir uma Comissão Mista, formada por 12 senadores e 12 deputados titulares, mais o mesmo número em suplentes, para analisar previamente os pressupostos constitucionais de relevância e urgência, o mérito e a adequação financeira e orçamentária. Há o prazo de seis dias, após a publicação oficial do texto da MP, para que sejam propostas emendas ao documento. A Comissão Mista pode aprovar o texto conforme foi apresentado, apresentar um novo texto com as alterações sugeridas pelas emendas (Projeto de Lei de Conversão) ou, ainda, rejeitar a matéria. Após análise da Comissão Mista, o texto segue para a Câmara de Deputados e, se aprovado, é enviado ao Senado Federal. Se aprovada nessa última instância, a MP é promulgada como Lei.

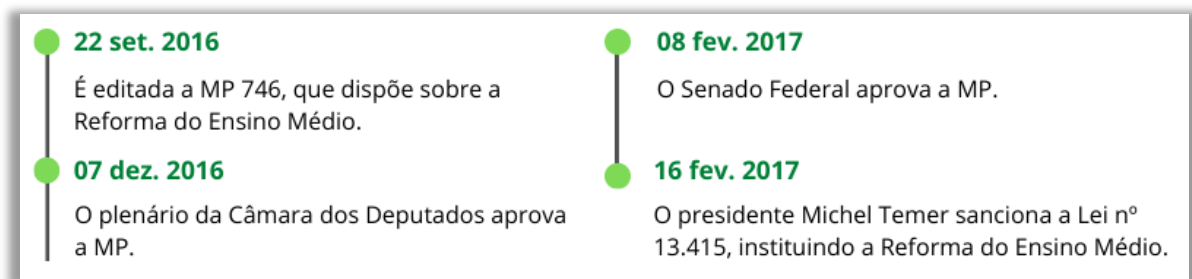
Figura 1 - Debates ocorridos sobre o ensino médio no âmbito do Ministério da Educação entre os anos de 1998 e 2014



Fonte: Elaborada pela autora com base em R. S. Silva (2017, p. 277-278).

Apesar de o MEC reconhecer que houve um debate acerca do Ensino Médio, a outra parte interessada – professores, alunos, gestores escolares, universidades, pesquisadores – considerou que as discussões existentes até então não eram conclusivas, entendendo ser necessário uma nova conversa acerca das mudanças necessárias nessa etapa de ensino. Dessa forma, a imposição das alterações no Ensino Médio por meio de Medida Provisória surpreendeu o campo da educação e foi vista como um ato autoritário tomado pelo governo provisório de Michel Temer. A Figura 2 sintetiza o percurso cronológico entre a assinatura da MP e sua sanção como lei.

Figura 2 - Linha do tempo da MP 746 até sua promulgação como Lei nº 13.415



Fonte: Elaborada pela autora com base em Considera (2019).

O documento Exposição de Motivos nº 84/2016/MEC, datado de 15 de setembro de 2016, apresenta 23 justificativas do Ministério da Educação para a proposição da MP nº 746/2016. Tais motivações, de acordo com análise crítica realizada por Ferreira e Ramos (2018), podem ser organizadas em quatro unidades temáticas, apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Organização das motivações expostas para a MP nº 746/2016 de acordo com unidades temáticas

(continua)

Unidades temáticas/ Itens do documento	Categorização dos motivos
1. Diagnóstico dos resultados do Ensino Médio (Itens 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13)	<p>Diagnóstico quanto ao acesso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elevado número de jovens estão fora da escola; • Apenas 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos), destes, 85% estão na escola pública e 23,6% estudam no período noturno; • Apesar da universalização da oferta de matrícula na educação básica, as escolas não têm conseguido atender a todos os alunos do Ensino Médio com 58% dos jovens de 15 a 17 anos na escola. <p>Diagnóstico quanto à qualidade de ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não possuem bom desempenho educacional; • 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no Ensino Médio apresentaram péssimos resultados educacionais; • De 1995 para hoje houve uma queda no desempenho do SAEB com o índice de menos 15 pontos em Matemática e 23 em Língua Portuguesa; • Apesar da universalização da oferta de matrícula na educação, [...] houve piora na qualidade do ensino conforme demonstram os resultados; • Quanto ao nível de proficiência, no geral, mais de 75% dos alunos estão abaixo do esperado, por volta de 25% encontram-se no nível zero; • O IDEB do Ensino Médio no Brasil está estagnado, pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011.

Quadro 1 - Organização das motivações expostas para a MP nº 746/2016 de acordo com unidades temáticas

(continuação)

<p>2. Impacto do Ensino Médio atual para o desenvolvimento nacional (Itens 14, 15, 16 e 17)</p>	<p>Impactos no desenvolvimento nacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, com previsão de uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, torna-se urgente o investimento na educação da juventude para garantir uma população economicamente ativa, qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico; • São os jovens que estão hoje no Ensino Médio que comporão a base contributiva do sistema social de transferências de recursos dos ativos para os inativos, e que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas; • Em 2011, 13,6% da população de jovens de 15 a 24 anos não estudavam e não trabalhavam. Hoje esse percentual está em torno de 20%. Além disso, 75% da juventude torna-se invisível para os sistemas educacionais brasileiros e não conseguem uma boa colocação no mercado de trabalho.
<p>3. Diagnóstico sobre a organização curricular e propostas de mudança (Itens 2, 3, 4, 18, 20, 21, 22 e 23)</p>	<p>Diagnóstico sobre organização curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> • Descompasso entre os objetivos propostos e a formação efetiva promovida; • Falta proposta de diversificação da organização curricular, apesar de os sistemas poderem fazer isso em pelo menos 20%; • Currículo extenso, superficial e fragmentado que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo e com as demandas do século XXI; • Crítica ao número excessivo de disciplinas. <p>Propostas de mudanças</p> <ul style="list-style-type: none"> • [...] propõe ampliação progressiva da jornada e redução da carga horária da BNCC (1.200h);

Quadro 1 - Organização das motivações expostas para a MP nº 746/2016 de acordo com unidades temáticas

(conclusão)

	<ul style="list-style-type: none"> • Propõe um ensino flexível com diferentes itinerários formativos e com opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento; cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional; • Propõe a necessidade de tornar obrigatória a oferta da Língua Inglesa e o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática nos três anos do Ensino Médio; • Prevê a certificação dos conteúdos cursados e aproveitamento contínuo de estudos.
4. Modelo organizativo das escolas (Item 24)	<p>Implantação de escolas de tempo integral</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio de escolas estaduais.

Fonte: Adaptado de Ferreira e Ramos (2018, p. 1179-1180).

A primeira unidade temática diz respeito ao “Diagnóstico dos resultados do ensino médio” e remete-se aos itens 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12 e 13 do documento. Nesses itens são apresentados dados estatísticos com avaliação negativa em relação ao acesso e à qualidade do Ensino Médio no Brasil. Contudo, como asseveram Ferreira e Ramos (2018), tais informações tomam por referência as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que foram propostas com base em resultados obtidos pelos países que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), os quais possuem elevado Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* e alto Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), tendo investimentos significativos na educação. Sendo assim, esse argumento é enfraquecido por, ao comparar os números da educação brasileira com a educação em países desenvolvidos, não haver uma discussão crítica acerca das condições de oferta do Ensino Médio, o que envolve, entre outros aspectos, a infraestrutura das escolas e as condições de trabalho e carreira dos professores. Além disso, nas palavras de Ferreira e Ramos (2018), a problemática é simplificada à medida em que tais dados estatísticos são tomados pelo Ministério da Educação como

reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho (BRASIL, 2016d).

“Impactos do ensino médio para o desenvolvimento nacional” é a segunda unidade temática elencada pelas autoras. Nos itens 14, 15, 16 e 17 são apresentadas possíveis consequências para o futuro do país caso o Ensino Médio não passe por mudanças significativas no período atual, justificando, para os autores da Exposição de Motivos, a necessidade de urgência da medida. A terceira unidade temática engloba os itens 2, 3, 4, 18, 20, 21, 22 e 23, é intitulada “Diagnóstico sobre a organização curricular e propostas de mudança” e diz respeito à indicação dos aspectos do Ensino Médio cuja modificação é urgente.

A quarta e última unidade é chamada de “Modelo organizativo das escolas” e corresponde ao item 24, no qual a educação em tempo integral é apresentada como uma solução para “tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência” (BRASIL, 2016d), visto que

nessa proposta de organização escolar é possível, segundo o documento, aliar a formação educacional, emocional, social e profissional dos estudantes.

A MP 746/2016 surpreendeu educadores e educandos pelo seu caráter impositivo, mas essa não é a primeira vez na história da educação brasileira em que medidas referentes ao setor educacional são tomadas unilateralmente pelo governo. Antes disso, um dos últimos acontecimentos com essa característica havia sido a aprovação da Reforma de 1971, em meio à Ditadura Militar. Naquela época, posicionar-se de forma divergente ao que era emitido pelo governo poderia causar sérios danos à vida dos cidadãos. Em 2016, contudo, o período democrático permitiu inúmeras mobilizações contrárias à reforma de caráter autoritário.

Em consulta pública realizada pelo portal e-Cidadania, vinculado ao *site* do Senado Federal, 73.554 pessoas posicionaram-se contrárias à reforma, e apenas 4.551 emitiram voto a favor das mudanças (BRASIL, 2016g). Ainda, o Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) protocolou, em 28 de setembro de 2016, a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 5.599, alegando que a MP 746/2016 seria inconstitucional por não possuir os requisitos constitucionais de urgência para uma medida provisória e, também, por ferir diversos artigos e princípios constitucionais relacionados ao tema, como o princípio de proibição de retrocesso social, a isonomia e o acesso pleno ao direito à educação (BRASIL, 2016f). O Procurador-Geral da República da época, Rodrigo Janot Monteiro de Barros, manifestou-se, em 19 de dezembro de 2016, como favorável ao pedido, alegando que, por ser um processo abreviado, a medida provisória não seria o “instrumento adequado para reformas estruturais em políticas públicas, menos ainda em esfera crucial para o desenvolvimento do País, como é a educação” (BRASIL, 2016f). Além disso, Janot ressaltou ainda a importância de projetos dessa magnitude serem discutidos em conjunto com todas as partes interessadas:

Não parece aceitável nem compatível com os princípios constitucionais da finalidade, da eficiência e até da razoabilidade que tal matéria, de forma abrupta, passe a ser objeto de normas contidas em medida provisória, que atropelam do dia para a noite esse esforço técnico e gerencial do próprio MEC, em diálogo com numerosos especialistas e com a comunidade, ao longo de anos (BRASIL, 2016f).

O procurador assinala, ainda, que alterações que afetam 28 redes públicas de ensino e outras tantas privadas carecem de “amadurecimento, estabilidade e

segurança jurídica, que o instrumento medida provisória não pode conferir, por estar sujeito a alterações em curto espaço de tempo pelo Congresso Nacional” (BRASIL, 2016f). Apesar da argumentação de Janot, o Ministério da Educação afirmou, por meio de nota publicada no dia 20 de dezembro, que respeita o posicionamento do Procurador-Geral da República, mas mantém o entendimento de constitucionalidade da MP nº 746/2016, visto que “é urgente apresentar à sociedade uma proposta para enfrentar o flagelo do ensino médio. [...] há 20 anos, o País discute a reforma do ensino médio sem avançar para torná-la realidade” (BRASIL, 2016e). Outras manifestações, como a da Advocacia-Geral da União (BRASIL, 2016a), concordaram com a constitucionalidade da MP. Em 20 de abril de 2017, após sancionada a MP como Lei, o Ministro Edson Fachin declarou extinta a ADI 5.599 por perda de objeto (BRASIL, 2017b).

Somando-se às movimentações nas instâncias legais, como resposta à posição autoritária do governo e à falta de discussão acerca do tema, inúmeros estudantes e professores realizaram protestos e ocupações em mais de mil escolas, institutos federais e universidade de todo o Brasil (ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2016; BRASIL, 2016b; SINDICATO DOS PSICÓLOGOS DE SÃO PAULO, 2016). Esse movimento de resistência civil, que reivindicava a revogação da MP e, também, a rejeição da Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 241/16¹¹, foi inspirado nas ocupações estudantis chilenas e “trouxe uma nova inflexão para a luta pelos direitos de aprendizagem e por uma educação classista, ou seja, socialmente referenciada, pública, laica e gratuita.” (CONSIDERA, 2019, p. 60-61).

Em 16 de fevereiro de 2017, apesar de todos os esforços contrários, a MP nº 746/2016 foi sancionada, sendo convertida na Lei nº 13.415 e alterando os textos das leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB de 96), e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação; da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT; e do Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967. A nova legislação, ainda, revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

¹¹ A PEC 241/16 previa o congelamento de gastos públicos com a educação e saúde pelos próximos vinte anos. A Emenda Constitucional foi aprovada em 15 de dezembro de 2016.

A educação, no Brasil, sempre foi um campo fragilizado e instável, passando por inúmeras reformas ao longo dos séculos. Essas mudanças, tradicionalmente, foram dirigidas por indivíduos que não estavam diretamente nas salas de aula e que, nas suas decisões, não consideraram, na maioria das vezes, as vozes dos maiores afetados: alunos e professores. Ainda em 1988, ao falar sobre a Reforma de 1971, Piletti já dizia que, talvez com exceção da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, as leis e decretos do campo de educação sempre foram veículos por meio dos quais “diferentes ‘reformadores’, de matizes vários, aproveitando as facilidades conferidas pelo desfrute do poder, deram vazão a suas concepções educacionais momentâneas, pretendendo que fossem universais e definitivas” (PILETTI, 1988, p. 31). Anos depois, a história se repete com a aprovação da Lei nº 13.415.

Segundo o Ministério da Educação, o “Novo Ensino Médio” tem o objetivo de “garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e aproximar as escolas à realidade dos estudantes, considerando as novas demandas e a complexidade do mundo do trabalho e da vida em sociedade.” (BRASIL, 2021a). Para compreender as mudanças realizadas a fim de atingir tal propósito, sistematizamos, no Quadro 2, as alterações estabelecidas pela Lei nº 13.415 na LDB de 1996.

Quadro 2 - Alterações realizadas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

(continua)

Artigo da Lei nº 13.415	Alteração na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB de 96)	Alteração
1º	Altera o artigo 24	A carga horária mínima anual é de 800 horas, devendo ser ampliada de forma progressiva para 1.400 horas. Até 2022, os sistemas de ensino devem oferecer, pelo menos, 1.000 horas anuais.
2º	Altera o artigo 26	<ul style="list-style-type: none"> - Torna o ensino de Arte componente curricular obrigatório da educação básica; - Torna obrigatório, a partir do 6º ano, o ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental.
3º	Acrescenta o artigo 35-A	<ul style="list-style-type: none"> - Torna responsabilidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definir os direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio; - Estabelece as áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; e Ciências humanas e sociais aplicadas; - Define que a BNCC do Ensino Médio deve, obrigatoriamente, incluir estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia; - Define como obrigatório o ensino de Português e Matemática nos três anos do Ensino Médio; - Obriga os currículos de Ensino Médio a incluir o ensino de Língua Inglesa, possibilitando a oferta de outras línguas estrangeiras de forma optativa, com preferência para o Espanhol; - Estabelece que a carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não pode ser superior a 1.800 horas do total da carga horária do Ensino Médio;

Quadro 2 - Alterações realizadas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

(continuação)

		<ul style="list-style-type: none"> - Define que os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, adotando um trabalho voltado para a construção do projeto de vida do estudante e para a sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioeconômicos; - Estabelece que, ao final do Ensino Médio, o aluno deve ter domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e, ainda, conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.
4ª	Altera o artigo 36	<ul style="list-style-type: none"> - Define que o currículo do Ensino Médio deverá ser composto por duas partes: uma correspondente à BNCC, e outra composta por itinerários formativos, os quais devem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, de acordo com as necessidades locais e conforme as áreas de conhecimento supracitadas, somadas à formação técnica e profissional; - Permite a criação de itinerários formativos integrados a critério das redes de ensino, os quais são compostos por componentes curriculares da BNCC e dos itinerários formativos, considerando as áreas do conhecimento; - De acordo com a disponibilidade de vagas, o aluno concluinte do Ensino Médio poderá cursar mais de um itinerário formativo; - A formação com ênfase técnica e profissional poderá, a critério dos sistemas de ensino, incluir vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, além de conceder certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade;

Quadro 2 - Alterações realizadas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

(conclusão)

		<p>- Os sistemas de ensino poderão fazer parcerias com instituições de educação a distância com notório reconhecimento a fim de atingir as exigências curriculares do Ensino Médio. Para tanto, poderão ser adotadas as seguintes formas de comprovação: demonstração prática; experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; estudos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias;</p> <p>- É dever da escola oferecer orientação aos alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional.</p>
5º	Acrescenta o § 3º ao artigo 44	O processo de seleção para ingresso no ensino superior deverá considerar as competências e habilidades definidas na BNCC.
6º	Altera o artigo 61	Passam a ser considerados profissionais da educação básica os profissionais com notório saber, reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação ou experiência profissional, exclusivamente para atender à parte do currículo voltada para a formação técnica e profissional. São considerados profissionais da educação básica, ainda, aqueles graduados que tenham feito complementação pedagógica.
7º	Altera o artigo 62	Os currículos dos cursos de formação docente deverão ter a BNCC como referência.

Fonte: Elaborado pela autora com base na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Além das mudanças na LDB de 1996, a Lei nº 13.415 também prevê o prazo de dois anos, a partir da publicação da BNCC, para que os cursos de formação docente adotem a Base como referência em seus currículos. Outrossim, no prazo de um ano após a publicação da BNCC, os sistemas de ensino devem organizar um cronograma para a implementação das mudanças, o qual deverá ser aplicado no segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base. A Lei, ainda, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, a qual prevê “o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola” (BRASIL, 2017a). Para que o repasse ocorra, o termo de compromisso firmado entre a escola e Governo Federal deve conter, no mínimo “I – identificação e delimitação das ações a serem financiadas; II – metas quantitativas; III – cronograma de execução físico-financeira; IV – previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas” (BRASIL, 2017a).

De forma geral, a nova lei prevê alterações em seis pontos principais do ensino: estrutura curricular, educação profissional, ensino em tempo integral, disciplinas obrigatórias, formação de professores e provas para ingresso no ensino superior. Essas mudanças ressoaram de forma polêmica na sociedade. Nesse sentido, cabe analisar quais seriam suas consequências no cenário educacional atual.

Uma das justificativas usadas para defender as mudanças previstas pela Lei foi a necessidade de flexibilização do currículo de acordo com as necessidades de cada região do país, bem como de forma a dar autonomia para que o aluno decida o que estudar. Dessa maneira, o currículo do ensino médio passa a adotar a seguinte estrutura: será dividido em duas partes, uma de formação geral básica, voltada para o ensino das habilidades previstas pela BNCC, e outra composta por itinerários formativos.

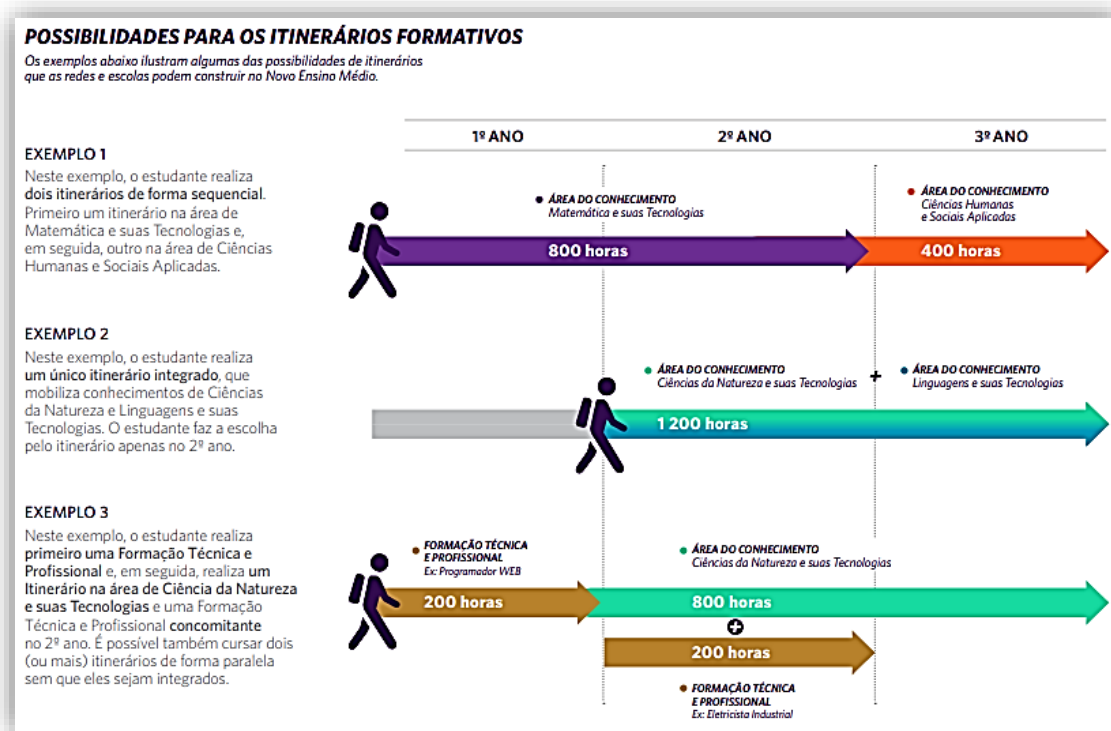
De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), itinerários formativos são

cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018h).

Com isso, a ideia é que os itinerários formativos sejam organizados por meio de diferentes arranjos curriculares, considerando as possibilidades de cada sistema de ensino, bem como a relevância para o contexto local. Nesse sentido, os itinerários podem ser divididos nas seguintes áreas: i) linguagens e suas tecnologias; ii) matemática e suas tecnologias; iii) ciências da natureza e suas tecnologias; iv) ciências humanas e suas tecnologias; e v) formação técnica e profissional (BRASIL, 2017a). É possível que um mesmo itinerário englobe duas ou mais áreas. Com essa nova estrutura, a intenção é que o aluno conclua o Ensino Médio cursando disciplinas de seu interesse, o que tornaria esse nível de ensino mais atrativo, conforme já previsto na Exposição de Motivos nº 84/2016/MEC.

Conforme a nova lei, 1.200 horas, somados os três anos do Ensino Médio, devem ser dedicadas aos itinerários formativos. O Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018c) orienta que esse tempo pode ser dividido entre os três anos do Ensino Médio, de forma igual ou não, ou entre dois deles apenas. A escolha dependerá do projeto de vida que o aluno irá seguir. Além disso, os itinerários também podem ser cursados de forma paralela, sem que sejam integrados. A Figura 3 ilustra as diferentes possibilidades.

Figura 3 - Possibilidades de organização para os itinerários formativos



Fonte: Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018c).

Cada sistema de ensino, em um processo que envolva a comunidade escolar, poderá escolher quais itinerários formativos irá ofertar, sendo que não é obrigado a oferecer todos os cinco. Dentro daquilo que é oferecido pelas escolas, o aluno poderá escolher o que melhor se encaixa no seu projeto de vida. De acordo com o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, é nessa escolha que “se materializa o protagonismo juvenil” (BRASIL, 2018c). Contudo, essa suposta autonomia do aluno é questionável, visto que ele poderá escolher apenas entre as opções oferecidas pela rede de ensino e, considerando a atual crise financeira dos estados, é provável que a flexibilidade dessa oferta seja limitada. Ainda nesse contexto, é previsível que tenham preferência os itinerários formativos que estejam alinhados com a perspectiva dos interesses econômicos e com a expectativa de melhoria dos índices das avaliações internacionais, como ciências naturais, matemática, linguagens e educação profissional (FERRETTI, 2018).

Quanto à educação profissional, o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio assinala que, com as novas mudanças, essa modalidade de ensino fará parte do Ensino Médio regular. Sendo assim, mesmo que o aluno não tenha optado por fazer um curso técnico ao ingressar no Ensino Médio, ele pode escolher compor sua carga horária com os itinerários formativos de formação técnica e profissional. Para isso, haverá pelo menos duas opções: i) cursar a formação geral básica e a formação técnica na mesma escola. Nesse caso, “a articulação entre os conhecimentos previstos na parte dos currículos dos itinerários e da formação geral básica pode possibilitar o melhor aproveitamento da carga horária” (BRASIL, 2018c); ou ii) cursar a formação geral básica em escola de Ensino Médio regular e a parte dos itinerários formativos voltada para a formação técnica em uma instituição parceira.

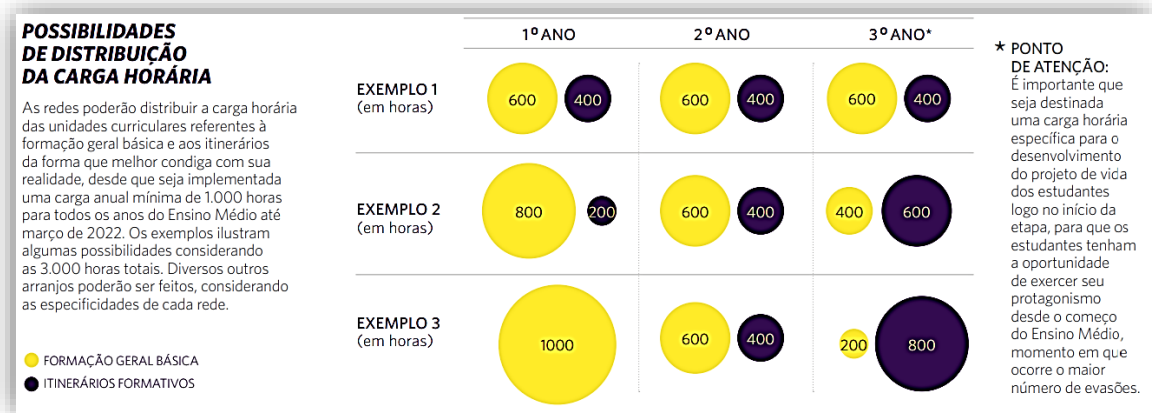
Nesse cenário, nota-se certo retrocesso no que diz respeito à educação profissional. Ferreti (2018) afirma que, nesse novo formato, há uma negação da integração do Ensino Médio com o ensino técnico, visto que “ao tomar o caráter de itinerário formativo, a formação técnica separa-se, de certa forma, da formação geral ocorrida na primeira parte do curso” (FERRETTI, 2018, p. 28). Outro problema que envolve o ensino profissionalizante é que, no momento em que a Lei nº 13.415 possibilita a existência de parcerias entre escolas e instituições de educação a distância, a fim de dar conta da oferta dos cursos técnicos, abre-se espaço para a influência do setor privado na educação pública.

O português António Nóvoa critica a ênfase que é dada ao ensino profissional no Novo Ensino Médio, pois entende isso como um retrocesso à medida que essa nova organização escolar corrobora a manutenção das classes sociais.

A expectativa de vida das pessoas está a aumentar exponencialmente. Hoje, estamos a aprender a conviver com quatro gerações ocupando o mesmo espaço – bisavós, avós, pais e filhos. Isso tem de significativo que a entrada na vida adulta vai ser cada vez mais tardia. Há um século, a expectativa média de vida era 40 anos, logo, a entrada na vida do trabalho tinha que ser aos 14, 15. Hoje, a média é 80 anos, então a entrada na vida adulta se faz mais tarde, inevitavelmente. Portanto, falar de uma formação técnica ou tentar que, hoje, uma pessoa com 14 anos tenha uma relação com o mundo do trabalho não faz nenhum sentido. Não é essa a evolução da sociedade: nós queremos pessoas que saibam pensar. Que saibam trabalhar também, com certeza, mas não é aquela visão que tínhamos antigamente da formação técnica, do operário. Nos próximos 20 anos, cerca de 30%, 40% dos trabalhos vão ser feitos pela tecnologia. Portanto, manter hoje essa formação técnica é uma ideia de discriminação social sobre os pobres. Os percursos formativos, na prática, mantêm a tradição de que os pobres servem para ser operários e os ricos, doutores. É o que chamamos de novo vocacionalismo. Agora o melhor da escola pública está em contrariar destinos. Podemos ser amanhã uma coisa diferente de que somos hoje. Uma escola que confirma destinos, que transforma em operário o filho do operário, é a pior escola do mundo. (NÓVOA, 2017).

A meta número 6 do Plano Nacional de Educação de 2014 é “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014). Visando atender ao objetivo de manter o aluno, no mínimo, sete horas diárias na escola, e também dar conta das ofertas do novo currículo, a Lei nº 13.415 prevê que a carga horária anual do Ensino Médio aumente de 800 horas para 1.400, sendo que do total de horas dos três anos de Ensino Médio, no máximo 1.800 horas podem ser destinadas ao cumprimento da BNCC. Considerando que essa ampliação deveria acontecer de forma gradual, a meta é que até o ano de 2022 os cursos de Ensino Médio ofereçam 1.000 horas anuais. Os sistemas de ensino podem dividir a carga horária da formação geral básica e do itinerário formativo da forma que julgarem mais adequada para a sua realidade. O Guia de Implementação do Ensino Médio (BRASIL, 2018c) ilustra as diferentes possibilidades (Figura 4):

Figura 4 - Possibilidades de distribuição da carga horária das partes de formação geral básica e itinerários formativos



Fonte: Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018c).

Cabe salientar que, ao propor tal meta, o PNE também indica a criação de condições mínimas para que a escola em tempo integral seja um fator positivo na educação. No entanto, essas condições, que envolvem infraestrutura da escola, condições de trabalho dos docentes, oferta de alimentação adequada e gratuita aos alunos, não se concretizaram nas redes públicas de ensino, o que indica um problema para o cumprimento de tal objetivo. Ademais, Ferretti (2018) destaca que o ensino em tempo integral pode ser um fator agravante das desigualdades sociais, visto que muitos dos jovens que cursam o Ensino Médio em idade regular estão trabalhando para suprir necessidades, muitas vezes básicas, suas ou de sua família. Nesse sentido, eles terão que alterar seus estudos para o período noturno, ou, em alguns casos, abandonar a escola.

Outro ponto polêmico da reforma do ensino médio refere-se às disciplinas obrigatórias. De acordo com a Lei nº 13.415, apenas o ensino de Língua Portuguesa e Matemática é obrigatório nos três anos do Ensino Médio. A legislação também obriga o estudo de Língua Inglesa, mas sem especificar em quais anos, e deixa como optativo o ensino de outras línguas estrangeiras, com preferência para o Espanhol. Anteriormente, as escolas poderiam optar qual seria a língua estrangeira oferecida. Essa alteração deu origem ao movimento “#FicaEspanhol”, em defesa da importância do ensino de Língua Espanhola em todas as escolas. Dentre outros argumentos a favor da permanência do Espanhol na grade curricular, o movimento apoia-se nas fortes relações comerciais que o Brasil possui com os demais países da América

Latina e, também, na sua posição geopolítica, considerando que faz fronteira com Estados hispânicos.

Quanto a outras disciplinas, é citado apenas que o ensino de Arte é componente curricular obrigatório da educação básica, e que a BNCC do Ensino Médio deve, obrigatoriamente, incluir estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. Nas palavras da então Secretária Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro (CASTRO, 2017), o ato de “incluir estudos e práticas” das disciplinas supracitadas não torna obrigatória a sua inclusão no currículo, mas, sim, significa que elas podem ser abordadas em atividades de uma disciplina específica ou em projetos interdisciplinares. Com isso, não há a garantia de que o conhecimento acerca dessas disciplinas seja, de fato, construído pelo aluno. Além disso, elas ficam reduzidas a um “tema”, visto que não são tratadas como um conjunto de saberes que constitui um campo do conhecimento (FERRETTI, 2018).

Quanto à obrigatoriedade apenas de Língua Portuguesa e Matemática, Ferretti (2018) entende que essa decisão tem um caráter instrumental, visto que são os “componentes curriculares cujo domínio interfere na aquisição de conhecimentos e [...] no desenvolvimento de competências e habilidades, concernentes a outros componentes curriculares” (FERRETTI, 2018, p. 30). Ainda, o autor chama a atenção para o fato de que as disciplinas mantidas obrigatórias são o foco das avaliações internacionais, o que diz muito sobre a reforma, já que traz para a discussão o elemento do Núcleo Comum, o qual inspirou as mudanças no Ensino Médio e é defendido por empresários brasileiros participantes do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular.

