UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDUC

ELIANE ARCANJO DE SOUSA MESQUITA

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE LINGUAGEM NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE LP NO EM EM GOIÁS

CATALÃO - GO
2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - https://www.ufcat.edu.br

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA)

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFCAT), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFCAT é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o(a) autor(a) e o(a) orientador(a) Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação ou Tese? Dissertação

2. Nome completo do autor: ELIANE ARCANJO DE SOUSA MESQUITA

Nome completo do(a) orientador(a): MARIANA BATISTA DO NASCIMENTO SILVA

3. Título do trabalho

Título: Concepções de língua e de linguagem nos documentos oficiais para o ensino de LP no EM em Goiás.

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento: [X] SIM [ ] NÃO[1]

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

a) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;

- Submissão de artigo em revista científica;

- Publicação como capítulo de livro;

- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs.: Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor

Documento assinado eletronicamente por **ELIANE ARCANJO DE SOUSA MESQUITA** , **Usuário Externo**, em 08/10/2024, às 09:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015 .

Documento assinado eletronicamente por **MARIANA BATISTA DO NASCIMENTO SILVA** , **Orientador(a)**, em 09/10/2024, às 16:19, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art.6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015 .

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0121339** e o código CRC **91BC722E**.

Referência: Processo nº 23852.007173/2024-17

ELIANE ARCANJO DE SOUSA MESQUITA

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE LINGUAGEM NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE LP NO EM EM GOIÁS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação Popular e Letramentos

Orientadora: Prof.ª Dra. Mariana Batista do Nascimento Silva

CATALÃO - GO
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Mesquita, Eliane Arcanjo de Sousa
CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E DE LINGUAGEM NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS / Eliane Arcanjo de Sousa Mesquita. - 2024.
124, f.

Orientador: Prof. Mariana Batista do Nascimento Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2024.
Bibliografia. Anexos.
Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Linguagem. 2. Base Nacional Comum Curricular. 3. Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio. 4. Portal NetEscola. I. Silva, Mariana Batista do Nascimento, orient. II. Título.

CDU 37

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, número 1120, - Bairro Setor Universitário, Catalão/GO, CEP 75704-020
Telefone: - - https://www.ufcat.edu.br

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

ATA DE Nº. 345 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE **ELIANE ARCANJO DE SOUSA MESQUITA**.

Aos trinta dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e quatro, às 15:00 horas, pelo Google Meet no link: https://meet.google.com/jng-amdm-xom - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Mariana Batista do Nascimento Silva - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Prof/a. Dr. Wender Faleiro da Silva - PPGEDUC/FAE/UFCAT- Membro Interno; Profa. Dra. Anair Valênia Martins Dias - PPGEL-UFCAT - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Eliane Arcanjo de Sousa Mesquita**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado **"**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO MÉDIO EM GOIÁS: POLÍTICAS CURRICULARES**"**. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho Concepções de língua e de linguagem nos documentos oficiais para o ensino de LP no EM em Goiás. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFCAT. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos trinta dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e quatro.

Documento assinado eletronicamente por **WENDER FALEIRO DA SILVA** , **Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/10/2024, às 10:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015 .

Documento assinado eletronicamente por **MARIANA BATISTA DO NASCIMENTO SILVA**, **Orientador(a)**, em 16/10/2024, às 10:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015 .

Documento assinado eletronicamente por **ANAIR VALENIA MARTINS DIAS**, **Professor(a) do Magistério Superior**, em 16/10/2024, às 11:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015 .

A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufcat.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0124118** e o código CRC **C6FDD5FF**.

Dedico esta pesquisa a todos os professores que não medem esforços para buscar enriquecer seu conhecimento. Mesmo cansados, sobrecarregados, se lançam sobre livros e pesquisas para estar sempre atualizados. Em especial à professora Maria Helena Alves França (in memoriam), uma mulher que foi destaque na minha formação no quesito valores, era minha mãe, sempre repetiu para mim que nada é mais importante do que os estudos, pois a maior riqueza de uma nação é a educação.

AGRADECIMENTOS

O ato de **agradecer** não pode ser somente o registro da palavra **Gratidão**. Agradecer para mim é uma oportunidade de demonstrar reconhecimento e amor. Oportunidade que permiti a reflexão sobre as memórias de tudo que vivi, do projeto elaborado, da inscrição, da aprovação para cursar o mestrado, dos momentos de estudo, das disciplinas estudadas, da aquisição de conhecimento que oportunizou-me renovação, das correções necessárias para que realmente desenvolvesse uma pesquisa que fosse importante para mim e contribuísse de alguma forma com colegas da educação, da vivência e estudos com **Mestres e Doutores** que motivam e direcionam, cada passo dado nessa missão chamada **Mestrado em Educação**.

Venho agradecer ao **Deus Supremo**, pois ele enviou pessoas que, ao longo dessa pesquisa, foram se mostrando verdadeiros anjos de apoio a mim, no cuidado com minha saúde e financeiro. **Gratidão** ao meu esposo, José Rubens, aos meus filhos, Maria Thereza e Matheus, e aos meus sobrinhos, pela compreensão **(desculpem-me a ausência)**. À minha cunhada/amiga/irmã, que se desdobrou para me acompanhar sempre que precisei (**todos os dias**) e ao meu irmão que me **apoia e acolhe** sempre. Esses anjos cuidaram para nada faltar a fim de que eu pudesse este sonho realizar.

Agradeço a todos que contribuíram e me permitiram viver e realizar um sonho de infância, enviados por Deus, que me acompanha sempre, o qual em Seu tempo, vencendo por mim e comigo, me fez vencer cada obstáculo. Ele que me permitiu apresentar aqui essa pesquisa, a qual foi desenvolvida a partir de uma análise documental, na qual o apoio da minha orientadora, Professora Dra. Mariana Batista do Nascimento Silva foi **imprescindível** para a conclusão dessa pesquisa. Uma orientadora **inesquecível**, uma profissional que nem a pior de todas as dores a fez desistir de me acompanhar e concluir minha pesquisa. Em sua homenagem, Dra. Mariana B. N. Silva, deixo aqui registrado a presença de uma filha, um anjo chamado Maria (*in memoriam*) que bravamente lutou e deixou gravado no coração de uma mãe e um pai (e em minhas memórias) a força de um **amor** indescritível. **Gratidão** Prof.ª Dra. Mariana.

Gratidão a todos que se dedicam e esforçam para que pessoas como eu tenham a oportunidade de realizar o **Mestrado em Educação**, ou outros cursos, em uma Universidade Federal, muito obrigada a todos que representam a **UFCAT**.

Aos que aqui não foram citados, saibam da minha **Gratidão** a todos que contribuíram, de forma direta ou indireta, com a construção deste trabalho, meus agradecimentos.

RESUMO

Esta pesquisa apresenta uma análise da proposta para o ensino de Língua Portuguesa nos documentos curriculares vigentes em 2022/23 para o Ensino Médio – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio (DC-GOEM) – a partir das concepções de linguagem que perpassam estes documentos. A BNCC tem abrangência nacional, se constituindo como referência comum obrigatória para todas as escolas de Educação Básica, mas mantendo a autonomia de cada estado da federação. Desta forma, cada estado deve construir seus documentos curriculares a partir da BNCC. No estado de Goiás, o documento é nomeado com DC-GO e, no caso da etapa de Ensino Médio, DC-GOEM. Assim, neste trabalho analisamos os dois documentos buscando evidenciar as aproximações e os distanciamentos entre eles e discutir a materialização das concepções de linguagem no material produzido e disponibilizado pelo estado de Goiás. Como arcabouço teórico e metodológico, nos alinhamos à teoria bakhtiniana. Como resultados das análises, destacamos que: a proposta de ensino de linguagem toma os gêneros discursivos como objeto de ensino; no DC-GOEM insere-se a nomenclatura tipos textuais associada a gêneros discursivos, o que não acontece na BNCC; o material produzido se alinha a uma perspectiva estrutural da linguagem. Como desdobramento, analisamos o material didático "Apostila Secretaria de Estado da Educação – Programa Goiás Tec, Ensino Médio ao Alcance de Todos!" Para a primeira série do EM, no 1º bimestre, Edição 2023, destinado ao ensino de Língua Portuguesa, produzido e disponibilizado pela equipe da Secretaria Estadual de Educação no Portal NetEscola.

Palavras-chave: Linguagem; Base Nacional Comum Curricular; Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio; Portal NetEscola.

ABSTRACT

This research presents an analysis of the proposal for teaching Portuguese in the curricular documents in force in 2022/23 for High School – the National Common Curricular Base (BNCC) and the Curricular Document for Goiás High School Stage (DC-GOEM) – based on the language concepts that permeate these documents. The BNCC has national scope and is a mandatory common reference for all basic education schools, while maintaining the autonomy of each state in the federation. Thus, each state must build its curricular documents based on the BNCC. In the state of Goiás, the document is named DC-GO and, in the case of High School stage, DC-GOEM. Therefore, in this work we analyze the two documents seeking to highlight the similarities and differences between them and discuss the materialization of the language concepts in the material produced and made available by the State of Goiás. As a theoretical and methodological framework, we align ourselves with Bakhtinian theory. As a result of the analyses, we highlight that: the language teaching proposal takes discursive genres as the object of teaching; in the DC-GOEM, the nomenclature of textual types is associated with discursive genres, which is not the case in the BNCC; the material produced is aligned with a structural perspective of language. As a result, we analyzed the teaching material "Apostila da Secretaria de Estado da Educação – Programa Goiás Tec, Ensino Médio ao Alcance de Todos!" for the first year of High School, in the first bimester, 2023 Edition, intended for teaching Portuguese, produced and made available by the team of the State Department of Education on the NetEscola Portal.

Keywords: Language. Common National Curriculum Base. Curriculum Document for Goiás High School Stage. Portuguese Language Textbook.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Habilidades e competências do campo da “Vida Pessoal” 51
Figura 2 - Habilidades e competências do campo "Atuação na vida pública" 54
Figura 3 – Habilidades e competências do campo “Práticas de estudo e pesquisa” 55
Figura 4 – Habilidades e competências do campo Jornalístico-Midiático 58
Figura 5 – Habilidades e competências do campo Artístico-Literário 60
Figura 6 - Classificação dos textos de acordo com a tipologia 89
Figura 7 - Síntese da relação entre tipologia e gênero 91
Figura 8 – Mapa mental sobre gêneros literários 97
Figura 9 - Atividade sobre preconceito linguístico 106
Figura 10 - Elementos da comunicação 108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Marcos normativos das Políticas Públicas para a Educação brasileira 42
Quadro 2 - Compromisso da escola que acolhe as juventudes 46
Quadro 3 - Eixos Organizadores DC-GOEM: Campos de Atuação 65
Quadro 4 - DC-GOEM - Eixos Organizadores: Práticas de Linguagem 67
Quadro 5 - DC-GOEM – Práticas de Linguagem 77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADA	Avaliação Diagnóstica da Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DC-GO	Documento Curricular para Goiás
DC-GOEM	Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional Ensino Médio
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
GTs	Grupos de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFEM	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEGO	Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás
SEDUC	Secretária de Estado da Educação
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO **13**

INTRODUÇÃO **16**

1 CAPÍTULO I – CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA **22**

1.1 Língua e linguagem: diferentes concepções 22

1.2 Concepções da teoria bakhtiniana para o ensino de Língua Portuguesa 31

2 CAPÍTULO II - POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA **41**

2.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): concepções sobre o ensino de língua para o Ensino Médio 41

2.1.1 Linguagens e suas Tecnologias na BNCC: ensino de Língua Portuguesa 47

2.2 Documento Curricular de Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM) 64

3 CAPÍTULO III - ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DO PORTAL NET ESCOLA GO **83**

3.1 O material para a 1ª série do Ensino Médio do Portal Net Escola GO 83

3.2 Gêneros do discurso, gêneros textuais e tipologia textual: concepções de ensino de língua 84

3.3 Língua e linguagem 103

CONSIDERAÇÕES FINAIS **112**

REFERÊNCIAS **119**

APRESENTAÇÃO

Desde criança, a profissão docente esteve presente em minha vida. Filha de professora, sobrinha de professoras, desde tenra idade já caminhava com minha tia para a pequena escola da fazenda onde ela residia. Meu primeiro contato com letras e números foi naquela pequena escola rural, onde a sala de aula era um ambiente multisseriado; onde minha tia era professora, diretora, merendeira e tudo o que fosse necessário para atender a comunidade rural na qual ela vivia.

Aos sete anos de idade, fui morar com minha mãe e frequentar a escola na cidade. Aos dezoito anos de idade, conclui o colegial e retornei para aquela escola rural, agora como professora contratada. Iniciei minha jornada ensinando em salas de aula multisseriadas para alunos da segunda etapa do ensino fundamental.

No ano de 1996, após concluir o curso de magistério e já atuando como professora na rede Estadual de Educação em Goiás, como professora de Língua Portuguesa, recebi do Estado a oportunidade de cursar a Licenciatura curta de Língua Portuguesa. Em 1999, fui vinculada à então Subsecretaria de Educação, na cidade de Morrinhos, em Goiás, na qual existia uma unidade da Universidade Estadual de Goiás. Na oportunidade, realizei o vestibular e ingressei no curso de graduação em Geografia, tendo concluído o curso de licenciatura em Geografia no ano de 2003.

Atuei como professora de Geografia por um curto período de tempo. Fui modulada pela Secretária Estadual de Educação de Goiás como coordenadora pedagógica e, enquanto atuava nesta função, realizei mais uma graduação, sendo esta, o curso de Pedagogia. Concluída a segunda graduação, ingressei em uma pós-graduação de Psicopedagogia Institucional. Após concluir a primeira pós-graduação, participei de vários cursos na área da Educação, tais como: Psicologia da Educação, Formação de Educadores para Jovens e Adultos, Gestão Escolar, Formação para Coordenadores Pedagógicos, Coordenador de EAD, Tutoria em Educação, Psicologia para quem ensina, Filosofia da Educação, A Prática da Alfabetização de Jovens e Adultos, Desafios da Tutoria Educacional, Reflexões para Educadores de Adultos, Educar na Diversidade - Educação Especial no Brasil e no Mundo; Cursos do Programa Educação pela Escola: Programa Dinheiro Direto na Escola, Capacitação Básica, Módulo de Controle Social para Conselheiros, Programa Livros Didáticos, Programa Transporte Escolar; Cursos ofertados pelo programa AVAMEC, sendo estes: Formação ao Mundo do Trabalho, Aperfeiçoamento em

Educação e Tecnologia, Formação em Linguagens e suas Tecnologias, A BNCC do Ensino Médio: Linguagens e suas Tecnologias, A BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Língua Inglesa, A BNCC nos Anos Finais do Ensino Fundamental: Geografia. Participei de todos esses cursos com a intencionalidade de adquirir conhecimento e melhorar minha atuação enquanto profissional da Educação.

Alguns anos depois, fui modulada na Coordenação Regional de Educação, como Tutora Educacional. Nessa função, acompanhei de forma presencial o processo de discussão de implantação da BNCC no estado de Goiás e, posteriormente, participei de diversas reuniões e eventos com foco na elaboração do documento curricular para o estado de Goiás (DC-GO).

De forma a melhorar o meu trabalho, durante o acompanhamento pedagógico realizado nas unidades educacionais, em minha função de Tutora Educacional na rede Estadual de Goiás e para aprimorar meu conhecimento na área de Linguagens e suas Tecnologias, participei de mais uma graduação, sendo está na área de Letras/Metodologias de Língua Inglesa, a qual concluí no ano de 2021. Porém, para aprimorar meu conhecimento sobre o ensino de Língua Portuguesa para estudantes do Ensino Médio e compreender a proposta de ensino de Língua no atual documento curricular em vigência no estado de Goiás, era necessária uma pesquisa direcionada, com o auxílio de outros pesquisadores; assim surgiu o projeto que culminou nesta pesquisa de mestrado.

Durante a implantação do Documento Curricular para Goiás, atuei como Tutora Educacional, acompanhei as atividades pedagógicas desenvolvidas em algumas unidades educacionais, participei também da formação contínua dos gestores e coordenadores pedagógicos nas escolas e acompanhei os resultados das avaliações internas e externas: Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás (SAEGO); Avaliações Diagnósticas da Aprendizagem (ADA); e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esse processo despertou em mim o desejo de desenvolver pesquisas na área de ensino de Língua Portuguesa, de maneira que eu pudesse analisar os dois documentos que passaram a direcionar as ações pedagógicas no estado de Goiás e a produção de matéria para a rede estadual. Assim, surgiu o projeto desta dissertação que propõe a análise das concepções de ensino de língua portuguesa, especialmente as concepções e de língua, na Base Nacional Comum Curricular, no Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio (implantado no ano de 2021) e na Apostila de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio disponibilizada na plataforma Portal NetEscola da rede Estadual de Goiás.

Acreditamos que construir pesquisas que tomem documentos curriculares de grande impacto na organização do ensino público, como é o caso da BNCC e do DC-GOEM, é importantíssimo para compreender, pensar e repensar a educação escolar. No que tange o ensino de língua portuguesa, analisar a tomada do texto enquanto objeto de ensino e as concepções de língua que perpassam esta escolha é importante para compreender esta disciplina nos tempos atuais. O material recortado para análise foi produzido por uma equipe da Secretaria Estadual de Educação de Goiás exclusivamente para os estudantes e docentes do estado e, em tese, deveria materializar as concepções de língua presentes nos documentos curriculares citados. Em suma, esta pesquisa intenciona analisar a BNCC, a DC-GOEM e a apostila destinada à primeira série do Ensino Médio da rede estadual de Goiás no ano de 2023, do primeiro trimestre.

INTRODUÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que direciona a elaboração de currículos escolares em âmbito Estadual e Municipal. No estado de Goiás, a partir da BNCC foi elaborado o Documento Curricular para Goiás (DC-GO). Esses dois documentos são os direcionadores para construção de materiais didáticos e para a organização curricular das unidades escolares.

No Brasil, o direito à educação está expresso na Constituição Federal Brasileira de 1988, citado no artigo 205: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (Brasil, 1988, Art. 205). Cabe ao Estado garantir a educação escolarizada às crianças e adolescentes. Nesta direção, nas décadas de 1990 até a presente década (2020), o governo brasileiro, por meio do Ministério de Educação, produziu documentos curriculares como uma forma de normatizar e direcionar instituições de ensino em todo o território nacional.

Nos anos de 1990, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), importante documento curricular que passou a referenciar a construção dos currículos escolares estaduais e municipais. Organizado em etapas da educação básica, os PCN para o ensino fundamental foram publicados em 1997 e para o ensino médio em 2000, sendo organizados em quatro partes: I - Bases Legais; II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias

Em 2008, o governo federal instituiu o "Programa Currículo em Movimento", visando melhorar o ensino público ofertado. No ano de 2010, por meio da Resolução CNE/CEB de nº 4, implantou as "Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica", um documento cujo objetivo era direcionar os planejamentos curriculares. Assim, em 2010 definiram-se as DCN para a educação infantil, em 2011, definiram-se as DCN para o Ensino Fundamental e em 2012 definiram-se as DCN para o Ensino Médio.

Nesse movimento de busca por uma melhor educação, em 2013 foi criado o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio e em 2014 foi regulamentado no Brasil, pela Lei 13.005/2014, o Plano Nacional de Educação (PNE), que cita a constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como estratégia para cumprir as metas do plano. Desta forma,

houve uma jornada construção do texto da base e de alterações deste texto inicial, após as quais, em 2017, o governo federal sancionou a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC, atual matriz curricular que apresenta a proposta para o Novo Ensino Médio, pelo governo federal, divide as disciplinas por áreas do conhecimento. O documento apresenta a proposta do estudante participar do processo de ensino aprendizagem com foco em adquirir as habilidades e competências estabelecidas no currículo elaborado, ressaltando que estas habilidades devem estar em consonância com as novas propostas de ensino abordadas nas habilidades, nas competências e nos objetivos descritos por área do conhecimento, com foco em orientar o estudante a participar e ser protagonista na busca do seu conhecimento.

De âmbito federal, com abrangência nacional, a BNCC não deve ser tomada como um currículo pronto e determinado, mas sim um conjunto de orientações que direciona a elaboração de currículos próprios para cada Estado, sendo este elaborado pelas equipes pedagógicas das Secretárias de Educação Estaduais e Municipais e pelas escolas públicas e privadas.

Para a elaboração do Currículo de ensino em Goiás, a Secretaria Estadual de Educação (SEE-GO), atuando em conjunto com alguns profissionais da educação selecionados para participar deste processo como representantes de cada área de formação, analisou a BNCC, discutiu e elaborou o Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio (DC-GOEM).

A partir da hipótese de que estes dois documentos têm grande impacto na organização de ensino Língua Portuguesa e nas concepções sobre língua e linguagem que perpassam os materiais didáticos produzidos a partir deles e as práticas em sala de aula, nesta pesquisa nos propomos a analisar as concepções sobre o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio na BNCC, no DC-GOEM e na apostila elaborada e disponibilizada pelo estado de Goiás para estudantes da primeira série do ensino médio desse Estado, de maneira a compreender quais as concepções de língua perpassam esses documentos curriculares e de que forma estas se materializam nos materiais didáticos produzidos institucionalmente.

Nesse sentido, buscamos responder à seguinte questão de pesquisa: Quais as concepções de ensino de Língua Portuguesa estão materializadas na área de Linguagens e suas Tecnologias na BNCC, no DC-GOEM e na apostila disponibilizada no Portal Net Escola, programa SEDUC EM AÇÃO, na área de Linguagens e suas Tecnologias (1ª série do Ensino Médio)?

Nosso objetivo geral é analisar as concepções de ensino de Língua Portuguesa que permeiam a construção da BNCC, do DC-GOEM e do material pedagógico complementar para

o ensino de Língua Portuguesa (1ª série do EM), com ênfase nas concepções de língua e de gêneros discursivos.

Como objetivos específicos consideramos:

i. discutir as concepções de língua e de linguagem no ensino de língua portuguesa, especialmente a partir das teorias de Bakhtin;
ii. analisar as concepções de língua e linguagem presentes na BNCC e na DC-GOEM, discutindo as dissonâncias e as confluências entre os documentos;
iii. analisar as concepções de língua e de gêneros discursivos no material didático de Língua Portuguesa, elaborado para as turmas de 1ª série EM, a partir do DC-GOEM e da BNCC, disponibilizado no Portal Net Escola GO, programa SEDUC EM AÇÃO em 2023.

Nessa direção, esta pesquisa está organizada da seguinte forma: Introdução; Capítulo I "Concepções de língua e linguagem no ensino de língua portuguesa"; Capítulo II "Políticas públicas curriculares para o ensino de língua portuguesa"; Capítulo III "Análise do material didático do portal Net Escola GO; Considerações Finais; e Referências.

No capítulo I, abordamos de forma suscinta as concepções de língua e linguagem no ensino de língua portuguesa na perspectiva dos autores selecionados para esta pesquisa, com foco em Bakhtin, fato que explica a presença de um resumo sobre este autor nesse capítulo. As concepções de língua e linguagem são apresentadas e definidas como parte primordial a serem conhecidas, uma vez que têm impacto direto nas práticas de ensino de língua portuguesa.

Compreendemos que os documentos curriculares em vigência têm impacto nas concepções de língua que perpassam as práticas e a elaboração de materiais didáticos. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento anterior à BNCC, apresentava-se explicitamente referências a uma concepção dialógica de língua – trazendo especialmente referência aos gêneros do discurso, apoiando-se nos trabalhos de Bakhtin; isso indica uma concepção discursiva de língua nesse documento. Já no texto da BNCC não há referência direta a autores, isto é, não são usadas referências bibliográficas ao longo do texto para indicar a filiação teórica do documento. Por sua vez, o texto do DC-GOEM apresenta citações em referência a alguns autores, embora poucas, sendo Bakhtin citado no referido documento. Sobre a presença destas influências, Rodrigues (2006), aponta que

> as ideias do círculo de Bakhtin têm impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas a partir de meados da década de 1980. [...] Mesmo que o foco central de atenção do Círculo não tenha sido o ensino /aprendizagem de línguas, há em seus textos considerações a respeito da temática que surpreendem pela contemporaneidade (Rodrigues, 2006, p. 153).

A partir da compreensão de que as teorias do círculo de Bakhtin influenciaram o desenvolvimento teórico e pedagógico da área de ensino de línguas desde meados da década de 1980, esta pesquisa buscou analisar as concepções de língua diferentes, mas focou neste capítulo na discussão de conceitos bakhtinianos. Apesar de o Círculo não ter feito do ensino/aprendizagem de línguas o seu foco central, algumas considerações em seus textos sobre esse tema são surpreendentemente contemporâneas. As teorias de Mikhail Bakhtin podem ser observadas na BNCC de forma subentendida a partir da proposição de considerar a língua na sua discursividade. Já no DC-GOEM, é possível serem visualizadas em seu texto. Assim, o pensamento de Bakhtin sobre a linguagem pode ser a base para a criação de uma metodologia de ensino dialógica, que pode servir para professores e alunos transitarem pelas complexidades do ensino e da aprendizagem de linguagem.

Um dos conceitos-chave da obra de Bakhtin, discutidos no Capítulo I desta dissertação, é a ideia de dialogismo, que sugere que o significado é construído por meio do diálogo e da interação entre indivíduos com diferentes perspectivas e experiências. No contexto da educação, isso significa que a aprendizagem não é uma transmissão unilateral de conhecimento do professor para o aluno, mas sim um processo colaborativo onde ambas as partes dialogam, negociam significados e co-constroem conhecimento em conjunto. Ao abraçar o dialogismo na sala de aula, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e participativo, onde os alunos se sentem capacitados para expressar suas opiniões. Neste trabalho, tomamos a concepção de língua de Bakhtin como embasamento para nossas análises, sendo o capítulo uma referência teórica para os capítulos que se seguem.

No Capítulo II, “Políticas públicas curriculares para o ensino de língua portuguesa”, discutimos as concepções de língua que perpassam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Para Goiás Etapa Ensino Médio (DC-GOEM). Nesse capítulo, fazemos um estudo e análise das partes dos documentos supracitados, especificamente levando em consideração as seções direcionadas a área de Linguagens e suas Tecnologias, de forma a podermos compreender quais as orientações referentes ao ensino de Língua Portuguesa

na etapa Ensino Médio no estado de Goiás e quais as concepções de língua e linguagem perpassam estes documentos.

O capítulo está subdividido em dois tópicos: 2.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): concepções sobre o ensino de língua para o ensino médio; 2.2 Documento Curricular de Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM). No primeiro tópico apresentamos questões históricas sobre a constituição da BNCC e uma visão geral do documento; em seguida, no subtópico "Linguagens e suas Tecnologias na BNCC: ensino de Língua Portuguesa", recortamos e analisamos apenas os aspectos que se relacionam ao ensino de língua portuguesa.

Os dois documentos tomam o texto como objeto de ensino. Consideramos que a BNCC apresenta elementos que apontam p uma abordagem discursiva da língua que a considera no seu funcionamento enquanto prática social atravessada pela história, a cultura, elementos econômicos e sociais. Já no subtópico referente à DC-GOEM, buscamos também apresentar o documento de maneira ampla, mas com foco nos tópicos referentes ao ensino de Língua Portuguesa. Nesse tópico, apontamos algumas proximidades com a BNCC e, especialmente, percebe-se um distanciamento no foco dado ao objeto de ensino texto: na DC-GOEM, acrescenta-se a questão da tipologia textual.

No Capítulo III fazemos uma análise da apostila disponibilizada no Portal Net Escola GO, Programa SEDUC EM AÇÃO, no capítulo de Língua Portuguesa, para a primeira série do Ensino Médio. Este material foi disponibilizado no ano de 2023 aos estudantes e aos docentes do ensino médio da rede estadual de Goiás, sendo que o acesso a este material foi restrito a este público, necessitando de *login* e senha para o acesso.

O Capítulo III está dividido em três tópicos: 3.1 O material para a 1ª série do ensino médio do Portal Net Escola GO; 3.2 Gêneros do discurso, gêneros textuais e tipologia textual: concepções de ensino de língua; e 3.3 Língua e linguagem. No primeiro tópico, apresentamos brevemente o material do qual recortamos o *corpus* de análise. No tópico dois analisamos como os gêneros discursivos são trabalhados neste material. No último tópico, tomamos como material de analise as partes do *corpus* que buscavam especificamente conceituar língua.

Assim, buscamos, nesta pesquisa, analisar e comparar os documentos curriculares elaborados para o ensino de linguagem na etapa Ensino Médio para a disciplina de Língua Portuguesa, BNCC e DC-GOEM, de forma a melhor compreender as abordagens e concepções de língua. Em seguida, analisamos a apostila de Língua Portuguesa destinada aos estudantes da primeira série do Ensino Médio no estado de Goiás a partir das categorias gêneros discursivos

e língua e linguagem – isso por compreender que estas categorias se relacionam entre si e apontam para uma concepção de ensino de Língua Portuguesa, especificamente no que tange às abordagens de língua e linguagem, na proposta de ensino para Língua Portuguesa elaborada para a aprendizagem dos estudantes da primeira série do Ensino Médio no estado de Goiás.

Esta pesquisa se justifica por haver, no campo da educação, poucas pesquisas que analisam o Ensino Médio, após a implantação dos documentos curriculares BNCC e DC-GOEM; especialmente, por não haver ainda pesquisas sobre o DC-GOEM, área de Linguagem e suas Tecnologias com foco no estudo da abordagem da disciplina de Língua Portuguesa e dos materiais pedagógicos vinculados a esta disciplina na plataforma Portal NetEscola de Goiás até 2023, quando delimitamos o recorte de pesquisa.

Além disso, consideramos que é pertinente analisar as concepções de língua e linguagem para o ensino de Língua Portuguesa na primeira série do Novo Ensino Médio, como forma de contribuir para novas perspectivas de ensino pensadas a partir da proposta para este componente apresentada no DC-GOEM nessa etapa de ensino.

1 CAPÍTULO I – CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Diferentes vertentes teóricas influenciaram/influenciam o ensino de Língua Portuguesa, especialmente em relação à concepção de língua e de linguagem. A concepção língua tem impacto na forma de ensino, na escolha do objeto de ensino, na forma como as atividades pedagógicas são elaboradas e abordadas em sala. Neste trabalho, consideramos a língua a partir da posição teórica de Michel Bakhtin, que considera que a língua é um fenômeno social a partir da interação verbal em enunciados concretos; ademais, consideramos a língua como parte essencial da linguagem, a qual está intimamente relacionada à identidade resultante da cultura de um povo. Esta visão sobre a língua embasa nossa posição enquanto pesquisadores e perpassa a análise que faremos.

Assim, neste capítulo, além de discutir a língua a partir dos escritos de Bakhtin, apresentaremos também outras concepções de língua e de linguagem e suas implicações para o ensino de Língua Portuguesa, tendo em vista que estas concepções perpassam os documentos analisados nesta pesquisa (BNCC e DC-GOEM), bem como as atividades pedagógicas da apostila de Língua portuguesa.

Desta forma, discutiremos as concepções de língua como instrumento de comunicação, como expressão do pensamento e como lugar de interação.

1.1 Língua e linguagem: diferentes concepções

Para Koch (2003), a concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote, sendo para ela que três concepções clássicas prevalecem sobre a questão: a concepção de língua como representação do pensamento acentua o predomínio da consciência individual no uso da linguagem, a qual pode ser relacionada ao sujeito psicológico, individual; a concepção de língua como estrutura se relaciona a uma concepção de assujeitamento – o sujeito está inserido numa ideologia na qual ele participa apenas como o porta-voz; por fim, há a concepção de língua como lugar de interação, que implica numa concepção de sujeito psicossocial, que participa de forma ativa, se constituindo na interação com o outro.

Para Travaglia (1996), a língua, a partir da concepção de instrumento de comunicação, é tida como um código, como a combinação de um conjunto de signos conforme regras, que pode transmitir informações/mensagens de um emissor para um receptor. Segundo o autor, a linguagem, nessa perspectiva, é uma ferramenta usada para transmitir uma mensagem, a qual se desenvolve aliada ao Estruturalismo (estruturas linguísticas), ao Transformalismo (as formas abstratas da língua) e à Teoria da Comunicação (que concebe a língua com um código que servirá para transmitir uma mensagem do emissor para o receptor), criando a possibilidade de desenvolver a linguagem oral e escrita. Trata-se de uma concepção de linguagem que se relaciona com práticas de ensino de Língua Portuguesa em que a ênfase recai no domínio do código, uma vez que objetivam desenvolver, no aluno, as habilidades de expressão e compreensão de mensagens.

Zanini (1999) afirma que essa concepção de linguagem como expressão do pensamento, que predominou no Brasil da década de 60, orientou muitos professores na realização de uma prática preocupada com o ensino de conhecimentos normativos, voltados para o domínio da metalinguagem, centrando o processo de ensino na transmissão de conhecimentos.

Segundo Soares (1998), quando a língua é representada como um sistema, o ensino da leitura e da escrita fica centrado na identificação de normas e de regras de funcionamento da língua em textos literários, favorecendo o ensino da norma culta da língua e desconsiderando a língua nas práticas sociais.

Nesse sentido, essas duas concepções estão relacionadas a um ensino/aprendizagem de língua voltado à teoria gramatical e a indicação para o domínio da linguagem dava ênfase à norma culta da gramática.

Já na concepção dialógica da linguagem, pressupõe-se a língua (e a linguagem) como um lugar de interação entre sujeitos; nesta concepção os sujeitos são considerados como atores sociais que constroem sentidos socialmente. Partindo dessa concepção, o ensino de Língua Portuguesa contemporâneo acena para a busca de metodologias que ofertem ao estudante não apenas o ensino/aprendizagem de conhecimento gramatical acerca de sua língua, mas uma perspectiva da língua no funcionamento discursivo como produção de sentidos. Nessa direção, a proposta dos documentos curriculares atuais é que conteúdos, metodologias e objetivos favoreçam a reflexão, a criticidade do sujeito tanto sobre o uso da língua na comunicação quanto nas suas interações sociais. A abordagem do estudo da língua deve ser para formar o estudante quanto ao desenvolvimento de suas habilidades em compreender, analisar, interpretar e

produzir toda a diversidade de textos presentes em suas interações, formando assim um sujeito protagonista, capaz de fazer uso da linguagem em diferentes gêneros discursivos.