Podemos entender a obrigatoriedade de apenas duas disciplinas como uma forma de buscar resolver o que a Exposição de Motivos nº 48/2016/MEC entendia como um “modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências” (BRASIL, 2016d), que seria o modelo de Ensino Médio com 13 disciplinas obrigatórias. Nóvoa (2017), contudo, entende que “simplificar” o currículo está muito além de apenas diminuir o número de componentes curriculares:

[...] quando se fala em diminuição do currículo não pode ser sinônimo da velha ideologia do *back to basics*, isto é, de voltar aos fundamentos, dar só matemática e português. Tornar os currículos mais simples trata-se de conseguir que, em cada uma das matérias, se valorize a dimensão das linguagens e não a dimensão dos conteúdos. Isto é, que nós tenhamos os

instrumentos para ascender ao conhecimento. Os conteúdos estão todos disponíveis na internet, em todo lado, logo, o que é preciso adquirir é a linguagem matemática, científica, da escrita, artística, corporal. Ora, o que está a acontecer no Brasil agora é o *back to basics*. [...] a dimensão da consciência precisa estar presente no currículo, por isso, não podemos esquecer da história, da sociologia, da filosofia, tudo que nos dá essa outra dimensão (NÓVOA, 2017).

Outro ponto controverso da Lei nº 13.415 diz respeito à formação de professores. Conforme a legislação de 2017, profissionais com “notório saber” poderão ministrar conteúdos do seu campo de formação nas atividades do itinerário formativo de formação técnica e profissional. Além de reduzir as oportunidades de trabalho de professores licenciados, essa forma de contratação pode fazer com que os governos ampliem a admissão desses profissionais para as disciplinas de outros itinerários formativos, considerando as dificuldades de encontrar docentes titulados para ministrá-los (FERRETTI, 2018).

Por fim, cabe observar os reflexos da nova legislação nas provas para ingresso no ensino superior. Anteriormente, as universidades poderiam definir seu próprio conteúdo programático a ser exigido nas provas. A partir da Lei 13.415, elas ficam obrigadas a considerar as competências e habilidades da BNCC para a organização dos exames.

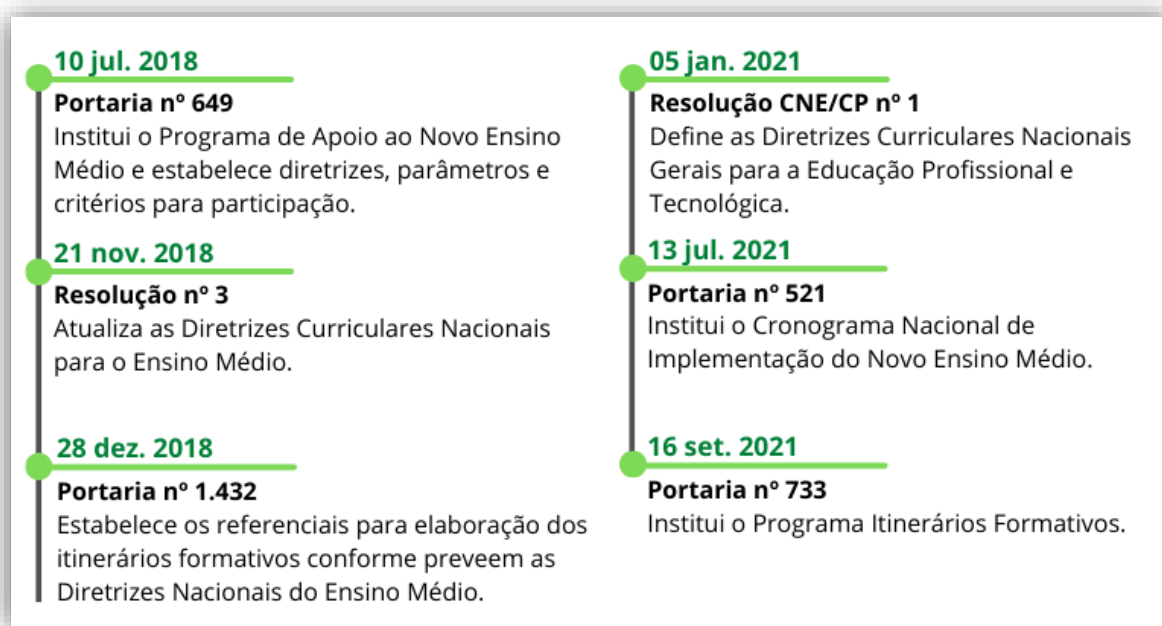
2.1.2 Medidas legais para a execução da Lei nº 13.415/2017

É imperativo citar que após a Lei nº 13.415, outras medidas legais foram tomadas, a fim de proporcionar condições para que o dispositivo fosse aplicado. Considerando que essas decisões auxiliam na compreensão de como será implementado o Novo Ensino Médio, optamos por discutir as determinações principais. A Figura 5 (p. 55) sintetiza, em ordem cronológica, as Portarias e Resoluções que serão comentadas.

Em 10 de julho de 2018, foi instituído o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio por meio da Portaria nº 649. Esse programa tem por objetivo

apoiar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e na execução do Plano de Implementação do novo currículo que contemple a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação da carga horária para mil horas anuais. (BRASIL, 2018e).

Figura 5 - Portarias e resoluções que regulamentam o Novo Ensino Médio



Fonte: Elaborada pela autora.

Tal auxílio dar-se-á por meio de apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação e para a implantação das escolas-piloto do Novo Ensino Médio, de auxílio financeiro e da formação continuada dos membros da equipe técnica e gestora dos estados e do Distrito Federal. O Plano de Implementação do Novo Ensino Médio é o documento que irá nortear a implementação do Novo Ensino Médio nas redes estaduais e distrital de ensino. Para tanto, ele deve “contemplar estratégias para a promoção da equidade urbano-rural, de gênero, social e étnico-racial.” (BRASIL, 2018e).

Em 21 de novembro do mesmo ano, por meio da Resolução nº 3, são atualizadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Esse documento regulamenta algumas das alterações implementadas pela Lei nº 13.415 e, em certa medida, ajuda a compreender como a nova proposta será posta em prática.

Dentre as definições da Resolução, está que é papel das instituições e redes de ensino definir a distribuição de carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos. A parte do currículo destinada à formação geral básica é composta pelas competências e habilidades previstas na BNCC “e articulada como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social e deverá ser

organizada por áreas do conhecimento” (BRASIL, 2018h). Além disso, a resolução estabelece que, na formação geral básica, devem ser contemplados: Língua Portuguesa; Matemática; conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política; Arte; Educação Física; História do Brasil e do Mundo; História e cultura afro-brasileira e indígena; Sociologia e Filosofia; Língua Inglesa e, de forma optativa, outras línguas estrangeiras. De todos esses itens, apenas Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, os demais podem ser distribuídos de acordo com a organização dos sistemas de ensino e escolas. Outrossim, é enfatizado que eles devem ser trabalhados de forma contextualizada e interdisciplinar, “podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas.” (BRASIL, 2018h).

Quanto aos itinerários formativos, fica definido que eles devem considerar as demandas do mundo contemporâneo e estar em sintonia com os diferentes interesses dos alunos. Além disso, eles devem organizar-se em torno de um ou mais eixos estruturantes, sendo eles: investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção sociocultural; e empreendedorismo. Cada município deve oferecer mais de uma possibilidade de itinerário formativo, em diferentes áreas, a fim de contemplar a pluralidade de interesses dos discentes. É responsabilidade do sistema de ensino definir as regras para o processo de escolha do itinerário formativo pelo estudante.

A Resolução nº 3 de 2018 também prevê a nova organização a ser adotada pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Fica definido que a prova será realizada em duas etapas. A primeira terá como referência a BNCC. A segunda, por sua vez, seguirá o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos. Nessa última etapa, o estudante irá escolher as provas do exame de acordo com a área vinculada ao curso superior que pretende cursar. A nota das duas etapas será considerada para ingresso no ensino superior.

A Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, estabelece os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos conforme preveem as DCNEM. De acordo com esse documento, os itinerários formativos têm os seguintes objetivos:

- Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional;
- Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;

- Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; e
- Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida (BRASIL, 2018g).

O documento define, ainda, de forma mais detalhada os eixos estruturantes dos itinerários formativos, apresentando sua descrição, justificativa, objetivos e foco pedagógico e destaca que esses eixos são complementares, por isso é recomendado que os itinerários incorporem e integrem todos eles. Ainda, fica definido que o estudante deve realizar pelo menos um itinerário formativo, passando por, necessariamente um eixo estruturante ou, de preferência, por todos eles. Nesse sentido, é papel das redes de ensino e escolas definir:

- a) a sequência em que os eixos estruturantes serão percorridos e as formas de conexão entre eles;
- b) o tipo de organização curricular a ser mobilizado: por disciplinas, por oficinas, por unidades/campos temáticos, por projetos, entre outras possibilidades de flexibilização dos currículos no Ensino Médio;
- c) se os Itinerários Formativos terão como foco uma ou mais Áreas de Conhecimento, a combinação de uma Área de Conhecimento com a Formação Técnica e Profissional ou apenas a Formação Técnica e Profissional (BRASIL, 2018g).

Por fim, a Portaria nº 1.432 apresenta as habilidades da BNCC a serem desenvolvidas nos itinerários formativos.

Em 05 de janeiro de 2021 foi expedida a Resolução CNE/CP nº 1, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Em 13 de julho do mesmo ano, foi instituído o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio por meio da Portaria nº 521. Esse documento tem por objetivo:

- I - estabelecer cronograma de ampliação da carga horária para mil horas anuais nas unidades escolares que ofertam o ensino médio;
- II - instituir o cronograma para a implementação nos estabelecimentos de ensino que ofertam o ensino médio dos novos currículos alinhados à BNCC e os itinerários formativos;
- III - disponibilizar o cronograma referente aos materiais e recursos didáticos para o Novo Ensino Médio, via Programa Nacional do Livro Didático - PNLD;
- IV - instituir o cronograma para atualização das matrizes do Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, alinhada às diretrizes do Novo Ensino Médio;
- V - instituir o cronograma de atualização do Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb, alinhada às diretrizes do Novo Ensino Médio; e
- VI - instituir o cronograma de atualização da matriz de avaliação do Novo Exame Nacional do Ensino Médio - Enem, alinhada às diretrizes do Novo Ensino Médio. (BRASIL, 2021b).

Com isso, fica estabelecido que, ao implementar o Novo Ensino Médio, as escolas deverão obedecer ao seguinte cronograma:

- I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos;
- II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação;
- III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio;
- IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio;
- V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; e
- VI - Nos anos de 2022 a 2024 - monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação (BRASIL, 2021b).

Cabe salientar que apesar de esse documento ter sido publicado apenas em julho de 2021, previa ações que deveriam ser realizadas ainda em 2020.

A Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021, institui o Programa Itinerários Formativos, cujos objetivos são:

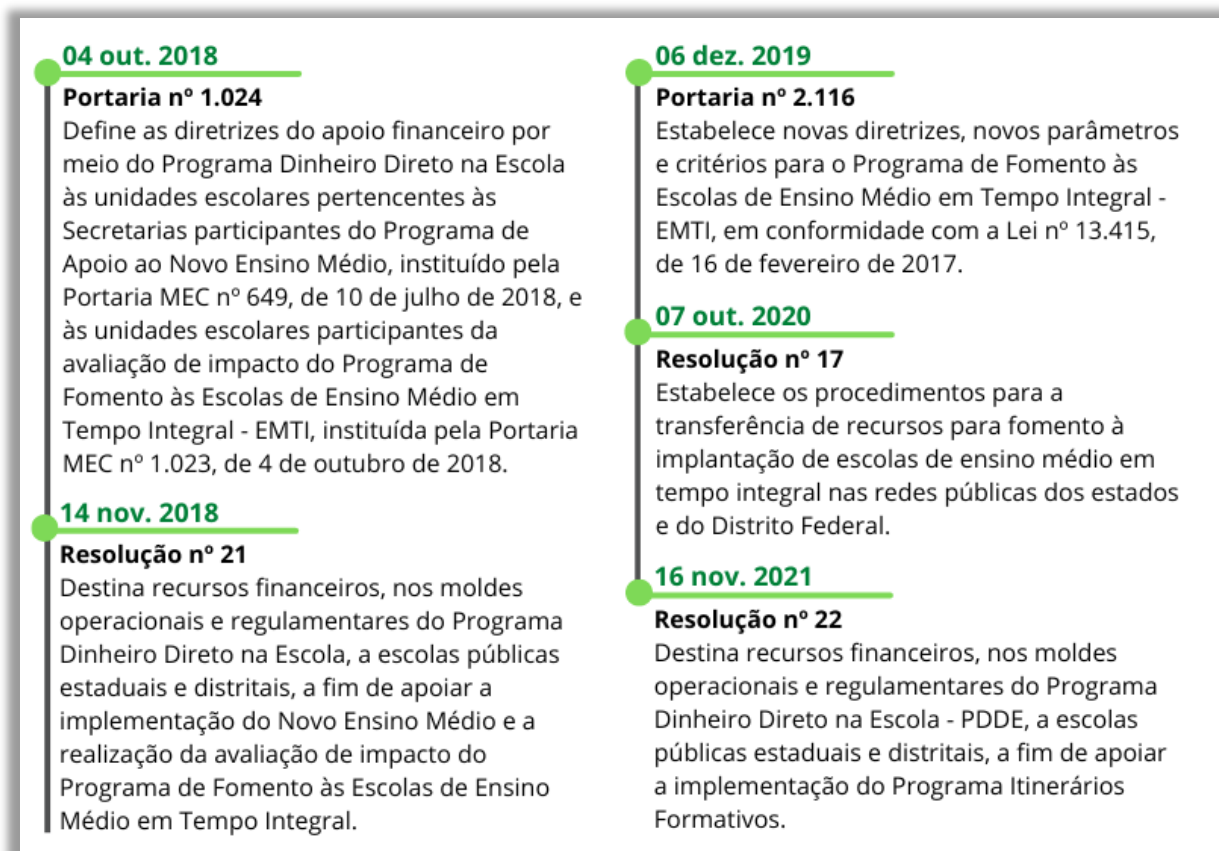
- I - coordenar nacionalmente, monitorar e avaliar a implementação do Novo Ensino Médio, especialmente no âmbito da implantação dos itinerários formativos;
- II - garantir apoio técnico e financeiro às escolas públicas estaduais de educação básica ofertantes do ensino médio, via PDDE [Programa Dinheiro Direto na Escola], para a implantação dos itinerários formativos que compõem o novo currículo de ensino médio, a partir de 2022, conforme critérios estabelecidos nesta Portaria;
- III - contribuir para a consecução das metas 3, 7 e 11 do Plano Nacional de Educação, de que trata a Lei nº 13.005, de 2014;
- IV - atender ao disposto na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017;
- V - contribuir para a elevação da qualidade da oferta do ensino médio e para a melhoria dos indicadores educacionais;
- VI - ampliar a capacidade das secretarias de educação estaduais e distrital, para a implementação do Novo Ensino Médio; e
- VII - promover a integração das redes de educação estaduais e federal, para ampliar a capacidade de oferta dos itinerários formativos do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2021c).

Para tanto, o Programa se organiza em quatro eixos: apoio técnico e financeiro às escolas; fomento às escolas-modelo; integração das redes; e monitoramento e avaliação da implementação do Novo Ensino Médio. As funcionalidades de cada eixo, bem como sua forma de funcionamento são especificados ao longo do documento. Além disso, a Portaria também descreve as formas por meio das quais o Ministério da

Educação prestará apoio às instituições escolares: orientação quanto às diretrizes, planejamento e estratégias do Programa; acompanhamento das ações previstas nos planos de ação; promoção de parcerias entre instituições e entre as redes de ensino; realização e promoção de oficinas para as equipes gestoras e de espaços para compartilhamento de materiais pedagógicos, avaliações, práticas e fóruns de discussão; e realização e divulgação de pesquisas, estudos e análises sobre os desafios e as novas perspectivas para o Ensino Médio e sobre métodos, evidências e tecnologias educacionais inovadoras.

Por meio das Portarias e Resoluções supracitadas, percebemos uma tentativa do Governo Federal em orientar e prestar apoio às instituições e redes de ensino na implementação do Novo Ensino Médio. Os documentos expedidos com o intuito de regulamentar o apoio financeiro às escolas que estivessem no processo de implementação (Figura 6) reforçam esse posicionamento.

Figura 6 - Políticas de fomento para as medidas instituídas pelo Novo Ensino Médio



Fonte: Elaborada pela autora com base nos textos originais dos documentos citados.

2.1.3 Pontos de tensão das alterações previstas pela Lei nº 13.415/2017

Posto isso, percebe-se que a Lei nº 13.415 prevê mudanças significativas para o Ensino Médio, sendo a maioria delas vinculadas, de alguma forma, à BNCC. Apesar de as atuais mudanças no Ensino Médio serem discutidas pelo menos desde a década de 1990 (conforme observamos na Figura 1, p. 36), a partir da publicação da última LDB, fica evidente que a decisão final acerca dos aspectos da atual reforma foi tomada de forma autoritária e unilateral, visto que podou as discussões que vinham acontecendo e desconsiderou debates com as comunidades disciplinares. Além de gerar descontentamento, esse tipo de atitude fortalece a propagação das ideologias dos grupos dominantes, reproduzindo as estruturas sociais que os favorecem. Com isso, as diferenças sociais se agravam e a hegemonia daqueles que estão no poder é assegurada. Nesse sentido, podemos tomar o conceito de ordens de discurso que, como afirma Fairclough (2016, p. 103), são consideradas “facetas discursivas das ordens sociais, cuja articulação e rearticulação interna têm a mesma natureza”, revelando as relações de poder manifestadas linguisticamente.

O *site* do Governo Federal destinado a apresentar informações sobre o Novo Ensino Médio informa que, a partir da nova política, haverá os “[m]esmos direitos de aprendizagem para todos os estudantes brasileiros” (BRASIL, 2022), tendo em vista que, com a aprovação da BNCC do Ensino Médio, os novos referenciais curriculares, a formação de professores, os materiais didáticos e as matrizes de avaliação do SAEB e do ENEM estarão alinhados às mesmas habilidades e competências. Isso, no entanto, acaba sendo uma falácia. O Brasil apresenta inúmeras diferenças culturais, sociais e econômicas entre suas regiões, isso, por si só, já é um fator que não garante que todas as escolas tenham as mesmas condições para a oferta das disciplinas e itinerários propostos. Além disso, a organização curricular baseada em itinerários formativos pode agravar ainda mais essa realidade, tendo em vista que os alunos de escolas públicas, sem muitas condições, terão acesso às disciplinas básicas e a um ensino técnico de baixa qualidade, sem material e laboratórios adequados por falta de verba, enquanto os estudantes das escolas particulares terão acesso a um ensino “completo”. Ferretti (2018) assevera essas diferenças ao citar que a intenção de atender aos interesses dos diversos alunos por meio dos itinerários formativos se faz tão somente a partir da “perspectiva do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, conferindo pouca atenção à produção social dos diferentes jovens

e às condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino” (FERRETTI, 2018, p. 32). Nesse contexto, a flexibilização do currículo, o uso de novas metodologias e de equipamentos digitais e materiais didáticos que estimulem o protagonismo dos alunos em pouco irá auxiliar na superação das limitações já enfrentadas pela parcela mais pobre da população.

Outrossim, a especialização precoce, com a valorização de matérias técnicas em detrimento de disciplinas como Filosofia e Sociologia, que deixam de ser obrigatórias, contribui para a formação de sujeitos eficientes para o mercado de trabalho, mas não para o mundo do trabalho, visto que podem não questionar a realidade em que estão inseridos ou as causas e consequências de acontecimentos políticos e econômicos, por exemplo. Essa situação é reflexo, também, da dicotomia entre o Ensino Médio de formação geral básica e a educação profissional, existente pelo menos desde a década de 1970, em que

[d]e um lado, os educadores e setores da sociedade que enxergam a escola meramente como formadora de sujeitos sociais eficientes e pouco questionadores e, de outro, aqueles setores sociais e educadores que almejam para os filhos dos trabalhadores uma formação integrada, integral, unitária e politécnica que não apenas os prepare para o exercício profissional consistente, mas que, além disso, tornem-nos capazes de entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver (FERRETTI, 2018, p. 34-35).

Nesse sentido, a Lei da reforma do Ensino Médio pode ser entendida como

uma ação e proposição de afirmação da busca de hegemonia, no campo educacional, pelos setores da burguesia da sociedade capitalista brasileira, em contraposição à de caráter contra-hegemônico, representadas pelas tentativas, formuladas no decorrer do primeiro governo Lula, de instituir no país uma educação de caráter integrado e integral (FERRETTI, 2018, p. 34).

A aprovação da PEC 241/16 ilustra esse posicionamento. A MP 746/2016, apresentada, discutida e sancionada no mesmo período, propunha mudanças que exigiriam maior investimento financeiro nas escolas. Ao aumentar a carga horária do Ensino Médio e instituir a organização de itinerários formativos, seria preciso ampliar e melhorar a infraestrutura das instituições, a fim de que fossem capazes de receber seus alunos em tempo integral, aumentar o salário dos docentes, que possivelmente trabalhariam mais horas, além de contratar mais profissionais para dar conta do aumento na carga horária e das disciplinas voltadas para a formação técnica e

profissional e, ainda, ofertar a alimentação para todo o período em que o aluno estivesse na escola. Ao mesmo tempo, a PEC 241/16, transformada na Emenda Constitucional (EC) 95/16 em 15 de dezembro de 2016, previa o congelamento dos valores investidos em educação e saúde. Ou seja, foram duas decisões incoerentes.

Assim, a partir dos aspectos históricos, políticos e sociais recuperados nesta seção, construímos um panorama dos últimos anos do Ensino Médio no Brasil. O cenário descrito é reflexo das lutas ideológicas que se dão no campo da educação, as quais são expressas por meio dos discursos divulgados através de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular. Fica evidente que, no decorrer desse período, as decisões tomadas são resultantes de tensões ideológicas que acabam por reproduzir uma ordem social que favorece e assegura a hegemonia do espectro político detentor do poder. Nesse sentido, cabe nos questionarmos como as mudanças sociais e políticas recuperadas ao longo desta subseção influenciaram, de forma específica, o ensino de Língua Portuguesa. Com vistas a compreender esse ponto, apresentamos a seção a seguir.

2.2 DA RENOVAÇÃO GRAMATICAL À PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Esta seção está dividida em dois momentos. Primeiro, em 2.2.1, apresentamos uma breve história da Língua Portuguesa enquanto disciplina no Brasil e o contexto em que se deu o surgimento da Prática de Análise Linguística. Já em 2.2.2, trazemos os aspectos teórico-metodológicos que caracterizam essa prática.

2.2.1 Surgimento da Prática de Análise Linguística e concepções iniciais

A Língua Portuguesa tornou-se obrigatória no território brasileiro a partir das Reformas Pombalinas, instauradas pelo Marquês de Pombal, em Portugal e suas colônias, na década de 1750. A tardia obrigatoriedade do uso da Língua Portuguesa, somada a uma escassa tradição de estudos sobre a língua, foi um dos motivos que fez com que o Português fosse instituído como disciplina escolar apenas nas últimas décadas do século XIX (SOARES, 2004).

A partir das Reformas Pombalinas até o final dos anos 1800, o ensino de língua era composto pelo estudo da gramática e da retórica, sendo que essa última incluía

também a poética. As gramáticas estudadas correspondiam à Língua Portuguesa e à Latina, servindo a primeira como uma ferramenta para o estudo da segunda.

Com a criação do Colégio Pedro II, no atual estado do Rio de Janeiro, em 1837, as disciplinas de retórica e poética compunham o currículo referente ao estudo da Língua Portuguesa. Em 1838, a gramática foi mencionada como objeto de estudo (SOARES, 2004). Apenas após o final do Império a disciplina passou a ser denominada Português, fundindo os três eixos mencionados anteriormente. Contudo, apesar da mudança na nomenclatura, foi mantida a tradição do ensino de gramática, retórica e poética.

Mudanças significativas no conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa surgiram a partir da década de 1950 devido à “[...] transformação das condições sociais e culturais e, sobretudo, das possibilidades de acesso à escola”, que acabou exigindo “a reformulação das funções e dos objetivos dessa instituição, o que acarreta, entre outras alterações, mudanças nas disciplinas curriculares” (SOARES, 2004, p. 166). Nesse período, devido ao projeto de desenvolvimento de Juscelino Kubitschek (BRITTO, 1997), democratizou-se o acesso ao ensino regular, possibilitando que as camadas mais populares frequentassem a escola. Como consequência, houve uma multiplicação do número de alunos, o que, por sua vez, acarretou um recrutamento intensivo e menos seletivo de professores. Esse novo cenário acabou exigindo reformas pedagógicas, afinal, os objetivos culturais também eram outros:

É então que gramática e texto, estudo *sobre* a língua e estudo *da* língua começam a constituir realmente uma disciplina com um conteúdo articulado: ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação do texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática. Assim, nos anos 1950 e 1960, ou se estuda a gramática a partir do texto ou estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece (SOARES, 2004, p. 167).

A diferença no tratamento dos conteúdos pode ser percebida, também, nos manuais fornecidos aos professores, que, de um livro de gramática e uma seleta de textos, passaram a ser um único livro, ainda que englobando os conteúdos de forma isolada. A união das duas instâncias de estudo se completou em 1960, quando os livros passaram a ser divididos em unidades que contemplavam a leitura e a interpretação de textos e os aspectos gramaticais.

Apesar de gramática e texto estarem em um mesmo material didático, ainda havia a primazia da primeira sobre o segundo. Essa hierarquia sofreu mudanças a

partir de 1970, quando, por intervenção do então governo militar, a educação foi posta a serviço do desenvolvimento dos objetivos e ideologias governamentais. Nesse viés, a língua passou a ser compreendida como comunicação, e o foco das aulas de Português estava no desenvolvimento do uso da língua.

Contudo, com a redemocratização do país, na década de 1980, essa “concepção de língua e de ensino de língua [...] já não encontrava apoio nem no contexto político e ideológico [...] nem nas novas teorias desenvolvidas na área das ciências linguísticas” (SOARES, 2004, p. 171). Assim, passou a vigorar a concepção da linguagem como interação, a qual reconhece que a partir do uso da língua o indivíduo realiza ações e age sobre o seu interlocutor e entende que “[a] linguagem é pois um lugar de interação humana [...] em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1997, p. 23). É sob essa concepção sociointeracionista de linguagem que surgiu a Prática de Análise Linguística (PAL).

O Quadro 3 apresenta uma síntese do panorama histórico do ensino de Língua Portuguesa relatado até aqui.

Quadro 3 - Síntese do panorama histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil

(continua)

Período	1750 – 1950	1950 – 1980	1980 – atualidade
Contexto Histórico	Brasil Colônia – Início da Quarta República	Crescimento industrial – Regime Militar	Redemocratização do Estado – Democracia
Objetivo de ensino	Alfabetização	Desenvolvimento comunicacional	Cidadania crítica e democrática
Alunado	Grupos sociais e econômicos privilegiados	Camadas mais populares que migraram para o meio urbano	População em geral
Objeto de ensino	Palavra/frase	Texto	Gêneros textuais/discursivos
Perspectiva teórico- metodológica¹²	Prescritivo- normativa	Linguístico-textual	Discursivo-textual

¹² De acordo com Barreto (2022, p. 32), as perspectivas aqui apresentadas foram baseadas na pesquisa de Schmitt (2021). De acordo com Schmitt (2021), a perspectiva prescrito-normativa toma a

Quadro 3 - Síntese do panorama histórico do ensino de Língua Portuguesa no Brasil

Concepção de linguagem	(conclusão)		
	Linguagem como expressão do pensamento	Linguagem como instrumento de comunicação	Linguagem como processo de interação

Fonte: Adaptado de Barreto (2022, p. 32).

Somado às situações políticas relatadas na seção anterior, e em decorrência delas, na década de 1970 o sistema educacional brasileiro enfrentava uma crise, na qual se destacava o “baixo nível de desempenho linguístico demonstrado pelos estudantes na utilização da língua” (GERALDI, 2011 [1984], s/p), o que se comprovava, de certa forma, pela “dificuldade cada vez maior dos alunos egressos do segundo grau de ler e escrever de forma correta, clara e articulada” (BRITTO, 1997, p. 100). Ademais, a valorização do ensino tradicional de gramática em detrimento ao estudo do texto e a valorização do ensino da modalidade padrão da língua fez com que “a escola esquecesse, progressivamente, aquilo que é fundamental no exercício da língua: o texto. [...] Trazê-lo de volta para a sala de aula significa desviar o foco de atenção e pensar em suas condições efetivas de uso” (BRITTO, 1997, p. 102).

Nesse contexto, a análise linguística surge como uma alternativa ao ensino da teoria gramatical, apresentando uma perspectiva de reflexão acerca do sistema linguístico e da valorização do estudo da língua em situações reais de comunicação. Há três textos que se destacam como as obras fundantes das reflexões sobre a prática de análise linguística. A obra inaugural, que registra a primeira aparição do termo, consiste em uma coletânea de artigos organizada por Geraldi e publicada em 1984: “O texto na sala de aula”. Geraldi (2011 [1984]), no capítulo “Concepções de linguagem e ensino de português”, reconhece o “fracasso da escola” em função da performance de baixo nível dos alunos no uso da língua, mas ressalta que seu objetivo ali não era denunciar os problemas educacionais da época, e sim “construir alguma alternativa de ação” diante dos obstáculos que se apresentavam no ensino de língua materna. Nesse sentido, o autor (GERALDI, 2011 [1984]) defende a construção de

palavra e a frase como unidade de ensino e acredita em um ensino de Língua Portuguesa a partir dos “bons exemplos” dos textos literários, focalizando as regras e normas gramaticais. A perspectiva linguística-textual, por sua vez, coloca o texto como objeto de ensino e apoia o ensino da língua pautado nos tipos de texto, evidenciando o estudo da gramática a partir do texto. Já na perspectiva discursivo-textual, os gêneros textuais/discursivos são tomados como unidade de ensino e o texto é a unidade de análise. Essa perspectiva, ainda, orienta o ensino de Língua Portuguesa a partir das práticas de linguagem e da reflexão sobre esses usos.

uma nova metodologia, que se apoia em uma nova concepção de linguagem – referindo-se, aqui, à concepção interacionista que ganhava força na época. Essa concepção, ainda, auxilia na definição de um “novo conteúdo” de ensino, visto que faz repensar sobre “o quê” e “para quê” ensinamos. Com isso, Geraldi (2011 [1984]) questiona a dicotomia entre ensino da língua e ensino da metalinguagem, argumentando a favor do primeiro, tendo em vista que aquele considera as relações humanas que envolvem a linguagem, entendendo-a como um processo de interação. Dessa forma, o autor defende que o aprendizado do domínio da língua em situações concretas de interação deve prevalecer sobre o da análise textual a partir de conceitos e metalinguagens.

No capítulo “Unidades básicas do ensino de português”, publicado na mesma obra supracitada, a prática de análise linguística aparece como um eixo de ensino, ao lado da leitura e da produção de texto. Nesse primeiro momento, o conceito da PAL é apresentado com certa timidez, visto que foi descrito brevemente em nota de rodapé. Considerando as críticas realizadas por Geraldi no capítulo anterior, aqui o autor defende a PAL como uma proposta de renovação do ensino tradicional de gramática. A fim de concretizar a sua proposta de valorizar o estudo de situações reais de interação em detrimento das atividades de metalinguagem, o autor apresenta a PAL como uma prática vinculada à produção textual, que deveria partir do texto do próprio aluno e, dali, ir além das questões de gramática e abordar aspectos mais amplos a respeito do propósito do texto:

a prática de análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a “correções”. Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (GERALDI, 2011 [1984], s/p).

Assim, o propósito principal da PAL não é o domínio da terminologia, mas, sim, a compreensão do fenômeno linguístico. Para que esse ideal fosse atingido a partir do trabalho dos professores, Geraldi elenca algumas considerações iniciais acerca da PAL:

- a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escritinho”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido para auxiliar o aluno. Por isso partirá do texto dele.
[...]