Assim, seguindo essa concepção dialógica da linguagem, os PCNEM (Brasil, 2000) apresentam o ensino da língua materna para o ensino médio com o uso de textos orais ou escritos, os quais devem apresentar a apropriação de práticas sociais e ter base firmada em uma concepção textual discursiva, sendo o texto como um evento integrado a uma situação dialógica, na qual se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos, conforme as diversas situações comunicativas, relacionadas aos diversos gêneros discursivos:

> Toda e qualquer análise gramatical, estilística, textual deve considerar a dimensão dialógica da linguagem como ponto de partida. O contexto, os interlocutores, gêneros discursivos, recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o dito/escrito, os significados sociais, a função social, os valores e o ponto de vista determinam formas de dizer/escrever (Brasil, 2000, p. 21).

Ao realizar a análise gramatical em uma atividade, adentramos uma dimensão da linguagem interpessoal, que reflete como a linguagem, marcada axiologicamente e carregada de juízos de valor, posiciona seus interlocutores ao carregar diferentes vozes e representar relações sociais e de poder. Uma análise gramatical é uma atividade que não deve ser realizada sem levar em consideração a dimensão dialógica da linguagem. Através dos conteúdos e das atividades propostas, permitimos (ou não) que diferentes vozes circulem, sendo essencial considerar as diversas vozes e perspectivas que podem surgir no diálogo.

A dimensão interpessoal da linguagem não envolve apenas a comunicação entre os indivíduos, mas também reflete a dinâmica social e de poder na diversidade linguística. Nesse sentido, podemos observar que vozes, valores e relações de poder moldam as interações sociais do sujeito. No contexto da diversidade linguística, é crucial reconhecer que a língua não é apenas uma ferramenta de comunicação, mas um reflexo das normas, crenças e estruturas de poder da sociedade. Ao interagir com várias vozes e perspectivas, somos capazes de obter uma compreensão mais profunda das complexidades da nossa paisagem linguística.

Ao conceber atividades que incorporem a diversidade linguística, é importante criar um espaço em que diferentes vozes não sejam apenas ouvidas, mas também respeitadas e valorizadas. Além disso, é preciso propor atividades nas quais os participantes tenham a oportunidade de interagir com diversas vozes e perspectivas, promovendo assim uma compreensão mais inclusiva e real da linguagem. Encorajar a circulação de diferentes vozes é

permitir que os indivíduos desafiem os seus próprios pressupostos, alargando a sua visão do mundo. Assim, os recursos utilizados pelos interlocutores no processo de envolvimento com a diversidade linguística podem promover a empatia, a sensibilidade cultural e as competências de pensamento crítico.

O ensino da língua materna para os estudantes do ensino médio, conforme os PCNEM (Brasil, 2000) estabelece que, para formar sujeitos sociais da comunicação, os estudantes devem ser formados com um ensino que faça a abordagem dos quatro elementos que compõem os gêneros, ou seja, conteúdo temático, construção composicional, estilo verbal e situação de produção.

Ao tomar os gêneros discursivos como objetivo de ensino, os documentos buscam sinalizar para uma concepção de língua e linguagem como lugar de interação. Sobre esta concepção, Koch (2003) pontua que a língua não existe sob a forma de uma entidade concreta, para que exista a língua é necessário existir o sujeito falante, ela é um ponto de encontro entre aqueles que fazem ou fizeram parte da história do sujeito, assim podemos estabelecer que a língua, a linguagem e a cultura são inseparáveis. A história de um sujeito não deve ser desassociada de sua língua ou de seu contexto social. Sua ideologia não será a mesma de outro indivíduo formado em contexto diferente, mas a língua materna de ambos fará surgir o processo de linguagem entre eles.

O sujeito é social, pertence a um espaço, possui história e memórias, constrói uma linguagem e deseja que esta seja aceita e compreendida conforme seu pensamento, assim, o ensino de língua portuguesa deve partir da premissa de que a língua é parte da criação de um sujeito e este faz parte de um contexto, possui sua história em uma sociedade.

> O sujeito (ego) não se acha isolado em seu mundo, mas é, sim, um sujeito essencialmente histórico e social na medida em que se constrói em sociedade e com isto adquire a habilidade de interagir. Daí decorre a noção de um sujeito social, interativo, mas que detém o domínio de suas ações (Koch, 2003, p. 14).

Nesse sentido, a configuração de sentidos é constituída a partir de elementos da interação entre sujeitos, na condição de interlocutores. Assim, um texto deve produzir sentidos entre escritor e leitor. Koch (2003) cita que o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos. O texto, nessa perspectiva, é visto como lugar de interação porque é a partir dele que professor e aluno interagem e trocam informações (Koch, 2003, p. 17).

Rojo (2006) defende que os sujeitos sociais dependem de suas experiencias de vida, do seu conhecimento acumulado nas práticas de linguagem para se comunicar, pois a aprendizagem é sempre um processo de apropriação das experiências acumuladas pela sociedade ao longo de sua história.

> [...] uma noção de ordem social, que implica a inserção dos interlocutores em determinados contextos ou situações de produção, a partir dos quais, tendo a linguagem como mediadora, os agentes sociais estabelecem diferentes tipos de interação e de interlocução comunicativa, visando diferentes finalidades de comunicação, a partir de diversificados lugares enunciativos (Rojo, 2006, p. 25).

Dessa forma, a autora defende que, ao se pautar as aulas de língua portuguesa a partir de gêneros discursivos, e não somente de textos ou tipos de texto, o professor realiza um trabalho voltado em formar um sujeito capaz de inserir-se em atividades de linguagem, com capacidades linguísticas e discursivas, desenvolvendo a apreciação de valores em situações comunicativas ou contextuais, bem como a capacidade de agir em diferentes contextos, apresentando uma outra visão de como produzir e compreender textos em sala de aula. Neste contexto, os estudantes são vistos como sujeitos atuantes, capazes de se construir socialmente, enxergando o texto como o próprio lugar da interação e os interlocutores como sujeitos ativos, o que oferece aos alunos do Ensino Médio o contato com a diversidade textual e com gêneros discursivos. Para a autora, a língua existe fora e dentro da escola, dando vida as práticas sociais de escuta, leitura, escrita e oralidade.

Conforme Antunes (2009), nessa concepção discursiva da linguagem, a língua deixa de ser apenas um conjunto de signos (significante e significado), visto que, ao falar, os falantes associam, por uma relação simbólica um conteúdo a uma expressão, relacionando a fonética de um signo linguístico e o seu significado; nesse processo, cada cultura elabora seus significados para atender seus interesses e necessidades e esses tornam-se um fenômeno social a partir das interações entre os sujeitos. Assim, o comportamento individual do ser humano se manifesta na produção de sua língua. Pode se dizer que o sujeito segue um comportamento social imposto pelo sistema, cerceando-lhe a própria consciência, sendo que a língua assume caraterísticas políticas, históricas e socioculturais.

> A língua comporta dimensões de sistemas em uso, de sistema preso à realidade histórico-social do povo, brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas

> e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões. Uma língua que, mesmo na condição de sistema, continua fazendo-se, construindo-se (Antunes, 2009, p. 21).

O desenvolvimento e a evolução da linguagem, nas dimensões de sistemas de uso da língua, estão profundamente interligados a acontecimentos históricos, refletindo as realidades culturais e sociais das pessoas. Eventos históricos como colonização, migração, guerras e transformações sociais podem impactar significativamente o desenvolvimento da linguagem e em seus padrões de uso. Como exemplo, podemos citar a imposição de uma língua colonial, a qual pode levar à supressão das línguas indígenas, alterando a paisagem linguística de uma região. Da mesma forma, as convulsões políticas e os movimentos sociais podem introduzir novos vocabulários e expressões numa língua, refletindo a dinâmica em mudança da sociedade. Ao examinar o contexto histórico de uma língua, os pesquisadores podem obter *insights* sobre as motivações por trás das mudanças e adaptações linguísticas ao longo do tempo.

Os fatores sociais interferem profundamente na formação do uso da linguagem e dos padrões de comunicação dentro de uma comunidade. A linguagem não é apenas um meio de transmitir informações, mas também uma ferramenta para estabelecer hierarquias sociais, expressar identidade e negociar dinâmicas de poder. Diferentes grupos sociais podem desenvolver normas, dialetos e registros linguísticos distintos com base em fatores como: status socioeconômico, nível de educação, etnias e práticas culturais. A variação no uso da língua em vários contextos sociais destaca a natureza dinâmica e adaptativa da língua, uma vez que responde às necessidades e interações de diferentes comunidades.

Fato é que a língua se constitui como uma ferramenta poderosa para a expressão cultural e formação de identidade, refletindo os valores, crenças e tradições de um determinado grupo de pessoas. Através da linguagem, os indivíduos podem transmitir a sua visão do mundo, partilhar memórias coletivas e preservar o património cultural. A utilização de características linguísticas específicas, expressões idiomáticas e técnicas de contar histórias pode reforçar um sentimento de pertença e solidariedade dentro de uma comunidade, fortalecendo os laços sociais e promovendo a continuidade cultural. Além disso, a linguagem não é estática, mas evolui em resposta às mudanças sociais, aos avanços tecnológicos e à globalização, ilustrando a sua natureza dinâmica como um sistema vivo ligado a realidades históricas e sociais. Ao reconhecer a linguagem como um fenómeno multifacetado que abrange dimensões históricas, sociais e culturais, podemos apreciar o seu profundo impacto nas interações humanas e nas estruturas sociais.

A BNCC (2018), em sua proposta de ensino, não apresenta um conceito de texto na etapa do Ensino Médio, mas este conceito pode ser lido na transição do ensino fundamental para o Ensino Médio, em que deixa clara a concepção enunciativo-discursiva da linguagem. Assim, expõe para o Ensino Médio campos de atuação diversos a serem desenvolvidos na área de Linguagens e Códigos, intencionando intensificar as práticas de linguagem como forma de intervenção.

> A proposta da BNCC assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as **perspectivas enunciativo-discursivas** na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (Brasil, 2018, p. 67, grifo nosso).

Compreender o texto como uma unidade completa é crucial quando se aborda a análise literária ou discursiva, pois permite um exame abrangente da estrutura, conteúdo e significado do texto. Ao considerar o texto como uma entidade coesa, estudiosos e pesquisadores podem se aprofundar nas nuances da linguagem, nas técnicas narrativas e nos elementos temáticos presentes no texto. Essa abordagem permite uma interpretação real do texto e facilita uma compreensão mais profunda das intenções do autor e da mensagem transmitida.

Ao adotar uma abordagem enunciativo-discursiva da linguagem e do discurso, os estudiosos podem analisar como os textos são moldados pelos fatores sociais, culturais e históricos que influenciam sua criação. Esta perspectiva enfatiza a importância de considerar não apenas o texto em si, mas também as circunstâncias que envolvem a sua produção, tais como a formação do autor, o meio cultural e o público-alvo. A compreensão da enunciação e do discurso pode revelar dinâmicas de poder, influências ideológicas e estratégias comunicativas incorporadas no texto, enriquecendo a interpretação e contextualização do tema. Relacionar os textos aos seus contextos de produção é essencial para uma compreensão abrangente das obras literárias e discursivas.

Ao situar os textos dentro dos seus enquadramentos históricos, sociais e culturais específicos, os leitores e investigadores podem descobrir camadas de significado, simbolismo e importância que, de outra forma, poderiam permanecer obscurecidas. Examinar o contexto de produção de um texto permite uma interpretação mais matizada de seus temas, personagens e mensagens, lançando luz sobre a interação entre o texto e o mundo externo. Esta abordagem contextual destaca a natureza dinâmica dos textos e as relações multifacetadas que estabelecem

com os ambientes circundantes, enfatizando a importância de considerar os textos não como entidades isoladas, mas como produtos de interações e influências complexas.

Orlandi (2020) destaca que os discursos não se manifestam no espaço tempo de maneira abstrata ou metafísica, mas a partir da base material da língua e de sua unicidade gerada pelo texto. Nesse sentido, a partir de um trabalho com os textos inscritos em um contexto histórico e social, é possível interpretar o discurso nele presente, e assim, realizar a observação do efeito de sentido e a materialização da historicidade do contexto em que o mesmo foi escrito.

Ao realizar a leitura da BNCC, percebe-se um destaque dado ao desenvolvimento da competência discursiva na prática do uso da linguagem pelos estudantes no Ensino Médio, a qual se faz necessária para que eles possam assumir a posição de autores de seus discursos.

O ensino proposto na BNCC intenciona ultrapassar os limites de suas práticas exclusivamente escolares e oferecer aos estudantes práticas letradas que envolvam textos em gêneros de circulação social concretos, os quais são importantes para a prática social ativa e cidadã. Nesse sentido, a BNCC estabelece que:

> A dinâmica social contemporânea nacional e internacional, marcada especialmente pelas rápidas transformações decorrentes do desenvolvimento tecnológico, impõe desafios ao Ensino Médio. 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, 2018, p. 464).

Assim, o ensino da língua materna precisa fazer uso de metodologias diferenciadas, que favoreçam que os estudantes alcancem o propósito de produzir e de compreender textos diversos, bem como alcançar suas expectativas. Para esta proposta, o ensino de gramática da língua materna e o ensino de produção e leitura de textos devem se complementar e serem trabalhados de maneira indissociável. Por esse caminho, a escola executará a tarefa de contribuir para a formação de sujeitos capazes de responder a diferentes exigências comunicativas que envolvam as diferentes formas de linguagem.

Conforme Bakhtin (2006), a língua, que se materializa em gêneros discursivos, é uma atividade interativa (dialógica), elaborada com base em elementos linguísticos, com forma de organização, mobilizando um conjunto de saberes para a interação. Segundo o autor:

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (Bakhtin, 2006, p. 125).

Assim, a língua pode definir uma ideologia ou classe/posição social de um sujeito, e estas são representadas em seus comportamentos e representação em meio a sociedade. Dessa forma Bakhtin (2003, 2006, 2016) descreve a linguagem como um lugar de interação humana, onde os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais que constroem e produzem sentidos dialogicamente.

Ou seja, o autor defende uma visão enunciativa e discursiva da linguagem, visto que ela é entendida não como uma categoria gramatical abstrata, mas sim como um fato social, fundamentalmente saturada por posicionamentos axiológicos. Para expressar melhor essa perspectiva, o autor opõe-se à noção de língua tal como era concebida no objetivismo abstrato, pois nesse havia a dissociação entre o social e o individual, e no subjetivismo idealista, o qual entende a língua como um fenômeno que tem sua origem no interior do indivíduo, logo a enunciação partiria do interior para o exterior do sujeito. Assim, Bakhtin desenvolve uma filosofia de linguagem pautada no aspecto comunicativo e dialógico, abordando a língua em sua prática viva na comunicação social, considerando sua realização mediante a interação verbal e social dos locutores. Esta é a concepção de linguagem apresentada pelo Círculo de Bakhtin. Nesta concepção, a linguagem é interação, um processo contínuo entre os indivíduos.

> O Círculo de Bakhtin toma a comunicação como realização concreta da interação verbal porque entende que toda palavra procede de alguém e se dirige para alguém; toda palavra "serve de expressão a um em relação ao outro" (Bakhtin, 2009, p. 117).

Nessa perspectiva, a linguagem é realizada pela interação social entre os sujeitos, o que coloca em cena o dialogismo, que são as relações de sentidos que se instauram entre enunciados sem as quais não há enunciação nem interação. Isso coloca em cena a centralidade da relação com o "outro" na teoria bakhtiniana:

> E por que o outro se torna tão central no pensamento do Círculo de Bakhtin? Porque o interlocutor (real ou presumido) não é passivo. Ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, o interlocutor ocupa simultaneamente em relação ao locutor uma ativa posição responsiva. "Toda

> compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante" (Bakhtin, 2006, p. 271 *apud* Molon; Vianna, 2012).

Nesse sentido, o Círculo de Bakhtin defende uma concepção enunciativa-discursiva da linguagem, ou seja, a língua e seus discursos está atrelada aos falantes e seus atos de fala e também às esferas sociais as quais pertencem e aos valores ideológicos que a norteiam. Assim, entende-se que a língua é repleta de vozes sociais, pois está ligada a práticas sociais e não é um registro neutro.

No tópico seguinte, continuaremos a discutir a concepção de língua a partir das teorias do círculo de Bakhtin, uma vez que elas parecem balizar as discussões tanto da BNCC quanto do DC-GOEM e constituem o posicionamento sobre língua e linguagem que defendemos.

1.2 Concepções da teoria bakhtiniana para o ensino de Língua Portuguesa

Mikhail Bakhtin (1895-1975) nasceu em Orel, ao sul de Moscou. Com vinte e três anos formou-se em História e Filologia. Foi um filósofo, filólogo, teórico da literatura e historiador da cultura russa. Hoje é conhecido como o filósofo da linguagem, mas é importante ressaltar que Bakhtin não se propôs a estudar o ensino de línguas, mas sim como a língua e a linguagem constituem o mundo e os sujeitos. Suas teorias foram levadas para o campo da educação como uma forma de propor novas abordagens ao ensino de língua e linguagem.