- para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema. De nada adianta quereremos enfrentar de uma vez todos os problemas que podem ocorrer num texto produzido por nosso aluno;
- fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção [...] para reescrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;
[...]
- fundamenta essa prática o princípio: 'partir do erro para a autocorreção'. (GERALDI, 2011 [1984], s/p).

A crítica ao ensino descontextualizado da Língua Portuguesa também é reforçada em textos subsequentes. Franchi (1992 [1987]), embora não adote a PAL como seu objeto de estudo, apresenta uma postura teórica semelhante à de Geraldi (2011 [1984]). Em “Criatividade e Gramática”, o autor resume em quatro itens os problemas do ensino gramatical:

- apesar de tudo o que tem sido dito pela linguística e pela pedagogia, mantém-se um viés normativo que não se limita a levar os alunos ao domínio da modalidade culta e escrita (um dos objetivos da escola) mas que constitui um fator importante de discriminação e repressão linguísticas;
- enquanto sistema nocional descritivo, a gramática escolar esconde intuições interessantes sobre a linguagem sob uma capa de definições e um conjunto de critérios que não dão conta dos fatos das línguas naturais;
- enquanto prática escolar, o ensino gramatical se reduz ao exercício de técnicas insatisfatórias de descoberta e de classificação de segmentos de orações;
- em nenhum dos casos se busca responder à questão relevante para qualquer estudo gramatical da linguagem: por que as expressões significam aquilo que significam (FRANCHI, 1992 [1987], p. 27).

A partir desse contexto, Franchi (1992 [1987]) afirma que, ao trabalhar com a gramática tradicional, o aluno não está aprendendo por meio das definições e classificações fornecidas por ela, mas, sim, por tentativas e erros. Ao evidenciar o aprendizado baseado na “repetição inconsciente de fórmulas” (FRANCHI, 1992 [1987], p. 15), concretizado por meio de exercícios escolares puramente classificatórios, perde-se a oportunidade de permitir que o aluno reflita sobre as escolhas linguísticas do escritor/falante, que não são neutras, e os efeitos de sentido produzidos pelos fenômenos linguísticos, considerando aqueles à disposição e os que foram escolhidos pelo sujeito na situação de interação. Nesse sentido, Franchi problematiza a insuficiência descritiva da gramática tradicional e enfatiza que o que importa são como as classes e categorias por ela teorizadas vão sofrendo alterações conforme o ponto de vista adotado em cada evento, o qual será refletido nas escolhas linguísticas do sujeito que o descreve:

Interessa pouco descobrir a melhor definição de substantivo ou de sujeito ou do que quer que seja. No plano em que se dá a análise escolar, certamente não existem boas definições. [...] **Mas interessa, e muito, levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções** (FRANCHI, 1992 [1987], p. 20, grifos do autor).

Franchi (1992 [1987]) valoriza a compreensão dos processos pelos quais o sujeito atua linguisticamente e, ainda, defende que para que haja um aprendizado efetivo da gramática é preciso relacionar o estudo da língua à uma vivência da língua materna que seja “construída pelo aluno como resultado de seu próprio modo de operar com as expressões e sobre as expressões, [em que] os fatos da língua são fatos de um trabalho efetivo e não de exemplos descolados da vida” (FRANCHI, 1992 [1987], p. 24). Cabe ressaltar que o autor não propõe que a gramática seja deixada de lado, mas, sim, que seja vista sob uma nova perspectiva, considerando a gramática interiorizada do falante. A fim de tornar mais clara essa ideia, o autor apresenta as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, as quais constituem, posteriormente, o que Polato e Menegassi (2021, p. 33) chamam de “tripé pragmático da PAL”.

Franchi (1992 [1987], p. 35) define as atividades linguísticas como “o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem”. Para que esse tipo de atividade seja reproduzido na escola, é preciso que a instituição se torne um ambiente de “rica interação social que, mais do que mera simulação de ambientes de comunicação, pressuponha [...] a constituição como interlocutores reais do professor e seus alunos e dos alunos entre si” (FRANCHI, 1992 [1987], p. 35). É necessário, ainda, que o ambiente escolar oportunize que os estudantes diversifiquem os recursos expressivos que usam em suas falas e escritas. Para tanto, é preciso que haja uma intensificação das atividades epilinguísticas, que são “uma prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modelos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações” (FRANCHI, 1992 [1987], p. 36). A partir dessa prática, “o aluno de gramática pode fazer hipótese sobre a natureza da linguagem” a fim de “falar da linguagem, descrevê-la em um quadro nocional intuitivo ou teórico” (FRANCHI, 1992 [1987], p. 37), realizando, então, as atividades metalinguísticas. Apesar de o objeto de discussão de Franchi ser a

renovação do ensino gramatical e não a PAL, ele levanta diversos aspectos que impulsionam as discussões posteriores sobre essa prática de ensino, sendo, por isso, entendido como um “elo tangencial” (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 36).

Historicamente, a PAL é consolidada a partir da publicação de “Portos de Passagem”, livro em que Geraldi (1997 [1991]) amplia as discussões iniciadas em “Texto na sala de aula” (1984). Nessa nova publicação, composta por três capítulos escritos pelo autor, é apresentado um referencial teórico-metodológico que ancora a análise linguística, sendo destinada toda uma seção para tratar dessa prática (informação verbal¹³). Com isso, a PAL é definida como um “conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria” (GERALDI, 1997 [1991], p. 189).

Ao explicar as atividades que compõem a prática de análise linguística, Geraldi retoma os conceitos de atividades epilinguísticas e metalinguísticas apresentados anteriormente por Franchi (1992 [1987]). Tais atividades são entendidas como “reflexões sobre as estratégias do dizer” (GERALDI, 1991, p. 192), e essas reflexões vão de encontro às práticas de ensino correntes na época, visto que privilegiam a interlocução por ser o “espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos” (GERALDI, 1991, p. 5) e propõem uma inversão na ordem da exploração dos conteúdos de Língua Portuguesa, partindo das atividades epilinguísticas para as metalinguísticas. Na proposta do autor, o aprendizado partiria de formas de expressão já conhecidas e dominadas pelos alunos para o estudo da variedade padrão.

Ademais, nessa obra, Geraldi “se afasta da prática de autocorreção e considera que a PAL pode abordar as mais diversas situações de interação” (BARRETO, 2022, p. 35), sendo “impossível prever todas as atividades de análise linguística que podem ocorrer numa sala de aula” (GERALDI, 1997 [1991], p. 193). Assim, é reforçado o vínculo entre a PAL e a leitura e é reiterada a integração entre leitura, produção de texto e análise linguística, demonstrando que essa última não deve ser didatizada de forma isolada dos demais eixos de ensino.

Após a publicação desses textos fundantes, houve certo silenciamento da PAL diante do contexto educacional brasileiro na década de 1990 (POLATO; MENEGASSI, 2021). Ela foi retomada apenas em 1997, com a publicação dos Parâmetros

¹³ Palestra ministrada pelo Prof. Dr. Rodrigo Acosta-Pereira na III Jornada sobre ensino de linguagem em contexto escolar e II Mostra de Pesquisas em andamento do NEPELIN, Santa Maria, novembro de 2021.

Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental. O Quadro 4 apresenta de maneira sintetizada o percurso inicial da PAL.

Quadro 4 - Percurso da PAL

Perspectiva	Autor/ano	Principal obra	Principais acontecimentos
PAL na década de 80	Geraldi (1984)	O texto na sala de aula	Surgimento da PAL como uma alternativa pedagógica de reflexão e de estudo da língua em uso. Compreensão dos fenômenos linguísticos em estudo. Exposição dos princípios do que mais tarde seria o tripé pragmático da PAL.
Renovação Gramatical	Franchi (1987)	Criatividade e Gramática	Proposta de renovação do ensino gramatical. Crítica ao ensino tradicional com foco nas categorias gramaticais. Elo tangencial entre o que Geraldi propõe em 1984 e 1991. Caracterização, defesa e delineamento da natureza das atividades (linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas).
PAL na década de 90	Geraldi (1991)	Portos de Passagem	Caracterização do tripé pragmático da PAL. Defesa do texto como o ponto de partida e de chegada para o ensino de língua. Silenciamento de novas pesquisas sobre a PAL, apesar da publicação de “Portos de Passagem”. Retomada da PAL a partir da publicação dos PCN, em 1997.

Fonte: Adaptado de Bordim (2022, p. 43).

Polato e Menegassi (2021) ressaltam que à época do lançamento dos PCN, grande parte dos educadores, possivelmente, já havia tido acesso às obras “O texto na sala de aula” e “Portos de Passagem”. No entanto, ainda faltava uma compreensão panorâmica dos objetivos e pressupostos da PAL, o que, por vezes, provocou certa “apropriação tangencial da proposta” (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 50). Na primeira década dos anos 2000, o discurso acerca da PAL é expandido, incorporando novas vozes e unindo-se a outras perspectivas, como o trabalho com gêneros (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 50). Isso pode ser verificado na pesquisa realizada por Bezerra e Reinaldo (2013, p. 61) ao estudarem as propostas de análise linguística oriundas da academia e concluir que as atividades epilinguísticas, especificamente, “exploram a palavra e seu funcionamento textual-discursivo em textos de gêneros variados, inspiradas, principalmente, em Bakhtin, Bronckart e Benveniste”.

2.2.2 Aspectos teórico-metodológicos da Prática de Análise Linguística

Diante do exposto até aqui, entendemos que a Prática de Análise Linguística não se resume a uma nova forma de ensinar gramática, mas, sim, que se baseia em uma nova concepção de linguagem e, por isso, compreende a um novo objeto de ensino e a uma nova metodologia (KEMIAC; ARAÚJO, 2010). Volk (2021) sintetiza as principais características teórico-metodológicas da PAL (Quadro 5).

Quadro 5 - Principais características teórico-metodológicas da PAL

<p>Concepção de língua como ação interlocutiva situada, sujeita a interferências dos falantes</p> <p>A unidade de análise é o texto-enunciado</p> <p>Integração entre os eixos de ensino: a AL é ferramenta para leitura e produção de textos</p> <p>Ênfase nos usos como objetos de ensino (habilidades de leitura e escrita) que remetem a vários outros objetos de ensino (estruturais, textuais, discursivos, normativos), apresentados e retomados sempre que necessário</p> <p>Consideração do contexto para a análise do texto, ou seja, análise macro e microestrutural e heterogeneidade da língua</p> <p>Metodologia reflexiva, baseada na indução (observação dos casos particulares para a conclusão das regularidades/regras)</p> <p>Trabalho paralelo com habilidades metalinguísticas e epilinguísticas</p> <p>Foco na relação entre uso e forma</p> <p>Pedagogia crítica</p>
--

Fonte: Volk (2021, p. 71).

As atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, conforme citado, formam o tripé pragmático da PAL. Nesse sentido, cabe aprofundar os conceitos já apresentados. As atividades linguísticas referem-se ao uso da linguagem para a criação de significados e se dão em circunstâncias cotidianas de comunicação (SUASSUNA, 2012).

As atividades epilinguísticas, nas palavras de Geraldi (1997 [1991], p. 190), são aquelas que “refletem sobre a linguagem” e têm por objetivo “o uso destes recursos expressivos em função das atividades linguísticas em que se está engajado”. Para Suassuna (2012, p. 16), esse tipo de atividade remete à “capacidade que todo falante tem de operar sobre a linguagem, fazendo escolhas, avaliando os recursos

expressivos de que se utiliza, fazendo retomadas, corrigindo estruturas etc”. A autora argumenta, ainda, que tais ações são marcadas pela intuição e constituem uma das bases da gramática internalizada de cada falante.

Diante disso, cabe afirmar que as atividades epilinguísticas referem-se à capacidade que todo falante tem de fazer escolhas a respeito dos recursos linguísticos a serem empregados em determinados contextos situacionais de acordo com os efeitos de sentido pretendidos. Nessas atividades, o aluno é levado a experimentar novos modos de construção brincando com a linguagem ao comparar e transformar expressões (FRANCHI, 1992 [1987]). Franchi (1992 [1987], p. 37) defende que essa é uma forma de “tornar operacional e ativo um sistema a que o aluno já teve acesso fora da escola, em suas atividades linguísticas comuns”. O autor sinaliza, ainda, que as atividades epilinguísticas “abrem as portas” para uma sistematização do conhecimento gramatical, o que, por sua vez, leva às atividades metalinguísticas.

Geraldi (1997 [1991], p. 190-191, grifo do autor) compreende as atividades metalinguísticas como uma “reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de *noções* com as quais se torna possível categorizar tais recursos”, ou seja, a partir delas é possível desenvolver uma metalinguagem que permite falar sobre a língua e seus fenômenos. Para Suassuna (2012, p. 17), as atividades metalinguísticas ultrapassam as epilinguísticas, pois são uma ação que “a. se pratica de modo consciente; b. se desenvolve sistematicamente; c. exige uma taxonomia; d. resulta em teorias sobre a linguagem”.

Bezerra e Reinaldo (2013, p. 61) afirmam que a concepção de análise linguística enquanto um conjunto de atividades epilinguísticas e metalinguísticas chega aos livros didáticos por meio de um processo de didatização e ancora-se ora na tradição gramatical, ora em teorias linguísticas, ora na combinação dessas duas perspectivas. Pinton e Silva (2021), com a intenção de guiar o professor quanto à classificação da natureza das atividades, elaboraram um quadro com perguntas orientadoras (Quadro 6).

Quadro 6 - Perguntas orientadoras acerca do trabalho com a Prática de Análise Linguística

Natureza	Perguntas orientadoras
Epilinguística	A atividade focaliza os efeitos de sentido gerados pelas escolhas linguísticas, textuais e discursivas? e/ou A atividade focaliza as estratégias de dizer, relacionando-as às configurações textuais e discursivas? e/ou A atividade demanda a comprovação de sua resposta com base em fragmentos do texto (escolhas lexicais e gramaticais)?
Metalinguística	A atividade promove a sistematização do conhecimento sobre a língua e seu funcionamento? e/ou A atividade demanda a construção de conceitos por nomeação e por teoria?

Fonte: Adaptado de Pinton e Silva (2021, p. 215).

O percurso metodológico da PAL pressupõe partir das atividades epilinguísticas para atingir as metalinguísticas. Dessa forma, o aluno teria a oportunidade de observar e refletir sobre casos particulares para, então, formular regras gerais (KEMIAC; ARAÚJO, 2010). Esse caminho sugere uma metodologia indutiva, a partir da qual se realiza um “processo de produção de conhecimento e não de reconhecimento” (GERALDI, 1997 [1991], p. 191) que parte da vivência do próprio aluno. Para tanto, é preciso que a abordagem de determinado fenômeno linguístico parta das macrounidades da língua (o texto) para as microunidades (recursos que compõem o texto) (KEMIAC; ARAÚJO, 2010).

Tomar o texto como ponto de partida para o estudo da língua é um posicionamento defendido por diversos autores (GERALDI, 2011 [1984], 1997 [1991]; FRANCHI 1992 [1987]; BRITTO, 1997; MENDONÇA, 2006; SUASSUNA, 2012) e que vai ao encontro do que se propõe na prática de análise linguística. Kemiatic e Araújo (2010) argumentam que o falante não aprende a língua por meio de frases e palavras soltas, mas, sim, por meio do enunciado como um todo, ou seja, por meio dos gêneros do discurso. Os alunos só podem construir hipóteses sobre a teoria linguística a partir de fatos da sua língua que sejam carregados de significação (FRANCHI, 1992 [1987]). Nesse contexto, a análise de unidades mínimas só tem justificativa se retornar ao nível do texto, conforme aponta Mendonça (2006, p. 203): “analisar o uso de determinada palavra num texto só tem sentido se isso trouxer alguma contribuição à compreensão do funcionamento da linguagem e, portanto, se auxiliar a formação ampla dos falantes”. Assim, considerando que os falantes aprendem a língua a partir de enunciados com sentido completo, para que haja um aprendizado efetivo dos fenômenos linguísticos e discursivos, é preciso que o estudo da língua parta dos

textos, que representam uma unidade completa de sentido e, enquanto gêneros discursivos, estão mais próximos da realidade de uso linguístico dos estudantes.

Cabe destacar que essa abordagem não exclui o estudo da gramática das aulas de língua portuguesa (MENDONÇA, 2006). Ao observar e explorar os fenômenos linguísticos em situações reais de interação por meio de atividades epilinguísticas, o estudante estará construindo um conhecimento acerca da língua e será capaz de comparar as novas informações com conhecimentos previamente estabelecidos por ele. Ao fazer isso, é preciso que o discente nomeie o novo aprendizado e, para tanto, é necessário lançar mão da teoria gramatical, a fim de sistematizar o conhecimento produzido.

Considerando a metodologia proposta para a PAL, essa prática de linguagem pode ser entendida como uma articuladora das práticas de leitura e produção textual, conforme já demonstrado por Geraldini ainda em 1984, em “O texto na sala de aula”. Mendonça (2006, p. 204, grifos da autora) reforça essa proposta ao afirmar que

a AL surge como uma alternativa complementar às práticas de leitura e produção de texto, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos, seja no momento de ler/escutar, de produzir textos ou de refletir sobre esses mesmos usos da língua.

Nesse mesmo viés, Suassuna (2012) afirma que a análise linguística se dá tanto nos momentos de leitura quanto nos momentos de escrita. No primeiro caso, a PAL se realiza a partir dos sentidos extraídos do texto, das comparações, das marcas ideológicas lançadas pelo autor que precisam ser percebidas pelo estudante. No segundo, a análise linguística acontece à medida que, enquanto autores, os alunos precisam selecionar a melhor opção dentre as possibilidades de escolha oferecidas pela língua para expressar aquilo que pretendem. Assim sendo, as atividades vinculadas à prática de análise linguística perpassam todos os demais eixos de ensino da disciplina de Língua Portuguesa.

2.3 LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Nesta seção, apresentaremos os pressupostos da Linguística Sistêmico-Funcional, teoria que orienta a análise do *corpus* e fornece as categorias para a análise.

Pesquisas ancoradas em perspectiva funcionalista investigam as formas linguísticas em relação ao seu uso na sociedade, às funções que cumprem em situações reais de comunicação. É nesse contexto teórico que se enquadra a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), que tem por objetivo “compreender e descrever a linguagem em funcionamento como um sistema de comunicação humana e não como um conjunto de regras gerais, desvinculadas de seu contexto de uso.” (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 24). Sob esse viés, Halliday, na década de 1960, baseado nos estudos de Malinowski e Firth, desenvolveu a teoria da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), uma abordagem de análise gramatical que, por meio de categorias linguístico-discursivas de descrição textual, fornece ferramentas para a compreensão dos usos e do funcionamento da língua em diferentes contextos, visando ao entendimento dos significados dos textos.

De acordo com Fuzer e Cabral (2014), a GSF compreende a língua como uma entidade viva, presente em diferentes grupos, locais, eventos e, por isso, está sujeita à influência de todos esses meios. A língua é, ainda, variável, sendo produto e propriedade de comunidades, culturas e indivíduos. Assim sendo, ela é um potencial de significados à disposição dos falantes para estabelecer relações, representar o mundo e, assim, satisfazer determinadas necessidades em contextos sociais específicos. É nesse sentido que Cunha e Souza (2011) referem-se à língua, dentro da LSF, enquanto escolha. Ao falante é disponibilizado, pelo sistema linguístico, um leque de opções, e cabe a ele optar, de acordo com o contexto social em que está inserido, qual a forma linguística mais adequada, naquele momento, para atingir seu objetivo. Desse modo, fica evidente que a seleção das opções disponíveis não se dá de forma arbitrária, mas, sim, de acordo com as necessidades relativas à convivência em sociedade. Cabe salientar, ainda, que essas escolhas nem sempre são conscientes¹⁴.

¹⁴ A noção de linguagem enquanto escolha tem reflexo direto nas categorias da GSF e na forma como se organizam os estratos da linguagem (os quais serão abordados ao longo desta seção). Acerca disso, Volk (2021) elabora uma metáfora muito didática, a fim de explicar a forma como se organiza a GSF: “Podemos entender, em uma analogia bastante superficial, metafunção enquanto algo que, já de antemão, está disponível para o falante, cada um dos espaços do corpo que ele precisa vestir (tronco, pernas e pés) antes de sair de casa. Cada uma dessas partes do corpo aceita apenas uma peça de roupa por vez, e o falante decidirá por uma ou outra dependendo da ocasião para a qual está se vestindo (festa, missa, jantar com os amigos). Ao optar por uma camiseta branca, o falante abre mão de todas as outras cores de camisa que possui, as quais ele deixa em seu armário e permanecem apenas como uma possibilidade não efetuada, no nível do sistema. O mesmo ocorre com as calças e os sapatos, e é apenas depois de vestidas as três partes do corpo que ele sairá de casa; O guarda-roupas/sistema possibilita escolhas, com a única exigência de que se saia de casa vestido com pelo

Na teoria sistêmica, a língua se estrutura em dois eixos: o sintagmático e o paradigmático. O eixo sintagmático refere-se ao aspecto composicional da linguagem, ou seja, diz respeito à organização e à combinação dos elementos que antecedem ou sucedem outros na cadeia linear. Nesse eixo, o princípio ordenador é a classificação, em que as camadas composicionais estão organizadas pela relação de “uma parte de”. Assim sendo, ele ordena a língua enquanto estrutura, visto que se preocupa com padrões e regularidades acerca “do que vai junto com o quê”. O eixo paradigmático, por sua vez, é ordenado pelo sistema, que corresponde aos padrões de “o que pode ir no lugar de quê”. Nesse sentido, qualquer conjunto de alternativas, bem como as suas condições de uso, correspondem a um sistema. Considerando que operações estruturais são explicadas como realização de escolhas sistêmicas, pode-se afirmar que ambos os eixos atuam em conjunto para a construção de significados por meio da linguagem:

[...] estrutura é uma parte essencial da descrição; mas é interpretada como uma forma externa tomada por escolhas sistêmicas, não como uma característica definidora da linguagem. Uma língua é um recurso para a construção de significado, e o significado reside nos padrões sistêmicos de escolha. (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 23).¹⁵

Nesse sentido, a gramática sistêmico-funcional é, sobretudo, paradigmática, visto que essa teoria entende que “a gramática de uma língua é representada na forma de redes de sistema, não como um inventário de estruturas” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014, p. 23)¹⁶.

O significado dos termos “sistêmico” e “funcional”, que nomeiam a teoria, auxilia na compreensão da perspectiva adotada. “Sistêmico” refere-se ao entendimento de que a língua é uma rede de sistemas linguísticos interligados, sendo que cada um desses sistemas é um conjunto de alternativas possíveis, as quais podem ser semânticas, léxico-gramaticais ou fonológicas e grafológicas. “Funcional”, por sua vez,

menos uma camiseta, uma calça e um calçado. Nessa analogia, portanto, uma situação concreta de fala é o ‘look completo’, o sistema é o armário, a léxico-gramática é a parte do armário em que se encontra cada categoria do vestuário (calças, camisas e calçados), contexto de situação é a ‘ocasião para a qual o falante se veste’ e, mais amplamente, contexto de cultura é o ‘como as pessoas normalmente se vestem quando vão a ocasiões como aquela que está em questão.’ (VOLK, 2021, p. 44).

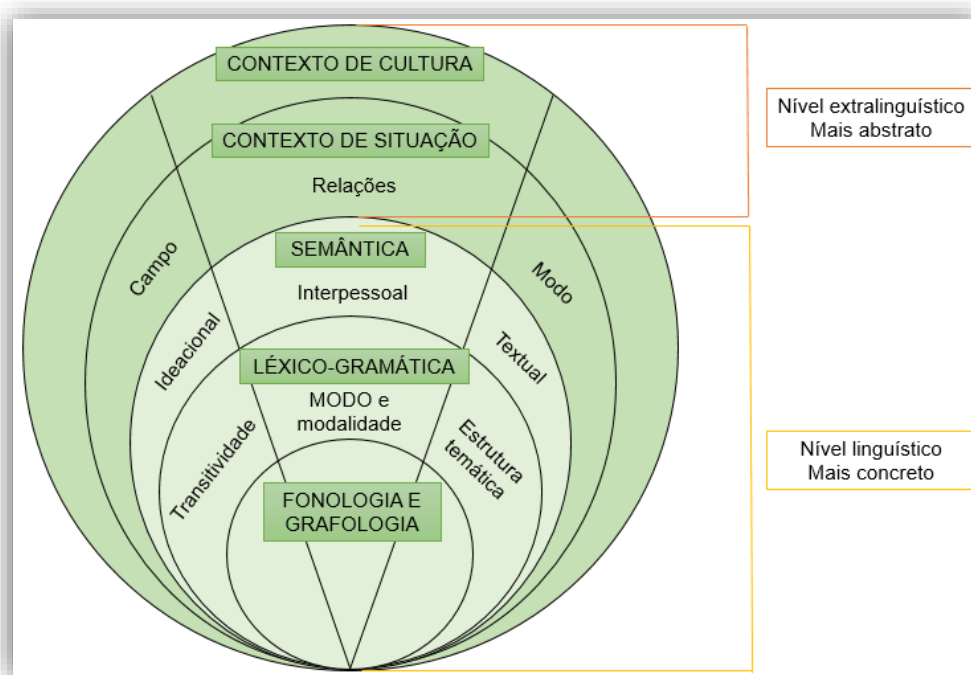
¹⁵ “[...] structure is an essential part of the description; but it is interpreted as the outward form taken by systemic choices, not as the defining characteristic of language. A language is a resource for making meaning, and meaning resides in systemic patterns of choice.”

¹⁶ “[...]” the grammar of a language is represented in the form of system networks, not as an inventory of structures.”

destina-se a explicar as estruturas gramaticais em relação às funções que a linguagem desempenha nos textos (FUZER; CABRAL, 2014).

Na perspectiva teórica em estudo, a linguagem é um recurso para fazer e trocar significados e para desempenhar papéis sociais, agindo no mundo. Ela é entendida como um sistema semiótico organizado em estratos, os quais se diferenciam pela ordem de abstração. Na estratificação, a linguagem divide-se em dois níveis inter-relacionados: o extralinguístico e o linguístico. O primeiro, mais abstrato, engloba o contexto de situação e o contexto de cultura. O segundo, mais concreto, compreende os estratos da semântica, da léxico-gramática e da grafologia/fonologia (Figura 7).

Figura 7 - Sistema de estratificação da linguagem



Fonte: Adaptado de Schmitt (2021, p. 43).

Considerando os seus princípios teóricos, a GSF preocupa-se com a análise linguística de situações reais de comunicação, as quais são chamadas de textos. Cada texto é produzido, consumido e distribuído em contextos específicos, os quais devem ser considerados para a compreensão dos significados. O contexto de cultura refere-se a um ambiente sociocultural mais amplo e é “a soma de todos os significados possíveis de fazerem sentido em uma cultura particular.” (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 25). Além de se referir a práticas mais abrangentes, relacionadas a países e grupos étnicos, o contexto de cultura também remete a práticas institucionalizadas. Sendo

assim, sua análise inclui a observação de ideologias, convenções sociais e instituições (FUZER; CABRAL 2014).

Dentro do contexto de cultura, há contextos mais específicos e imediatos, chamados de contextos de situação. O contexto de situação pode ser entendido como “uma abstração feita da soma de características motivadoras da construção do texto que fazem dele o que ele é” (BUTT et al., 2003, p. 186)¹⁷. De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), esse contexto é constituído por três variáveis – campo, relações e modo –, as quais podem ser usadas para caracterizar qualquer tipo de situação. O campo remete-se à natureza da ação social, ao que está acontecendo na situação. As relações dizem respeito ao envolvimento entre os participantes, aos papéis que cada um desempenha. O modo, por sua vez, refere-se ao papel da linguagem na situação e ao veículo utilizado para a transmissão da mensagem.

O nível extralinguístico – contexto de situação e contexto de cultura – influencia diretamente os estratos semântico, léxico-gramatical e grafológico/fonológico, que compõem o nível linguístico. No estrato semântico, as variáveis do contexto de situação realizam as metafunções da linguagem: o campo realiza a metafunção ideacional; as relações, a interpessoal; e o modo, por sua vez, a textual. Cada uma dessas metafunções é realizada por um sistema próprio, que se localiza no estrato léxico-gramatical, respectivamente: Transitividade; MODO e Modalidade; e Tema-Rema. O estrato da fonologia e da grafologia, por fim, refere-se à sonoridade e à grafia, as quais são as responsáveis por realizar a léxico-gramática.

De acordo com Halliday e Matthiessen (2014), a relação entre os estratos, ou seja, a forma como um nível de organização se conecta com o outro, é chamada de realização. Dessa forma, o contexto de cultura é realizado pelo contexto de situação, que, por sua vez, é realizado pelas metafunções do estrato semântico. Esse último é realizado pelos sistemas do estrato léxico-gramatical, o qual é realizado pelos sistemas grafológicos e fonológicos. Com isso, nota-se a maneira dinâmica a partir da qual a linguagem se relaciona, a fim de atingir seus propósitos comunicativos.

Conforme já citado, é no estrato da semântica que são realizadas as funções da linguagem, as quais são chamadas de metafunções e subdividem-se em ideacional, interpessoal e textual. As metafunções são “as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua:

¹⁷ “[...] an abstraction made of the sum of the motivating features of the text’s construction which make it what it is”.

compreender o meio (ideacional), relacionar-se com os outros (interpessoal) e organizar informações (textual)” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 32). Elas atuam em conjunto para a construção de significados dos textos, destacando, dessa forma, o caráter multifuncional da linguagem. Ademais, as metafunções definem a oração – unidade básica para análise léxico-gramatical na LSF –, respectivamente, como representação, troca e mensagem.

A metafunção ideacional representa os significados da experiência, tanto do mundo exterior (social), quanto do mundo interior (psicológico), e é realizada por duas funções distintas: experiencial e lógica. Além de realizar processos vinculados à existência – como fazer ou acontecer, dizer ou sentir, ser ou ter –, a língua também pode ser compreendida como uma proposição, por meio da qual informamos, questionamos, damos e recebemos ordens. Ao olharmos a língua sob essa perspectiva, estamos nos referindo à metafunção interpessoal, que representa a interação e os papéis assumidos pelos participantes. A metafunção textual, por fim, está relacionada à construção do texto e ao fluxo de informação, abrangendo a organização das sequências do discurso e criando coesão e continuidade ao longo do texto.

A multifuncionalidade, de acordo com Halliday e Matthiessen (2014), é fulcral para a interpretação funcional da estrutura gramatical, tendo em vista que os componentes linguísticos de uma oração podem ser analisados sob diferentes enfoques. Considerando que esta pesquisa objetiva analisar seu *corpus* sob o ponto de vista da oração enquanto representação, focalizando naquilo que a linguagem está realizando, utilizaremos, em específico, o sistema de transitividade.

A transitividade é a categoria gramatical que se relaciona com a metafunção ideacional. De acordo com Cunha e Souza (2011, p. 68), a transitividade, para a GSF, é “a gramática da oração, [...] uma unidade estrutural que serve para expressar uma gama particular de significados ideacionais e cognitivos. É a base da organização da experiência”. Sendo assim, a transitividade é um sistema de descrição de toda a oração, o qual permite identificar as ações e as atividades humanas que estão expressas no discurso e a realidade retratada.

A identificação da realidade retratada por meio do sistema de transitividade se dá a partir dos elementos que compõem esse sistema: processos, participantes, os quais realizam as ações ou sofrem os efeitos delas, e, eventualmente, circunstâncias associadas ao processo. A relação entre tais componentes forma figuras, que se

diferenciam pelo tipo de processo envolvido: figuras de fazer e acontecer, de sentir, de dizer, de ser e ter, de existir e de comportar-se. Os conceitos de processo, participante e circunstâncias, pela perspectiva da GSF, são categorias semânticas que, de modo geral, explicam como fenômenos da nossa experiência do mundo são construídos na estrutura linguística. No Quadro 7, sistematizamos as definições desses componentes e utilizamos a habilidade EM13LGG103, recolhida no *corpus*, para exemplificar.