Bakhtin não atuava sozinho, ele se uniu com outros pensadores para estudar as formas de linguagem, literatura e arte, dando origem a um grupo que ficou conhecido como o Círculo de Bakhtin; nome que ainda hoje se dá ao grupo de pensadores russos que se formou em torno de Mikhail Bakhtin, que se reunia entre 1919 e 1924, nas cidades Nevel e Vitebski, na Rússia, época da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). O Círculo de Bakhtin lançou discussões precursoras a respeito da interação discursiva, produzindo reflexões no campo da linguagem que ainda hoje são estudadas e analisadas por estudiosos do tema. Conforme Clark e Holquist (2008, p. 125): "O Círculo de Bakhtin não formava, em nenhum sentido, uma

organização fixa porque, na realidade, constituíam simplesmente um grupo de amigos que gostava de encontrar-se e debater ideias e que tinha interesses filosóficos em comum".

Segundo Rodrigues (2006), as ideias do Círculo de Bakhtin inovaram ao enxergar a linguagem como um processo contínuo de interação mediado pelo diálogo, pois graças aos enunciados concretos que se ouve e reproduz o homem efetiva a comunicação com as pessoas que vivem ao seu redor

> tem impulsionado as discussões teóricas e os desenvolvimentos pedagógicos na área de ensino de línguas a partir de meados da década de 1980. [...] Mesmo que o foco central de atenção do Círculo não tenha sido o ensino /aprendizagem de línguas, há em seus textos considerações a respeito da temática que surpreendem pela contemporaneidade (Rodrigues, 2005, p. 184-207).

Nesse sentido, Bakhtin teve seus escritos sobre linguística, filosofia, psicanálise, teologia e outros elaborados por membros do Círculo de Bakhtin, os quais constituem um acervo que contribuiu para enriquecer a compreensão de diferentes áreas, principalmente das ciências humanas. Os estudos bakhtinianos expõem textos que apresentam o diálogo como maior expressão da filosofia de Bakhtin, o que é compreensível, pois ele era um filósofo, não um linguista.

Mikhail Bakhtin foi um pensador acerca das definições de noções, conceitos e categorias com foco em analisar a linguagem tendo como base os discursos cotidianos, filosóficos, científicos e sociais em que o sujeito está inserido. Com seus pensamentos, o ensino de língua e linguagem ganha novos conceitos.

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que é, claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [e em outras semioses] concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Bakhtin, 2003, p. 262).

Bakhtin é lido e citado entre professores e pessoas que atuam no meio acadêmico, principalmente por aqueles envolvidos em estudos para o ensino escolarizado da língua e da linguagem.

> Mikhail Bakhtin tornou-se muito conhecido, lido e citado entre professores de língua materna da escola básica brasileira e nos materiais didáticos, principalmente com seu ensaio póstumo "Os gêneros do discurso" (1979), escrito entre 1951-53. Esse sucesso ocorreu a partir dos anos 1990, quando foram mobilizados os conceitos para regulamentar o ensino de língua portuguesa para o nível fundamental e médio do país (Campos, 2016, p. 123-124).

A influência do pensamento bakhtiniano está presente em documentos dirigidos a professores nas diversas etapas de ensino, refletindo em uma proposta de estudo da linguagem como atividade comunicativa em um processo interativo, com um enfoque em gêneros de diferentes esferas da atividade humana.

Na BNCC, na segunda competência definida para a área de Linguagens e suas Tecnologias, podemos observar a presença do objeto de estudo das linguagens como sendo: "as práticas sociais de linguagem". Bakhtin foi um dos autores que apresentou a ideia de que a prática social é imediata, ligada ao espaço social ao qual o indivíduo é pertencente. E é nesse meio que os sujeitos (nesta pesquisa os estudantes da primeira série do EM) atuarão em um processo histórico, social e cultural, interagindo de forma real e concreta.

> Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentado na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 490).

Bakhtin desenvolveu sua reflexão sobre a literatura em um momento da história em que predominava o "Formalismo", que tinha foco no estudo do texto da linguagem poética enquanto linguagem. No Formalismo, a literatura, a poesia, estava entrelaçada com a filosofia, a religião, a política, a história e a psicologia, em uma representação abstrata do mundo, sem a interação do sujeito e suas ações. Para os formalistas, o importante era o texto estritamente literário, impunham uma distinção entre a língua poética e a quotidiana.

O filósofo e seu Círculo, sem dar ênfase para elementos exteriores, como a poesia escrita, com apego às formalidades impostas pela sociedade em formas de "etiquetas", pois este era o modelo aceito para a análise da literatura, enxergou a língua como produto e produtora de ideologias, pois esta sofria influências do contexto social, da ideologia dominante e da luta de classes. Nesse sentido, Bakhtin defende que:

> Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos. Proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana (Bakhtin, 2011, p. 261).

O Círculo de Bakhtin aborda as influências do contexto social que se mostram no modo de agir, falar, pensar e sentir das pessoas, expondo medos e reações que fazem parte das atitudes destas e são expostas na sua linguagem, conhecimento e história de vida.

Nas leituras realizadas nos artigos selecionados para esta pesquisa, é possível definir que Bakhtin e seu Círculo, com a sua filosofia acerca da língua e da linguagem, desperta reflexões sobre a hegemonia de classes, alicerçada em uma série de concepções e ideias reproduzidas pela classe dominante com a finalidade de manter a concordância de opiniões, pensamentos, sentimentos e crenças dos membros de uma coletividade. Deste modo, Bakhtin faz o caminho inverso a estas ideias, tornando-se considerado um dos pensadores de maior repercussão no século XX e XXI.

Bakhtin e seu Círculo articulam os aspectos sociais, históricos, cultural e ideológico da produção da linguagem enxergando o texto, sua produção e circulação, como objeto que parte da literatura para compreender a vida, o espaço/meio onde o homem está inserido, uma vez que, para fazer uso da linguagem, o sujeito faz uso de seus conhecimentos já adquiridos, e é com base nestes que ele é capaz de produzir falas e redigir textos.

O estudo dos discursos no romance do autor russo Dostoievski (1821-1881) possibilitou ao pensador a análise das práticas de linguagem usadas no dia a dia, discursos artísticos e cotidianos. Assim, Bakhtin desenvolve uma linha de pensamento alternativa, diferente das que foram delineadas por Aristóteles (384-322 a. C.) e até então consagradas nas análises de gêneros literários. Bakhtin apresenta a classificação dos gêneros nas diferentes esferas de uso da linguagem, estabelecendo uma distinção entre gêneros primários (linguagem cotidiana, usada em feiras, praças...) ou gêneros secundários (usado em escritos como romance, jornais...), destacando que em cada esfera existem gêneros apropriados, os quais são formas relativamente estáveis de enunciados que surgem em diferentes esferas da atividade humana. Esses gêneros são moldados por contextos sociais, culturais e históricos específicos e são reconhecíveis por suas características formais, temáticas e estilísticas.

Ao estudar as obras relacionadas ao pensamento de Bakhtin, para ele a palavra atua como fator mediador das relações sociais, penetrando em todas as relações entre indivíduos, seja de colaboração, base ideológica, encontros da vida cotidiana etc. Em todos os domínios, as palavras servem de trama para as relações sociais.

Nesse sentido, para Bakhtin, nossa individualidade não é isolada, pois possui raízes que nascem em torno da individualidade de outro ser, são ramificações que se criam interligando as os diversos pensamentos e estes dão vida à linguagem social. Reconhecer o código da linguagem utilizada é compreender o contexto e sua significação particular e, assim, usar esta compreensão para representar um exercício de aproximação entre a indissociabilidade de linguagem e vida social.

Bakhtin e seu Círculo pensavam a linguagem como sendo um lugar de convergência de diferenças, onde a identidade surge da convivência com a diversidade, da interação com o outro. A língua é parte da identidade de um indivíduo, construída a partir de suas interações sociais e os indivíduos pertencem a grupos sociais que produzem e apresentam sua própria língua, ou seja, constroem sua identidade.

> a palavra será sempre o indicador mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados (Bakhtin, 2006, p. 41).

A análise das obras produzidas pelo Círculo deu origem ao que se convencionou chamar de “Análise Dialógica do Discurso”, área de estudos e pesquisas que consideram a linguagem nos aspectos social, dinâmico e dialógico, sendo importante aqui considerar que Bakhtin não formalizou uma teoria para a análise do discurso, porém seus escritos fornecem teorias e metodologias para a Análise Dialógica do Discurso, orientando os estudos que tomam a linguagem em seu caráter social e histórico. De acordo com Bakhtin, “A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo” (Bakhtin, 2014, p. 88).

Conforme Brait (2006), “A Análise Dialógica do Discurso traz uma responsabilidade social em sua ação, uma vez que volta a atenção para questões ideológicas e sociais, constantemente presentes na língua e na linguagem”. Isto é possível pela interação discursiva, juntamente com os conceitos de língua, linguagem, enunciado, enunciação e gêneros do discurso.

O discurso, na perspectiva dialógica, analisa as práticas discursivas, a enunciação concreta e a linguagem nas relações humanas. Nesse sentido, a Análise Dialógica do Discurso analisa questões ideológicas e sociais, presentes na língua e na linguagem. Nas produções do Círculo de Bakhtin, cada conceito de interação discursiva está sempre presente juntamente com os conceitos de língua e linguagem.

Bakhtin recusou o relativismo total, uma vez que o autor defende que todo texto apresenta múltiplas vozes, múltiplos momentos e múltiplos modos de se fazer ouvir, definindo as categorias dialógica e monológica como recurso para pesquisar os caminhos que um texto percorre até encontrar seu objeto de relação com o outro. Ele explica que um texto acabado poderá ser monológico ou dialógico.

> As relações dialógicas são possíveis não apenas entre enunciações integrais (relativamente), mas o enfoque dialógico é possível a qualquer parte significante do enunciado [...], se ouvimos nela a voz do outro. Por isso, as relações dialógicas podem penetrar no âmago do enunciado [...], por outro lado, as relações dialógicas são possíveis entre os estilos de linguagem [...]. Por último, as relações dialógicas são possíveis também com a própria enunciação como um todo [...] (Bakhtin, 2009, p. 210-211).

Sobre o conceito de dialogismo, a crítica citada pelo Círculo de Bakhtin apresenta o registro de que todo enunciado apresenta um discurso que traz algo do discurso de outra pessoa, e este vai sendo absorvido por todos. O enunciado verbal não se configura como um texto estático e não será compreendido se não for estudado em seu aspecto dialógico, visto que as relações dialógicas são possíveis em todas as partes significantes do enunciado.

Para melhor compreender, é importante que as três dimensões de um enunciado sejam consideradas: a dimensão comunicativa, a dimensão interativa e a dimensão valorativa. A dimensão comunicativa do enunciado é a capacidade dialógica deste. A dimensão interativa do enunciado é a capacidade que este possui de produzir interconexões e teias dialógicas com a interação em uma mesma situação de comunicação com o uso do verbal e do extralinguístico. Já a dimensão valorativa leva em consideração os aspectos avaliativos e valorativos dos sujeitos envolvidos no enunciado.

As dimensões comunicativas, interativas e valorativas nos remetem à noção de que “o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram um processo interativo” (Brait; Melo, 2020, p. 67).

Dessa forma, Bakhtin (2016, p. 57) expõe que

> Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos determinam o caráter.
> Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo, ele os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo, os leva em conta.

Ou seja, na perspectiva bakhtiniana, todo texto se comunica com outrem e é dialógico, seus enunciados estão ligados em uma cadeia de enunciados. Assim, para seu estudo e compreensão, o pensamento bakhtiniano cita ser necessário que este texto seja estudado levando em consideração a corrente de interações que o constitui. Com esta abordagem, o diálogo não será apenas o ato de perguntas e respostas na comunicação, diálogo real, o Círculo de Bakhtin define que a realidade dialoga entre si, e esse diálogo alcança vários espaços no mundo.

Conforme Bakhtin (2020), em um diálogo não existe passividade.

> toda compreensão plena e real é responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta, seja qual for a forma que ela se dê. O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer. Aquele apenas duplo, o seu pensei em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. Os diferentes gêneros do discurso aceitam diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes (Bakhtin, 2010, p. 272).

A teoria dialógica da linguagem estabelece que tudo é dialógico e, sendo o enunciado considerado nas três dimensões, sendo estas comunicativa, interativa e valorativa, ele resgata a noção de dependência. Assim, todo enunciado é elaborado em resposta a outros já proferidos. A noção de relações dialógicas como o essencial do enunciado concreto compreende que na linguagem a comunicação discursiva constrói diálogo e interação, os quais ganham sentidos a partir dos sujeitos situados social e historicamente.

Dessa forma, o dialogismo é uma categoria de análise do diálogo interno do discurso, não sendo a parte de conversação do diálogo, refere-se à análise interna do discurso. O monologismo pode ser compreendido como a linguagem individual, particular, verdade definitiva, a marca de uma diferença. Dentro do conceito de dialogismo, não se pensa a

linguagem separada das atividades sociais do indivíduo, o ato de compreensão é dialógico, produz uma relação com o sentido. Assim, enquanto no monologismo o sujeito considera apenas a sua individualidade, no dialogismo o sujeito considera a linguagem um conjunto que envolve a vida social do indivíduo. Tanto o dialogismo quanto o monologismo estão presentes na reflexão bakhtiniana.

Para o autor, a produção de sentidos é um fenômeno socioideológico, construído dialogicamente no percurso da história, sendo necessário considerar o contexto em que a linguagem foi produzida. A variedade de linguagens reflete a diversidade da experiência social, expondo que a língua é formada na comunicação verbal entre sujeitos e não é um produto acabado.

Mikhail Bakhtin elaborou sua concepção de linguagem em suas críticas radicais sobre duas correntes da linguística tradicional, que se opunham à sua visão, uma era o subjetivismo individualista e a outra era o objetivismo abstrato. A primeira considera a linguagem como uma enunciação individual que separa a vida interior da vida exterior, a segunda considera a linguagem como um sistema abstrato de formas, um produto pronto, acabado transmitido através das gerações. A teoria bakhtiniana define que a língua é transformada em seus diferentes usos, assim como a fala do indivíduo é sempre social. Existem três eixos básicos do pensamento bakhtiniano: a unicidade do ser e do evento, a relação eu/outro e a dimensão axiológica (noção de escolha do ser humano pelos valores morais, éticos, estéticos e espirituais).

Bakhtin não condena o estudo da língua e não nega sua existência como sistema, ao contrário, afirma ser este necessário para compreender as unidades de formação da língua. Porém, foi necessário formular uma interpretação da orientação do pensamento filosófico/linguístico, dominantes no início do século XX: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, para pensar uma resposta para o que é linguagem e o que é língua. Para Bakhtin (2009), o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.

Bakhtin afirma que a orientação dialógica é um fenômeno próprio de todo discurso, orientação natural de qualquer ser vivo, e que o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato são na verdade um obstáculo para a compreensão total da linguagem. O pensador russo fez da dialética o seu método, pois a realidade humana é algo em constante transformação. Assim, ele fez uso do materialismo dialético para recriar uma nova abordagem para os estudos da linguagem, com uma proposta dialética, que surge do diálogo e ganha vida com pessoas e textos

de forma dialógica, transformando o estudo da linguagem real, constitutiva, dialógica e inclusiva.

O dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo discurso apresenta discurso alheio, o objeto não está voltado para a realidade em si, mas para os discursos ao seu redor. Para Bakhtin, a fonologia, a morfologia ou a sintaxe não explicam o funcionamento real da linguagem.

> O dialogismo é o modo de funcionamento real da linguagem, é o princípio constitutivo do enunciado. Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele ouvem-se sempre, ao menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, estão aí presentes. Um enunciado é sempre heterogêneo, pois ele revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói (Fiorin, 2016, p. 16).

Assim, é preciso compreender que o dialogismo se dá pela interação entre interlocutores e pela relação entre vozes presentes nos enunciados, de forma explícita ou não, pois as relações dialógicas são extralinguísticas, ou seja, não pertencem ao sistema linguístico propriamente, mas contribui para a transmissão da mensagem.

Para Bakhtin, apropriar-se dos gêneros é tornar possível a produção ou a compreensão dos enunciados. Assim, se o professor entender a linguagem como um sinal e ensinar apenas uma forma de escrever ou ler alguma coisa, impedirá que os estudantes se comuniquem de diferentes formas, que tenham objetivos diferentes, que se expressem realmente, cerceando sua formação leitora e produtora de textos.

Conforme apresentado anteriormente, o dialogismo é o eixo estruturador da teoria bakhtiniana, na qual o diálogo é compreendido como um processo de relações de sentido. Assim, Bakhtin explica que,

> o diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como comunicação face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (Bakhtin, 2009, p. 127).

Sobral (2009, p. 33) apresenta o conceito de dialogismo da seguinte forma:

> [...] dialogismo, vinculado indissoluvelmente com o de interação, é assim a base do processo de produção dos discursos e, o que é mais importante, da própria linguagem: para o Círculo, o locutor e o interlocutor têm o mesmo peso,

> porque toda enunciação é uma “resposta”, uma réplica, a enunciações passadas e a possíveis enunciações futuras, e ao mesmo tempo, uma “pergunta”, uma “interpelação” a outras enunciações: o sujeito que fala o faz levando o outro em conta não como parte passiva mas como parceiro - colaborador ou hostil – ativo.

O movimento dialógico organiza os mais diversos tipos de enunciações associadas às diferentes esferas da atividade humana. Neste, a noção de língua/linguagem é compreendida como um fenômeno concreto que usa o constante processo de relação entre sujeitos socialmente organizados, para construir e organizar saberes e gêneros do discurso.

2 CAPÍTULO II - POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Atualmente, a sociedade capitalista, para atender suas demandas econômicas, exige cada vez mais cidadãos com formação profissional e adaptados ao mercado produtivista. Neste contexto, a escola recebe a função de preparar o sujeito a fim de que este esteja capacitado para atender as imposições que o direcionará para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, a escola pensada para formar seres humanos emancipados, críticos e atuantes em uma sociedade livre, sendo protagonistas de sua história, é suprimida por outra versão. Surge uma escola com foco em preparar o sujeito para o mercado de trabalho, com uma ilusão de lugar no mercado de trabalho, de ascensão social, de forma que a formação ofertada tem como foco a perpetuação das relações de poder. No entanto, podemos identificar nos documentos curriculares que regem o ensino, considerações sobre as condições desiguais presentes na realidade dos jovens brasileiros, mas voltadas para a inserção no mercado de trabalho. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012 (Brasil, 2018) afirma-se que:

> Com a perspectiva de um imenso contingente **de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais**, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar **o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho** (Brasil, 2018, p. 462, grifos nossos).

Desta forma, considerando as contradições entre posições políticas que tem impacto na concepção de língua e de linguagem e que perpassam os documentos curriculares, nos próximos tópicos deste capítulo, discutiremos as concepções de ensino da disciplina de Língua Portuguesa para o Ensino Médio presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio (DC-GOEM).

2.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC): concepções sobre o ensino de língua para o Ensino Médio

A Base Nacional Comum Curricular, também conhecida como BNCC, é o documento normativo que apresenta as diretrizes para a aprendizagem essencial que todo estudante deve desenvolver durante seu processo de Educação Básica. A BNCC é um conjunto de orientações que serve de embasamento para os currículos das instituições de ensino públicas e particulares que ofertam a Educação Básica em todo o território brasileiro. A partir da BNCC, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passaram a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas.

> Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2018, p. 8).

A BNCC determina os conhecimentos e as habilidades que o estudante deve receber, por direito, ano a ano de sua formação básica. Trata-se do resultado de um trabalho colaborativo entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação (UNCME) e Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE). Assim, a BNCC serve para apoiar o percurso de elaboração e implementação dos currículos da rede de ensino no país, para todas as etapas da Educação Básica.

A elaboração da BNCC uniu diversos especialistas de segmentos sociais ligados à Educação. O registro das políticas públicas que antecederam o processo que culminou com a construção deste documento pode ser observado no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 - Marcos normativos das Políticas Públicas para a Educação brasileira

Ano/Período	**Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio** **Cronologia dos marcos normativos e ações do poder executivo federal – 1988-2021**
1988	Neste ano foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, que em seu Artigo 210 prevê a unificação da Educação Básica, ou seja, a Base Nacional Comum Curricular.

1996	Ano de aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, que em seu artigo 26 apresenta a regulamentação de uma base nacional comum para atender a Educação Básica no Brasil.
1997	Ano de consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental na primeira etapa (1º ao 5º ano), ao todo foram escritos dez volumes estabelecidos como referência de qualidade para o ensino.
1998	Ano de consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental na segunda etapa (6º ao 9º ano), ao todo foram escritos dez volumes estabelecidos como referência de qualidade para o ensino.
2000	Ano de consolidação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio escritos em quatro partes estabelecidas como referência de qualidade para o ensino e com a função de difundir os princípios da reforma curricular, proposta com os PCNs e também orientar os professores para atuarem de acordo com os mesmos.
2008	Criação do Programa Currículo em Movimento o qual tinha a proposta de elevar a qualidade da Educação Básica através do desenvolvimento dos PCNs da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.
2010	Criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Resolução nº 4, de 13 de julho de 2020).
2012	Implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Portaria nº 867, de 04 de julho de 2012).
2014	Regulamentação do Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.
2017	Em abril o MEC apresentou o documento Base Nacional Comum Curricular, versão final, para o CNE. Nesta época, Mendonça Filho era o então Ministro da Educação no Brasil. Homologação da Base Nacional Comum Curricular em 20 de dezembro de 2017 pelo então ministro da educação Mendonça Filho.
2018	O Ministério da Educação e Cultura entrega em 02 de abril para o Conselho Nacional de Educação a terceira versão da BNCC para o Ensino Médio. A homologação da BNCC para a etapa Ensino Médio aconteceu no dia 14 de dezembro de 2018, sob a direção do então ministro da educação Rossieli Soares.
2019	O estado de Goiás começa as atividades de discussão e elaboração de seu currículo para a etapa Ensino Médio a partir da BNCC.
2021	O estado de Goiás passou a usar de forma gradativa o novo Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de pesquisa realizada na plataforma do MEC (2022).

Conforme previsto na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e no Plano Nacional de Educação, de 2014, a BNCC é apresentada como "um documento que procura expressar o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e o desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças, sem discriminação e preconceito" (Brasil, 2018, p. 5).

A BNCC apresenta também, em seu texto, a indicação de que é função de cada estado adaptar o currículo para que este atenda os estudantes de sua região, ou seja, a adaptação

regional do currículo fica a cargo de cada estado. Desse modo, cabe aos gestores de cada estado brasileiro organizar e implantar o documento curricular BNCC.

Nesse sentido, a BNCC cita, em seu texto, que:

> As decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (Brasil, 2018, p. 15).

A administração de cada estado deve fazer cumprir a BNCC, mas tem a liberdade de, para além dela, montar seus currículos para atender suas diversidades culturais, étnicas entre outras, abrindo espaço para que se possa abranger a totalidade da pluralidade. Ao mesmo tempo, pode ocorrer que na construção destes documentos estaduais e municipais, estas temáticas não tenham a ênfase que deveriam ter, já que a preocupação é contemplar o que está expresso na normativa nacional. Nesse sentido, o desafio em relação à BNCC é regionalizar, organizar e administrar um currículo a partir de um documento de amplitude nacional de maneira a atender as especificidades de cada estado. Conforme Lima e Pavezi (2021):

> [...] as desigualdades em relação a grupos específicos são uma dificuldade encontrada e fazem isso ao deixar evidente as habilidades essenciais que os estudantes de todo território devem desenvolver. Assim posto, é necessário que todas as Secretarias Estaduais e Municipais, assim como todas as unidades educacionais ao realizarem os seus Projetos Político Pedagógico (PPP) se atentem ao cumprimento da BNCC e mantenham o foco na equidade, ponto no qual a base deve ser assegurada e atendida (Lima; Pavezi, 2021, p. 42-43).

Nesse sentido, Lima e Pavezi (2021), ao citar o trecho acima, se baseiam na BNCC e promovem uma reflexão sobre quais métodos, ações e ferramentas podem ser utilizados para realmente levar cada estado brasileiro ao sucesso no alcance das habilidades propostas para a formação do estudante, fortalecendo as possibilidades de mudanças no quadro de desigualdades na educação básica no Brasil.

É a partir da matriz curricular que serão organizadas as orientações pedagógicas e a definição dos componentes curriculares. Será neste documento, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Base (LDB – Lei nº 9.394/96), que cada instituição de ensino irá relatar quais matérias serão lecionadas, que abordagens serão seguidas, se comprometendo a agir de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC).

> Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar ao seu currículo e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parece CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023). Na BNCC, essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada (Brasil, 2018, p. 19-20).

A BNCC, atualmente, é o que determina as competências gerais e específicas, as habilidades e as aprendizagens essenciais a todos os alunos durante cada etapa da educação básica, garantindo que o estudante desenvolva as mesmas competências, habilidades e conteúdo, independentemente de onde este resida ou estude.

Diferente dos documentos anteriores (PCN e outros), que possuíam a função de orientar e sugerir práticas pedagógicas para o fortalecimento dos currículos escolares, do ensino e da aprendizagem, a BNCC possuí um caráter normativo, com regulamentações curriculares universais que devem ser aplicadas em todas as unidades de ensino do Brasil, apesar de mencionar a flexibilização do currículo para atender as diversas regiões brasileiras.

> A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo 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, 2017, p. 7).

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular está estruturada em 10 competências gerais para a etapa da Educação Básica. São elas: 1) Conhecimento; 2) Pensamento científico, crítico e criativo; 3) Senso estético e repertório cultural; 4) Comunicação; 5) Cultura digital; 6) Autogestão; 7) Argumentação; 8) Autoconhecimento e autocuidado; 9) Empatia e cooperação; e 10) Autonomia. Estas competências têm como objetivo formar estudantes com habilidades, conhecimentos, atitudes e valores (cidadania) considerados essenciais, incentivando a

modernização dos recursos e das práticas pedagógicas, promovendo a atualização do corpo docente das instituições de ensino.

Na BNCC são elencados os conhecimentos básicos que todo estudante brasileiro deve adquirir até a conclusão da Educação Básica, e isto é estabelecido por meio de competências e habilidades, fazendo uso de eixos formativos e orientações para reformular e complementar o ensino. Porém, um ponto de atenção acerca da empregabilidade do documento é que as competências e habilidades elaboradas para cada etapa de ensino apresentam um foco voltado para a formação do estudante para o mercado de trabalho, o que se inscreve em uma formação tecnicista, enquanto deveria estar formando os jovens para a vida, retirando do currículo comum disciplinas que promovem a formação ética e social, que são extremamente necessárias no mundo moderno.

Observe o Quadro 2, que apresenta o texto intitulado no documento Base Nacional Comum Curricular, como compromisso da "escola que acolhe as juventudes".

Quadro 2 - Compromisso da escola que acolhe as juventudes

Deveres da escola que acolhe as juventudes:
• favorecer a atribuição de sentido às aprendizagens, por sua vinculação aos desafios da realidade e pela explicitação dos contextos de produção e circulação dos conhecimentos; • 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; • valorizar os papéis sociais desempenhados pelos jovens, para além de sua condição de estudante, e qualificar os processos de construção de sua(s) identidade(s) e de seu projeto de vida; • assegurar tempos e espaços para que os estudantes reflitam sobre suas experiências e aprendizagens individuais e interpessoais, de modo a valorizarem o conhecimento, confiarem em sua capacidade de aprender, e identificarem e utilizarem estratégias mais eficientes a seu aprendizado; • promover a aprendizagem colaborativa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de trabalharem em equipe e aprenderem com seus pares; • estimular atitudes cooperativas e propositivas para o enfrentamento dos desafios da comunidade, do mundo do trabalho e da sociedade em geral, alicerçadas no conhecimento e na inovação.

Fonte: Brasil (2018, p. 465).

O texto "A escola que acolhe as juventudes", apresentado na BNCC, expõe os deveres da escola com os estudantes do ensino médio. Na proposta, a escola deve ofertar um ensino em que o jovem tenha que vencer os desafios que surgirem em sua realidade, ser protagonista do seu aprendizado, desenvolver sua capacidade de reflexão, interpretação e ação, formando sua autonomia pessoal, intelectual, profissional e política.

Seis anos após a implantação da BNCC, hoje se pode visualizar, no contexto geral, que o Brasil ainda possui grandes desafios pela frente no que tange à acertabilidade do que está proposto na BNCC.

Desta forma, compreender as concepções presentes na BNCC é uma tarefa importante para entender seus impactos na educação. Assim, nesta pesquisa abordaremos apenas o capítulo da BNCC que se refere ao estudo da língua portuguesa, ou seja, as concepções de língua e linguagem que constam na área de Linguagem e suas tecnologias para o ensino médio.

2.1.1 Linguagens e suas Tecnologias na BNCC: ensino de Língua Portuguesa

A BNCC estabelece que o texto é considerado, por muitos autores, como a melhor forma de se trabalhar a língua nas práticas sociais e pode apresentar diversos sentidos. Em um diálogo, por exemplo, é possível a abordagem de um texto semiótico, ou seja, com significante e significado, com variações de usos da língua na contemporaneidade e transformações linguísticas, destronando a ideia da língua normativa como única prática de ensino.

> Se uma face do aprendizado da Língua Portuguesa decorre da efetiva atuação do estudante em práticas de linguagem que envolvem a leitura/escuta e a produção de textos orais, escritos e multissemióticos, situadas em campos de atuação específicos, a outra face provém da reflexão/análise sobre/da própria experiência de realização dessas práticas. Temos aí, portanto, o eixo da análise linguística/semiótica, que envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica e das materialidades das outras semioses (Brasil, 2018, p. 80).

A análise linguística/semiótica abrange uma compreensão profunda do sistema linguístico, fornecendo compreensão sobre a estrutura e o funcionamento da linguagem. Essa análise envolve o mergulho em vários componentes linguísticos, incluindo conhecimento da relação entre a fala e a escrita no processo de alfabetização, ortográfico, lexical, morfológico, sintático, textual, discursivo, sociolinguístico e semiótico. Ao explorar estes elementos, os indivíduos podem obter uma compreensão abrangente de como a linguagem funciona, tanto na forma escrita como falada. Compreender o sistema linguístico é crucial para a comunicação eficaz, o desenvolvimento da alfabetização e a análise semiótica, pois constitui a base sobre a qual todas as interações linguísticas são construídas.

Além da compreensão do sistema linguístico, o eixo da análise linguística/semiótica também requer o conhecimento das normas padrão no uso da língua. Esse eixo de conhecimento abrange objetivos de aprendizagem relacionados às regras gramaticais, perspectivas funcionais da linguagem e às convenções padrão da expressão linguística. Ao familiarizar-se com a norma padrão, os estudantes podem navegar nas práticas linguísticas de forma mais eficaz, garantindo clareza, coerência e precisão na comunicação.

Além disso, a análise linguística/semiótica envolve a exploração de outros sistemas semióticos além do domínio da linguagem tradicional que abrangem vários modos de organização e elementos que contribuem com a criação de significado e a comunicação. Ao examinar estes diversos sistemas semióticos, os estudantes podem expandir a sua compreensão de como o significado é construído e transmitido através de canais não-verbais, tais como recursos visuais, gestos, símbolos e artefatos culturais, aumentando sua capacidade de interpretar e analisar uma ampla gama de práticas comunicativas, enriquecendo a sua competência linguística e semiótica. Os sistemas semióticos vão muito além da linguagem, incorporando recursos visuais, gestos, símbolos e artefatos culturais para transmitir significado. Esses diversos modos de organização trabalham juntos para criar uma complexa rede de comunicação que enriquece nossa compreensão do mundo que nos rodeia.

A parte da BNCC referente ao Ensino Médio define que, nesta etapa, o estudante deve ter capacidade de conhecer sobre si e sobre o espaço em que está inserido e conhecer sua própria identidade. Este ponto é importante, pois, ao conhecer sua identidade, o sujeito é capaz de identificar sua linguagem como parte de si. Nesse sentido, na BNCC etapa Ensino Médio propõe-se o ensino de língua com foco em formar o estudante para a cidadania e o mercado de trabalho, formando o mesmo para estar apto em linguagens sociais. Para tal, considera ser o texto a melhor forma de se trabalhar a língua. Assim, a BNCC estabelece que,

> Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. 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, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos

> jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 490).

É importante pensar acerca do enunciado acima, em que o entendimento que se destaca é o de uma linguagem escolarizada, em um formato pensado em ensinar na escola, para a escola. Teoricamente, na BNCC, a língua é considerada como práticas sociais e como discurso, sendo que é preciso estudá-la em uso. Identifica-se no documento que o objeto de estudo para a Língua Portuguesa é o discurso/texto, colocados como sinônimos em diversos trechos como a descrição dos cinco campos de experiencias que se divide a proposição de Língua Portuguesa: o campo da vida pessoal, o campo das práticas de estudo e pesquisa, o campo jornalístico-midiático, o campo de atuação na vida pública e o campo artístico.

Assim, a proposta é que o ensino de língua deixe de ser centrado na língua enquanto uma forma abstrata de língua e seja considerada como *prática social* com foco nas situações de vivência de cada um.