Quadro 7 - Componentes da oração

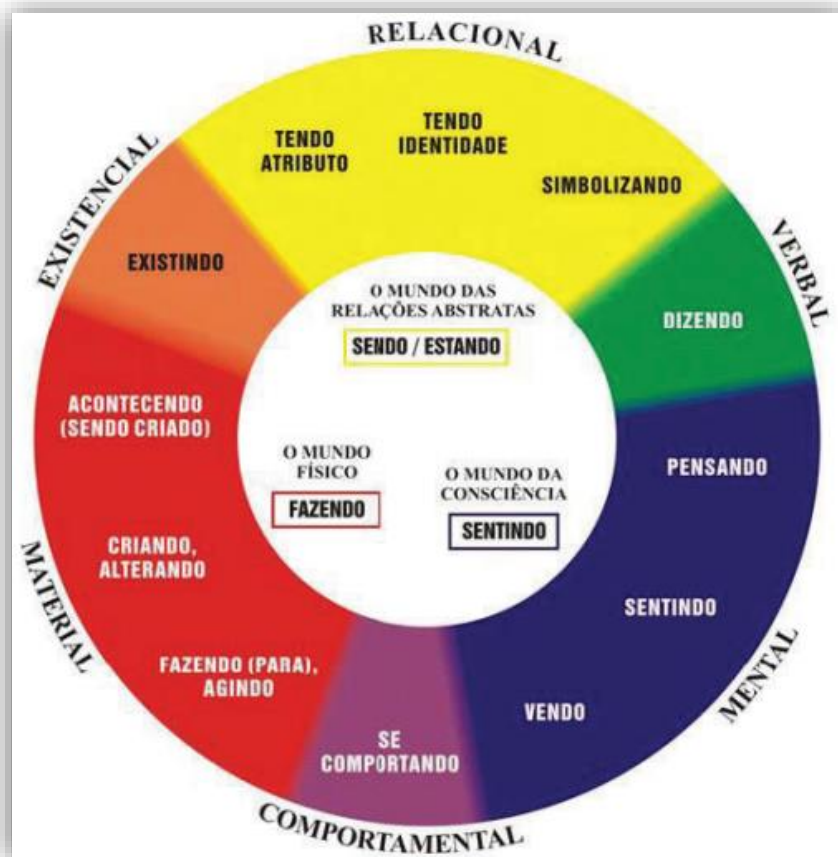
Componentes	Definição	Categoria gramatical típica	Exemplo
Processo	É o elemento central da configuração, indicando a experiência se desdobrando através do tempo.	Grupos verbais	Analisar , de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens.
Participantes	São as entidades envolvidas – pessoas ou coisas, seres animados ou inanimados –, as quais levam à ocorrência do processo ou são afetadas por ele.	Grupos nominais	Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada, o funcionamento das linguagens .
Circunstâncias	Indica, opcionalmente, o modo, o tempo, o lugar, a causa, o âmbito em que o processo se desdobra.	Grupos adverbiais	Analisar, de maneira cada vez mais aprofundada , o funcionamento das linguagens.

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

O processo é realizado, tipicamente, por um verbo e é o elemento central da oração. Ele representa os eventos que constituem experiências no mundo e aspectos do mundo físico, mental e social (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Assim, os processos são “os elementos responsáveis por codificar ações, eventos, estabelecer relações, exprimir ideias e sentimentos, construir o dizer e o existir” (CUNHA; SOUZA, 2011, p. 68). Nesse sentido, de acordo com a natureza da atividade praticada, há três tipos de processos principais: materiais, mentais e relacionais – que estão destacadas na Figura 8 com as cores primárias vermelho, azul e amarelo, respectivamente. Nas

fronteiras entre esses processos primários, há os processos secundários – comportamentais, verbais e existenciais –, que são intermediações que preservam certos traços dos processos que os cercam.

Figura 8 - Sistema de transitividade: tipos de processos



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

Os processos materiais referem-se à representação da experiência externa (ações e eventos). Os processos mentais, por sua vez, remetem à representação da experiência interna, abrangendo lembranças, reações, estados de espírito. Os processos relacionais correspondem à representação das relações (identificação e caracterização). Entre os processos materiais e mentais, há os processos comportamentais, que se referem à representação de comportamentos (manifestação de atividades psicológicas ou fisiológicas). Na fronteira entre os processos mentais e relacionais, situam-se os processos verbais, que remetem à representação de dizeres. Os processos existenciais, por fim, localizam-se entre os processos relacionais e

materiais e correspondem à representação da existência de um participante (FUZER; CABRAL, 2014).

É imperativo destacar que não há a prioridade de um processo sobre o outro. Assim sendo, não há uma ordem “correta” a partir da qual eles devem ser observados. A ideia que precisa ser mantida é a de que as fronteiras entre tais processos não são rígidas e eles estão o tempo todo relacionados de alguma forma, o que justifica a representação dos processos em formato de esfera e o não uso de linhas rígidas para demarcar os limites entre um e outro. Essa noção de continuidade entre os processos corresponde ao princípio fundamental no qual o sistema está baseado: o princípio da indeterminação sistemática. De acordo com essa ideia, tudo na linguagem é relativo e indeterminado, assim como o é o mundo das experiências (CUNHA; SOUZA, 2011; FUZER; CABRAL, 2014). No Quadro 8 apresentamos de forma sistematizada os tipos de processo e os seus respectivos participantes.

Quadro 8 - Os processos e seus participantes

(continua)

Tipos de processos		Participantes
Materiais: representam as experiências externas, do mundo material.	Criativos: o participante é trazido à existência no desenvolvimento do processo. <i>Ex.:</i> emergir, produzir, escrever, furar.	Ator: quem pratica a ação.
	Transformativos: o resultado é a mudança de algum aspecto de um participante já existente. <i>Ex.:</i> amolecer, esmagar, arrancar, aumentar.	Meta: quem recebe o impacto. Atributo: característica atribuída a um dos participantes da oração (Ator ou Meta). Escopo: participante não afetado pelo processo. Beneficiário: quem se beneficia do processo, podendo receber bens materiais (Recebedor) ou serviços prestados.
Mentais: representam as experiências internas, do mundo da consciência.	Perceptivos: relacionados à percepção do mundo com base nos sentidos. <i>Ex.:</i> ver, perceber, experimentar.	Experienciador: quem sente, pensa, percebe e deseja. Fenômeno: o que é sentido, pensado, percebido e desejado.
	Cognitivos: representam o que se passa na consciência. <i>Ex.:</i> compreender, pensar, refletir, achar.	
	Emotivos: representam sentimentos e afeição. <i>Ex.:</i> amar, odiar, admirar-se, gostar.	
	Desiderativos: representam desejo, interesse em algo. <i>Ex.:</i> esperar, ansiar, realizar, projetar.	

Quadro 8 - Os processos e seus participantes

(conclusão)

Relacionais: representam a relação entre duas entidades diferentes e representam seres em termos de suas características e identidades.	Atributivos: atribuem a uma entidade características comuns aos membros da classe. <i>Ex.: X é atributo de A.</i>	Portador: entidade à qual é atribuída a característica. Atributo: a característica atribuída ao Portador.
	Identificativos: um dos participantes tem a identidade determinada. <i>Ex.: X é a identidade de A.</i>	Identificado: entidade que recebe uma identidade. Identificador: a identidade atribuída ao identificado.
Verbais: representam os processos do dizer usados para marcar vozes e falas dos participantes.	Atividade: realização de uma representação mais próxima de um processo material. <i>Ex.: insultar, xingar, conversar, falar.</i>	Dizente: quem fala. Verbiagem: o que é falado. Receptor: para quem se fala. Alvo: entidade atingida pelo processo do dizer.
	Semiose: realização de uma representação simbólica. <i>Ex.: anunciar, contar, perguntar, ameaçar, convencer.</i>	
Comportamentais: representam comportamentos psicológicos e fisiológicos; eventos que ocorrem dentro, mas que se exteriorizam.	Próximo aos materiais: posturas corporais e entretenimento. <i>Ex.: cantar, dançar, levantar.</i>	Comportante: aquele que realiza os processos comportamentais (assemelha-se ao Experienciador dos processos mentais).
	Próximo aos mentais: processos verbais como formas de comportamento. <i>Ex.: olhar, escutar, preocupar-se.</i>	
	Próximo aos verbais: processos verbais como formas de comportamento. <i>Ex.: tagarelar, murmurar, argumentar.</i>	
Existenciais: representam algo que existe ou acontece.	Verbos típicos: haver (com sentido de existir), existir e ser. Outros verbos característicos: irromper, sobreviver, surgir, florescer.	Existente: entidade ou evento que se diz que existe, podendo ser de qualquer natureza.

Fonte: Schmitt (2021, p. 47-48).

Os participantes são os elementos envolvidos no processo. Conforme Halliday e Matthiessen (2014, p. 221), os “participantes são inerentes ao processo: todo tipo de oração experiencial tem pelo menos um participante e alguns tipos têm até três participantes – a única exceção são [...] orações de certos processos meteorológicos sem participantes”¹⁸. Os participantes são gramaticalmente realizados por grupos nominais e são representados por coisas e atributos. Enquanto o processo é o elemento central na configuração da oração, os participantes estão muito próximos ao centro, estando diretamente envolvidos no processo. Sendo assim, a natureza do participante varia de acordo com o tipo de processo.

Diferentemente dos participantes, as circunstâncias são um elemento mais periférico e não se envolvem diretamente com o processo (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Elas são informações adicionais atribuídas ao processo e são realizadas por grupos adverbiais ou preposicionais. Esse elemento fornece à oração informações relativas à localização dos eventos no tempo ou espaço, ao modo ou à causa. Nesse sentido, as circunstâncias auxiliam na descrição do contexto em que o processo se realiza. No Quadro 9, a seguir, apresentamos os diferentes tipos de circunstâncias e alguns exemplos.

¹⁸ “[...] participants 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 [...] clauses of certain meteorological processes without any participants”

Quadro 9 - Tipos de circunstâncias

(continua)

Circunstâncias		Exemplos
1. Extensão	Distância (A que distância?)	Caminhar <i>(por)</i> 2 km. 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> .
	Qualidade (Como?)	Chegar <i>calmamente / em completo silêncio</i> . Sair <i>rapidamente / em velocidade</i> .
	Comparação (Como é? Com que parece?)	Jogar <i>como Pelé</i> . Fazer <i>diferentemente</i> dos outros.
	Grau (Quanto?)	Amar <i>profundamente</i> . Estudar <i>pouco</i> .
4. Causa	Razão (Por quê?)	Chorar <i>por causa do namorado</i> . Ser punido <i>por violação das regras</i> .
	Finalidade (Para quê?)	Lutar <i>por liberdade</i> . Trabalhar <i>na expectativa de promoção</i> .
	Benefício/Representação (Por quem?)	Falar <i>por você</i> . Jogar <i>contra a Seleção</i> .
5. Contingência	Condição (Por quê?)	Acionar o alarme <i>em caso de incêndio</i> . Falar <i>em condição de anonimato</i> .

Quadro 9 - Tipos de circunstâncias

(conclusão)

	Falta/omissão	<i>Na falta dos pais chamar os tios. Sem recursos não se faz a obra.</i>
	Concessão	<i>Correr apesar do cansaço. Calar-se a despeito das ofensas.</i>
6. Acompanhamento	Companhia (Com quem? Com o quê?)	<i>Viajar com a mãe. Festejar junto dos amigos.</i>
	Adição (Quem mais? O que mais?)	<i>Cris partiu e Sara também. Além das roupas, levar os livros.</i>
7. Papel	Estilo (Ser como o quê?)	<i>Vir como amigo. Falar como presidente da companhia.</i>
	Produto (O quê/em quê?)	<i>Voltar como um indigente. Cortar o papel em tiras.</i>
8. Assunto	Sobre o quê?	<i>Falar sobre Paris. Escrever a respeito dos indígenas.</i>
9. Ângulo	Fonte	<i>De acordo com o Presidente, o país melhorou. Para Halliday, a linguagem é multifuncional.</i>
	Ponto de vista	<i>É culpado aos olhos da mídia. Na opinião do editor, o texto está bom.</i>

Fonte: Fuzer e Cabral (2014, p. 53-54).

A partir do exposto, adotaremos as categorias léxico-gramaticais do sistema de transitividade para realizar a descrição e análise das habilidades apresentadas na etapa do Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conforme proposto nos objetivos da presente pesquisa. Dessa forma, unindo os planos linguístico e extralinguístico, será possível investigar as práticas discursivas que permeiam o eixo da Prática de Análise Linguística na BNCC.

3 METODOLOGIA¹⁹

A Linguística Aplicada (LA) é uma área de estudos localizada no campo das ciências humanas que se centra em “problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social” (MOITA LOPES, 1996, p. 20). Para tanto, o foco desse campo interdisciplinar não está na aplicação e testagem de teorias, mas, sim, na investigação de “problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos a práticas sociais e a seus participantes” (ROJO, 2006, p. 258). Para que seu propósito seja atingido e a LA seja responsiva à vida social, é preciso entendê-la como uma área híbrida, situada nas fronteiras entre diferentes áreas de investigação, relacionadas principalmente às ciências humanas e sociais (MOITA LOPES, 2006).

Considerando esses pressupostos e levando em conta a relevância social que a BNCC possui no contexto educacional brasileiro, a presente pesquisa tem o intuito de contribuir com práticas docentes voltadas para uma educação linguística crítica a partir da análise e investigação da seção do documento supracitado destinada ao componente curricular de Língua Portuguesa no Ensino Médio, somada ao estudo do seu contexto de produção.

Dessa forma, esta pesquisa é de cunho interpretativista, visto que o estudo foi realizado a partir da interpretação do contexto sócio-histórico em que a BNCC e as pesquisadoras estavam inseridas. A perspectiva de análise adotada é a qualitativa, a qual visa abordar o “mundo real” e entender, descrever e explicar os fenômenos sociais a partir de diferentes técnicas (FLICK, 2009).

A análise deu-se a partir da análise textual da seção introdutória da BNCC do Ensino Médio, da seção de Linguagens e suas tecnologias e da seção do componente curricular Língua Portuguesa e das habilidades do componente curricular Língua Portuguesa. O detalhamento sobre os procedimentos de análise adotados, bem como a descrição do universo e do *corpus* de análise encontram-se nas seções a seguir.

¹⁹ A metodologia apresentada vem sendo desenvolvida pelo grupo NEPELIN, especialmente na dissertação de Schmitt (2021).

3.1 UNIVERSO DE ANÁLISE

O objetivo geral desta pesquisa é investigar como a Prática de Análise Linguística é contemplada em habilidades na BNCC do Ensino Médio, considerando o contexto de produção do documento e os fundamentos pedagógicos do componente curricular Língua Portuguesa. Para dar conta disso, adotamos como universo de análise a quarta e atual versão da BNCC

A Base Nacional Comum Curricular, homologada nos anos de 2017, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e 2018, para o Ensino Médio, é um documento de caráter normativo, ou seja, com força de lei, que “define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018b, p. 7, grifo do autor). Ela está fundamentada em “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018b, p. 7).

A BNCC foi concebida com a intenção de ser um documento que elencasse as habilidades e competências mínimas a serem desenvolvidas pelos estudantes para que, dessa forma, pudesse haver um alinhamento de todo o sistema educacional e, com isso, ser promovida uma educação de qualidade com a garantia de equidade e igualdade em todo o território nacional. Nesse sentido, o Governo Federal (BRASIL, 2018a) não entende esse documento como um currículo, mas, sim, como um orientador da organização dos currículos pelas escolas e sistemas de ensino, os quais devem definir material didático, metodologias de ensino, formação de professores e avaliações a partir do que está posto na BNCC. Autores como Bonini e Costa-Hübes (2019) corroboram essa perspectiva ao citar que a BNCC estabelece quais os objetivos que devem ser atingidos pelos estudantes, enquanto um currículo define *como* essas metas serão alcançadas. Outros autores, no entanto, como Tílio (2019) e Schmitt (2021), discordam desse posicionamento, pois, por ser lei, tudo o que consta na BNCC deve, obrigatoriamente, ser abordado nas escolas, o que a torna um currículo mínimo. Esse aspecto levanta um questionamento acerca da “educação de qualidade com equidade”. Considerando que o Brasil é um país de dimensões continentais, com uma enorme variedade social, cultural e econômica, não é concebível que um currículo único possa atender de forma igual a todas as diversidades regionais.

A elaboração de uma base comum nacional está prevista desde 1988, quando a Constituição Federal, em seu artigo 210, definiu que “[s]erão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). A LDB de 1996 reafirmou essa decisão ao incumbir à União, no inciso IV do artigo 9º, o dever de

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

A ideia de um documento comum a todo o país foi retomada, ainda, no artigo 26 da LDB:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Em 25 de junho de 2014, por meio da Lei nº 13.005, foi regulamentado o Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência até 2024. O PNE corrobora as questões que já eram defendidas por documentos anteriores ao elencar o estabelecimento e a implantação, mediante pacto interfederativo, de “diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio” (BRASIL, 2014) como uma das estratégias para atingir a educação de qualidade.

Nesse sentido, a Constituição de 1988, a LDB de 1996 e o PNE 2014-2024 são os embasamentos legais para a elaboração da BNCC. De acordo com o histórico apresentado no *site* oficial da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018d), vinculado ao Ministério da Educação, os debates acerca da necessidade de construção de uma base comum nacional iniciaram ainda em 2010, quando se deu a realização da 1ª Conferência Nacional pela Educação (Conae). A segunda edição foi realizada entre os dias 19 e 23 de novembro de 2014, sob organização do Fórum

Nacional de Educação (FNE). Desse evento, resultou um documento²⁰ que trazia propostas e reflexões para a educação brasileira e que se tornou referência para o processo de construção da BNCC.

Apesar de não constar esta informação no site da BNCC, entre junho de 2013 e fevereiro de 2015 discussões acerca da Base também foram realizadas por um grupo de trabalho (GT) interno ao Programa Currículo em Movimento, vinculado ao MEC. Esse GT foi nomeado de Direito à Aprendizagem e ao Desenvolvimento (GT-DiAD). As reflexões desse grupo deram origem a um documento intitulado “Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica: subsídios ao currículo nacional”, o qual foi organizado por Adair Bonini, Iole de Freitas Duck e Eduardo Salles de Oliveira Barra. Esse relatório foi publicado como uma versão preliminar e tinha o objetivo de

fornecer subsídios para um amplo debate nacional, incluindo necessariamente a discussão do mesmo no âmbito das escolas de todo o país, de forma a provocar a reflexão aprofundada dos agentes diretos da formação dos estudantes, no contexto de seus específicos ambientes de trabalho, sobre o significado da formação integral definida na legislação, da organização curricular por áreas do conhecimento e a contribuição de cada uma delas para a concretização de um trabalho escolar que vise a garantia dos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento dos educandos (BONINI; DUCK; BARRA, 2018, p. 16).

Nesse sentido, o GT-DiAD tinha como princípio partir da reflexão prévia do “chão da escola” para, então, deliberar sobre quais os conhecimentos fundamentais e objetivos de aprendizado a serem definidos por um documento. Para tanto, realizou alguns debates iniciais acerca de um currículo nacional, mas teve suas atividades interrompidas antes que pudesse construir uma proposta definitiva (BONINI; DUCK; BARRA, 2018). Em fevereiro de 2015, a equipe de aproximadamente 70 membros foi dispensada, e iniciaram-se os convites para uma nova comissão.

Ainda em 2015, durante os dias 17 e 19 de junho, foi realizado o I Seminário Interinstitucional com a proposta de elaboração de uma base comum nacional. No mesmo período, mais precisamente em 17 de junho, foi expedida a Portaria nº 592 (BRASIL, 2015), que instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Esse novo grupo, que surgia em substituição à equipe do GT-DiAD, era composto por 116 participantes e foi nomeado em 14 de julho. Pouco

²⁰ O documento citado intitula-se apenas “Documento – Final” e pode ser acessado pelo seguinte link: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf> (acesso em 22 dez. 2022).

tempo depois, em 16 de setembro do mesmo ano, é publicada a primeira versão do documento.

Essa primeira versão ficou disponível para consulta pública de outubro de 2015 a março de 2016 e recebeu 12 milhões de contribuições, por meio de um formulário on-line. Em 3 de maio de 2016, uma segunda versão do documento, que supostamente incorpora os debates anteriores, é disponibilizada e, novamente, discutida por pelo menos nove mil professores, especialistas e gestores em 27 Seminários Estaduais. Esses eventos aconteceram de 23 de junho a 10 de agosto e foram promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários da Educação (Consed) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). A Universidade de Brasília (UnB) foi a responsável por sistematizar os resultados das discussões, os quais subsidiaram o relatório de posicionamento do Consed e Undime (BRASIL, 2018a). Esse relatório foi a principal referência utilizada para a reescrita da terceira versão.

A equipe de 116 membros citada anteriormente foi a responsável pela redação das duas primeiras versões do documento. Esse grupo era composto por especialistas indicados pelo Ministério da Educação e por professores e técnicos de secretaria com experiência em currículos que eram indicados pelo Consed e Undime. A Figura 9 ilustra a composição desse grupo.

Figura 9 - Composição da equipe responsável pela redação das duas primeiras versões da BNCC

Equipe de redação das duas primeiras versões da BNCC:

116 pessoas divididas em 29 comissões, sendo cada comissão composta por:

- 2 especialistas das áreas do conhecimento;
- 1 gestor de secretaria ou professor com experiência em currículo;
- 1 professor com experiência em sala de aula.

Fonte: Elaborada pela autora com base em Brasil (2018a).

Já a terceira versão, que começou a ser redigida ainda em agosto de 2016 em um processo colaborativo, considerando as discussões promovidas nos Seminários Estaduais, foi revisada por um grupo de especialistas indicado pelo Comitê Gestor, o qual foi composto por representantes de diversos órgãos e entidades vinculadas ao MEC. O grupo selecionado ficou responsável por revisar o documento anterior

tomando como base o material resultante das consultas públicas e pareceres técnicos. Apesar de o *site* da Base Nacional Comum Curricular citar essa mudança nos responsáveis por redigir o documento, ele não assinala que o dia 31 de agosto de 2016, período correspondente à troca de comissão, é a data em que se deu o *impeachment* da então presidente Dilma Rousseff, o que representou uma mudança significativa em termos de ideologia e prioridades governamentais.

Em 2017, foi entregue uma terceira versão do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Nesse mesmo ano, após cinco audiências públicas regionais promovidas pelo CNE, foram homologadas as partes da BNCC referentes às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A terceira versão do documento destinada à etapa do Ensino Médio, para a qual ficou entendido ser necessário um aprofundamento do debate, foi entregue ao CNE apenas em 2 de abril de 2018. A partir dessa data, foram realizadas audiências públicas, organizadas pelo CNE, para debater o documento. Em 2 de agosto – Dia D da BNCC – houve uma mobilização de escolas de todo o Brasil a fim de contribuir com a BNCC do Ensino Médio: professores e gestores criaram comitês a fim de responder um formulário online sugerindo melhorias. Essa ação contou com a participação de 21,5% de um total de 28,5 mil escolas públicas e privadas que ofertam a última etapa da educação básica, totalizando mais de 44 mil contribuições. A versão final da BNCC do Ensino Médio – considerada, nesta pesquisa, a quarta versão²¹, tendo em vista que sofreu mudanças em relação àquela divulgada no dia 2 de abril – foi homologada em 14 de dezembro de 2018, pelo então Ministro da Educação Rossieli Soares.

²¹ Para o documento referente à etapa do Ensino Fundamental, também foram rastreadas quatro versões, conforme aponta J. R. Silva (2021).

Figura 10 - Linha do tempo do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio



Fonte: Adaptada de Schmitt (2021, p. 79).

Ainda conforme o *site* da BNCC (BRASIL, 2018a), não houve mudanças no processo de planejamento da construção da Base. O PNE (BRASIL, 2014) previa que o documento fosse elaborado pelo MEC, de forma articulada e colaborativa com os Estados, o Distrito Federal e o Municípios e, após consulta pública nacional, encaminhado ao CNE. Nesse processo, MEC e CNE desenvolveram papéis específicos. Enquanto ao MEC coube coordenar a política nacional para a Educação Básica, foi papel do CNE garantir a participação pública na formulação do documento (Quadro 10).

Quadro 10 - Papéis realizados pelo MEC e CNE no processo de construção da BNCC

(continua)

Papel do MEC na elaboração da BNCC	Papel do CNE na elaboração da BNCC
<ul style="list-style-type: none"> - Coordenar a política nacional para a Educação Básica, na qual a BNCC desempenhará papel estratégico. - Indicar parte dos especialistas responsáveis por redigir a BNCC. - Oferecer assistência técnica às Unidades da fe- 	<ul style="list-style-type: none"> - É um órgão de assessoramento do Ministro da Educação com atribuições normativas e a responsabilidade de assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. - Apreciar a BNCC e discuti-la com a sociedade,

Quadro 10 - Papéis realizados pelo MEC e CNE no processo de construção da BNCC

deração e aos Municípios para a implementação da Base no país.	por meio de audiências públicas, para posterior elaboração de parecer e resolução a serem submetidos à homologação do Ministro da Educação.
--	---

(conclusão)

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2018a).

Além disso, no que tange à participação pública, é imperativo destacar que o Governo Federal, por meio do *site* da BNCC (BRASIL, 2018a), defende que o conteúdo da Base foi construído de forma democrática, visto que contou com a participação de diferentes entidades, das mais variadas esferas envolvidas com a educação básica em nível federal, estadual e municipal, “universidades, escolas, instituições do terceiro setor, professores e especialistas em educação brasileiros e estrangeiros” (BRASIL, 2018a). É notável a tentativa de envolver todas as partes interessadas na construção do documento, considerando o número expressivo de contribuições que resultaram dos diferentes eventos promovidos para esse fim. No entanto, não há registros de como essas sugestões teriam sido incluídas na Base. O *site* da BNCC, ao tentar responder à pergunta “Quais mudanças sugeridas nos seminários foram incorporadas?”, explica de forma vaga as alterações realizadas, sem de fato relacioná-las com as contribuições recebidas, e finaliza dizendo que “[t]odas essas alterações foram balizadas pelas contribuições realizadas durante os seminários, que foram sistematizadas pela UnB e encaminhadas ao MEC por Consed e Undime” (BRASIL, 2018a).

Ainda sobre as esferas envolvidas na produção da BNCC, cabe problematizar a participação de “instituições do terceiro setor”. De acordo com Freitas (2016), o documento sofreu forte influência do setor privado, especialmente de empresas, instituições financeiras, fundações e instituições filantrópicas tidas como “parceiras” do governo. Dentre elas, Itaú – Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Todos pela Educação, Amigos da Escola e Fundação Lehmann. Antes mesmo da redação da primeira versão da BNCC, essas instituições já financiavam os eventos nos quais se discutia as políticas educacionais. Macedo (2014) e Bonini e Costa-Hübbers (2019) explicam que o interesse do setor privado em um documento como a BNCC é fundamentado na intenção dessas fundações de incorporar uma lógica empresarial

contemporânea na educação básica, a fim de que os estudantes sejam direcionados para uma formação que corrobore os interesses neoliberais, atendendo às necessidades dos agentes privados, especialmente no que diz respeito à mão de obra para o mercado empresarial. A adoção dessa perspectiva também faz com que seja transposta uma ideologia de produtividade e controle para a educação, fazendo com que a preocupação central da BNCC seja o desempenho dos estudantes em avaliações nacionais e internacionais. Outrossim, a influência do setor privado é ilustrada, especialmente, no uso do termo “competência” no documento, o qual está diretamente relacionado com “a formação de um indivíduo que tenha a capacidade de inserir-se e adaptar-se às exigências do mercado de trabalho” (BONINI; COSTA-HÜBBES, 2019, p. 30). “Competências” passou a ser usada na BNCC como uma substituição à expressão “direitos de aprendizagem” a partir da Lei nº 13.415, de 2017. Conforme apresentado na seção de revisão da literatura, essa Lei é resultado da MP 746/2016, sancionada por Michel Temer logo após assumir o cargo de Presidente da República. A retomada dos acontecimentos históricos permite verificar os reflexos da crise política da época na educação, tendo em vista que mudanças significativas foram realizadas após o golpe, visando, principalmente, a atender às demandas do setor privado.

3.2 CORPUS E PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Compõem o *corpus* desta pesquisa as seções da BNCC destinadas à contextualização do documento, à área de conhecimento Linguagens e suas tecnologias e ao componente curricular Língua Portuguesa nessa etapa de ensino, conforme Quadro 11.

Quadro 11 – *Corpus* da pesquisa

Seção	Páginas
5. A etapa do Ensino Médio	461-479
5.1.2 Língua Portuguesa	498-504
5.1.2.1 Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades	505-526

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a análise das seções de introdução da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, utilizamos o método proposto por Barton (2004), o qual focaliza a

análise de elementos ricos em significação. De acordo com essa metodologia, recursos ricos em significação são aqueles que apontam para como o significado é incorporado ao texto em relação ao seu contexto.

O método em questão consiste na busca por características particulares no *corpus* que, por meio da recorrência, tornam-se relevantes para a compreensão do contexto. Para a localização dos lexemas ricos em significação, adotamos o seguinte procedimento, com base em Barton (2004):

1. Selecionar um *corpus* inicial relevante para atender aos objetivos da pesquisa em questão;
2. Identificar padrões salientes, a partir da leitura exploratória do *corpus*;
3. Determinar o “interesse”, ou seja, como o *corpus* explorado pode servir para o estudo;
4. Selecionar um *corpus* de estudo (amostragem);
5. Verificar o padrão, por meio de codificação, contagem e outras formas de análise empírica que partem da observação;
6. Desenvolver uma análise funcional-retórica, de forma a explicar o significado de um padrão no seu contexto.

Para dar conta desses passos, realizamos a leitura exploratória do *corpus*, composto pelas seções de introdução da BNCC do Ensino Médio:

Quadro 12 - Seções consideradas para análise textual

Seção	Páginas
5. A etapa do Ensino Médio	461-479
5.1 A área de linguagens e suas tecnologias	481-490
5.1.2 Língua portuguesa	498-504

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a leitura exploratória, identificamos, na seção 5. *A etapa do Ensino Médio*, lexemas e expressões que se repetiam ao longo do texto, sendo eles: *juventude*; *autonomia*; *protagonismo*; *projeto de vida*; *flexibilidade*; *mundo do trabalho*; *crítico*; e *tecnologia*. Para a organização dessa listagem, consideramos que os termos deveriam ser citados, no mínimo, duas vezes ao longo da seção. Com base nessa constatação, destacamos em um arquivo, com o auxílio da ferramenta de busca por

palavra do PDF, todos os trechos em que os lexemas e expressões eram citados. Em seguida, realizamos uma leitura crítica dos parágrafos e selecionamos uma amostragem dos excertos mais significativos para o interesse desta pesquisa, a partir da qual foi desenvolvida a análise funcional-retórica, em que identificamos as categorias semânticas a fim de comprovar os padrões identificados no texto e compreender criticamente os discursos.

Considerando que os padrões salientes identificados compõem os fundamentos da BNCC do Ensino Médio, eles foram levados em consideração no momento de análise das seções 5.1 e 5.1.2, que se referem, respectivamente, à área de Linguagens e suas tecnologias e ao componente curricular Língua Portuguesa. Nessas seções, repetiu-se o mesmo procedimento de codificação e contagem realizado na seção 5 do documento.

Para a análise das habilidades do componente curricular Língua Portuguesa do Ensino Médio, foram consideradas, inicialmente, as 54 habilidades dispostas no documento, conforme Quadro 13.

Quadro 13 - Número de habilidades a serem analisadas

Habilidade identificada por campo de atuação	Quantidade
Habilidades vinculadas a Todos os campos de atuação social	18
Habilidades vinculadas ao Campo da vida pessoal	4
Habilidades vinculadas ao Campo de atuação na vida pública	5
Habilidades vinculadas ao Campo das práticas de estudo e pesquisa	8
Habilidades vinculadas ao Campo jornalístico-midiático	10
Habilidades vinculadas ao Campo artístico-literário	9
Total de habilidades	54

Fonte: Elaborado pela autora.

Na BNCC do Ensino Médio, as habilidades não são separadas nem por anos, nem por práticas de linguagem. Considerando esse aspecto e que o objetivo desta pesquisa envolve a investigação da prática de linguagem Análise Linguística/Semiótica, entendemos ser pertinente, em um primeiro momento, identificar qual a prática de linguagem predominante em cada habilidade, com vistas a focar nossa análise naquelas em que o estudo da Análise Linguística/Semiótica é recorrente.