Além disso, a BNCC apresenta cinco campos de atuação, assim descritos:

> **1. O campo da vida pessoal** organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc., que possibilitam uma ampliação de referências e experiências culturais diversas e do conhecimento sobre si.
>
> **2. O campo das práticas de estudo e pesquisa** abrange a pesquisa, recepção, apreciação, análise, aplicação e produção de discursos/textos expositivos, analíticos e argumentativos, que circulam tanto na esfera escolar como na acadêmica e de pesquisa, assim como no jornalismo de divulgação científica. O domínio desse campo é fundamental para ampliar a reflexão sobre as linguagens, contribuir para a construção do conhecimento científico e para aprender a aprender.
>
> **3. O campo jornalístico-midiático** caracteriza-se pela circulação dos discursos/textos da mídia informativa (impressa, televisiva, radiofônica e digital) e pelo discurso publicitário. Sua exploração permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo.
>
> **4. O campo de atuação na vida pública** contempla os discursos/textos normativos, legais e jurídicos que regulam a convivência em sociedade, assim como discursos/textos propositivos e reivindicatórios (petições, manifestos

> etc.). Sua exploração permite aos estudantes refletir e participar na vida pública, pautando-se pela ética.
>
> **5. O campo artístico** é o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade (Brasil, 2018, p. 488-489).

Na BNCC, as competências referentes à área de linguagens estão descritas tendo como base conceitos e procedimentos para a aquisição de conhecimentos. Ao realizar a leitura das habilidades e competências citadas nos "campos de atuação" presentes na etapa de Língua Portuguesa, do Ensino Médio, verificando em cada campo de atuação específico quais competências estavam contempladas para serem trabalhadas com os estudantes na Língua Portuguesa, a constatação da ausência da competência número 5 (cinco) chama a atenção. Essa competência na área de Linguagens e suas Tecnologias só aparece no texto da disciplina de Educação Física, a qual não é parte desta pesquisa. Para mero conhecimento no texto da competência número 5 lê-se:

> 5. Compreender os múltiplos aspectos que envolvem a produção de sentidos nas práticas sociais da cultura corporal de movimento, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade (Brasil, 2018, p. 495)

Os demais campos de atuação possuem competências variadas, podendo ser descritas em sua ordem de apresentação na BNCC. Ao analisar o campo da "Vida pessoal", encontramos 4 (quatro) habilidades, associadas a 6 (seis) competências variadas, conforme a Figura 1:

Figura 1 - Habilidades e competências do campo da "Vida Pessoal"

CAMPO DA VIDA PESSOAL	
PRÁTICAS Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica	
Habilidades	Competências específicas
(EM13LP18) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, *gifs* biográficos, *biodata*, currículo *web*, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de *gif*, *wiki*, *site* etc.), para falar de si de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.	3
(EM13LP19) Compartilhar gostos, interesses, práticas culturais, temas/problemas/questões que despertam maior interesse ou preocupação, respeitando e valorizando diferenças, como forma de identificar afinidades e interesses comuns, como também de organizar e/ou participar de grupos, clubes, oficinas e afins.	2, 3
(EM13LP20) Produzir, de forma colaborativa, e socializar *playlists* comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, *e-zines* ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, *games*, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.	1, 6
(EM13LP21) Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, registros dinâmicos (mapas, *wiki* etc.) de profissões e ocupações de seu interesse (áreas de atuação, dados sobre formação, fazeres, produções, depoimentos de profissionais etc.) que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais.	3

Fonte: Brasil (2018, p. 502).

A **Competência 1**, a qual é citada neste campo uma vez e possui o seguinte texto:

> Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 491).

Nesse sentido, a competência 1 estabelece que o estudante no ensino médio deve conhecer os diferentes tipos de linguagens e pode fazer uso destes diferentes tipos para receber e produzir informações escritas ou orais, ampliando sua efetiva participação no contexto social em que interage.

Já a **Competência 2** é citada neste campo uma vez e possui o seguinte texto:

> Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 492).

A competência 2 expressa que o jovem do ensino médio deve expressar sua empatia e capacidade de diálogo para resolver conflitos que podem ocorrer ao seu redor, nos ambientes sociais que frequenta, cooperando na resolução de conflitos, divulgando valores que favoreçam a união, o respeito e harmonia em seu meio social.

A **Competência 3**, a qual é citada neste campo três vezes, possui o seguinte texto:

> Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global (Brasil, 2018, p. 493).

A competência 3 aborda o protagonismo, a identidade pessoal, critica, criativa, ética e solidaria do estudante, propondo o uso da linguagem no exercício da autonomia e colaboração na defesa de valores e necessidades individual ou coletiva. Promovendo os Direitos Humanos e respeitando a individualidade de cada sujeito.

A **Competência 6**, a qual é citada neste campo uma vez, possui o seguinte texto:

> Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas (Brasil, 2018, p. 496)

Seguindo a proposta das competências já descritas, a competência 6 apresenta em seu texto a mesma ideia de promover a diversidade de saberes entre os estudantes em relação ao uso da língua. Importante ressaltar que todas as competências citadas acima estão alinhadas a uma concepção discursiva à medida que valoriza o sujeito, a relação entre sujeitos e com o mundo, seus contextos e práticas.

Ao analisar o campo de “Atuação na vida pública”, encontramos 5 (cinco) habilidades e 8 (oito) competências variadas, conforme a Figura 2 (na próxima página):

Figura 2 - Habilidades e competências do campo "Atuação na vida pública"

CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	
PRÁTICAS **Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica**	
Habilidades	**Competências específicas**
(EM13LP22) Analisar o histórico e o discurso político de candidatos e de partidos, como também propagandas políticas e programas e propostas de governo, de forma a participar do debate político e tomar decisões fundamentadas.	1, 7
(EM13LP23) Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típica das culturas juvenis que pretendam expor uma problemática ou promover uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções e manifestações.	1
(EM13LP24) Participar de reuniões na escola (conselho de escola e de classe, grêmio livre 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, 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.	1, 2, 3
(EM13LP25) Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens – aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres.	1
(EM13LP26) Engajar-se na busca de solução de problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, dentre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pe la ética da responsabilidade.	3

Fonte: Brasil (2018, p. 505).

Conforme pode ser observado na Figura 2, as competências elencadas nesse campo de atuação são: Competência 1, a qual é citada neste campo quatro vezes, e cujo texto já citamos

acima, Competência 2, citada neste campo uma vez, Competência 3, citada neste campo duas vezes, e competência 7, citada neste campo uma vez, e possui o seguinte texto:

> Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.
>
> Essa competência específica diz respeito às práticas de linguagem em ambiente digital, que têm modificado as práticas de linguagem em diferentes campos de atuação social. Nesse cenário, os jovens precisam ter uma visão crítica, criativa, ética e estética, e não somente técnica das TDIC e de seus usos, para selecionar, filtrar, compreender e produzir sentidos, de maneira crítica e criativa, em quaisquer campos da vida social (Brasil, 2018, p. 497).

Trechos como “produzir sentidos”, “práticas sociais”, “campos da ciência, cultura” etc. apontam para uma visão discursiva de ensino de língua. Além disto, a perspectiva apontada no trecho acima é da língua no seu uso, a língua como práticas sociais.

Ao analisar o campo das “Práticas de estudo e pesquisa”, encontramos 8 (oito) habilidades e dez competências variadas, sendo elas: Competência 1, citada neste campo uma vez. Competência 2, citada neste campo uma vez. Competência 3, citada neste campo quatro vezes, e competência 7, citada neste campo quatro vezes, conforme Figura 3.

Figura 3 – Habilidades e competências do campo “Práticas de estudo e pesquisa”

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	
PRÁTICAS **Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica**	
Habilidades	**Competências específicas**
(EM13LP32) Selecionar, elaborar e utilizar instrumentos simples de coleta de dados e informações (questionários, enquetes, mapeamentos, opinários) e de tratamento e análise dos conteúdos obtidos, que atendam adequadamente a diferentes objetivos de pesquisa.	3
(EM13LP33) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, *podcast* ou *vlog* científico, apresentações orais, seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.	3
(EM13LP34) 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, 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.).	7

CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	
PRÁTICAS **Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica**	
Habilidades	**Competências específicas**
(EM13LP27) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.	3, 7
(EM13LP28) Resumir e resenhar textos, com o manejo adequado das vozes envolvidas (do autor da obra e do resenhador), por meio do uso de paráfrases, marcas do discurso reportado e citações, para uso em textos de divulgação de estudos e pesquisas.	2, 3
(EM13LP29) Realizar pesquisas de diferentes tipos (bibliográfica, de campo, experimento científico, levantamento de dados etc.), usando fontes abertas e confiáveis, registrando o processo e comunicando os resultados, tendo em vista os objetivos colocados e demais elementos do contexto de produção, como forma de compreender como o conhecimento científico é produzido e apropriar-se dos procedimentos e dos gêneros textuais envolvidos na realização de pesquisas.	7
(EM13LP30) Compreender criticamente textos de divulgação científica orais, escritos e multissemióticos de diferentes áreas do conhecimento, identificando sua organização tópica e a hierarquização das informações, questionando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.	1
(EM13LP31) Selecionar informações e dados necessários para uma dada pesquisa (sem excedê-los) em diferentes fontes (orais, impressas, digitais etc.) e comparar autonomamente esses conteúdos, levando em conta seus contextos de produção, referências e índices de confiabilidade, e percebendo coincidências, complementaridades, contradições, erros ou imprecisões conceituais e de dados, de forma a compreender e posicionar-se criticamente sobre esses conteúdos e estabelecer recortes precisos.	7

Fonte: Brasil (2018, p. 508-509).

Ao analisar o campo “jornalístico-midiático”, encontramos 10 (dez) habilidades e 14 (quatorze) competências variadas, sendo elas: Competência 1, citada neste campo três vezes, Competência 2, citada neste campo cinco vezes, Competência 3, citada uma vez e competência 7, citada neste campo cinco vezes, conforme a Figura 4.

Figura 4 – Habilidades e competências do campo Jornalístico-Midiático

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	
PRÁTICAS **Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica**	
Habilidades	**Competências específicas**
(EM13LP40) Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, comparando os *feeds* de diferentes páginas de redes sociais e discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente e minimizar o efeito bolha e a manipulação de terceiros.	7
(EM13LP41) Acompanhar, analisar e discutir a cobertura da mídia diante de acontecimentos e questões de relevância social, local e global, comparando diferentes enfoques e perspectivas, por meio do uso de ferramentas de curadoria de informação (como agregadores de conteúdo) e da consulta a serviços e fontes de checagem e curadoria de informação, de forma a aprofundar o entendimento sobre um determinado fato ou questão, identificar o enfoque preponderante da mídia e manter-se implicado, de forma crítica, com os fatos e as questões que afetam a coletividade.	2
(EM13LP42) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, *gifs*, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.	7
(EM13LP43) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, *spots*, *jingles* etc.), 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, e destacando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, a fim de desconstruir eventuais estereótipos e proceder a uma avaliação crítica da publicidade e das práticas de consumo.	1, 7
(EM13LP44) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, *vlogs* de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (*vlogs* e *podcasts* culturais, *gameplay* etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e *booktuber*, entre outros.	1, 3

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	
PRÁTICAS **Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica**	
Habilidades	**Competências específicas**
(EM13LP35) Analisar os interesses que movem o campo jornalístico, os impactos das novas tecnologias no campo e as condições que fazem da informação uma mercadoria e da checagem de informação uma prática (e um serviço) essencial, adotando atitude analítica e crítica diante dos textos jornalísticos.	2
(EM13LP36) Conhecer e analisar diferentes projetos editorias – institucionais, privados, públicos, financiados, independentes etc. –, de forma a ampliar o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião, reconhecendo o papel da mídia plural para a consolidação da democracia.	2
(EM13LP37) Analisar os diferentes graus de parcialidade/imparcialidade (no limite, a não neutralidade) em textos noticiosos, 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.	1, 2
(EM13LP38) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e *sites* checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (*fake news*).	7
(EM13LP39) Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de *fake news* e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem.	2, 7

Fonte: Brasil (2018, p. 511-512).

No campo “artístico-literário” encontramos 9 (nove) habilidades e 14 (quatorze) competências variadas, sendo elas: Competência 1, citada cinco vezes, Competência 2, citada neste campo uma vez, Competência 3, citada neste campo quatro vezes, e competência 6, a qual é citada neste campo quatro vezes, conforme Figura 5 (na próxima página).

> No Ensino Médio, a área de Linguagens e suas Tecnologias deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas. Três delas definem aprendizagens relativas às especificidades e aos saberes historicamente construídos acerca das Línguas, da Educação Física e da Arte (competências específicas 4, 5 e 6, respectivamente), enquanto as demais contemplam aprendizagens que atravessam os componentes da área. (Brasil, 2018, p. 489)

A língua como objetivo específico só é citada na quarta competência e apresenta em seu texto o âmbito político, histórico, cultural e social produzindo a expectativa que o estudante desenvolva reconhecimento e ação no quesito compreensão dos diferentes contextos de uso da Língua Portuguesa. Nesse sentido, o modelo ideológico está presente nesta competência que em sua definição aponta para o aprendizado de variedades linguísticas e reconhecimento do aspecto político e ideológico da língua.

Figura 5 – Habilidades e competências do campo Artístico-Literário

CAMPO

PRÁTICAS
Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica

Habilidades	Competências específicas
(EM13LP45) Compartilhar sentidos construídos na leitura/escuta de textos literários, percebendo diferenças e eventuais tensões entre as formas pessoais e as coletivas de apreensão desses textos, para exercitar o diálogo cultural e aguçar a perspectiva crítica.	6
(EM13LP46) Participar de eventos (saraus, competições orais, audições, mostras, festivais, feiras culturais e literárias, rodas e clubes de leitura, cooperativas culturais, jograis, repentes, *slams* etc.), inclusive para socializar obras da própria autoria (poemas, contos e suas variedades, roteiros e microrroteiros, videominutos, *playlists* comentadas de música etc.) e/ou interpretar obras de outros, inserindo-se nas diferentes práticas culturais de seu tempo.	3, 6
(EM13LP47) Analisar assimilações e rupturas no processo de constituição da literatura brasileira e ao longo de sua trajetória, por meio da leitura e análise de obras fundamentais do cânone ocidental, em especial da literatura portuguesa, para perceber a historicidade de matrizes e procedimentos estéticos.	1, 6
(EM13LP48) Perceber as peculiaridades estruturais e estilísticas de diferentes gêneros literários (a apreensão pessoal do cotidiano nas crônicas, a manifestação livre e subjetiva do eu lírico diante do mundo nos poemas, a múltipla perspectiva da vida humana e social dos romances, a dimensão política e social de textos da literatura marginal e da periferia etc.) para experimentar os diferentes ângulos de apreensão do indivíduo e do mundo pela literatura.	1, 6
(EM13LP49) Analisar relações intertextuais e interdiscursivas entre obras de diferentes autores e gêneros literários de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diversos, explorando os modos como a literatura e as artes em geral se constituem, dialogam e se retroalimentam.	6
(EM13LP50) Selecionar obras do repertório artístico-literário contemporâneo à disposição segundo suas predileções, de modo a constituir um acervo pessoal e dele se apropriar para se inserir e intervir com autonomia e criticidade no meio cultural.	3

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	
PRÁTICAS **Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica**	
Habilidades	**Competências específicas**
(EM13LP51) Analisar obras significativas da literatura brasileira e da literatura de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária (estrutura da composição, estilo, aspectos discursivos), considerando o contexto de produção (visões de mundo, diálogos com outros textos, inserções em movimentos estéticos e culturais etc.) e o modo como elas dialogam com o presente.	1, 2
(EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc. (resenhas, *vlogs* e *podcasts* literários e artísticos, *playlists* comentadas, fanzines, *e-zines* etc.).	1, 3
(EM13LP53) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, *fanfics*, *fanclipes* etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.	1, 3

Fonte: Brasil (2018, p. 511-512).

Nesse sentido, a competência 4 está relacionada a:

> Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 494).

Isso significa considerar a língua como práticas sociais que se materializam a partir de contextos. Ou seja, a competência 4 prevê a utilização da língua para a produção de discursos considerando a variedade linguística e os campos de atuação social.

De acordo com Barbosa e Rojo (2019), desde o final da década de 1990, os documentos curriculares da Área de Linguagens se orientam por uma concepção enunciativo-discursiva, a mesma concepção bakhtiniana, já citada nesta pesquisa, que se traduz em uma concepção de

ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa articulada em torno das práticas de linguagem – leitura, escuta, escrita, fala e análise linguística – tomando o texto como unidade de trabalho, o que se materializa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores com as quais o jovem conseguirá resolver problemas, situações da vida cotidiana, com pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, correspondem às competências a serem desenvolvidas no processo de formação do estudante; isso, a fim de que o estudante além de ser capaz de ler e escrever desenvolva sentidos de compreensão, reflexão, interpretação, produção textual nos diferentes gêneros discursivos necessários a sua compreensão dialógica na interação social. Isso pode ser observado em habilidades e competências como as que seguem:

> (EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos;
> (EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais);
> (EM13LGG104) Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.

A BNCC indica o trabalho com os textos multissemióticos, questão importante visto que eles hoje estão muito presentes na construção analógica de gêneros e também na construção digital, utilizando diversas linguagens ao mesmo tempo, tanto imagens (linguagem visual), como palavras (linguagem verbal), fazendo uso de textos já clássicos como os quadrinhos e as charges que juntam imagens e palavras.

> No Ensino Médio, o estudante deve 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, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (Brasil, 2018, p. 490).

Outro ponto são os textos digitais, os quais têm grande circulação no mundo contemporâneo, e que se utilizam também de imagens e construções verbais, tais como textos

de Blogs, Vlogs (vídeo + blog), postagens de redes sociais e outros que até são um pouco desconhecidos para muitos professores.