Para essa seleção, inicialmente, descrevemos cada habilidade à luz do sistema de transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional²² (HALLIDAY; MATHIESSEN, 2014) a fim de identificar o processo, os participantes e as circunstâncias. A seguir, apresentamos um exemplo da descrição realizada:

(EM13LP06)

Oração 1 Oração 2	Analisar	efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros,	[para] ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.
	Verbo	Complemento	Modificador
	Processo mental cognitivo	Participante Fenômeno	Circunstância de finalidade
	Processo cognitivo ²³	Objeto de conhecimento	Especificação da aprendizagem

Para padronizar tal análise e atender aos objetivos desta pesquisa, tomamos algumas decisões:

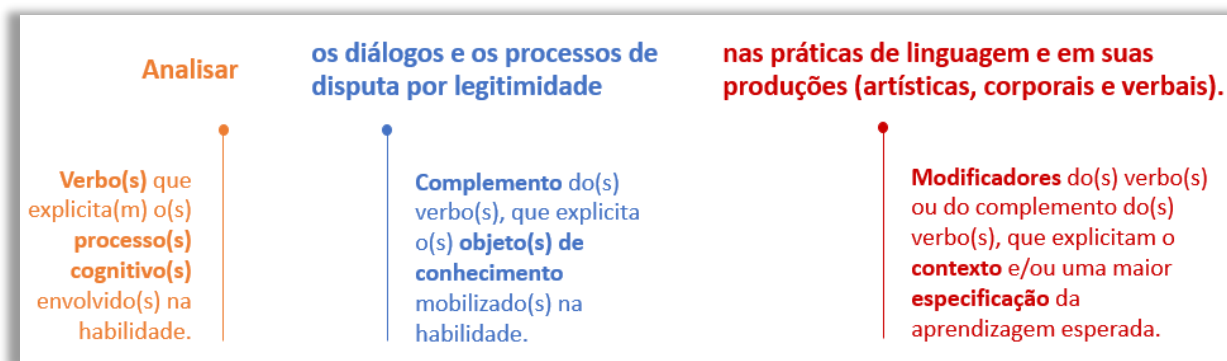
- Orações encaixadas, do tipo subordinadas adjetivas, foram consideradas como grupo nominais;
- Os processos que introduzem orações reduzidas de infinitivo e gerúndio foram entendidos como circunstâncias (complexo oracional);
- As orações subordinadas em relação à oração principal, mas coordenadas entre si foram consideradas como duas circunstâncias distintas;
- Processos que estavam inseridos entre parênteses e cumpriam o papel de exemplo não foram considerados.

Feito isso, traçamos uma relação entre a descrição da figura, de acordo com a GSF, e a estrutura típica de habilidade apresentada pela BNCC (Figura 11).

²² Agradeço às bolsistas de Iniciação Científica Eduarda Friedrich, Larissa de Andrade de Godoy e Mariana Leal Porto e à Doutoranda Rosana Maria Schmitt que previamente descreveram as habilidades à luz do sistema de transitividade Gramática Sistêmico-Funcional, as quais foram posteriormente revisadas por mim.

²³ Com o termo “processos cognitivos” estamos nos referindo aos processos envolvidos nas habilidades, conforme estrutura típica da habilidade na BNCC (BRASIL, 2018b, p. 29).

Figura 11 - Estrutura típica das habilidades da BNCC



Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018b, p. 29) a partir da habilidade EMLGG203.

Desse modo, o processo (GSF) corresponde ao verbo, os participantes (GSF) correspondem ao complemento e as circunstâncias (GSF) correspondem ao modificador. O Quadro 14 sistematiza o esquema comparativo utilizado.

Quadro 14 - Esquema comparativo utilizado para a análise das habilidades

Termo usado pela BNCC	Termo usado pela GSF	O que é explicitado
Verbo	Processo	Processo cognitivo
Complemento	Participante	Objeto de conhecimento
Modificador	Circunstância	Contexto e/ou especificação de aprendizagem

Fonte: Elaborado pela autora.

O passo seguinte foi elencar os objetos de conhecimento explorados no componente curricular Língua Portuguesa. Para isso, tomamos como base os objetos de conhecimento citados pela BNCC na etapa do Ensino Fundamental, já que o próprio documento sinaliza que as duas últimas etapas da educação básica se baseiam nas mesmas dimensões, habilidades gerais e conhecimentos (BRASIL, 2018b). Nesse sentido, organizamos um quadro²⁴ com os objetos de conhecimento explorados em cada prática de linguagem, conforme elencado na Base do Ensino Fundamental.

Explicitado o objeto de conhecimento de cada habilidade, a partir da análise pelo viés da GSF, e com o auxílio do quadro dos objetos de conhecimento citado

²⁴ O quadro está disponível no Apêndice A.

anteriormente, classificamos cada habilidade de acordo com a prática de linguagem predominante. O resultado encontra-se no Quadro 15.

Quadro 15 - Classificação das habilidades por prática de linguagem

(continua)

Todos os campos de atuação social				
Nº da habilidade	Leitura	Produção de Textos	Oralidade	Análise Linguística/Semiótica
(EM13LP01)	X	X		
(EM13LP02)	X	X		
(EM13LP03)	X			
(EM13LP04)	X			
(EM13LP05)				X
(EM13LP06)	X			X
(EM13LP07)				X
(EM13LP08)				X
(EM13LP09)				X
(EM13LP10)				X
(EM13LP11)	X			
(EM13LP12)	X			
(EM13LP13)	X		X	
(EM13LP14)	X			
(EM13LP15)		X		
(EM13LP16)			X	
(EM13LP17)		X		
(EM13LP18)		X		
Total do campo:	9	5	2	6
Campo da vida pessoal				
Nº da habilidade	Leitura	Produção de Textos	Oralidade	Análise Linguística/Semiótica
(EM13LP19)		X	X	
(EM13LP20)		X	X	
(EM13LP21)		X	X	
(EM13LP22)		X		
Total do campo:		4	3	
Campo de atuação na vida pública				
Nº da habilidade	Leitura	Produção de Textos	Oralidade	Análise Linguística/Semiótica
(EM13LP23)	X			
(EM13LP24)	X			
(EM13LP25)			X	X
(EM13LP26)	X			
(EM13LP27)		X	X	
Total do campo:	3	1	2	1

Quadro 15 - Classificação das habilidades por prática de linguagem

(conclusão)

Campo das práticas de estudo e pesquisa				
Nº da habilidade	Leitura	Produção de Textos	Oralidade	Análise Linguística/Semiótica
(EM13LP28)	X			
(EM13LP29)		X		
(EM13LP30)	X	X		
(EM13LP31)				X
(EM13LP32)	X			
(EM13LP33)	X			
(EM13LP34)		X		
(EM13LP35)				X
Total do campo:	4	3		2
Campo jornalístico-midiático				
Nº da habilidade	Leitura	Produção de Textos	Oralidade	Análise Linguística/Semiótica
(EM13LP36)	X			
(EM13LP37)	X			
(EM13LP38)	X			X
(EM13LP39)	X			
(EM13LP40)	X		X	
(EM13LP41)	X		X	
(EM13LP42)	X		X	
(EM13LP43)		X		
(EM13LP44)	X			X
(EM13LP45)	X	X	X	
Total do campo:	9	2	4	2
Campo artístico-literário				
Nº da habilidade	Leitura	Produção de Textos	Oralidade	Análise Linguística/Semiótica
(EM13LP46)			X	
(EM13LP47)	X		X	
(EM13LP48)	X			
(EM13LP49)	X			
(EM13LP50)	X			
(EM13LP51)	X			
(EM13LP52)	X			
(EM13LP53)		X		
(EM13LP54)		X		
Total do campo:	6	2	2	
TOTAL GERAL:	31	17	13	11

Fonte: Elaborado pela autora

A partir dessa mobilização, identificamos como *corpus* para esta pesquisa apenas as 11 habilidades que contemplam objetos de conhecimento da prática de

linguagem Análise Linguística/Semiótica, nas quais foram realizados os seguintes procedimentos analíticos:

1. Análise da natureza dos processos (processos cognitivos) empregados nas habilidades;
2. Análise da natureza dos participantes (objetos de conhecimento);
3. Análise da natureza das circunstâncias (contexto e/ou especificação da aprendizagem).

Considerando o percurso metodológico acima apresentado, nos capítulos seguintes faremos uma discussão acerca das análises contextual e textual da BNCC do Ensino Médio.

4 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA BNCC DO ENSINO MÉDIO E DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA

Levando em conta que a compreensão e investigação dos fundamentos teórico-metodológicos que sustentam a BNCC e o componente curricular Língua Portuguesa é de fulcral importância para a análise das habilidades propostas para esse componente na etapa do Ensino Médio, neste capítulo nos detemos em descrever e analisar os itens supracitados. Para tanto, ele divide-se em duas seções. Inicialmente, em 4.1, encontram-se os aspectos teórico-metodológicos, sistematizados em cinco dimensões. Para essa discussão, foi considerada a seção 5. *A etapa do Ensino Médio* (p. 461-479) da Base Nacional Comum Curricular.

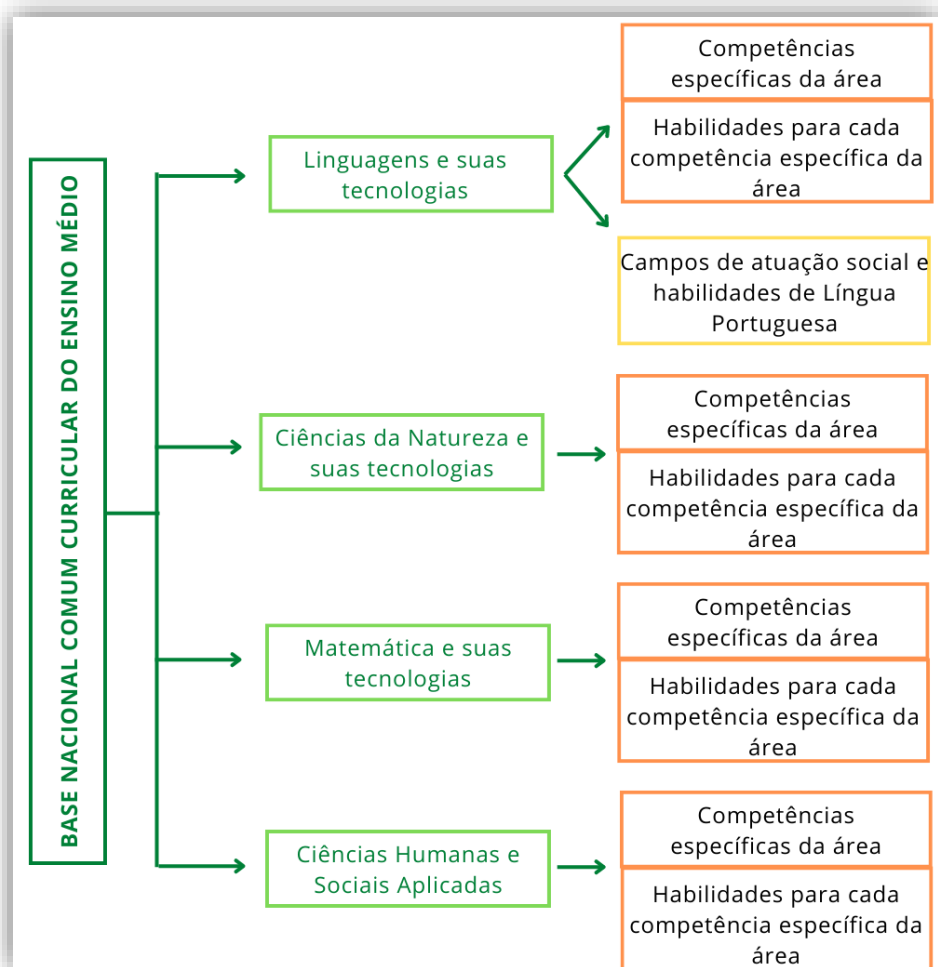
A seção 4.2, por sua vez, apresenta o componente curricular Língua Portuguesa e divide-se, ainda, em duas subseções: a primeira, 4.2.1, refere-se à forma de organização da disciplina, enquanto 4.2.2 detém-se em apresentar os aspectos teórico-metodológicos que orientam o ensino da língua materna. Para a descrição e análise presente nessas subseções, foram consideradas as seguintes seções da BNCC: 5.1.2 *Língua Portuguesa* e 5.1.2.1 *Língua Portuguesa no Ensino Médio: campos de atuação social, competências específicas e habilidades*.

4.1 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA ETAPA DO ENSINO MÉDIO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A BNCC do Ensino Médio está organizada a partir de quatro *áreas do conhecimento*: i) Linguagens e suas Tecnologias; ii) Matemática e suas Tecnologias; iii) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; iv) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Esses campos são previstos pela Lei nº 13.415, de 2017, e têm como objetivo “integrar dois ou mais componentes do currículo para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela” (BRASIL, 2018b, p. 469-470). Com isso, a intenção da organização por áreas do conhecimento é promover o fortalecimento das relações entre as disciplinas, de modo a contextualizar os conhecimentos na realidade. Cada uma dessas áreas apresenta suas *competências específicas*, que estão articuladas às competências das áreas do Ensino Fundamental, com as devidas adequações para a última etapa de ensino da educação básica. À cada competência específica, está vinculado um número variável de *habilidades*, as quais devem ser desenvolvidas ao

longo dos três anos do Ensino Médio. Dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, há uma seção à parte para o componente curricular Língua Portuguesa. A Figura 12 ilustra essa organização.

Figura 12 - Organização da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

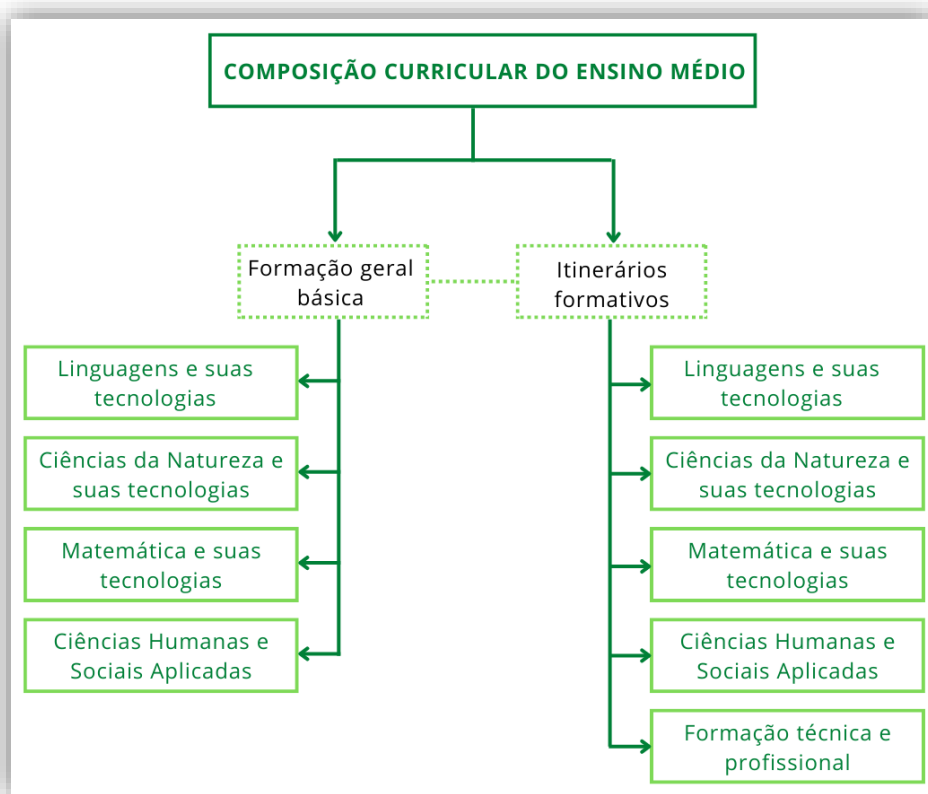


Fonte: Elaborada pela autora.

As competências e habilidades dispostas na BNCC compõem a parte do currículo chamada de *formação geral básica*, a qual, articulada de forma indissociável aos *itinerários formativos*, constitui o currículo do Ensino Médio. Cabe destacar que das 4.200 horas previstas para os três anos dessa etapa de ensino, no máximo 1.800 podem ser dedicadas à formação geral básica. O restante deve ser destinado aos diferentes itinerários formativos que o aluno pode cursar, os quais se dividem em cinco áreas do conhecimento: além das quatro que já compõem a formação geral básica, há também o arranjo curricular nomeado de formação técnica e profissional (Figura

13). Ainda, os itinerários devem estar organizados em torno de pelo menos um eixo estruturante, considerando as seguintes possibilidades: i) investigação científica; ii) processos criativos; iii) mediação e intervenção sociocultural; e iv) empreendedorismo.

Figura 13 - Composição curricular da etapa do Ensino Médio



Fonte: Elaborada pela autora.

De acordo com a BNCC, os itinerários formativos são estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio e devem considerar, na sua construção, a realidade local, os anseios da comunidade escolar e os recursos físicos, materiais e humanos das redes e instituições escolares a fim de possibilitar, de forma efetiva, que os alunos desenvolvam seus projetos de vida e se integrem “de forma consciente e autônoma na vida cidadã e no mundo do trabalho” (BRASIL, 2018b, p. 478).

Sob esse viés, os itinerários formativos, em teoria, materializam o protagonismo juvenil. No entanto, autores como Lopes (2019) e Ferreti (2018) questionam até que ponto tal autonomia, de fato, se dará na prática. Isso porque os municípios não são obrigados a oferecer itinerários referentes à cada uma das áreas do conhecimento ou eixos estruturantes. Sendo assim, a escolha de o que estudar estará vinculada, de

forma dependente, às possibilidades de itinerários oferecidas pelas escolas e redes de ensino, que poderão ser limitados e sobre as quais os alunos não têm poder de interferência. Além disso, Lopes (2019) ainda aponta que o tipo de organização curricular proposto pela BNCC parece querer “controlar o futuro dos jovens”, visto que incita os alunos a definir um projeto de vida sem considerar que o futuro é algo imprevisível.

Outrossim, a questão dos itinerários formativos nos leva a retomar outro ponto já discutido nesta pesquisa, que é a influência do setor privado na educação. De acordo com a legislação, as escolas e redes de ensino poderão fazer parcerias com empresas privadas a fim de oferecer propostas de itinerários formativos. Tal possibilidade é reforçada à medida que não há uma orientação clara acerca de como organizar essa etapa do currículo, apesar de haver documentos expedidos com esse propósito, como é o caso da Portaria nº 1432, de 28 de dezembro de 2018. Lopes (2019) ilustra essa realidade a partir do exemplo das propostas de itinerário formativo elaboradas pelo Centro de Inovação para Educação Brasileira (CIEB)²⁵ e pela Tríade Educacional: Cultura Digital e Steam²⁶. O CIEB é uma organização mantida pela Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Itaú Social, Instituto Natura e Instituto Península, além de ambas as organizações terem vínculo com Todos pela Educação, Movimento pela Base e Instituto Inspirare. A esses, soma-se ainda, a título de exemplificação, o Instituto Reúna²⁷ – cujos parceiros são a Fundação Lemann, Imaginable Futures, Itaú Social, Instituto iungo, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Fundação Roberto Marinho –, que oferece um guia para implementação de itinerários formativos. Lopes (2019, p. 67) defende que a estreita relação entre essas instituições reforça o argumento de que “mais do que uma mudança de organização

²⁵ De acordo com a página virtual oficial, o CIEB é “uma associação sem fins lucrativos, criada em 2016, com o intuito de promover a cultura de inovação na educação pública brasileira. Atu[a] em apoio à formulação de políticas públicas, desenvolve[ndo] conceitos, prototipa[ndo] ferramentas e articula[ndo] os atores do ecossistema do ensino básico. A partir de estudos realizados por [seus] especialistas, defend[e] o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) como forma de realizar uma transformação sistêmica nos processos de aprendizagem. A tecnologia, acredit[a], pode gerar qualidade, equidade e contemporaneidade para a educação, além de apoiar os gestores nas tomadas de decisões sobre investimentos em tecnologia educacional” (CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA, s/d).

²⁶ “Steam” é um acrônimo da língua inglesa usado para designar as áreas das Ciências, Tecnologias, Engenharia, Artes e Matemática.

²⁷ De acordo com a página virtual oficial, o Instituto Reúna é uma “organização sem fins lucrativos que trabalha incansavelmente pela educação de **qualidade e com equidade** no Brasil. Nasce[u] para colaborar com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e [...] te cont[a] mais sobre o cenário educacional e como fortalec[e] avanços no aprendizado d[os] [...] estudantes”. (INSTITUTO REÚNA, s/d).

curricular, a reforma do ensino médio visa favorecer a transferência de recursos de instituições públicas para instituições privadas”.

Retomando a discussão a respeito da composição curricular, é imperativo destacar que cada escola tem autonomia para organizar o currículo – formação geral e itinerários formativos – da forma que melhor se adapte ao público da etapa do Ensino Médio. Acerca desse aspecto, nota-se certa preocupação do documento em delimitar o público-alvo desse nível de ensino. De acordo com a BNCC, a última etapa da educação básica é destinada à juventude, a qual é entendida como plural e heterogênea (Exemplo 1²⁸). Em 83,33% das vezes em que o termo “juventude” é citado, de um total de doze, ele está no plural, reforçando essa característica.

Exemplo 1:

[é] fundamental reconhecer “a juventude como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões, com especificidades próprias que não estão restritas às dimensões biológica e etária, mas que se encontram articuladas com uma multiplicidade de atravessamentos sociais e culturais, produzindo **múltiplas culturas juvenis ou muitas juventudes**” (Parecer CNE/CEB nº 5/2011; ênfase adicionada).

Adotar essa noção ampliada e plural de **juventudes** significa, portanto, entender as culturas juvenis em sua singularidade (BRASIL, 2018b, p. 462-463).

Há, ainda, a expressão “culturas juvenis” (Exemplos 1 e 2), a qual é citada quatro vezes e corrobora a ideia de que os jovens têm estilos e costumes próprios e variados que devem ser considerados e respeitados na sua formação.

Exemplo 2:

[...] mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica, que apresenta excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, do mundo do trabalho e das dinâmicas e questões sociais contemporâneas (BRASIL, 2018b, p. 467-468).

Indo ao encontro disso, a BNCC destaca que as juventudes e os jovens estudantes devem ser reconhecidos a partir da sua formação social e da sua autonomia diante o processo formativo. Em relação à formação social, o documento

²⁸ Nesta seção, os elementos ricos em significação e características interessantes vinculadas a eles, que indicam pistas linguísticas dos discursos acerca dos fundamentos pedagógicos, estão destacados com o sublinhado. A marcação em **negrito** é original do texto da BNCC.

busca ancoragem no Parecer CNE/CEB nº 5/2011²⁹, destacando que a juventude deve ser reconhecida “como condição sócio-histórico-cultural de uma categoria de sujeitos que necessita ser considerada em suas múltiplas dimensões” (BRASIL, 2018b, p. 462). Em relação ao processo formativo, é ressaltado o papel de protagonista que deve ser adotado pelo estudante, a fim de assumir uma função ativa de agente no seu próprio processo de formação: “reconhecendo-os [os estudantes] como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2018b, p. 463).

O desenvolvimento da autonomia e do protagonismo dos estudantes é ponto chave para a BNCC, visto que essas características são fundamentais para que a construção do projeto de vida de cada aluno seja possível. Em três das seis vezes em que são citados no texto termos do campo semântico de “autonomia”, o lexema forma grupos nominais com “intelectual”, e em um caso engloba ainda as características de “pessoal”, “profissional” e “política”, destacando em quais esferas espera-se um maior desenvolvimento da autonomia.

Exemplo 3:

[...] garantir o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e o desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à sua autonomia pessoal, profissional, intelectual e política (BRASIL, 2018b, p. 465).

Das oito vezes em que são retomados lexemas do campo semântico de “protagonismo”, em quatro delas a palavra está acompanhada por termos ou expressões que remetem à juventude, evidenciado que a responsabilidade pela tomada de decisões em diferentes aspectos da vida, mas especialmente no processo de aprendizagem, cabe ao estudante.

Exemplo 4:

Essa estrutura adota a **flexibilidade** como princípio de **organização curricular**, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do

²⁹ O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 registra a apreciação de uma comissão acerca das mudanças, entendidas como necessárias, para as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio no ano de 2011. Aprovada por unanimidade, essa diretriz procurava incorporar na legislação da última etapa de ensino da educação básica as mudanças sofridas pelo mundo contemporâneo e tinha como objetivo ser um documento orientador dos sistemas de ensino e das escolas de modo a “oferecer aos professores indicativos para a estruturação de um currículo para o Ensino Médio que atenda as expectativas de uma escola de qualidade que garanta o acesso, a permanência e o sucesso no processo de aprendizagem e constituição da cidadania” (BRASIL, 2011, p. 6).

protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida (BRASIL, 2018b, p. 468).

Com isso, o documento reforça, ao longo de todo o texto, a conduta a ser adotada pelo discente diante de seu processo formativo a fim de desenvolver as habilidades e competências esperadas. Como um meio para praticar a autonomia, a BNCC enfatiza a ideia do projeto de vida, o qual é tido como o eixo central em torno do qual a escola deve organizar suas práticas. “Projeto de vida” é citado nove vezes ao longo do texto e está vinculado, na maioria dos casos (cinco), a termos do campo semântico de “construção”, indicando que o esperado é que o aluno elabore, organize e desenvolva, a partir de suas próprias condições, o seu projeto de vida.

Exemplo 5:

Com o objetivo de **consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral**, [o conjunto das competências específicas e habilidades definidas para o Ensino Médio] atende às finalidades dessa etapa e contribui para que os estudantes possam construir e realizar seu projeto de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania (BRASIL, 2018b, p. 471).

Ao assumir a função de participante de um processo relacional (Exemplo 6), a expressão “projeto de vida” é conceituada pelo identificador:

Exemplo 6:

[...] o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos (BRASIL, 2018b, 472-473).

Essa perspectiva da juventude como protagonista da sua aprendizagem lança, também, um novo olhar sobre a escola. Ao haver um público heterogêneo com características próprias e com autonomia para definir questões que envolvem a sua formação, entende-se que a instituição escolar deve se moldar para receber esses alunos. Nesse sentido, o lexema “escola” é acompanhado pela oração encaixada “que acolhe/a as juventudes” em seis momentos. Em cinco dessas situações, a expressão é acompanhada por grupos verbais – “tem de estar”, uma vez, e “deve ser”, quatro vezes – que indicam um tipo de organização ou um comportamento que precisa ser adotado pela escola:

Exemplo 7:

Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida (BRASIL, 2018b, p. 464).

Exemplo 8:

Tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária, a escola que acolhe as juventudes deve ser um espaço que permita aos estudantes [...] (BRASIL, 2018b, p. 466).

No caso do exemplo 8, o documento defende que, a partir de determinada organização, a escola deve possibilitar que os estudantes conheçam a si mesmos e lidem melhor com o próprio corpo, compreendam a diversidade da formação étnico-racial da sociedade, promovam o diálogo, combatam estereótipos, valorizem sua participação política e social e construam projetos pessoais e coletivos. Nesse sentido, nota-se que a BNCC tem a intenção de guiar a escola na sua forma de se comportar e se relacionar com os estudantes e o processo de ensino.

Para que a instituição escolar dê conta da adaptação curricular à sua realidade e à de seus alunos, considerando a relevância da proposta para o contexto local e as condições do sistema de ensino, e, ainda, permita a construção do projeto de vida de acordo com a vivência e preferência de cada estudante e nas dimensões pessoal, cidadã e profissional, conforme previsto pelas DCNEM (BRASIL, 2018h), a Base coloca a flexibilidade da organização curricular em posição central. Lexemas do campo semântico de “flexibilidade” são citados cinco vezes ao longo da seção de fundamentos do documento. Em duas delas, o termo aparece como uma circunstância, antecedida por “com”, referindo-se à forma de agir em sociedade que é esperada do aluno, especialmente ao que diz respeito a sua futura profissão.

Exemplo 9:

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (BRASIL, 2018b, p. 464).

Nos outros três casos, o termo está como participante da oração e refere-se ao currículo, a como a escola irá se adequar à nova estrutura prevista pela BNCC. Tanta importância é dada à flexibilidade, que ela é citada como um “princípio obrigatório” da organização curricular.

Exemplo 10:

Para que a **organização curricular** a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a **flexibilidade** seja tomada como princípio obrigatório (BRASIL, 2018b, p. 479).

Nesse sentido, indo ao encontro do que já propunha o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2011), a BNCC defende o rompimento da centralidade das disciplinas e a adoção de aspectos mais globalizadores que abranjam a complexidade das relações nas ciências (BRASIL, 2018b). Para tanto, o documento prevê a obrigatoriedade apenas das disciplinas de Português e Matemática, conforme já mencionado na seção “2.1.2 A Reforma e o Novo Ensino Médio”. Os demais componentes não precisam, necessariamente, ser abordados na forma de disciplina, visto que podem ser retomados a partir de projetos, atividades sociais, laboratório, oficinas, clubes de estudo ou de criação, dentre outras possibilidades, o que permite uma adaptação de acordo com o contexto de cada instituição escolar. É evidente que esse tipo de atividade pode ser de grande valia para os alunos, visto que possibilita viver experiências contextuais e ampliar a visão acerca dos espaços educativos. Contudo, é preciso analisar, também, os aspectos frágeis dessa proposta. Além de não haver garantia do estudo de pontos importantes das disciplinas que perderam a obrigatoriedade, é possível que essa flexibilização se transforme em “desempoderamento das escolas e mesmo em desescolarização, em sintonia com as atuais propostas de educação domiciliar” (LOPES, 2019, p. 67).

Ao propor a estrutura curricular de formação geral e itinerários formativos a um público específico, a BNCC reforça que o objetivo da etapa do Ensino Médio é formar para o mundo do trabalho, o exercício da cidadania e o desenvolvimento do pensamento crítico. O Parecer CNE/CEB nº 5/2011, recuperado em diversos momentos pelo texto da Base, coloca o trabalho como um dos fundamentos e princípios do Ensino Médio, ao lado da ciência, da tecnologia e da cultura. De acordo com o Parecer (BRASIL, 2011, p. 19), trabalho é uma “realização inerente ao ser humano” e uma “mediação no processo de produção da sua existência”. Nesse sentido, ele é um ponto de partida para a produção de conhecimento e de cultura nos diversos grupos sociais. Essa perspectiva do trabalho como um princípio educativo coloca o ser humano como sujeito produtor e transformador da sua realidade. Na BNCC, lexemas do campo semântico de “trabalho” são citados 29 vezes, com especial

destaque à expressão “mundo do trabalho” (12 citações). Segundo Vieira et al. (2021), a terminologia “mundo do trabalho” surge em substituição ao conceito de “mercado de trabalho”. Enquanto o último está mais relacionado às relações e demandas capitalistas, o primeiro tem um sentido mais amplo, abrangendo toda forma de exploração trabalhista. Essa posição parece ser corroborada pelo documento à medida em que é citado que a proposta da BNCC do Ensino Médio favorece “a preparação básica para o trabalho e a cidadania, o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho” (BRASIL, 2018b, p. 462).

Em 50% das vezes em que é citada, a expressão “mundo do trabalho” surge na figura como uma circunstância de lugar, indicando onde poderão ser aplicadas as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos ao longo do Ensino Médio (Exemplo 11). Já em 25% dos casos, o termo é citado de forma que qualifica situações que, no futuro, serão enfrentadas pelos alunos (Exemplo 12).

Exemplo 11:

Para atender às necessidades de formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, a **escola que acolhe as juventudes** tem de estar comprometida com a **educação integral** dos estudantes e com a construção de seu **projeto de vida** (BRASIL, 2018b, p. 464).

Exemplo 12:

Portanto, na BNCC dessa etapa [Ensino Médio], o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho (BRASIL, 2018b, p. 474).

Ao citar nove vezes lexemas do campo semântico de “crítico”, percebe-se que a BNCC do Ensino Médio confere certa importância ao desenvolvimento da criticidade dos estudantes. Em 55,56% das vezes, “crítico” aparece como um atributo qualificando os termos “sujeito”, “pensamento”, “visão” ou “atitude”. Essas expressões vinculam-se aos processos “formar” e “aprimorar” e formam grupos nominais com os termos “desenvolvimento” e “construção”. Ao relacionar tais informações, percebe-se que o documento incentiva o aprimoramento de aspectos da criticidade ao longo do Ensino Médio (Exemplo 13). Já em 33,33% dos casos, “crítico” está vinculado a uma circunstância de modo, indicando a maneira como os estudantes devem realizar

certas ações, como a sua inserção no mundo do trabalho, na pesquisa de informações e no uso da tecnologia (Exemplo 14).

Exemplo 13:

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas (BRASIL, 2018b, p. 463).

Exemplo 14:

[...] buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais (BRASIL, 2018b, p. 474).

Outros termos recorrentes na BNCC do Ensino Médio, citados pelo menos 29 vezes, referem-se ao campo semântico da tecnologia. Ao abordar esse assunto, o documento preocupa-se em justificar a importância e a necessidade da presença da tecnologia nas habilidades e competências propostas para o currículo (Exemplo 15 e 16), apoiando-se na ideia de que atualizar a proposta curricular conforme os avanços tecnológicos do século XXI é fundamental para universalizar o atendimento do Ensino Médio e garantir a permanência dos jovens na escola. “Tecnologia”, na imensa maioria das vezes, está acompanhada pelo atributo “digital”, o que delimita as ferramentas a serem usadas e trabalhadas em sala de aula.

Exemplo 15:

A contemporaneidade é fortemente marcada pelo desenvolvimento tecnológico. Tanto a computação quanto as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nos nossos bolsos, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas etc. Além disso, grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente. Isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos por tecnologias digitais, situação que tende a se acentuar fortemente no futuro (BRASIL, 2018b, 473).

Exemplo 16:

Portanto, na BNCC dessa etapa [Ensino Médio], o foco passa a estar no reconhecimento das potencialidades das tecnologias digitais para a realização de uma série de atividades relacionadas a todas as áreas do conhecimento, a diversas práticas sociais e ao mundo do trabalho (BRASIL, 2018b, p. 474).

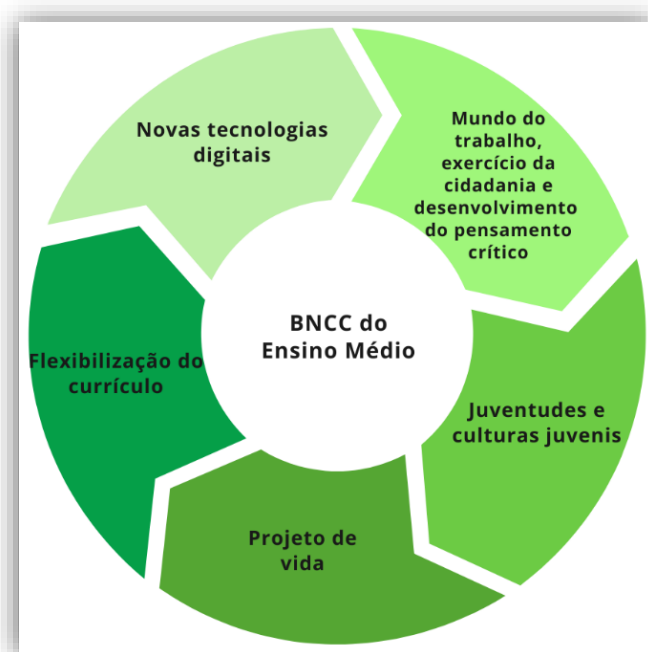
A BNCC, ainda, destaca três dimensões que caracterizam as tecnologias digitais: “pensamento computacional”, “mundo digital” e “cultura digital” (BRASIL, 2018a, p. 474). As competências e habilidades, definidas com vistas a atender essas dimensões, enfatizam a análise das vantagens e desvantagens do uso da tecnologia:

Exemplo 17:

[...] apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho (BRASIL, 2018b, 475).

Os lexemas e expressões destacados nesta seção caracterizam os fundamentos da BNCC, os quais podem ser divididos em cinco dimensões, conforme Figura 14:

Figura 14 - Sistematização dos fundamentos da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio



Fonte: Elaborada pela autora.

A partir do exposto, constatamos que a BNCC do Ensino Médio foca na pluralidade das culturas juvenis, com vistas à organização de um currículo flexível que se baseia no projeto de vida construído por esses jovens a partir da sua autonomia. O currículo parece enfatizar o mundo do trabalho e o desenvolvimento do pensamento crítico, considerando em grande medida as tecnologias da atualidade.

4.2 COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO

Nesta seção, detemo-nos a apresentar o componente curricular Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Inicialmente, em 4.2.1, descrevemos a forma de organização do componente curricular. Em seguida, em 4.2.2, discutimos os aspectos teórico-metodológicos que orientam o ensino de língua materna.

4.2.1 Organização do componente curricular Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

A área de Linguagens e suas Tecnologias reúne as disciplinas de Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa e prioriza cinco campos de atuação social: campo da vida pessoal, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático, campo de atuação na vida pública e campo artístico. Essa área é formada por sete competências específicas, sendo que cada uma delas possui suas próprias habilidades. Visando atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, esta discussão irá se deter especificamente à seção destinada à Língua Portuguesa.

Apenas o ensino de Língua Portuguesa e Matemática é previsto, de maneira obrigatória, para os três anos do Ensino Médio. Por esse motivo, o componente curricular de Língua Portuguesa apresenta habilidades específicas. Assim como no Ensino Fundamental, o componente está organizado a partir de campos de atuação social, os quais são propostos de forma a contextualizar as práticas de linguagem. Os campos de atuação do componente têm correspondência com aqueles previstos para a área e se relacionam com os propostos para a etapa do Ensino Fundamental (Quadro 16).

Quadro 16 - Campos de atuação do Ensino Fundamental e do Ensino Médio

Ensino Fundamental – Anos Iniciais	Ensino Fundamental – Anos Finais	Ensino Médio
Campo da vida cotidiana		Campo da vida pessoal
Campo artístico-literário	Campo artístico-literário	Campo artístico-literário
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa	Campo das práticas de estudo e pesquisa
Campo da vida pública	Campo jornalístico-midiático	Campo jornalístico-midiático
	Campo de atuação na vida pública	Campo de atuação na vida pública

Fonte: Brasil, 2018b, p. 501.

Além dos cinco já citados, há ainda o grupo denominado “Todos os campos de atuação social”. Além desse grupo prever habilidades a serem desenvolvidas em todos os campos e na intersecção entre eles, ainda contempla o trabalho como ferramenta para a transformação social e como atividade de (re)produção da vida material (BRASIL, 2018b).

Cada campo de atuação é apresentado a partir de uma breve seção de introdução. Essa seção não apresenta uma estrutura fixa ou padronizada, visto que há algumas variações entre um campo e outro. De modo geral, a introdução é a responsável por apresentar o papel/objetivo do campo, as possíveis formas de atingir esse objetivo e, ainda, os gêneros textuais a serem explorados naquele contexto. Cabe mencionar que ao longo desse texto são usadas, de forma expressiva, palavras do campo semântico de “juventude” para se referir aos alunos do Ensino Médio, destacando, assim, o público-alvo do que é proposto em seguida, a partir das habilidades. A seção de introdução do Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, a seguir, exemplifica essa organização:

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos estudantes nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa*, de forma significativa e na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens. A proposta é fomentar a curiosidade intelectual e o desenvolvimento de uma autonomia de estudo e de pensamento, principalmente por meio da(do):

- desenvolvimento de habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão e problematização no contexto de estudo e da produção e divulgação científica;
- compreensão do que é preciso saber/conhecer e do porquê/para que deve sabê-lo/conhecê-lo, tendo em vista diferentes objetivos e o estabelecimento de procedimentos de estudos com vistas a uma autonomia relativa à construção do conhecimento;
- incremento dos processos de busca e seleção de informações, não somente no que diz respeito à curadoria de informação, confiabilidade etc., mas também ao estabelecimento do recorte e do foco no que é essencial e

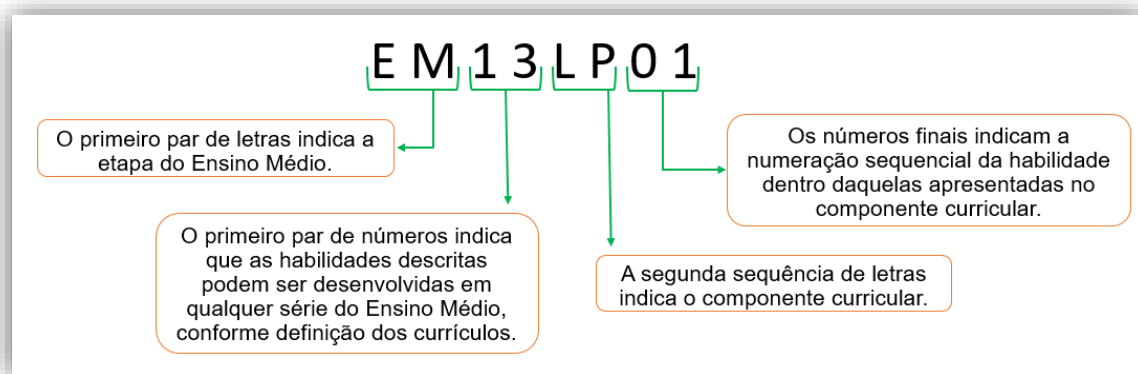
efetivamente necessário, tendo em vista a abundância de informações e dados, referências e informações disponíveis nos ambientes digitais;

- desenvolvimento de habilidades relacionadas ao recorte de questões de pesquisa, coleta de dados/busca de informação, tratamento de dados e informações e socialização do conhecimento produzido;
- domínio de procedimentos, gêneros e práticas de linguagem relacionadas a diferentes tipos de pesquisa: bibliográfica, experimental, de campo etc.

Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio progressivo e contextualizado de procedimentos de pesquisa e de gêneros já considerado no Ensino Fundamental, como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquema, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, podcasts e vídeos diversos de divulgação científica, muitos deles propostos apenas para situações de leitura/escuta, mas que, no Ensino Médio, são propostos, também, em situações de produção. Cabe também ampliar a compreensão dos jovens sobre a linguagem e a língua, vistas como objetos de pesquisa. Dessa forma, contribui-se para a compreensão de procedimentos de investigação da área e para o entendimento de que os conhecimentos sobre as línguas e as linguagens são construções humanas situadas sócio-historicamente. Sendo assim, elas são passíveis de interpretação e mudança, não se constituindo em verdades únicas e imutáveis e contribuindo para o desenvolvimento da competência específica 1 (BRASIL, 2018b, p. 512-513).

Logo após a introdução, há a subseção “Parâmetros para a organização/progressão curricular”, a qual elenca diretrizes que devem ser consideradas pelos professores, escolas e sistemas de ensino na elaboração de seus currículos a fim de que as habilidades propostas sejam atingidas ao longo dos três anos do Ensino Médio. Por fim, são apresentadas as habilidades que correspondem às práticas de linguagem dentro do respectivo campo de atuação. As habilidades estão organizadas a partir de um código alfanumérico (Figura 15), em que as duas primeiras letras fazem referência à etapa de ensino (EM – Ensino Médio); os dois primeiros números remetem aos anos do Ensino Médio em que a habilidade pode ser trabalhada (13 – do primeiro ao terceiro ano); as duas últimas letras referem-se ao componente curricular (LP – Língua Portuguesa); e o último par de números sinaliza a posição da habilidade na ordem sequencial da etapa do Ensino Médio.

Figura 15 - Composição do código alfanumérico



Fonte: Adaptado da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018b, p. 34).

Cabe destacar que na etapa do Ensino Médio não há uma divisão das habilidades por ano, nem por prática de linguagem. Considerando a natureza mais flexível do currículo e, ainda, o grau de autonomia que se espera dos alunos nessa fase, o documento entende ser positivo não indicar em quais séries as habilidades devem ser exploradas, reforçando, também, a autonomia das escolas e sistemas de ensino na organização curricular. Além disso, a BNCC assevera que, como muitas habilidades já foram desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental, é possível que, no Ensino Médio, as práticas de linguagem sejam abordadas de maneira mais condizente à forma como são requeridas nas diferentes práticas sociais, em que se mesclam atividades de escuta, escrita, fala, leitura.

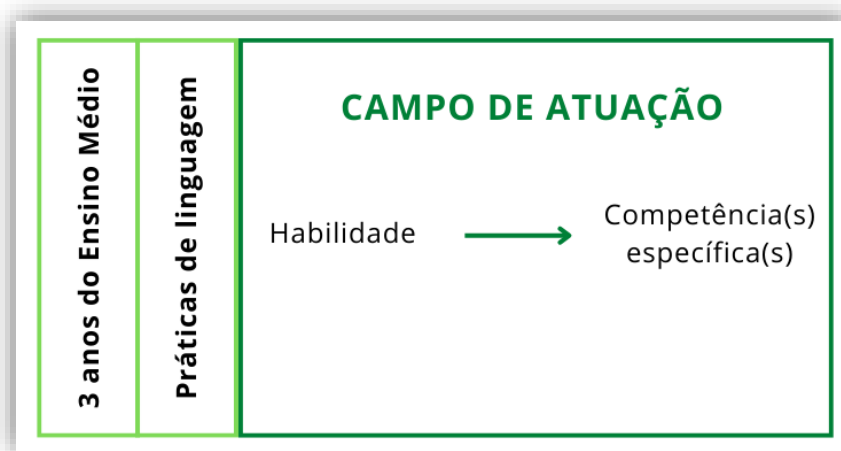
Ainda sobre as práticas de linguagem, cabe mencionar que o próprio documento recupera o que foi apresentado nas seções destinadas ao Ensino Fundamental, afirmando que as dimensões, habilidades gerais e conhecimentos considerados nas práticas de leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica são os mesmos propostos para as séries finais do Ensino Fundamental, considerando a progressão, consolidação e complexificação das habilidades e aprendizagens esperadas na última etapa da educação básica:

Os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem consideradas no Ensino Fundamental – leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica. As dimensões, habilidades gerais e conhecimentos considerados, relacionados a essas práticas, também são os mesmos (cf. p. 72-74; 77-78; 79-80; 82-83), cabendo ao Ensino Médio, como já destacado, sua consolidação e

complexificação, e a ênfase nas habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentido e apreciação e réplica (BRASIL, 2018b, p. 500-501).

Esse modelo de organização da Base do Ensino Médio, que apenas cita vagamente aspectos apresentados na etapa do Ensino Fundamental, pode ser problemático ao ensino de Língua Portuguesa, visto que não recupera conceitos teórico-metodológicos importantes que são discutidos de forma mais densa na etapa do Ensino Fundamental. Essa proposta dá a entender que tais conceitos já estão postos para o educador, ou que, em alguma medida, ele deveria estar familiarizado com as ideias. Esse ponto de vista, no entanto, pode ser falho e interferir negativamente na atividade do docente, considerando que um professor que dá aula para o Ensino Médio não necessariamente tem acesso à BNCC do Ensino Fundamental.

Figura 16 - Organização do componente curricular Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio



Fonte: Elaborada pela autora.

A Figura 16 ilustra a organização do componente de Língua Portuguesa, conforme apresentada até aqui. A estruturação se dá a partir dos campos de atuação social, os quais propõem habilidades destinadas aos três anos do Ensino Médio considerando as práticas de linguagem. À cada habilidade, estão indicadas uma ou mais competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias com as quais a habilidade tem maior afinidade.

4.2.2 Aspectos teóricos-metodológicos do componente curricular Língua Portuguesa na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio

Em consonância com os fundamentos da BNCC para a etapa do Ensino Médio, a discussão analítica desta seção parte das novas tecnologias digitais, da juventude e das culturas juvenis e do desenvolvimento do pensamento crítico. A escolha pela análise a partir dessas dimensões justifica-se pela recorrência de lexemas do campo semântico a elas relacionados, sendo, respectivamente, 18, 19 e 12³⁰.

A BNCC elenca a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos, os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto como práticas contemporâneas de linguagem que devem receber destaque no Ensino Médio. A centralidade de tais práticas vai ao encontro do posicionamento apresentado nos fundamentos do documento, em que a atualização do ensino por meio das novas tecnologias digitais é posta como de fundamental importância para a garantia da permanência dos jovens no Ensino Médio³¹. No componente curricular Língua Portuguesa, o trabalho com as tecnologias recebe um viés crítico na exploração da relação entre mídias e estrutura social, ganhando destaque fenômenos sociais como o efeito bolha, citado três vezes ao longo do texto, e a pós-verdade, citada quatro vezes: “Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados” (BRASIL, 2018b, p. 498).

Outrossim, o documento ressalta a necessidade da exploração de práticas digitais nos diferentes campos de atuação. Esse posicionamento evidencia-se pela recorrência do lexema “digital” enquanto qualificador de termos que remetem a contextos e instrumentos.

³⁰ Para fins de contagem, não foram consideradas as citações dos lexemas no texto das habilidades.

³¹ Essa perspectiva vai ao encontro, ainda, do que prevê o documento Exposição de Motivos nº 84/2016/MEC, já apresentado no referencial teórico desta pesquisa, o qual afirma que o então atual currículo do Ensino Médio não dialogava com as “demandas do século XXI” (BRASIL, 2016d).

Quadro 17 – Síntese das citações do lexema "digital" no componente curricular Língua Portuguesa

Termo acompanhado pelo lexema "digital" ³²		% de aparições	Exemplo
"Ambiente(s)"	+ digital	27,27%	Está em questão também <u>possibilitar vivências significativas de práticas colaborativas em situações de interação</u> presenciais ou em <u>ambientes digitais</u> , inclusive por meio da articulação com outras áreas e campos, e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens (BRASIL, 2018b, p. 502).
"Cultura"		13,63%	[levar em conta] o incremento da consideração das <u>práticas da cultura digital</u> e das culturas juvenis, por meio do aprofundamento da análise de suas práticas e produções culturais em circulação, de uma maior incorporação de critérios técnicos e estéticos na análise e autoria das produções e vivências mais intensas de processos de produção colaborativos (BRASIL, 2018b, p. 500).
"Ferramenta(s)"		13,63%	Prever o trato com diferentes <u>ferramentas e ambientes digitais de participação e de fiscalização</u> (BRASIL, 2018b, p. 513).
Gênero textual ou suporte de gênero textual ³³		13,63%	<u>Diversificar gêneros, suportes e mídias definidos para a socialização dos estudos e pesquisas</u> : orais (seminário, apresentação, debate etc.), escritos (monografia, ensaio, artigo de divulgação científica, relatório, artigo de opinião, reportagem científica etc.) e multissemióticos (videominuto, documentário, <i>vlog</i> científico, <i>podcast</i> , relato multimidiático de campo, <u>verbete de enciclopédia digital colaborativa</u> , <u>revista digital</u> , fotorreportagem, foto-denúncia etc.) (BRASIL, 2018b, p. 516).
"Objeto(s)"		9,09%	Considerar, ao longo dos anos, a ampliação e o suporte na seleção de fontes balizadas de informação e conhecimento – livros paradidáticos, de referência, repositórios/referatórios de <u>objetos digitais de aprendizagem</u> , plataformas educacionais, canais educacionais e de vídeos de divulgação científica etc. [...] (BRASIL, 2018b, p. 516).

Fonte: Elaborado pela autora.

Com isso, fica evidente que a BNCC busca colocar as novas tecnologias digitais em uma posição central nas salas de aula da educação básica. Entendemos a "modernização" da escola como uma mudança necessária, tendo em vista a atual realidade da juventude e as transformações que tanto o meio acadêmico quanto o profissional vêm sofrendo em virtude das mídias e das novas tecnologias digitais.

³² Para a organização do quadro, foram considerados apenas os termos que aparecem, no mínimo, duas vezes acompanhados pelo lexema "digital".

³³ "Gênero textual ou suporte de gênero textual", diferentemente dos demais itens do quadro, não se refere, necessariamente, ao lexema em si, mas, sim, a um grupo de diferentes lexemas que são nomes de gêneros ou de suportes de gêneros textuais.

Essa perspectiva, no entanto, levanta alguns questionamentos. O primeiro deles refere-se à formação dos professores voltada para a fluência tecnológico-pedagógica, a fim de que sejam capazes de explorar as ferramentas e canais digitais de maneira produtiva em suas aulas, de forma que realmente exerçam novas práticas de ensino e aprendizagem e não apenas repitam as velhas tradições com novas mídias. Essa questão deve considerar, ainda, que a inserção das mídias digitais na escola prevê, em certa medida, uma ampliação dos objetos de conhecimento a serem explorados em sala de aula, tendo em vista que essas tecnologias possibilitam que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem ultrapassem os “muros” da escola e acessem novos conhecimentos, fortalecendo a ligação entre diferentes espaços e o compartilhamento de informações e experiências (HEINSFELD; SILVA, 2018). Também, urge lançar um olhar atento à desigualdade de acesso à tecnologia na sociedade, a qual, nesse contexto, é ilustrada pela (falta de) infraestrutura, especialmente das escolas públicas, necessária para que haja suporte ao trabalho com as diferentes tecnologias digitais, como rede de internet sem fio, computadores, *tablets*. Buckingham (2010) assevera que, apesar de a intenção do ambiente escolar ser ampliar o acesso, ele pode, na verdade, restringir ainda mais, tendo em vista que os estudantes que já têm “um alto grau de acesso fora da escola têm maior probabilidade de participar de atividades escolares relacionadas à tecnologia e aproveitar mais do que os outros” (BUCKINGHAM, 2010, p. 53).

Nos fundamentos da BNCC do Ensino Médio, a juventude é posta como público-alvo dessa etapa de ensino e como um grupo heterogêneo, com características próprias. No componente curricular de Língua Portuguesa, ela é retomada em pelo menos 19 momentos com o intuito de reforçar a ideia de que os objetos de conhecimento, gêneros textuais, campos de atuação devem ser explorados de forma que se aproximem da realidade dos jovens e, principalmente, de maneira que os aprendizados construídos sejam relevantes para os estudantes, considerando o seu contexto, suas práticas e sua cultura.

Exemplo 1:

As práticas de linguagem privilegiadas nesse campo relacionam-se com a ampliação do saber sobre si, tendo em vista as condições que cercam a vida contemporânea e as condições juvenis no Brasil e no mundo (BRASIL, 2018b, p. 502).

Exemplo 2:

Em relação aos textos legais, o Estatuto da Juventude deve ter destaque, com base no contexto social e histórico (brasileiro e latino-americano) de sua

promulgação. Além disso: na discussão de ações e políticas públicas, devem ser privilegiadas políticas públicas para a juventude; os fóruns de discussão, debates e palestras devem contemplar a condição juvenil, como também temas de preocupações e curiosidades dos jovens; a produção de textos reivindicatórios pode incluir eventuais demandas por equipamentos e programações culturais, de espaços de lazer e de práticas das culturas corporais (BRASIL, 2018b, p. 510).

Em relação à dimensão do desenvolvimento do pensamento crítico, nota-se que o lexema “crítico” é vinculado, na maioria das vezes, à progressão esperada entre os conteúdos abordados no Ensino Fundamental e aqueles recuperados no Ensino Médio.

Exemplo 3:

Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos (BRASIL, 2018b, p. 498).

Exemplo 4:

o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre textos e práticas (análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.), já que as habilidades requeridas por processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) e por processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) já foram desenvolvidas no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018b, p. 499).

Além disso, o lexema aparece relacionado à noção de que o desenvolvimento do pensamento crítico é necessário a fim de que o aluno possa ter condições de compreender que não há total neutralidade nos diferentes usos da língua e, a partir disso, analisar a situação e posicionar-se de maneira reflexiva, analítica e questionadora.

Exemplo 5:

Pretende-se que os jovens 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 (BRASIL, 2018b, p. 519).

Ainda no que se refere à progressão de conteúdos entre as etapas do Ensino Fundamental e Médio, cabe destacar que o documento faz uso significativo de termos como “mais” e “maior”:

Exemplo 6:

[...] atenção maior nas habilidades envolvidas na produção de textos multissemióticos mais analíticos, críticos, propositivos e criativos, abrangendo sínteses mais complexas, [...] (BRASIL, 2018b, p. 500).

Exemplo 7:

Além dos gêneros propostos para o Ensino Fundamental, são privilegiados gêneros mais complexos relacionados com a apuração e o relato de fatos e situações (reportagem multimidiática, documentário etc.) e com a opinião (crítica da mídia, ensaio, *vlog* de opinião etc.). Textos, vídeos e *podcasts* diversos de apreciação de produções culturais também são propostos, a exemplo do que acontece no Ensino Fundamental, mas com análises mais consistentes, tendo em vista a intensificação da análise crítica do funcionamento das diferentes semioses (BRASIL, 2018b, p. 503).

Essas expressões visam intensificar o que foi aprendido no Ensino Fundamental. No entanto, elas são utilizadas de forma que generalizam o conhecimento, sem especificar exatamente o que se espera do aluno na última etapa de ensino da educação básica: o que seria uma análise mais consistente? Não deveria o objeto de conhecimento ser mais complexo? Como, exatamente, se dá uma atenção maior a determinadas habilidades? Esses questionamentos, em certa medida, reforçam a vagueza da apresentação dos conceitos teórico-metodológicos e corroboram o distanciamento do professor do documento.

A partir do exposto, nota-se que a seção destinada ao componente curricular Língua Portuguesa recupera os fundamentos da Base do Ensino Médio e os relaciona com os fenômenos linguísticos, de forma a guiar um ensino de língua materna com viés crítico, pautado nas novas tecnologias e que considera as características do seu público.

Esse posicionamento vai ao encontro do que pauta a teoria dos multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2009). Apesar de os termos “letramentos” e “multiletramentos” serem citados em apenas dois momentos ao longo da seção analisada, o fato de o documento defender um ensino, especialmente do componente Língua Portuguesa, pautado nas multissemioses que constituem os textos – por meio do uso das diferentes tecnologias e da abordagem dos mais diversos gêneros textuais – e no respeito à multiplicidade cultural e linguística – de forma especial àquela que se refere às juventudes, o público-alvo do ensino médio – sinaliza certa preocupação da BNCC em seguir a perspectiva teórica dos multiletramentos.

Ainda, cabe mencionar que o documento confere certa importância à exploração dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa do Ensino Médio, tendo em vista que cita, pelo menos, 34 vezes o lexema “gênero(s)”. Os gêneros

textuais/discursivos, em grande medida, situam a aprendizagem, corroborando a ideia de contextualização já apresentada pela BNCC ao dividir as habilidades por campo de atuação de acordo com as práticas sociais. A Base, assim com outros documentos normativos, prevê que haja uma progressão na aprendizagem e um aprofundamento na exploração dos objetos de conhecimento se comparadas as experiências do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. A abordagem dos gêneros textuais, em parte, reflete esse propósito, tendo em vista que o documento propõe uma “ampliação do repertório” (BRASIL, 2018b, p. 499) e o estudo de “gêneros mais complexos” (BRASIL, 2018b, p. 503) em relação àqueles estudados na etapa Fundamental.³⁴

³⁴ Estudos de Schmitt (2021) apontam que os conceitos de gênero textual/discursivo e de multiletramentos orientam o ensino de Língua Portuguesa, também, na etapa do Ensino Fundamental. Dessa forma, pode-se afirmar que, na BNCC, tais perspectivas são constantes na sistematização do ensino de língua materna.

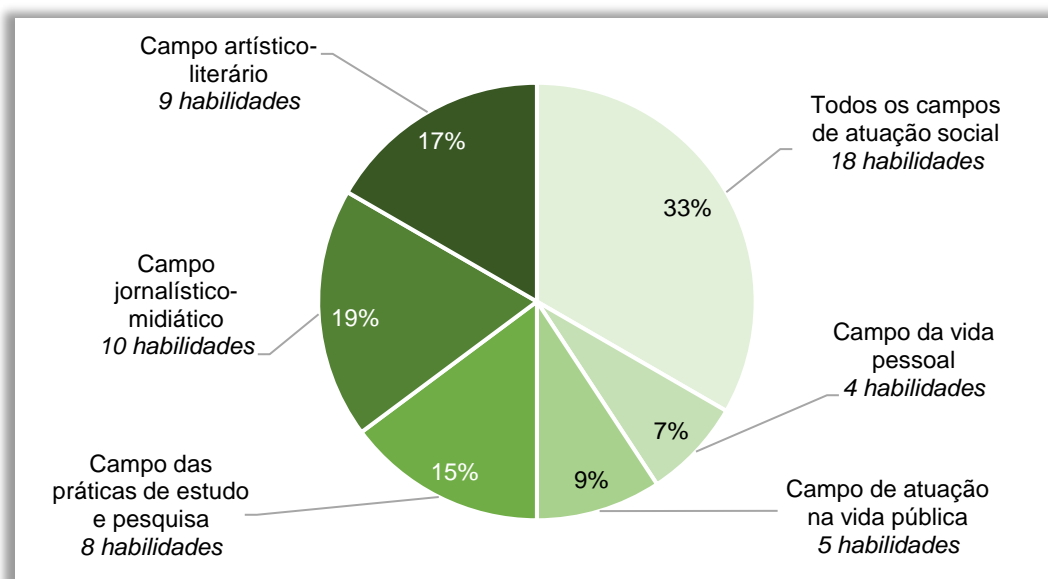
5 HABILIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA DA BNCC DO ENSINO MÉDIO

As habilidades têm o papel de garantir o desenvolvimento das competências específicas de cada área e representam as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas no âmbito da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018b). Considerando o objetivo específico de identificar a natureza dos processos, a natureza dos participantes e as circunstâncias, à luz do sistema de transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional, no presente capítulo iremos apresentar a análise textual realizada com vistas a atender à meta proposta. Para tanto, na seção 5.1 analisamos as habilidades de acordo com a descrição da Gramática Sistêmico-Funcional.

5.1 AS HABILIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA DA BNCC DO ENSINO MÉDIO SEGUNDO A GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Conforme citado no capítulo anterior, no componente curricular Língua Portuguesa da etapa do Ensino Médio as habilidades dividem-se em cinco campos de atuação, além do grupo “Todos os campos de atuação social”. A divisão das 54 habilidades se dá conforme mostra o Gráfico 1.

Gráfico 1 - Divisão das habilidades de Língua Portuguesa por campo de atuação

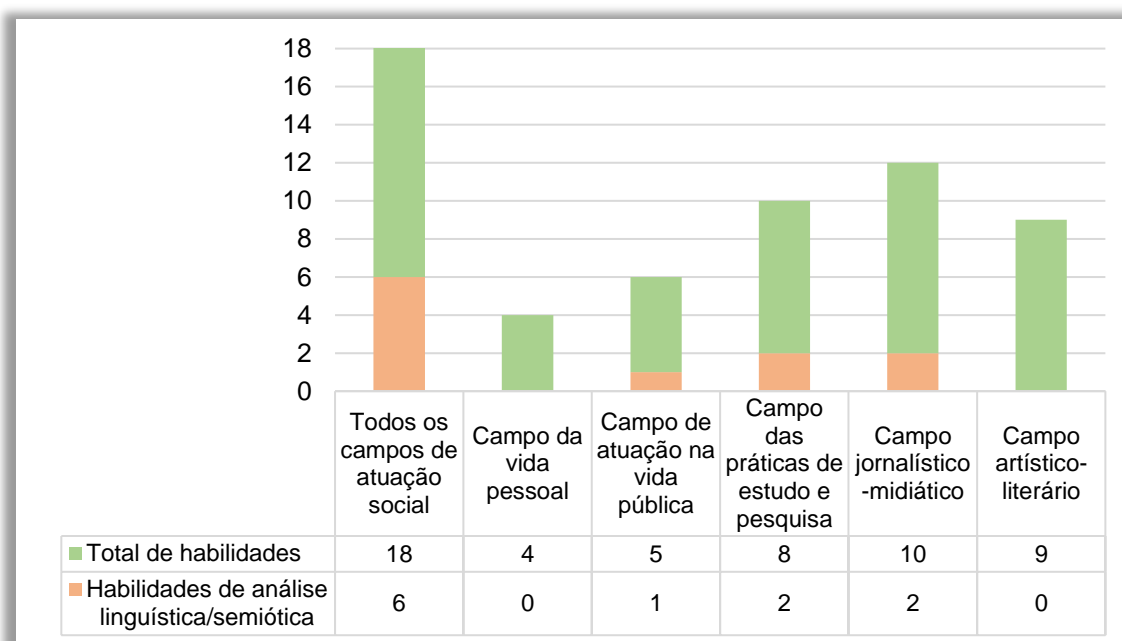


Fonte: Elaborado pela autora.