Conforme trecho da BNCC:

> As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc. Depois de ler um livro de literatura ou assistir a um filme, pode-se postar comentários em redes sociais específicas, seguir diretores, autores, escritores, acompanhar de perto seu trabalho; podemos produzir playlists, Vlogs, vídeos-minuto, escrever fanfics, produzir e-zines, nos tornar um booktuber, dentre outras muitas possibilidades (Brasil, 2018, p. 68).

Neste trecho, o texto mostra exemplos de gêneros contemporâneos que se tornaram comum aos adolescentes nas décadas de 2010 e 2020 e o documentos faz referência em algumas vezes às redes sociais. A BNCC etapa Ensino Médio apresenta as habilidades e competências aparecem juntas e o professor, ao trabalhar uma habilidade, deve ter a compreensão do objetivo final desta como o alcance de determinada competência, pois a habilidade é uma capacidade específica e o acúmulo de determinadas habilidades permite o sujeito desenvolver uma capacidade genérica. Aprender determinada habilidade em relação à língua, por si só, não desenvolve um resultado eficaz, porém a junção de inúmeras habilidades permitirá a construção de um ser falante que utiliza o idioma de maneira muito eficaz na fala, na leitura e na escrita.

Ao analisar a BNCC referente a etapa Ensino Médio, na parte referenciada como competências, é possível observar o indício de uma abordagem discursiva da gramática, um discurso no qual a linguagem é associada a ideia de língua em uso, ou seja, partindo de um texto onde seja possível trabalhar com gramática e refletir sobre o uso dela no texto, o que é nomeado como atividade de análise linguística e apresenta a parte normativa em todas as habilidades, sendo descrita nos eixos com abordagens que propõem a integração dos conteúdos.

Geraldi (1984) cita que estudar a linguística inclui desenvolver questões tradicionais da gramática e questões amplas propositivas em um texto. Assim, a análise linguística não pode limitar-se as correções gramaticais e ortográficas de um texto, em seus aspectos sistemáticos, mas deve favorecer ao estudante a compreensão do texto em estudo. A análise linguística

propõe o ensino gramatical e textual a partir da reflexão e conhecimento da funcionalidade da língua.

2.2 Documento Curricular de Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM)

No ano de 2017, com a aprovação da versão final da BNCC, por parte do Conselho Nacional de Educação, para atender a orientação de regionalizar esta proposição, o Conselho Nacional de Secretaria da Educação de Goiás (SEDUC) e a União dos Dirigentes Municipais de Educação de Goiás (Undime GO) apresentaram aos profissionais da educação e à comunidade goiana o Documento Curricular Ampliado para Goiás, etapa ensino fundamental.

O DC-GOEM, para a etapa ensino médio, é apresentado em 2018 e efetivado em 2019, como proposta de atuação do Estado de Goiás para atender às orientações da BNCC.

A partir de 2021, o estado de Goiás passou a usar de forma gradativa o novo documento curricular para a etapa Ensino Médio, o qual trouxe em seu texto um conjunto de possibilidades para a formação dos estudantes desta etapa, com a proposta de que o sujeito seja capaz de contribuir para uma sociedade mais solidária, justa, sustentável, ética e inclusiva, sendo o estudante incentivado a desenvolver atitudes de um jovem protagonista, participando do seu processo formativo.

O DC-GOEM é apresentado como um documento com uma proposta curricular mais significativa para o estudante do século XXI, a ideia é que este proporcione ao estudante do Ensino Médio uma formação integral, crítica, cidadã e reflexiva.

> Educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação. Os direitos humanos, como princípio que norteia o desenvolvimento de competências, com conhecimentos e atitudes de afirmação dos sujeitos de direitos e de respeito aos demais, desenvolvem a capacidade de ações e reflexões próprias para a promoção e proteção da universalidade, da indivisibilidade e da interdependência dos direitos e da reparação de todas as suas violações. (Goiás, 2021, p. 51)

No DC-GOEM, a área de Linguagens e suas Tecnologias estrutura-se a partir de uma organização que vincula os componentes curriculares entre si por meio das 10 (dez)

Competências Gerais e das Competências Especificas, as quais são constituídas por suas respectivas habilidades.

> Os componentes curriculares da área de Linguagens e suas tecnologias conectam-se por meio dos seguintes eixos: Campos de Atuação, Práticas de Linguagem e TDICs. E sua arquitetura organiza-se por: Competências, Habilidades, Objetivos de Aprendizagem, Campos de Atuação, Práticas de Linguagem e Objetos de Conhecimento que garantem uma variedade de conhecimentos, conceitos, metodologias, ferramentas e habilidades que, ao serem relacionadas com as práticas pedagógicas, permitem direcionamento para o planejamento a partir deste documento curricular (Goiás, 2021, p. 51).

Os objetivos de aprendizagem e os objetivos de conhecimento deste documento são embasados em estudos necessários para aprofundar os conhecimentos essenciais para o desenvolvimento da elaboração do DC-GORM. Nesse sentido, conhecer e compreender a BNCC, os referenciais curriculares e outros era primordial para que os GTs desenvolvessem habilidades e competências necessárias para iniciar o processo de escrita do DC-GOEM. Assim, após as mudanças, discussões e desafios que marcaram cada etapa percorrida surge a conclusão da elaboração do DC-GOEM.

No DC-GOEM, a área de Linguagem conecta-se por eixos organizadores e por sua arquitetura, oferecendo a possibilidade de desenvolver as competências e as habilidades de forma interdisciplinar e transdisciplinar. Os componentes curriculares da área de Linguagem e suas Tecnologias conectam-se por meio dos campos de atuação. Como estabelecido na BNCC (Brasil, 2018), os campos de atuação do Ensino Médio são definidos da forma disposta no Quadro 3:

Quadro 3 - Eixos Organizadores DC-GOEM: Campos de Atuação

Campos de atuação	Descrição
1. VIDA PESSOAL	As práticas de linguagem privilegiadas estão relacionadas com a ampliação do saber sobre si, sob a perspectiva das condições que cercam a vida contemporânea e as questões juvenis no Brasil e no mundo. Possibilita, ainda, vivências significativas de práticas colaborativas em situações de interação, com projetos e escolhas pessoais dos/as jovens. Nessas vivências, os/as estudantes podem desenvolver o protagonismo de modo contextualizado, ao compreender procedimentos de levantamento de dados, uso, análise e divulgação de informações, em produções diversas e ao propor ações e projetos de natureza variada.

2. ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Amplia-se o contato e a análise mais fundamentada de manifestações artísticas e culturais. Diversas formas de produção e gêneros discursivos, vinculados à apreciação de obras artísticas e produções culturais (podcasts literários, culturais, resenhas e Vlogs etc.) ou a possibilidades de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (paródias, remidiações, estilizações, videominutos, fanfics etc.).
3. PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Destaque para os gêneros discursivos e as habilidades que envolvem leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos relacionados ao estudo. As ações mais comuns deste campo (análise, reflexão, síntese, problematização e pesquisa) permitem um recorte da questão ou problema, a seleção de informações, a determinação das condições de coleta/geração de dados, a realização de pesquisas de diferentes tipos e formas variadas de uso e socialização dos resultados.
4. JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	Envolve a compreensão de fatos e circunstâncias relatadas, a reflexão sobre a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato dos fatos, a adoção de procedimentos básicos de checagem de veracidade de uma informação, identificação de diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social, a avaliação de argumentos utilizados e o posicionamento em relação a eles de forma ética. Além disso, envolve a identificação e denúncia de discursos de ódio que caracterizam desrespeito aos Direitos Humanos. Por m, considera-se a produção de textos jornalísticos variados, destacando seus contextos de produção e características dos gêneros discursivos.
5. VIDA PÚBLICA	No Ensino Médio, ganham destaque as condições de produção dos textos legais, sócio e historicamente situados e baseados nas experiências humanas, elaborados com vistas à paz social. Nesse contexto, são colocadas em evidência a análise e produção coletiva de projetos de lei bem como a discussão sobre o Estatuto da Juventude e seu cumprimento. Nesse campo de atuação, os/as jovens poderão desenvolver habilidades vinculadas à análise de políticas públicas, campanhas e programas políticos para acompanhar o exercício do mandato de governantes com intuito de analisar, discutir, elaborar e colocar em prática propostas de ação, projetos culturais e de intervenção social.

Fonte: Goiás (2021, p. 147).

No texto do DC-GOEM, a proposta dos campos de atuação estabelece que os jovens/estudantes possam atuar em tais campos com autoria, desenvolvendo produções que manifestem suas culturas juvenis, fazendo uso de linguagens que expressem manifestações da cultura corporal, músicas, dança, esporte, marcas corporais, moda, lazer, rádios comunitárias, gírias e práticas socioculturais, redes de mídia da internet utilizando diferentes modos de estar juntos, diversas linguagens, fortalecendo o ato de conviver, fazer juntos, serem protagonistas, e desenvolverem seu projeto de vida.

Após a leitura do documento curricular, é possível afirmar que o DC-GOEM foi implantado com a intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento integral dos estudantes, contemplando as áreas do intelectual, social, físico, emocional e cultural destes, porém fica a indagação acerca de como este alcançará o resultado esperado.

Com uma proposta curricular que visa desenvolver o protagonismo dos estudantes, estimulando os mesmos para que sejam sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem, sendo capazes de atuar como agentes de transformação dentro da escola e fora dela, é apresentado o DC-GOEM como a proposta de um currículo capaz de estimular e favorecer o desenvolvimento do componente curricular denominado Projeto de Vida dos estudantes, propondo atividades que inserem TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) nas atividades propostas e na integração curricular entre as áreas do conhecimento, promovendo o desenvolvimento de temas contemporâneos universais.

> As concepções que direcionam o DC-GOEM apoiam-se na concepção de educação integral e na construção do Projeto de Vida (PV) do/a estudante, objetivando promover uma formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho, além de promover um diálogo com a diversidade de expectativas dos/as jovens, majoritariamente, quanto à sua formação, demandas sociais e objetos e objetivos de aprendizagem contextualizados, desenvolvendo autonomia intelectual e pensamento crítico (Goiás, 2021, p. 58).

Porém, esta afirmação, mais uma vez, nos leva a questionar nesta pesquisa sobre as condições do espaço físico, a oferta de material pedagógico e a formação contínua dos docentes, a fim de que esteja tudo adequado para que o estudante consiga atuar conforme o referido documento curricular.

Ao realizar a leitura do DC-GOEM é evidente a presença de princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e pela BNCC, na medida em que o DC-GOEM está estruturado em 3 (três) partes.

Além dos campos de atuação, esta pesquisa destaca o eixo Práticas de Linguagem, outro eixo desta área, o qual é apresentado no Quadro 4, abaixo:

Quadro 4 - DC-GOEM - Eixos Organizadores: Práticas de Linguagem

Práticas de Linguagem	**Leitura/escuta**	Envolve a interação leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos (imagens estáticas [pintura, foto, ilustração, desenho, infográfico etc.] ou em movimento [filmes, vídeos, dança] e som [áudios e música], que circulam

		tanto em meios impressos como digitais). É importante ressaltar que esse processo interativo é dialógico e a recepção não é passiva, uma vez que as habilidades operam de modo articulado visando desenvolver um olhar global sobre os fatos, maior autonomia e criticidade no estudante.
	Produção (escrita e multissemiótica)	Consiste na elaboração de diversos gêneros discursivos, tendo em vista a interatividade e a autoria coletiva ou individual. As habilidades de produção não podem ser desenvolvidas de maneira descontextualizada, mas mediante situações efetivas de produção referentes a gêneros discursivos que circulam nos diferentes campos da atividade humana.
	Oralidade	Ocorre em situações orais, com ou sem contato face a face. Exemplos: declamação de poemas, peça teatral, playlist comentada de músicas, Vlogs de game, podcasts, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista etc.
	Análise linguística e semiótica	Caracteriza-se pelo uso de estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, realizadas durante os processos de leitura e de produção de textos.
	Práticas corporais	Conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 495), o conjunto de práticas corporais (jogos e brincadeiras, ginásticas, esportes, danças, lutas e atividades corporais de aventura) "apresenta especificidades de produção da linguagem corporal e de valores e sentidos atribuídos às suas práticas. Essa diversidade de modos de vivenciar e significar as práticas corporais é objeto de aprendizagem da área".
	Práticas artísticas	Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, as práticas artísticas correspondem aos conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo. A etapa do Ensino Médio visa consolidar e enfatizar habilidades relacionadas à compreensão, análise e síntese dos efeitos de sentido para que o/a aprendiz possa posicionar-se de maneira responsável em relação a temas e efeitos de sentido dos textos, apreciando questões relativas à ética, estética e política de textos e produções culturais e artísticas.

Fonte: Goiás (2021, p. 149-150).

O DC-GOEM estabelece que o professor, ao refletir sobre o processo ensino-aprendizagem, deve levar em consideração algumas ações, dentre elas merecem destaque as ações de reconhecer o estudante como o protagonista de todo o seu processo formativo; e respeitar e valorizar os estilos de aprendizagem de cada sujeito, reconhecendo-os por suas histórias vividas em espaços e sociedades diferentes.

No capítulo 1, encontra-se os textos introdutórios, com temáticas específicas sobre juventudes, integração curricular, territórios e dimensão simbólica, articulando de forma direta e imediata o trabalho e educação, formando assim uma ideia base de formação cidadã e, até

mesmo, inferindo a esta uma certa identidade. Neste texto, observamos a presença da LDBEN (Brasil, 1996), que em seu artigo nº 35 cita que:

> O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade:
> 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 intelectual 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, art. 35).

No capítulo 2, encontramos a proposta para a Formação Geral Básica, organizada em 4 (quatro) áreas do conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

O capítulo 3 é formado pelos Itinerários Formativos, entre eles Projeto de Vida, Eletivas e Trilhas de Aprofundamento Especificas de Área do Conhecimento (2 por áreas e as Trilhas que compõem duas áreas do conhecimento, em um total de 6 (seis) Trilhas). Neste capítulo também, encontram-se as Trilhas da Educação Profissional e Tecnológicas (sendo 3 Trilhas especificas para a Formação Profissional e Tecnológica).

Tanto devido a alterações de âmbito nacional quanto estadual, o Ensino Médio sofreu alterações que modificaram a estrutura, organização e apresentação. O Novo Ensino Médio, proposto pela BNCC, evidenciou-se com a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), a qual alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A BNCC apresenta um Novo Ensino Médio, propondo uma reforma na matriz de referência curricular dos alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Nesse sentido, a Lei nº 13.415/2017, que institui as alterações, estabelece maior integração e flexibilidade curricular e a oferta de itinerários formativos. Essa lei entrou em vigor em 2022 nas turmas de 1ª série/ano do Ensino Médio, sendo consecutiva a sequência de série/ano, estabelece a implantação total do mesmo, nas turmas de 1ª, 2ª e 3ª até o ano letivo de 2024. A mudança aumenta a carga horária total ao longo dos três anos, que no Ensino Médio passará de 2400 horas para 3000 horas.

Em Goiás, a construção do Currículo Referência de Língua Portuguesa para a Educação Básica nível Ensino Médio, citado no DC-GOEM, seguiu as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), os Referenciais Curriculares de Itinerários Formativos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A LDB, aprovada em 1996 (Brasil, 1996), define e organiza todo o sistema educacional brasileiro, tendo como base os princípios descritos na Constituição Brasileira, de assegurar o direito social a educação para os jovens brasileiros, um documento cuja atualização mais recente se refere à Lei nº 13.415/2017, que estabeleceu uma nova organização curricular, mais flexível e contemplando a BNCC.

As DCNEM foram elaboradas em 1998, com a proposta de uma organização curricular interdisciplinar, contextualizada e com competências básicas. Reformuladas em 2011, inferiram fortemente na modificação do currículo do Ensino Médio no que se refere à implantação de um currículo mais flexível e diversificado, a fim de que este adequasse aos interesses dos estudantes. As DCNEM sofreram alterações em 2018, conforme a Lei nº 13.415/2017, a qual regulamenta o Novo Ensino Médio.

O documento DC-GOEM traz em sua redação a intenção de favorecer uma formação plena e integral aos estudantes, apresentando uma abordagem reflexiva acerca do conhecimento de componentes curriculares, seguindo a proposta da BNCC. Importante ressaltar que as reflexões dos componentes curriculares no documento DC-GOEM são apresentadas de forma que o leitor entenda que ela acontece dentro dos conceitos de integração curricular propostos na BNCC.

> O Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio (DC-GOEM), área de Linguagens e suas Tecnologias, apresenta uma estrutura organizada a partir das orientações da BNCC e das especificidades do estado de Goiás para que o/a estudante reflita, interprete e utilize os instrumentos linguísticos e expressivos, relacionando textos e contextos, contrapondo posições dissonantes, considerando os discursos de grupos sociais distintos e desenvolva, criticamente, o estudo da produção e da recepção de textos inscritos no ambiente de diversos tipos e gêneros discursivos, em suas variações estéticas e históricas, com marcante influência da arte literária, mas sem reduzi-la à mera exposição de seus movimentos e de suas características (Goiás, 2021, p. 186).