Considerando que a divisão por campos de atuação objetiva contextualizar o ensino de Língua Portuguesa, nota-se que é dado certo destaque para as práticas que envolvem os campos jornalístico-midiático, artístico-literário e das práticas de estudo e pesquisa. Sendo um dos propósitos da Base o ensino voltado para o exercício da cidadania e para a inserção no mundo do trabalho, gera certo estranhamento que campos como o da vida pessoal e o da vida pública recebam menos ênfase, com um menor número de habilidades propostas acerca de práticas sociais que, em teoria, devem ser mobilizadas pelos alunos nas mais diversas atividades do dia a dia, como na construção de currículos e na compreensão de políticas públicas, planos de governo, leis, estatutos, editais, carta aberta entre outros gêneros textuais que auxiliam nas diferentes práticas sociais.

Na etapa do Ensino Médio, as habilidades não são divididas nem por ano, nem por prática de linguagem, conforme já mencionado. No entanto, tendo em vista que o objetivo geral desta pesquisa se refere às habilidades que envolvem a Prática de Análise Linguística, entendemos ser necessário identificar qual prática de linguagem predomina em cada habilidade, a fim de que pudéssemos focar a análise no nosso propósito, conforme já mencionado no capítulo 3 – Metodologia. Nesse sentido, o gráfico a seguir ilustra a quantidade de habilidades de análise linguística/semiótica em relação ao total de habilidades de cada campo:

Gráfico 2 - Habilidades de análise linguística/semiótica por campo de atuação



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dessa organização, nota-se que, apesar de a Base justificar a não divisão das habilidades por prática social no fato de que as atividades reais de uso da língua mobilizam mais de uma prática ao mesmo tempo e que seu objetivo seria justamente o de reforçar esse aspecto no ensino, não é possível perceber um equilíbrio entre os campos de atuação no que diz respeito à quantidade de habilidades que abordam o eixo da análise linguística/semiótica. Nesse sentido, cabe traçar um contraponto com as habilidades apresentadas na etapa do Ensino Fundamental, em que a quantidade de habilidades de análise linguística/semiótica é a maioria em relação às demais práticas de linguagem³⁵. Esse pode ser um ponto problemático se considerarmos que o documento assevera que o objetivo do Ensino Médio é abordar de maneira mais complexa e aprofundada aspectos que já foram estudados no Ensino Fundamental. Por essa lógica, o esperado era que a quantidade de habilidades de análise linguística/semiótica das duas etapas de ensino fosse, pelo menos, equilibrada, o que não acontece, tendo em vista que o Ensino Fundamental apresenta, ao todo, 74 habilidades de análise linguística/semiótica.

A fim de proceder a análise textual das habilidades selecionadas, descrevemo-las à luz do sistema de transitividade da Gramática Sistemico-Funcional, relacionando as partes da figura com a estrutura típica da habilidade proposta pela Base³⁶.

A estrutura típica da habilidade³⁷ prevê que ela seja composta por um processo cognitivo³⁸, além do complemento e modificador. No caso dos processos, notamos que as habilidades são formadas, em grande parte dos casos, por um número exacerbado de orações. As 11 habilidades selecionadas formam um total de 47 orações, sendo que nove das habilidades são formadas por três orações ou mais. A imensa maioria das orações (42) forma processos mentais cognitivos. O restante, apenas cinco, são processos materiais criativos.

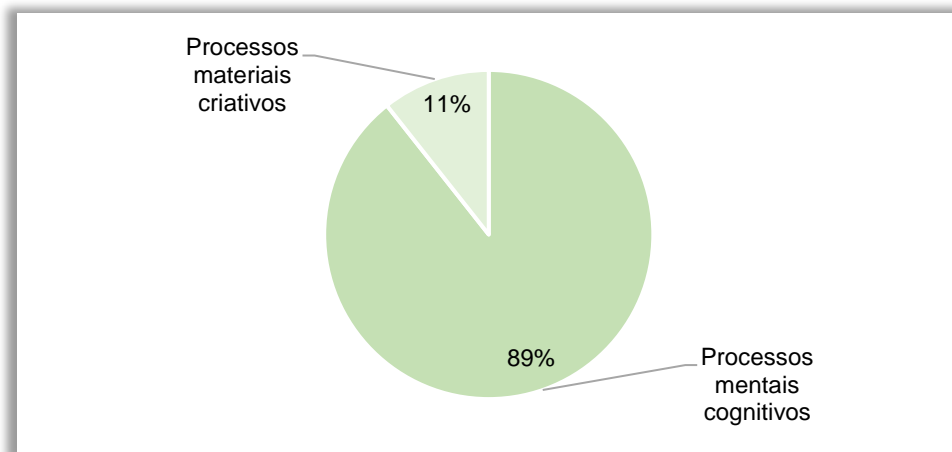
³⁵ De acordo com a pesquisa de Schmitt (2021, p. 72), as habilidades de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental estão distribuídas da seguinte forma: leitura – 58 habilidades; produção de textos – 32 habilidades; oralidade – 21 habilidades; análise linguística/semiótica – 74 habilidades.

³⁶ O quadro completo de análise está disponível no Apêndice B.

³⁷ Cabe mencionar que, ao longo deste capítulo, em diversos momentos iremos entender que a função explicitada pela parte da habilidade em discussão nem sempre corresponde ao que é apresentado pela estrutura típica da BNCC. Ainda assim, nos quadros descritivos iremos manter a nomenclatura prevista pelo documento. A análise realizada irá fazer os apontamentos necessários quando entendermos que as partes da habilidade não correspondem à sua função prevista pela Base.

³⁸ Cabe lembrar que a expressão “processo cognitivo” é usada para se referir ao nome dado pela BNCC ao verbo que inicia cada habilidade. Quando estivermos nos referindo à classificação dos processos de acordo com a GSF, usaremos a expressão “processo cognitivo mental” ou o termo “oração”.

Gráfico 3 - Processos realizados pelas habilidades de análise linguística/semiótica



Fonte: Elaborado pela autora.

Esse desequilíbrio entre o número de habilidades e de orações, em certa medida, pode prejudicar a recontextualização pedagógica, haja vista a estrutura linguística complexa. O grande número de orações torna os textos das habilidades extensos e, em grande medida, leva a mais de um objeto de conhecimento por habilidade. Como exemplo, citamos a habilidade (EM13LP44), composta por cinco orações. Nessa habilidade, o objeto de conhecimento principal é “Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa”. No entanto, outros também são mobilizados, como estratégias utilizadas em gêneros de publicidade para engajar o consumidor e viralizar e os valores e representações sociais que esses textos veiculam, o que pode envolver Figuras de Linguagem e Intertextualidade, por exemplo.

Habilidade (EM13LP44):

Analisar³⁹ formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (advergame, anúncios em vídeos, social advertising, unboxing, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, spots, jingles etc.), **identificando** valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, **desconstruindo** estereótipos, **destacando** estratégias de engajamento e viralização e **explicando** os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.

³⁹ Nas habilidades, as orações estão destacadas por cor, conforme o tipo de processo (GSF) que realizam, de acordo com a Figura 10 (p. 92). A coloração segue a especificação proposta, em que azul corresponde aos **processos mentais** e vermelho aos **processos materiais**. Nas habilidades analisadas não foram identificados outros processos além dos citados.

Ainda em relação ao número exacerbado de orações, é preciso, muitas vezes, que o docente mobilize diversas atividades a fim de atingir o que habilidade propõe, e esse movimento nem sempre está posto ao professor. A habilidade (EM13LP44) também é usada como exemplo para ilustrar essa situação. Além de solicitar que o estudante analise gêneros textuais do campo jornalístico-midiático, ainda pede que o aluno seja capaz, dentre outras coisas, de desconstruir estereótipos, ação que por si só exige uma série de abordagens críticas acerca de aspectos linguísticos e sociais.

O complemento – ou o participante, nos termos da GSF –, por sua vez, deveria, conforme a BNCC, cumprir o papel de apresentar o objeto de conhecimento abordado pela habilidade. Isso, no entanto, nem sempre acontece. Das 11 habilidades de análise linguística/semiótica, sete (63,63%) respeitam o propósito previsto pela estrutura típica. Nas outras quatro habilidades o objeto de conhecimento é introduzido pelo modificador. O Quadro 18 sinaliza em quais habilidades essa situação ocorre.

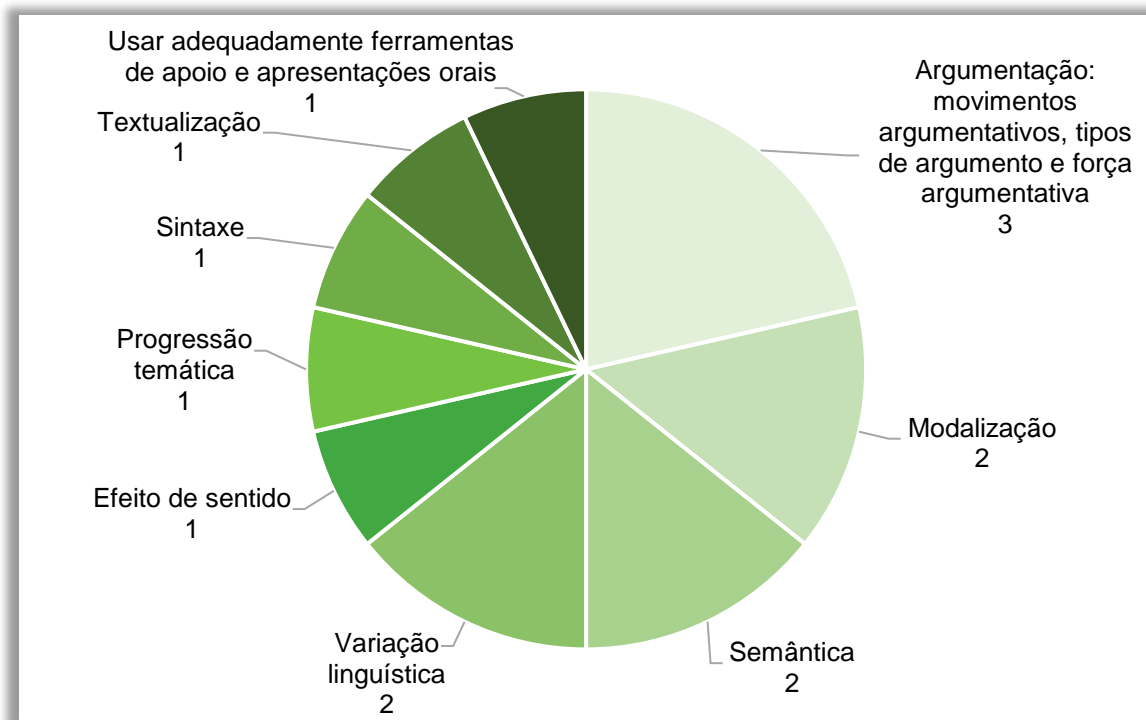
Quadro 18 - Sistematização dos objetos de conhecimento das habilidades de análise linguística/semiótica

Habilidade	Tipo de participante	Objeto de conhecimento da AL/S contemplado	Objeto de conhecimento introduzido por:	
			Complemento	Modificador
(EM13LP05)	Fenômeno	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa	X	
(EM13LP06)	Fenômeno	Efeito de sentido Semântica	X	
(EM13LP07)	Fenômeno	Modalização Semântica	X	
(EM13LP08)	Fenômeno	Sintaxe	X	
(EM13LP09)	Fenômeno	Variação linguística		X
(EM13LP10)	Fenômeno	Variação linguística	X	
(EM13LP25)	Meta	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa		X
(EM13LP31)	Fenômeno	Progressão temática Textualização		X
(EM13LP35)	Meta	Usar adequadamente ferramentas de apoio e apresentações orais	X	
(EM13LP38)	Fenômeno	Modalização	X	
(EM13LP44)	Fenômeno	Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa		X

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos objetos de conhecimento, nota-se que há pouca variação entre eles, visto que alguns se repetem, como é o caso da argumentação e da variação linguística, por exemplo

Gráfico 4 - Objetos de conhecimento mobilizados pelas habilidades de análise linguística/semiótica



Fonte: Elaborado pela autora.

Em um total de 11 habilidades, identificamos uma variedade de apenas nove objetos de conhecimentos distintos. Nesse sentido, cabe problematizarmos a justificativa da BNCC em não dividir as habilidades por anos. De acordo com o documento, essa divisão não acontece em nome da flexibilidade curricular. No entanto, como um currículo pode ser flexível se os objetos de conhecimento a serem abordados não variam? Ainda pautados nessa questão, como pode-se desenvolver a complexificação dos conteúdos, conforme determinado pela Base, se não há variação entre o que deve ser abordado? Dessa forma, entendemos que a reincidência dos mesmos objetos de conhecimento faz com que, em alguma medida, os fenômenos linguísticos não sejam abordados na sua totalidade.

Ademais, quanto ao desvio da estrutura padrão citado acima, compreendemos que ele corrobora o prejuízo à recontextualização pedagógica, já sinalizado pelo grande número de orações por habilidade. Isso porque, ao ler a habilidade com a lente

proposta pelo documento, o docente acaba não localizando o objeto de conhecimento no local esperado. Ou, ainda, o objeto de conhecimento a ser explorado fica em segundo plano, visto que, nos casos citados, encontra-se nas orações finais da habilidade, conforme exemplo⁴⁰:

(EM13LP31)

Compreender	criticamente	textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento,	identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações,
Verbo	Modificador	Complemento	Modificador
Processo mental cognitivo	Circunstância de qualidade	Participante Fenômeno	Circunstância de meio
Processo cognitivo	Especificação da aprendizagem	Objeto de conhecimento	Especificação da aprendizagem
identificando e descartando fontes não confiáveis.		[e] problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais	
Modificador		Modificador	
Circunstância de meio		Circunstância de meio	
Especificação da aprendizagem		Especificação da aprendizagem	

Ainda em relação ao complemento, cabe lançar um olhar atento às habilidades que não seguem a estrutura típica. As habilidades (EM13LP31) e (EM13LP44) colocam, respectivamente, textos e gêneros textuais na condição de objeto de conhecimento, visto que os trazem na posição de complemento. Considerando que “texto” e “gênero textual” podem ser compreendidos como o contexto em que deve estar situada a aprendizagem, entendemos que seria mais adequado, conforme estrutura típica apresentada pelo documento, se eles estivessem na posição de complemento, enquanto circunstância de lugar, conforme ocorre em outras quatro habilidades que veremos em seguida.

⁴⁰ Os objetos de conhecimento estarão destacados com sublinhado nos exemplos apresentados.

(EM13LP44)

Analisar	formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (advergame, anúncios em vídeos, social advertising, unboxing, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, spots, jingles etc.),	identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas,
Verbo	Complemento	Modificador
Processo mental cognitivo	Participante Fenômeno	Circunstância de meio
Processo cognitivo	Objeto de conhecimento	Especificação da aprendizagem
desconstruindo estereótipos,	destacando estratégias de engajamento e viralização.	[e] explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.
Modificador	Modificador	Modificador
Circunstância de meio	Circunstância de meio	Circunstância de meio
Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem

Na habilidade (EM13LP25), estão postas, na posição de complemento, situações e eventos sociais dos quais os alunos deve participar. Nesse caso, além de trazer, novamente, o contexto de aprendizagem no complemento, a habilidade ainda coloca como foco a participação do aluno em determinadas atividades. Ou seja, o uso e estudo da língua, que deveria ser o objetivo principal em uma habilidade específica do componente curricular Língua Portuguesa, acaba ficando em segundo plano, visto que o objeto de conhecimento relacionado ao componente é citado apenas nas orações subordinadas (complexos oracionais).

(EM13LP25)

Participar	de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc.,	exercitando escuta atenta,	a	respeitando seu turno e tempo de fala,	posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões,
Verbo	Complemento	Modificador		Modificador	Modificador
Processo material criativo	Participante Meta	Circunstância de meio		Circunstância de meio	Circunstância de meio
Processo cognitivo	Objeto de conhecimento	Especificação da aprendizagem		Especificação da aprendizagem	Contexto de aprendizagem
usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la),		considerando propostas alternativas		[e] reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.	
Modificador		Modificador		Modificador	
Circunstância de meio		Circunstância de meio		Circunstância de meio	
Especificação da aprendizagem		Especificação da aprendizagem		Especificação da aprendizagem	

Na habilidade (EM13LP09), o objeto de conhecimento principal é a variação linguística. Ela, no entanto, é citada em um dos modificadores. O complemento, nesse caso, também apresenta um objeto de conhecimento – gramáticas tradicional e de uso contemporâneo –, mas que seria secundário em relação à variação linguística, visto que é apenas uma parte de um objeto maior. Nesse sentido, o complemento parece estar funcionando como um modificador, especificando a aprendizagem e não apresentando o objeto de conhecimento em si, que acaba sendo, em certa medida, minimizado.

(EM13LP09)

Comparar	o tratamento [dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas] em relação a diferentes tópicos gramaticais,	[de forma a] perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística	[e] analisar motivações [que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola].
Verbo	Complemento	Modificador	Modificador
Processo mental cognitivo	Participante Fenômeno	Circunstância de finalidade	Circunstância de finalidade
Processo cognitivo	Objeto de conhecimento	Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem

Ainda em relação ao complemento, cabe lançarmos um olhar criterioso para a habilidade (EM13LP35).

(EM13LP35)

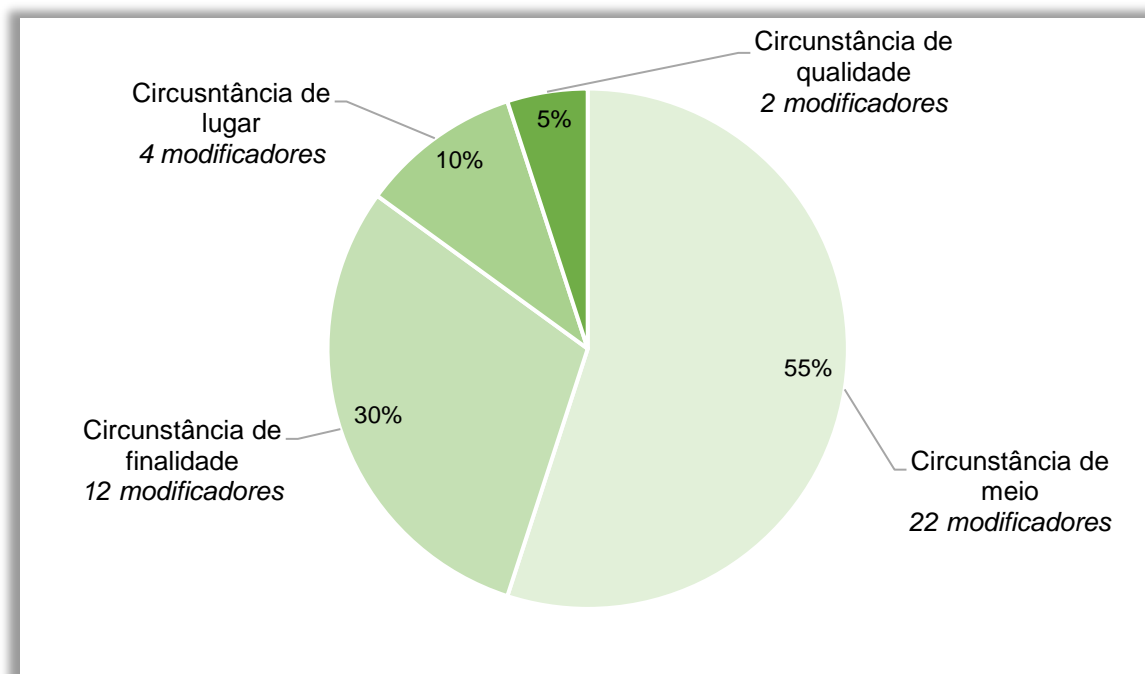
Utilizar	adequadamente	ferramentas de apoio a apresentações orais,	escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes [que permitam boa visualização],	topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens,
Verbo	Modificador	Complemento	Modificador	Modificador
Processo material criativo	Circunstância de qualidade	Participante Meta	Circunstância de meio	Circunstância de meio
Processo cognitivo	Especificação da aprendizagem	Objeto de conhecimento	Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem
inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos,	dimensionando a quantidade de texto e imagem por slide		[e] usando , de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados, gravação de áudios em slides etc.).	
Modificador	Modificador		Modificador	
Circunstância de meio	Circunstância de meio		Circunstância de meio	
Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem		Especificação da aprendizagem	

Essa habilidade foca na análise semiótica, à medida em que aborda o uso adequado de ferramentas de apresentação a partir da organização visual do conteúdo, imagens, tabelas, entre outros. No entanto, o objeto de conhecimento não

pertence ao componente curricular Língua Portuguesa, de forma específica, e os aspectos a serem trabalhados, de acordo com o exposto, poderiam ser explorados por professores de qualquer área, como a informática. Nesse sentido, perde-se a oportunidade de explorar aspectos da gramática do *design* visual, por exemplo, que estariam diretamente relacionados com a análise crítica do uso das diferentes linguagens.

No que diz respeito aos modificadores, foram identificados quatro tipos de circunstâncias, na seguinte proporção:

Gráfico 5 - Tipos de circunstâncias presentes nas habilidades de análise linguística/semiótica



Fonte: Elaborado pela autora.

Foram identificados 40 modificadores para 11 habilidades. À fuga do padrão previsto para a habilidade já citada anteriormente, em que alguns modificadores assumem o papel de apresentar o objeto de conhecimento, soma-se aqui uma nova característica atípica, que é o número exacerbado de modificadores. Na descrição da estrutura típica da habilidade, o documento reconhece apenas um modificador por habilidade. A análise realizada, contudo, demonstrou que certas habilidades podem apresentar até seis modificadores, como é o caso da (EM13LP25) e (EM13LP35). Essa característica implica uma série de condições impostas para a abordagem do objeto de conhecimento em uma única habilidade, o que, em certa medida, restringe

o trabalho do docente e, ainda, pode prejudicar a realização da habilidade em sua completude.

(EM13LP38)

Analisar	os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade)		em textos noticiosos,
Verbo	Complemento		Modificador
Processo mental cognitivo	Participante Fenômeno		Circunstância de lugar
Processo cognitivo	Objeto de conhecimento		Contexto de aprendizagem
comparando de relatos de diferentes fontes	[e] analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto,	[de forma a] manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos	[e] tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.
Modificador	Modificador	Modificador	Modificador
Circunstância de meio	Circunstância de meio	Circunstância de finalidade	Circunstância de finalidade
Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem

No exemplo acima, (EM13LP38), além de dar conta do objeto de conhecimento, que seria a modalização, a habilidade ainda especifica que a análise deve ser feita em textos noticiosos. Ademais, a comparação dos relatos de diferentes fontes e a análise de recortes feitos de fatos e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas do autor do texto são os meios para realizar a análise dos graus de (im)parcialidade. Tudo isso a fim de que o aluno mantenha uma atitude crítica diante de textos jornalísticos e torne-se consciente de suas escolhas enquanto produtor. Ou seja, ao elaborar um plano de aula que inclua essa habilidade, o educador precisa considerar todas as especificações apresentadas pelos modificadores.

Em relação aos quatro tipos de circunstâncias identificados, cabe lançar um olhar atento a cada um deles. O Quadro 19 indica quantos modificadores e quais os tipos de circunstância foram encontrados em cada habilidade.

Quadro 19 - Quantidade de modificadores e tipos de circunstância por habilidade

Habilidade	Circunstância de meio	Circunstância de finalidade	Circunstância de lugar	Circunstância de qualidade
(EM13LP05)	1	2	1	
(EM13LP06)		1		
(EM13LP07)	1	1	1	
(EM13LP08)		2		
(EM13LP09)		2		
(EM13LP10)		2	1	
(EM13LP25)	6			
(EM13LP31)	3			1
(EM13LP35)	5			1
(EM13LP38)	2	2	1	
(EM13LP44)	4			
TOTAL	22	12	4	2

Fonte: Elaborado pela autora.

No *corpus* analisado, todas as circunstâncias de meio são formadas por orações – e não por locuções adverbiais, como o esperado para esse componente da figura –, sendo introduzidas por verbos no gerúndio e, como o próprio nome já diz, elas são responsáveis por especificar a maneira como o objeto de conhecimento deve ser trabalhado em sala de aula. Alguns desses modificadores abordam aspectos específicos da área de linguagens, como “recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários”, em (EM13LP05), e “usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro”, em (EM13LP25). Outros, referem-se a comportamentos ou atitudes que são esperados dos alunos. Como exemplos desse último caso, temos “exercitando a escuta atenta” (EM13LP25) e “desconstruindo estereótipos” (EM13LP44). Cabe ressaltar que há um equilíbrio entre esses dois focos apresentados pelas circunstâncias de meio.

As circunstâncias de finalidade, por sua vez, são introduzidas pelos conectores “para”, “de modo a” e “de forma a” seguidos de um verbo no infinitivo. A exceção está na habilidade (EM13LP07), em que a circunstância de finalidade não é constituída por uma oração. Esse tipo de modificador indica o objetivo maior a fim do qual determinada habilidade deve ser realizada. Em linhas gerais, ele apresenta dois focos principais: i) comportamentos que são esperados que o aluno desenvolva e ii) a ampliação de repertório e/ou possibilidades. “de forma a manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos” e “tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor”, da habilidade (EM13LP38), exemplificam o primeiro caso. O segundo, por

sua vez, pode ser percebido em “para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua”, (EM13LP06), e em “e a possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa” (EM13LP08).

Em relação às circunstâncias de lugar, pode-se afirmar que elas cumprem o papel esperado, tendo em vista que todas as quatro referem-se a contextos de aprendizagem nos quais a habilidade deve ser desenvolvida: “em textos argumentativos” (EM13LP05), “em textos de diferentes gêneros” (EM13LP07), “em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.)” (EM13LP10) e “em textos noticiosos” (EM13LP38). As circunstâncias de qualidade, por sua vez, especificam a forma como o processo cognitivo de suas respectivas habilidades deve ser realizado: “Compreender *criticamente*” (EM13LP31) e “Utilizar *adequadamente*” (EM13LP35).

Em síntese, percebe-se que muitas das habilidades analisadas fogem da estrutura típica proposta pela BNCC. Entendemos que a fuga do padrão esperado, em certa medida, deve-se ao processo de construção conturbado pelo qual passou o documento do Ensino Médio. Além da mudança no grupo responsável pela sua redação, que se deu em meio a uma crise política nacional, a aprovação da Base dessa etapa de ensino foi feita às pressas, acelerada pela necessidade de implementação do Novo Ensino Médio, conforme previsto em lei. Dessa forma, acreditamos que não houve tempo hábil para que as habilidades fossem devidamente revisadas a fim de seguir a estrutura proposta pela BNCC.

Esse aspecto teve reflexos diretos na forma de abordagem dos objetos de conhecimento, não havendo uma variação significativa dos objetos e levando-os ao apagamento. Esse último caso é provocado, em certa medida, pelo número exacerbado de orações. Prova disso é a habilidade (EM13LP25), já discutida anteriormente, que evidencia a participação em reuniões e movimentos e deixa em segundo plano os processos que envolvem diretamente aspectos relativos à linguagem, como o exercício da escuta atenta, o posicionamento fundamentado e o uso de estratégias linguísticas de negociação.

Já o primeiro ponto levantado, a não variação significativa dos objetos de conhecimento abordados, deve-se ao fato de que quatro deles se repetem em mais de uma habilidade. Essa situação, além de ir de encontro à complexificação dos conteúdos proposta pela Base, torna incoerente certos princípios tomados como

obrigatórios pelo documento, como a flexibilidade. Ora, ao limitar-se os objetos de conhecimento a serem trabalhados, limita-se, também, as possíveis propostas de organização curricular, o que é corroborado pela organização do componente em habilidades e competências, visto que ao eleger um conteúdo e não outro, a tendência é que se “perca” algum aspecto linguístico. Nesse sentido, há certo discurso de tensão no documento. Apesar de propor a interdisciplinaridade, o protagonismo e a flexibilização, há elementos na Base que não conversam com esses aspectos e acabam, em alguma medida, prejudicando-os, como é o caso dos conteúdos a serem abordados.

Em relação à prática de linguagem focalizada nesta pesquisa, cabe mencionar que a prática de análise linguística é mobilizada nas habilidades analisadas. De modo geral, as habilidades propõem a epilinguagem, à medida em que promovem a reflexão acerca da linguagem, e pressupõem a metalinguagem, tendo em vista que, a partir do que está posto, é possível inferir a sistematização prévia de conhecimentos linguísticos para atingir o processo cognitivo em questão. Podemos ilustrar essa situação a partir da habilidade (EM13LP05):

Analisar, em textos argumentativos, os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados para sustentá-los, para avaliar sua força e eficácia, e posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados, recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários (BRASIL, 2018b, p. 507).

A habilidade (EM13LP05) solicita que o discente analise posicionamentos, movimentos argumentativos e argumentos utilizados a fim de avaliar a sua força e eficácia e posicionar-se diante do tema em debate. Dessa forma, o objeto de conhecimento em evidência é “Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa”. A análise da argumentação é uma atividade de reflexão acerca dos usos da língua, sendo assim, é uma atividade epilinguística. Para que o aluno analise movimentos argumentativos e argumentos e, ainda, avalie a sua força e eficácia, pressupõem-se a necessidade de classificar e analisar as partes do texto em estudo e os fenômenos linguísticos que foram utilizados na construção dos discursos em questão. Assim sendo, o estudante precisa mobilizar elementos linguísticos específicos, o que nos permite inferir a necessidade de atividades metalinguísticas a partir das atividades epilinguísticas, que são o foco maior da

habilidade. Esse movimento caracteriza também a metodologia indutiva, outro aspecto teórico-metodológico da PAL, que propõe o estudo de elementos linguísticos do nível macro para o microtextual.

Em outras habilidades, como na (EM13LP08), o estudo da metalinguagem fica em maior evidência, haja vista que a habilidade propõe como processo cognitivo a análise de “elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença [...], a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação [...] e a sintaxe de concordância e de regência”. Nesse caso, a epilinguagem é posta como uma finalidade a ser atingida a partir da metalinguagem. Ainda em (EM13LP08), é possível perceber, ainda, a PAL como uma articuladora das práticas de leitura e produção de textos, haja vista que o estudo de fenômenos linguísticos é entendido como um meio para “potencializar os processos de compreensão e produção de textos”.

Ainda em relação à habilidade (EM13LP05), o uso do modificador de lugar “em textos argumentativos” demarca outros dois aspectos teórico-metodológicos que caracterizam a PAL: a tomada do texto-enunciado como unidade de análise e a concepção da língua como uma ação interlocutiva situada. Nesse último caso, a preocupação em contextualizar os diferentes usos sociais da língua é reforçada, também, pela organização do componente Língua Portuguesa em campos de atuação social.

A partir do exposto, entendemos que a prática de análise linguística é mobilizada nas habilidades de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, tendo em vista que seus aspectos teórico-metodológicos são postos em evidência nas habilidades analisadas. No entanto, considerando que a PAL é a prática de linguagem responsável por articular as demais – leitura, produção de textos e oralidade –, entendemos que ela poderia ser mobilizada em um maior número de habilidades e em todos os campos de atuação, haja vista a necessidade de dar conta de todas esferas da vida social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da presente dissertação, buscamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: qual é o *status* da prática de análise linguística na BNCC do Ensino Médio? Para tanto, definimos como objetivo geral “investigar como a Prática de Análise Linguística é contemplada em habilidades na BNCC do Ensino Médio, considerando o contexto de produção do documento e os fundamentos pedagógicos do componente curricular Língua Portuguesa” e elencamos os seguintes objetivos específicos: i) identificar e analisar os fundamentos pedagógicos orientadores da etapa do Ensino Médio e do componente curricular Língua Portuguesa; ii) analisar as habilidades de Língua Portuguesa considerando a natureza dos processos (processos cognitivos), a natureza dos participantes (objetos de conhecimento) e as circunstâncias (contexto de aprendizagem) à luz do sistema de transitividade da Gramática Sistêmico-Funcional.

A fim de dar conta dos objetivos propostos, realizamos a revisão da literatura dos aspectos que fundamentam teoricamente esta pesquisa. Além de discutirmos os principais conceitos acerca da Prática de Análise Linguística e da Linguística Sistêmico-Funcional, especialmente o sistema de transitividade, também traçamos um panorama histórico do Ensino Médio no Brasil. Nesse caso, recuperamos, a partir do período de redemocratização, documentos históricos e legais que registram as transformações sofridas pelo que hoje é tida como a última etapa da educação básica.

Ao mapear os fundamentos da etapa do Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular, identificamos cinco dimensões que sustentam tal fundamentação: i) juventude e culturas juvenis; ii) projeto de vida; iii) flexibilização curricular; iv) novas tecnologias digitais; e v) mundo do trabalho e desenvolvimento do pensamento crítico. A partir disso, nota-se uma forte associação, pela BNCC, entre a educação e o mundo do trabalho. A preocupação em manter uma relação entre esses dois eixos é antiga na história brasileira, remontando ao início do período republicano e sendo reforçado em diversos outros momentos, como na Reforma de 1971. Nos séculos XIX e XX, a adoção dessa perspectiva gerou consequências negativas para a população, tendo em vista que, ao colocar o trabalho em uma posição central, favoreceu a formação de uma mão de obra de nível técnico e não ofereceu oportunidades significativas para o ingresso das camadas mais baixas ao ensino superior. Entendemos que o Ensino Médio deve oferecer ferramentas, práticas e intelectuais, que preparem o aluno para

o mercado de trabalho, contudo, considerando que a BNCC recupera, em grande medida, a centralidade do trabalho como um fim, é preciso mantermos um olhar atento para que a estrutura proposta não repita exclusões sociais antigas ou intensifique as atuais.

Outro ponto problematizado nesta pesquisa foi o vínculo de escolas públicas com instituições privadas, agora regulamentado pela Lei nº 13.415/2017. Para fins de manutenção de hegemonia e de interesses pessoais e financeiros, o setor privado busca ter influências na educação, pelo menos, desde a LDB de 1961, quando ficou marcada a luta entre interesses de grupos privatistas e daqueles que defendiam o acesso igualitário à educação pública. Nesse sentido, percebe-se que, mesmo com o passar dos anos, os mesmos temas se repetem no que diz respeito ao Ensino Médio no Brasil, e poucas são as alterações de fato significativas ou inovadoras.

Cabe destacar, ainda, que as dimensões de novas tecnologias digitais, da juventude e das culturas juvenis e do desenvolvimento do pensamento crítico são recorrentes, também, na seção destinada ao componente curricular Língua Portuguesa. Nesse contexto, esses aspectos são relacionados com os fenômenos linguísticos, propondo um ensino de língua materna crítico, pautado nas novas tecnologias, nas multissemiões e que considera as características específicas do seu público. Dessa forma, percebe-se uma organização curricular pautada, de certo modo, na teoria dos multiletramentos.

No que se refere às análises textuais, identificamos, dentre as 54 habilidades de Língua Portuguesa, 11 que retomam objetos de conhecimento da prática de linguagem análise linguística/semiótica, sendo essas as consideradas na análise desta pesquisa. Acerca dessas habilidades, pode-se afirmar que elas mobilizam a PAL, tendo em vista que recuperam seus aspectos teórico-metodológicos característicos, especialmente a concepção de língua como ação interlocutiva situada, o texto como unidade de análise, a função de articuladora dos demais eixos de ensino, a consideração do contexto para a análise do texto, a metodologia reflexiva e o trabalho paralelo com atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

No que diz respeito aos campos de atuação das habilidades de prática de análise linguística/semiótica identificadas, o Campo da vida social e o Campo artístico-literário não apresentam habilidades que contemplem a prática de linguagem em foco, demonstrando certa incoerência entre o que a Base propõe e o que ela “diz propor”, no sentido de que o documento defende a não divisão de habilidades por prática de

linguagem por entender que tais práticas estão presentes em todas as situações sociais, mas percebe-se que, na prática, isso não se efetiva pelas habilidades.

No *corpus* selecionado, constatamos que a maioria das habilidades é formada por processos mentais cognitivos e é composta por um número exacerbado de orações. No que diz respeito aos complementos, há certa redundância de objetos de conhecimento contemplados, o que, de certa forma, prejudica a flexibilidade curricular, princípio obrigatório da BNCC do Ensino Médio, e a complexificação de conteúdos. Os modificadores, por sua vez, também se apresentam em grande quantidade – 40 modificadores para 11 habilidades. A maioria deles é formada por circunstâncias de meio e de finalidade, as quais são introduzidas por verbos no gerúndio e no particípio, fugindo dos grupos adverbiais que se espera para essa parte da figura.

Além disso, uma parcela significativa das habilidades não está organizada conforme a estrutura típica apresentada pela BNCC, visto que, em alguns casos, os modificadores cumprem a função dos complementos. Esse aspecto, em certa medida, pode prejudicar a recontextualização das práticas linguísticas em sala de aula, visto que coloca o objeto de conhecimento em segundo plano, ou, ainda, apresenta mais de um objeto de conhecimento. Por esse viés, entendemos ser de grande importância a leitura detalhada das habilidades, pelos professores do Ensino Médio, orientada criticamente pela perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional. Olhar sob essa lente permite que o docente identifique, com maior clareza, qual(is) o(s) objeto(s) de conhecimento que está(ão) sendo explorado(s), em qual contexto de aprendizagem ele(s) deve(m) ser trabalhado(s) e, ainda, quais as especificações para a abordagem do objeto em foco.

A partir do exposto, e considerando a proposta de cursos de formação já fornecidos pelo NEPELIN sobre a BNCC do Ensino Fundamental, acreditamos que esta pesquisa pode ser de grande valia para a formação inicial e continuada de professores, tendo em vista que fornece dados interessantes acerca de como se organiza a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e do que é abordado e como estão construídas as habilidades de análise linguística/semiótica. No entanto, acreditamos, também, que a pesquisa apresenta certas limitações e possibilidades de futuras investigações. Além de descrever e analisar criticamente as habilidades de análise linguística/semiótica, entendemos que seria interessante estender esses procedimentos para todas as 54 habilidades do componente Língua Portuguesa, bem como para as competências e habilidades vinculadas à área de Linguagens e suas

tecnologias. Caberia, ainda, traçar comparativos entre os níveis de complexidade das habilidades apresentadas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio a fim de verificar em que medida a última etapa de ensino da educação básica de fato aprofunda os conhecimentos previamente construídos pelos alunos. Outrossim, uma análise dos discursos acerca do ensino de língua materna no Ensino Médio sob a perspectiva da Análise Crítica do Discurso e a investigação a respeito do contexto de consumo da BNCC, especialmente de como as instituições escolares estão realizando a transposição didática e se adaptando à nova proposta curricular, poderiam ser atividades de pesquisa bastante produtivas.

Assim sendo, o intuito maior deste estudo está em oferecer aos docentes, já formados e em formação, ferramentas para a leitura da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, a fim de que os docentes possam recontextualizar os objetos de conhecimento, os processos cognitivos e as especificações e contextos de aprendizagem da forma que melhor se enquadre na sua realidade, na de seus alunos e na da comunidade escolar. A BNCC é o documento norteador da educação brasileira, por isso, mesmo apresentando certas incongruências, não pode ser ignorado. Dessa forma, cabe a nós, professores-pesquisadores, fornecer possibilidades e instrumentos para que a recontextualização desse documento se dê de forma produtiva, autônoma e crítica nas salas de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA-PEREIRA, R. **Prática de Análise Linguística nas aulas de Língua Portuguesa: o que ainda precisamos discutir?** 2021. Palestra realizada na III Jornada sobre ensino de linguagem em contexto escolar e II Mostra de Pesquisas em andamento do NEPELIN em 11 nov. 2021.

ARAÚJO, M. A. F. de; SARAIVA, E.; SOUSA FILHO, S. M. de. Análise de um livro didático de língua portuguesa: ensino tradicional de gramática versus gêneros discursivos e análise linguística. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, SP, v. 60, n. 1, p. 268-281, jan./abr. 2021.

ASSOCIAÇÃO DE DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Cresce a ocupação de escolas contra MP da Reforma do Ensino Médio**. Vitória, ES: ADUFES, 2016. Disponível em: <https://wp.adufes.org.br/2016/10/cresce-a-ocupacao-de-escolas-contra-a-mp-da-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BALD, V. A.; FASSINI, E. **Reforma do ensino médio: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da lei nº 13.415/17 por meio da revisão da literatura**. 2017. Artigo (Especialização em Docência na Educação Profissional) – Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2017. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/handle/10737/1868>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BARRETO, T. V. **Prática da análise linguística (crítica) no contexto de formação inicial de professores de língua portuguesa: uma abordagem em construção**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022.

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.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Routledge: London, 1990.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BORDIM, C. T. **Prática de análise linguística como articuladora das práticas de leitura e produção de textos: um desafio para os professores de língua portuguesa em formação inicial**. 2022. Dissertação (Mestrado em Letras: Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2022.

BONINI, A.; COSTA-HÜBBES, T. da C. **O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores**. In: COSTA-HÜBBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

BONINI, A.; DUCK, I. de F.; BARRA, E. S. de O. **Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica**: subsídios ao currículo nacional. Brasil: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/55911>. Acesso em: 23 dez. 2022.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **A Base**. Brasília: Ministério da Educação, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. Advocacia-Geral da União. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.599**. Brasília, DF: Advocacia-Geral da União, 21 de novembro de 2016. 2016a. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=311659139&ext=.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Educadores criticam foco profissionalizante da MP do Ensino Médio**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/502141-educadores-criticam-foco-profissionalizante-da-mp-do-ensino-medio/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. **Entenda a Tramitação da Medida Provisória**. Brasília: Congresso Nacional, s.d. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/entenda-a-tramitacao-da-medida-provisoria>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 66.600, de 20 de maio de 1970**. Cria Grupo de Trabalho no Ministério da Educação e Cultura para estudar, planejar e propor medidas para a atualização e expansão do Ensino Fundamental e do Colegial. Brasil: Governo Federal, 1970. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-66600-20-maio-1970-408046-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Brasil: Governo Federal, 1942. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4244.htm#:~:text=DO%20ENSINO%20SECUND%C3%81RIO-,Art.,a%20personalidade%20integral%20dos%20adolescentes. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Brasil: Governo Federal, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasil: Governo Federal, 2016c. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Exposição de Motivos nº 84/2016/MEC**. Brasil: Ministério da Educação, 2016d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **Exposição de Motivos nº 273**. Brasil: Ministério da Educação e Cultura, 1971a. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/arquivo/difusao/a-historia-do-brasil-passa-pelo-poder-legislativo>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Guia de implementação do novo ensino médio**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Histórico**. Brasília: Ministério da Educação, 2018d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 23 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil: Governo Federal, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasil: Governo Federal, 1971b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasil: Governo Federal, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasil: Governo Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasil: Governo Federal, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasil: Governo Federal, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Comunicado à imprensa**. Brasília: MEC, 2016e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/33381-notas-oficiais/43291-comunicado-a-imprensa-2>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conheça a história da educação brasileira**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Perguntas e Respostas**. Brasília: MEC, 2021a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio/perguntas-e-respostas>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria-Geral da República. **Nº 313893/2016-AsJConst/SAJ/PGR**. Brasília, DF: Ministério Público Federal, 19 de dezembro de 2016. Ação direta de inconstitucionalidade 5.599/DF e apenso. 2016f. Disponível em: <http://www.mpf.mp.br/pgr/documentos/adi-5599-reforma-ensino-medio.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**. v. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011, de 04 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasil: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2011. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN52011.pdf?query=M%C3%89DIO. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021.** Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Brasil: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, 2021b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015.** Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Brasil: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21361-port-592-bnc-21-set-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018.** Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasil: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, 2018e. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/dol-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021.** Institui o Programa Itinerários Formativos. Brasil: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, 2021c. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-733-de-16-de-setembro-de-2021-345462147>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.024, de 04 de outubro de 2018.** Define as diretrizes de apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. Brasil: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, 2018f. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315/do1-2018-10-05-portaria-n-1-024-de-4-de-outubro-de-2018-44100107. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasil: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro, 2018g. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 05 de janeiro de 2021.** Institui o Programa Itinerários Formativos. Brasil: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, 2021d.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasil: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, 2018h. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 21, de 14 de novembro de 2018**. Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasil: Ministério da Educação/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/Conselho Deliberativo, 2018i. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/12185-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-21,-de-14-de-novembro-de-2018#:~:text=Destina%20recursos%20financeiros%2C%20nos%20moldes,Ensino%20M%C3%A9dio%20em%20Tempo%20Integral>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **e-Cidadania**. Brasília: Senado Federal, 2016g. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126992>. Acesso em: 12 jul. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.599**. Brasília, DF: Supremo Tribunal Federal, 20 de abril de 2017. 2017b. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=311659139&ext=.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRITTO, L. P. L. A nova crítica ao ensino de língua. In: **A sombra do caos: ensino de línguas x tradição gramatical**. Mercado das Letras, 1997.

BUCKINGHAM, D. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/13077>. Acesso em: 26 dez. 2022.

BUTT, D. et al. **Using functional grammar: an explorer's guide**. 2. ed. Sydney: Macquarie University, 2003.

CASTRO, 2017. Secretária executiva do MEC esclarece pontos do Novo Ensino Médio. [Entrevista cedida a] Lais Semis. Nova Escola, São Paulo: Fundação Lemann, jan. 2017. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/4702/secretaria-executiva-do-mec-esclarece-pontos-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 15 jul. 2022.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Quem somos**. CIEB: São Paulo, s/d. Disponível em: <https://cieb.net.br/quem-somos/>. Acesso em: 24 dez. 2022.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/334372467_A_Tale_of_Differences_Comparing_the_Traditions_Perspectives_and_Educational_Goals_of_Critical_Reading_and_Critical_Literacy. Acesso em: 20 jul. 2022.

CLERISI, G. D. dos S. **Reverberação dos estudos dialógicos da linguagem no discurso da BNCC**: em torno do objeto discursivo prática de análise linguística. 2020, p. 329 Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2020.

CONSIDERA, A. L. Um museu de grandes novidades: a reforma do ensino médio e a BNCC. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIN, M. A. de (org.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

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

CUNHA, M. A. F. da; SOUZA, M. M. de. **Transitividade e seus contextos de uso**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Trad. (Org.) Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016.

FERRAGINI, N. L. de O.; BARBARA, K. G. O poema em sala de aula: uma possibilidade de leitura e análise linguística no ensino fundamental. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, CE, v. 9, n. 1, p. 14-38, jan./abr. 2020.

FERREIRA, R. A.; RAMOS, L. O. L. O projeto da MP nº 745: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 101, p. 1176-1196, out./nov. 2018.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, A. **A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira.** Carta Capital, 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/28265282>. Acesso em: 23 dez. 2022.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997

GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula.** São Paulo: Editora Ática, 2011a.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Halliday's introduction to functional grammar.** 4. ed. New York: Routledge, 2014.

HEINSFELD, B. D. de S. S.; SILVA, M. P. R. N. da. As versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o papel das tecnologias digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 668-690, maio/ago., 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss2articles/heinsfeld-silva.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2022.

INSTITUTO REÚNA. **O Instituto.** Instituto Reúna: São Paulo, s/d. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/instituto>. Acesso em: 24 dez. 2022.

JORDÃO, C. M. No tabuleiro da professora tem... Letramento crítico? In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas.** Campinas: Pontes, 2016.

KEMIAC, L.; ARAÚJO, D. L. de. Princípios subjacentes à literatura sobre análise linguística. **Leia Escola.** Campina Grande, v. 10, n. 1, p. 43-58, 2010.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./maio, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963/pdf>. Acesso em: 26 dez. 2022.

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, p. 101 Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, PB, 2019.

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: 23 dez. 2022.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85-107.

MUNIZ DA SILVA, E. C.; SOARES, R. M. Processos materiais em um relato pessoal. In: CABRAL, S. R. S.; BARBARA, L. **Estudos de transitividade em linguística sistêmico-funcional**. Santa Maria, RS: UFSM, PPGL, 2018.

NÓVOA, A. “Se fosse brasileiro, estaria indignado com a situação da educação”. [Entrevista cedida a] Thais Paiva. Carta Capital, São Paulo: Editora Basset Ltda., mar. 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/se-fosse-brasileiro-estaria-indignado-com-a-situacao-da-educacao/>. Acesso em: 13 jul. 2022.

PADOIN, V. L.; BARRETO, T. V.; PINTON, F. M. Análise linguística como eixo articulador das práticas de leitura na coleção de livros didáticos “Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem”. In: PINTON, F. M.; VOLK, R.; SCHMITT, R. M. **Análise linguística no contexto escolar em diferentes perspectivas**. Tutóia - MA: Diálogos, 2021.

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

PILETTI, N. **Ensino de 2º grau: educação geral ou profissionalização?** São Paulo: EPU, Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

PINTON, F.; SILVA, J da. Prática de Análise Linguística em atividades didáticas produzidas por professores de Língua Portuguesa em formação inicial: uma proposta de categorização da natureza e funcionalidade. **Humanidades e Inovação: Discurso e Alteridade**, [s. l.], v. 8, ed. 36, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/4511>. Acesso em: 19 jan. 2022.

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.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Epistemologia teórica do nascimento da prática de análise linguística: décadas de 80 e 90. In: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBBES, T. da C. **Prática de análise linguística nas de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

QUEIRÓS, V. A lei nº 5692/71 e o ensino de 1º grau: concepções e representações. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 2.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE, 4., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2021.

RODRIGUES, R. H. A prática de análise linguística: emergência, reenunciações, abrangência e produtividade do conceito. In: PEREIRA, R. A.; COSTA-HÜBBES, T. da C. **Prática de análise linguística nas de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

ROJO, R. H. T. Fazer linguística aplicada em perspectiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 253-276.

SCHMITT, R. M.; PINTON, F. M. A prática de análise linguística/semiótica no contexto de ensino de língua portuguesa: o que propõe a BNCC do ensino fundamental. In: PINTON, F. M.; VOLK, R.; SCHMITT, R. M. **Análise linguística no contexto escolar em diferentes perspectivas**. Tutóia - MA: Diálogos, 2021.

SCHMITT, R. M. **Base Nacional Comum Curricular: análise crítica de discursos sobre ensino de língua portuguesa**. 2021, p. 219 Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2021.

SIGILIANO, N. S. Análise linguística em livros didáticos: uma prática em transformação, um caminho possível. **Caminhos em Linguística Aplicada**, Taubaté, SP, v. 25, n. 2, p. 1-23, 2021.

SILVA, J. R. **O eixo análise linguística na BNCC: estudo sobre (des)continuidades do documento norteador da educação básica**. 2021, p. 114 Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, PB, 2021.

SILVA, R. S. da. A reforma do ensino médio. [Entrevista cedida a] Francisco Aparecido Cordão. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, p. 274-282, jan./abr. 2017. Disponível em: file:///D:/dados_usuario/Downloads/420-Texto%20do%20artigo-800-2-10-20200702.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

SINDICATO DOS PSICÓLOGOS DE SÃO PAULO. **Estudantes fazem mobilização nacional contra reforma do ensino médio**. São Paulo: SinPsi, 2016. Disponível em: <https://sinpsi.org/estudantes-fazem-mobilizacao-nacional-contra-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

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

SOUZA, E. K. de. **Ensino de língua portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** criando inteligibilidade para a prática de análise linguística. 2019, p. 208 Dissertação (Mestrado profissional em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina, SC, 2019.

SUASSUNA, L. Ensino de linguística: situando a discussão. In: SILVA, A.; PESSOA, A.C.; LIMA, A. (Orgs.). **Ensino de gramática:** reflexões sobre a língua portuguesa na escola. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

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, 1997.

VIEIRA, J. de A. et al. O mundo do trabalho como espaço de aprendizagem do ensino médio integrado à educação profissional. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 45, 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3304>. Acesso em: 26 dez. 2022.

VIEIRA, V.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso (para a) crítica:** o texto como material de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

VOLK, R. **Professores em formação inicial e a Prática de Análise Linguística no contexto escolar:** uma análise crítica de discursos. 2021, p. 169 Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2021.

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.

APÊNDICE A – QUADRO DOS OBJETOS DE CONHECIMENTO DO COMPONENTE CURRICULAR LÍNGUA PORTUGUESA

Prática de linguagem	Objeto de conhecimento
Leitura	<p>Adesão às práticas de leitura Apreciação e réplica Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social Curadoria de informação Distinção de fato e opinião Efeitos de sentido Efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos Estratégia de leitura Estratégias de leitura: apreender os sentidos globais do texto Estratégias de leitura: identificação de teses e argumentos Estratégias e procedimentos de leitura Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais e normativos Estratégias e procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos Exploração da multissemiose Procedimentos e gêneros de apoio à compreensão Reconstrução da textualidade Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo do gênero Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção de textos Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos Relação do verbal com outras semioses Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros Relação entre gêneros e mídia Relação entre textos Textualização, revisão e edição</p>
Análise Linguística/ Semiótica	<p>Análise de textos normativos, propositivos e reivindicatórios Apresentações orais Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa Coesão Construção composicional Construção composicional e estilo Efeito de sentido Elementos notacionais da escrita Elementos paralinguísticos e cinésicos Estilo Figuras de linguagem Fono-ortografia Gênero de divulgação científica</p>

	<p>Intertextualidade Léxico/morfologia Marcas linguísticas Modalização Morfossintaxe Progressão temática Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários Semântica Sequências textuais Sintaxe Textualização Usar adequadamente ferramentas de apoio e apresentações orais Variação linguística</p>
<p>Oralidade</p>	<p>Apreciação e réplica Apreender o sentido geral dos textos Conversação espontânea Discussão oral Escuta Estratégias de produção Estratégias de produção: planejamento e participação em debates regrados Estratégias de produção: planejamento e produção de apresentações orais Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais Oralização Participação em discussões orais de temas controversos de interesse da turma e/ou de relevância social Planejamento e produção de entrevistas orais Planejamento e produção de textos jornalísticos orais Procedimentos de apoio à compreensão Produção de textos jornalísticos orais Produção de textos orais Produção/Proposta Registro (tomar nota) Tomada de nota</p>
<p>Produção de Textos</p>	<p>Consideração das condições de produção Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica Construção da textualidade Estratégia de produção: planejamento de textos argumentativos e apreciativos Estratégia de produção: planejamento de textos informativos Estratégia de produção: planejamento de textos reivindicatórios ou propositivos Estratégia de produção: textualização de textos informativos Estratégias de escrita Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição Estratégias de produção Estratégias de produção: planejamento, textualização e revisão/edição Estratégias de produção: planejamento, textualização, revisão e edição de textos publicitários Planejamento de textos de peças publicitárias de campanhas sociais Produção e edição de textos publicitários</p>

	<p>Relação do texto com o contexto de produção e experimentação de papéis sociais</p> <p>Relação entre textos</p> <p>Revisão/edição de texto informativo e opinativo</p> <p>Textualização</p> <p>Textualização de textos argumentativos e apreciativos</p> <p>Textualização, revisão e edição</p> <p>Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição</p>
--	---

APÊNDICE B – DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES DE PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL

(EM13LP05)

Objeto de conhecimento: Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa

Oração 1 Oração 2 Oração 3 Oração 4	Analisar,	em textos argumentativos,	os posicionamentos assumidos, os movimentos argumentativos (sustentação, refutação/ contra-argumentação e negociação) e os argumentos utilizados [para sustentá-los ⁴¹],	
	Verbo	Modificador	Complemento	
	Processo mental cognitivo	Circunstância de lugar	Participante Fenômeno	
	Processo cognitivo	Contexto de aprendizagem	Objeto de conhecimento	
	[para] avaliar sua força e eficácia,	[e] posicionar-se criticamente diante da questão discutida e/ou dos argumentos utilizados,	recorrendo aos mecanismos linguísticos necessários.	
	Modificador	Modificador	Modificador	
	Circunstância de finalidade	Circunstância de finalidade	Circunstância de meio	
	Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem	

⁴¹ Considerando que o verbo “sustentar” está se referindo aos argumentos utilizados, não entendemos essa oração como um modificador da habilidade.

(EM13LP06)

Objeto de conhecimento: Efeitos de sentido provocados pelo uso de recursos linguísticos e multissemióticos/ Semântica – Efeito de sentido

Oração 1 Oração 2	Analisar	efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros,	[para] ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.
	Verbo	Complemento	Modificador
	Processo mental cognitivo	Participante Fenômeno	Circunstância de finalidade
	Processo cognitivo	Objeto de conhecimento	Especificação da aprendizagem

(EM13LP07)

Objeto de conhecimento: Semântica - Modalização

Oração 1 Oração 2	Analisar,	em textos de diferentes gêneros,	marcas [que expressam a posição do enunciador frente àquilo que é dito]: uso de diferentes modalidades (epistêmica, deôntica e apreciativa) e de diferentes recursos gramaticais [que operam como modalizadores] (verbos modais, tempos e modos verbais, expressões modais, adjetivos, locuções ou orações adjetivas, advérbios, locuções ou orações adverbiais, entonação etc.), uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.),		
	Verbo	Modificador	Complemento		
	Processo mental cognitivo	Circunstância de lugar	Participante Fenômeno		
	Processo cognitivo	Contexto de aprendizagem	Objeto de conhecimento		
	com vistas ao incremento da compreensão e da criticidade e ao manejo adequado desses elementos nos textos produzidos,			considerando os contextos de produção.	
	Modificador			Modificador	
	Circunstância de finalidade			Circunstância de meio	
	Especificação da aprendizagem			Especificação da aprendizagem	

(EM13LP08)

Objeto de conhecimento: Sintaxe

Oração 1 Oração 2 Oração 3	Analisar	elementos e aspectos da sintaxe do português, como a ordem dos constituintes da sentença (e os efeitos [que causam sua inversão]), a estrutura dos sintagmas, as categorias sintáticas, os processos de coordenação e subordinação (e os efeitos de seus usos) e a sintaxe de concordância e de regência,	[de modo a] potencializar os processos de compreensão e produção de textos	[e a] possibilitar escolhas adequadas à situação comunicativa.
	Verbo	Complemento	Modificador	Modificador
	Processo mental cognitivo	Participante Fenômeno	Circunstância de finalidade	Circunstância de finalidade
	Processo cognitivo	Objeto de conhecimento	Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem

(EM13LP09)

Objeto de conhecimento: Variação linguística

Oração 1 Oração 2 Oração 3	Comparar	o tratamento [dado pela gramática tradicional e pelas gramáticas de uso contemporâneas] em relação a diferentes tópicos gramaticais,	[de forma a] perceber as diferenças de abordagem e o fenômeno da variação linguística	[e] analisar motivações [que levam ao predomínio do ensino da norma-padrão na escola].
	Verbo	Complemento	Modificador	Modificador
	Processo mental cognitivo	Participante Fenômeno	Circunstância de finalidade	Circunstância de finalidade
	Processo cognitivo	Objeto de conhecimento	Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem

(EM13LP10)

Objeto de conhecimento: Variação linguística

Oração 1 Oração 2 Oração 3	Analisar	o fenômeno da variação linguística,	em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária etc.),	[de forma a] ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas,	[e a] fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.
	Verbo	Complemento	Modificador	Modificador	Modificador
	Processo mental cognitivo	Participante Fenômeno	Circunstância de lugar	Circunstância de finalidade	Circunstância de finalidade
	Processo cognitivo	Objeto de conhecimento	Contexto da aprendizagem	Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA

(EM13LP25)

Objeto de conhecimento: Discussão oral/Movimentos argumentativos

	Participar	de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmios livres etc.), agremiações, coletivos ou movimentos, entre outros, em debates, assembleias, fóruns de discussão etc.,	exercitando a escuta atenta,	respeitando seu turno e tempo de fala,	posicionando-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de propostas e defesas de opiniões,
	Verbo	Complemento	Modificador	Modificador	Modificador
Oração 1	Processo material criativo	Participante Meta	Circunstância de meio	Circunstância de meio	Circunstância de meio
Oração 2					
Oração 3					
Oração 4	Processo cognitivo	Objeto de conhecimento	Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem	Contexto de aprendizagem
Oração 5					
Oração 6	usando estratégias linguísticas típicas de negociação e de apoio e/ou de consideração do discurso do outro (como solicitar esclarecimento, detalhamento, fazer referência direta ou retomar a fala do outro, parafraseando-a para endossá-la, enfatizá-la, complementá-la ou enfraquecê-la) ⁴² ,		considerando alternativas	propostas	[e] reformulando seu posicionamento, quando for caso, com vistas ao entendimento e ao bem comum.
Oração 7					
	Modificador		Modificador		Modificador
	Circunstância de meio		Circunstância de meio		Circunstância de meio
	Especificação da aprendizagem		Especificação da aprendizagem		Especificação da aprendizagem

⁴² Verbos que estão em explicações entre parênteses não serão considerados na análise.

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA

(EM13LP31)

Objeto de conhecimento: Textualização e progressão temática

Oração 1 Oração 2 Oração 3 Oração 4 Oração 5	Compreender	criticamente	textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento,	identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações,
	Verbo	Modificador	Complemento	Modificador
	Processo mental cognitivo	Circunstância de qualidade	Participante Fenômeno	Circunstância de meio
	Processo cognitivo	Especificação da aprendizagem	Objeto de conhecimento	Especificação da aprendizagem
	identificando e descartando fontes não confiáveis.		[e] problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais	
	Modificador		Modificador	
	Circunstância de meio		Circunstância de meio	
	Especificação da aprendizagem		Especificação da aprendizagem	

(EM13LP35)

Objeto de conhecimento: Usar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais

	Utilizar	adequadamente	ferramentas de apoio a apresentações orais,	escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes [que permitam boa visualização],	topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens,
	Verbo	Modificador	Complemento	Modificador	Modificador
Oração 1	Processo material criativo	Circunstância de qualidade	Participante Meta	Circunstância de meio	Circunstância de meio
Oração 2					
Oração 3	Processo cognitivo	Especificação da aprendizagem	Objeto de conhecimento	Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem
Oração 4					
Oração 5					
Oração 6	inserindo de forma adequada	dimensionando a quantidade	[e] usando , de forma harmônica,	recursos (efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados, gravação de áudios em slides etc.).	
Oração 7	imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos,	de texto e imagem por slide			
Oração 8					
	Modificador	Modificador	Modificador	Modificador	
	Circunstância de meio	Circunstância de meio	Circunstância de meio	Circunstância de meio	
	Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem	

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO

(EM13LP38)

Objeto de conhecimento: Modalização/ Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos

Oração 1 Oração 2 Oração 3 Oração 4 Oração 5	Analisar	os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade)		em textos noticiosos,
	Verbo	Complemento		Modificador
	Processo mental cognitivo	Participante Fenômeno		Circunstância de lugar
	Processo cognitivo	Objeto de conhecimento		Contexto de aprendizagem
	comparando relatos de diferentes fontes	[e] analisando o recorte feito de fatos/dados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas realizadas pelo autor do texto,	[de forma a] manter uma atitude crítica diante dos textos jornalísticos	[e] tornar-se consciente das escolhas feitas como produtor.
	Modificador	Modificador	Modificador	Modificador
	Circunstância de meio	Circunstância de meio	Circunstância de finalidade	Circunstância de finalidade
	Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem

(EM13LP44)

Objeto de conhecimento: Efeitos de sentido/Argumentação

Oração 1 Oração 2 Oração 3 Oração 4 Oração 5	Analisar	formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (advergame, anúncios em vídeos, social advertising, unboxing, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, spots, jingles etc.),		identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas,
	Verbo	Complemento		Modificador
	Processo mental cognitivo	Participante Fenômeno		Circunstância de meio
	Processo cognitivo	Objeto de conhecimento		Especificação da aprendizagem
	desconstruindo estereótipos,	destacando estratégias de engajamento e viralização.	[e] explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.	
	Modificador	Modificador	Modificador	
	Circunstância de meio	Circunstância de meio	Circunstância de meio	
	Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem	Especificação da aprendizagem	