Assim, visa-se gerar um conhecimento que apresente condições perceptivas para a compreensão das relações vividas por todos, em todas as áreas de conhecimento na sociedade, ampliando no estudante a sua visão de mundo e sua capacidade de se desenvolver de forma saudável e democrática. Inscrito nessa perspectiva é que o currículo de Língua Portuguesa para a etapa Ensino Médio foi elaborado pelos GTs em Goiás.

Porém, elaborar um currículo seguindo as normativas da BNCC não significa que este realmente alcançará resultados satisfatórios em todas as unidades educacionais da rede estadual de Goiás. A diversidade e dificuldades (físicas/profissionais/financeiras) não devem aqui ser descartadas, pois fato é que a falta de espaço físico adequado, a ausência de profissionais capacitados e com formação contínua efetivada, somado à falta de condições financeiras para atender em tempo hábil as dificuldades diárias de uma comunidade escolar, inviabilizam o alcance de resultados satisfatórios para qualquer proposta curricular estabelecida.

No DC-GOEM, a área de Linguagens e suas Tecnologias é apresentada como um conjunto de disciplinas que promove a integração curricular, porém com uma proposta de diferenciar a concepção de currículo como interdisciplinaridade, em uma tentativa de superar a fragmentação do conhecimento, dispondo currículo e objetivos com abordagens cujas raízes estão nos centros de interesse e eixos estruturantes dos temas que envolvem vivência, vida pessoal, social e real dos estudantes. Essa proposta visava criar um espaço onde professor e estudante aprenderiam juntos, em integração social, significativa e com valores benéficos para uma sociedade democrática.

> Concretizar os principais aspectos da integração curricular, conforme exposto pelo pesquisador curricular, Beane. O primeiro aspecto é a integração de experiências que consiste em recorrer às vivências pessoais e sociais da vida real, seus centros de interesse, que para Santomé (1998 *apud* Aires, 2011, p. 222) são as ideias eixo, ou seja, os interesses dos/as estudantes e comunidade, para, assim, lidar com novos problemas e questões. Integrar as experiências vividas com novos esquemas de significação trará a oportunidade de abordagem a problemas cujas respostas ainda são desconhecidas e, assim, professor/a e estudante, podem aprender juntos. O segundo aspecto é a integração social, que está para além dos componentes curriculares, visto que a aprendizagem significativa promove valores relativos ao bem comum de uma sociedade democrática (Goiás, 2021, p. 115).

Ao realizar a leitura do DC-GOEM, na parte referente ao ensino de Linguagens e suas Tecnologias, observa-se que a integração curricular das disciplinas desta área de atuação se apresenta de forma interligada, com a intencionalidade de apresentar diálogos e práticas com

foco na criatividade, inovação e complexidade necessárias à formação humana no mundo moderno. Nessa parte, as disciplinas abarcadas são:

> Disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação (Brasil, 2017, Item 5.1, p. 473).

Na busca de possibilidades para alcançar resultados satisfatórios que promova a formação integral dos estudantes, o DC-GOEM propõe um ensino que aborde competências e habilidades conforme a proposta da BNCC, em que o objeto de conhecimento não é apresentado como finalidade em si, mas sim como proposta para o desenvolvimento da formação integral dos estudantes, e com o uso de metodologias e parcerias que atendam ao currículo apresentado.

> ...as práticas pedagógicas a partir do DC-GOEM possuem um aparato teórico pedagógico diversificado e amplo para promover relações integradas dentro da escola. É importante enfatizá-los para que o/a professor/a consiga compreender a dimensão das possibilidades que poderão surgir. É necessário, também, enfatizar a importância da especificidade do/a professor/a para uma prática mais profunda e coerente e que este, diante de um currículo tão amplo, rico e contemporâneo, necessita estar aberto para parcerias (Goiás, 2021, p. 118).

Nesse sentido, a partir de uma proposta de desenvolvimento da formação integral dos estudantes, que tenciona formar um sujeito pleno e integral, o DC-GOEM propõe a integração curricular, excluindo a fragmentação do conhecimento, fazendo do currículo uma ferramenta de abordagem a partir de eixos de interesse e estruturas de vivencias pessoais e sociais da vida real do estudante.

Para isso, o DC-GOEM apresenta os principais aspectos da integração curricular, descritos no documento BNCC:

> O primeiro aspecto de um currículo é a integração de experiências que consiste em recorrer às vivências pessoais e sociais da vida real, seus centros de interesse, as ideias eixo, ou seja, os interesses dos/as estudantes e comunidade, para, assim, lidar com novos problemas e questões (Goiás, 2021, p. 115).

Os autores deste documento curricular para orientar o Ensino Médio no estado de Goiás intencionam uma formação que integre as experiências pregressas do estudante, ressignificando as mesmas, ofertando a oportunidade de o indivíduo conhecer, refletir e buscar soluções para

os problemas presentes ou futuros, promovendo a integração social, a aprendizagem focada em valorizar o bem comum para uma sociedade mais justa e democrática. Para isto, apresenta em seu texto ideias que integram o conhecimento organizado em torno de questões pessoais e sociais do indivíduo público-alvo desse currículo, contemplando diferentes pontos de vista e saberes científicos acumulados ao longo da história, com a finalidade de que o estudante compreenda sua presença, seu lugar no mundo como agente capaz de transformar sua história.

Nesse sentido, o DC-GOEM apresenta a integração curricular ao pensar e ao elaborar os componentes e as áreas de conhecimento, criando elos entre estes, com a intencionalidade de promover diálogos e práticas que fortaleçam e desenvolvam a criatividade do estudante, ofertando a este a oportunidade de inovar diante das adversidades que enfrentará em suas experiencias de vida com o homem e o mundo. Importante ressaltar que este documento relaciona o ensino por competências e habilidades, com a intencionalidade de que o estudante alcance a formação integral na aprendizagem, com ênfase nos problemas cotidianos e existenciais do mesmo. Conforme o texto do DC-GOEM:

> No Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio, os objetos de conhecimento são tratados como meio para o desenvolvimento da formação integral dos sujeitos envolvidos no processo. Primando pelo desenvolvimento das habilidades cognitivas e socioemocionais, pela promoção dos Direitos Humanos e vivência democrática plena priorizando a integração e incentivando professores/as e estudantes na geração de novas ideias e na sintetização de novos relacionamentos entre essas ideias (Goiás, 2021, p. 116-117).

Especificamente no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, pensado para o desenvolvimento pleno da integração curricular, preconiza-se uma abordagem com foco na compreensão de conceitos referenciais para uma prática real e efetiva, sendo estes integradores, interdisciplinares, transdisciplinares, complexos e sistêmicos.

> O conhecimento contextualizado, desse modo, fará sentido pela articulação das teorias e informações com as condições de produção textual próprias de cada sociedade e de cada época, qualificadas com respeito à intertextualidade e à interdisciplinaridade. É a relação que se busca entre os objetos culturais que se expressam por meio das múltiplas linguagens, como as novas tecnologias de informação, o ambiente virtual e o hipertexto, e de manifestações artísticas, como a dança, a pintura, o teatro e a fotografia. Isso implica formação para o mundo do conhecimento, onde os atos cognitivos são vetores para compreensão e transformação da realidade (Goiás, 2021, p. 115).

Assim, dentro dos pressupostos teóricos metodológicos do DC-GOEM, as práticas pedagógicas possuem um conjunto teórico pedagógico diversificado e amplo, a fim de promover relações integradas dentro da escola.

> Tratar da transdisciplinaridade dentro da escola demanda uma relação aprofundada entre pensamento e ação em complexidade, enfatizando o multidimensional e multirreferencial, incluindo as questões existenciais, locais e globais, numa perspectiva contextualizada e relacional (Goiás, 2021, p. 118).

O componente curricular Língua Portuguesa, no DC-GOEM, está vinculado à área de Linguagens e suas Tecnologias, juntamente com as demais disciplinas desta área. A Língua Portuguesa tem como objetivo ampliar e consolidar os conteúdos estudados nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, garantindo direitos linguísticos a todos os grupos sociais. Nesse sentido, o DC-GOEM apresenta o ensino de Língua Portuguesa a ser desenvolvido de forma participativa, reflexiva pelos estudantes em suas diferentes práticas sociais e culturais, conforme proposto na BNCC.

> No contexto do Ensino Médio no estado de Goiás, o Currículo de Língua Portuguesa acompanha as diretrizes fundamentais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no sentido de ampliar a autonomia e o protagonismo dos/as estudantes, com esteio nos diferentes usos da linguagem. Isto possibilitará o envolvimento nas variadas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo e responsável das mídias hoje existentes, o que, ao final, permitirá ao/a estudante desenvolver as habilidades e as competências conforme estão previstas no Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio (Goiás, 2021, p. 187-188).

Dessa forma, o DC-GOEM, para disciplina de Língua Portuguesa, em seu eixo organizador denominado como Campo de Atuação, segue a orientação descrita na BNCC (Brasil, 2018). Assim, faz uso da transdisciplinaridade para seguir os eixos organizadores/Campos de Atuação da área de Linguagens e suas tecnologias, abordando as práticas de linguagem relacionando-as com saberes sobre si, dentro do espaço em que o estudante vive no mundo contemporâneo. Nesse sentido, observamos uma referência implícita de Bakhtin e do Círculo de Bakhtin, que afirma que o sujeito numa relação dialógica articula seus aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos da produção da linguagem. Ou seja, o sujeito enxerga o texto, a produção e circulação deste como objeto que parte da literatura para compreender a vida e o espaço onde o ele está inserido, uma vez que, para fazer uso da

linguagem, o sujeito faz uso de seus conhecimentos já adquiridos, e com base nestes ele é capaz de produzir falas e redigir textos.

Assim, o primeiro eixo organizador/Campo de Atuação, chamado de vida pessoal:

> VIDA PESSOAL - as práticas de linguagem privilegiadas estão relacionadas com a ampliação do saber sobre si, sob a perspectiva das condições que cercam a vida contemporânea e as questões juvenis no Brasil e no mundo. Possibilita, ainda, vivências significativas de práticas colaborativas em situações de interação, com projetos e escolhas pessoais dos/as jovens. Nessas vivências, os/as estudantes podem desenvolver o protagonismo de modo contextualizado, ao compreender procedimentos de levantamento de dados, uso, análise e divulgação de informações, em produções diversas e ao propor ações e projetos de natureza variada (Goiás, 2021, p. 146).

O segundo eixo organizador/Campo de Atuação, faz uso das artes e literaturas, nas diversas formas de produção e gêneros do discurso, vinculado as artes, produções culturais e textos literários.

> ARTÍSTICO-LITERÁRIO - amplia-se o contato e a análise mais fundamentada de manifestações artísticas e culturais. Diversas formas de produção e gêneros discursivos, vinculados à apreciação de obras artísticas e produções culturais (podcasts literários, culturais, resenhas e Vlogs etc.) ou a possibilidades de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (paródias, remidiações, estilizações, videominutos, fanfics etc.) (Goiás, 2021, p. 146).

O terceiro eixo organizador/Campo de Atuação apresenta a proposta do eixo organizador para os gêneros discursivos e as habilidades com foco em leitura/escuta e produções textuais que envolvam atividades relacionadas ao campo da pesquisa.

> PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA - destaque para os gêneros discursivos e as habilidades que envolvem leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos relacionados ao estudo. As ações mais comuns deste campo (análise, reflexão, síntese, problematização e pesquisa) permitem um recorte da questão ou problema, a seleção de informações, a determinação das condições de coleta/geração de dados, a realização de pesquisas de diferentes tipos e formas variadas de uso e socialização dos resultados (Goiás, 2021, p. 146-147).

Observe e compare o texto do DC-GOEM, acima, e o texto desse eixo organizador no documento BNCC, abaixo:

> O campo das práticas de estudo e pesquisa mantém destaque para os gêneros e as habilidades envolvidos na leitura/escuta e produção de textos de diferentes áreas do conhecimento e para as habilidades e procedimentos envolvidos no estudo. Ganham realce também as habilidades relacionadas à análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa: estabelecimento de recorte da questão ou problema; seleção de informações; estabelecimento das condições de coleta de dados para a realização de levantamentos; realização de pesquisas de diferentes tipos; tratamento de dados e informações; e formas de uso e socialização dos resultados e análises (Brasil, 2018, p. 504).

O quarto eixo organizador/Campo de Atuação, no DC-GOEM, está organizado para destacar a produção e características dos gêneros discursivos da mídia informativa e seus diversos formatos:

> JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO - envolve a compreensão de fatos e circunstâncias relatadas, a reflexão sobre a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato dos fatos, a adoção de procedimentos básicos de checagem de veracidade de uma informação, identificação de diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social, a avaliação de argumentos utilizados e o posicionamento em relação a eles de forma ética. Além disso, envolve a identificação e denúncia de discursos de ódio que caracterizam desrespeito aos Direitos Humanos. Por m, considera-se a produção de textos jornalísticos variados, destacando seus contextos de produção e características dos gêneros discursivos (Goiás, 2021, p. 147).

O quinto eixo organizador/Campo de Atuação desta área destaca o desenvolvimento de habilidades vinculadas a reflexão, observação, discussão e atuação em projetos que envolvam políticas públicas:

> VIDA PÚBLICA - no Ensino Médio, ganham destaque as condições de produção dos textos legais, sócio e historicamente situados e baseados nas experiências humanas, elaborados com vistas à paz social. Nesse contexto, são colocadas em evidência a análise e produção coletiva de projetos de lei bem como a discussão sobre o Estatuto da Juventude e seu cumprimento. Nesse campo de atuação, os/as jovens poderão desenvolver habilidades vinculadas à análise de políticas públicas, campanhas e programas políticos para acompanhar o exercício do mandato de governantes com intuito de analisar, discutir, elaborar e colocar em prática propostas de ação, projetos culturais e de intervenção social (Goiás, 2021, p. 147).

Dessa forma, percebe-se que o DC-GOEM apresenta uma proposta de ensino de Língua Portuguesa na qual os estudantes tenham sido devidamente preparados para serem capazes de atuar em atividades elaboradas para os campos de atuação social descritos nos cinco eixos organizadores apresentados acima, seguindo a linha de orientação da BNCC, a qual estabelece

que a área de Linguagens, no Ensino Fundamental, está centrada no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização das diferentes linguagens (visuais, sonoras, verbais, corporais), visando estabelecer um repertório diversificado sobre as práticas de linguagem e desenvolver o senso estético e a comunicação com o uso das tecnologias digitais.

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias, enriquecendo sua capacidade de interação social. Assim, a proposta é que o estudante do Ensino Médio seja capaz de produzir textos, seja autor, realize produções e expresse sua cultura, faça uso da linguagem para se manifestar e organizar atividades socioculturais que favoreça as diversas linguagens e a interação entre os jovens.

O segundo eixo organizador da área em que está inserida a disciplina de Língua Portuguesa é denominado Práticas de Linguagem, uma abordagem que visa compreender práticas de linguagem em contextos escolares com conhecimentos adquiridos em contextos específicos da vida cotidiana do estudante.

Na BNCC estão descritas práticas de linguagem que, no contexto escolar, devem ser exploradas no Ensino Fundamental e consolidadas no Ensino Médio. Nesse sentido, no DC-GOEM foram delineadas seis práticas de linguagem, as quais são abordadas no Quadro 5:

Quadro 5 - DC-GOEM – Práticas de Linguagem

Nº	Práticas de Linguagem	Comentário
01	**Leitura/escuta** - envolve a interação leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos (imagens estáticas [pintura, foto, ilustração, desenho, infográfico etc.] ou em movimento [filmes, vídeos, dança] e som [áudios e música], que circulam tanto em meios impressos como digitais).	Importante ressaltar que esse processo interativo é dialógico e a recepção não é passiva, uma vez que as habilidades operam de modo articulado visando desenvolver um olhar global sobre os fatos, maior autonomia e criticidade no/a estudante.
02	**Produção (escrita e multissemiótica) -** consiste na elaboração de diversos gêneros discursivos, tendo em vista a interatividade e a autoria coletiva ou individual.	As habilidades de produção não podem ser desenvolvidas de maneira descontextualizada, mas mediante situações efetivas de produção referentes a gêneros

		discursivos que circulam nos diferentes campos da atividade humana.
03	**Oralidade** - ocorre em situações orais, com ou sem contato face a face.	Exemplos: declamação de poemas, peça teatral, playlist comentada de músicas, Vlogs de game, podcasts, web conferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista etc.
04	**Análise linguística e semiótica** - caracteriza-se pelo uso de estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente.	Realizadas durante os processos de leitura e de produção de textos.
05	**Práticas corporais** - conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p. 495), é o conjunto de práticas corporais (jogos e brincadeiras, ginásticas, esportes, danças, lutas e atividades corporais de aventura).	Apresenta especificidades de produção da linguagem corporal e de valores e sentidos atribuídos às suas práticas. Essa diversidade de modos de vivenciar e significar as práticas corporais é objeto de aprendizagem da área.
06	**Práticas artísticas** - nas Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.	As práticas artísticas correspondem aos conhecimentos, processos e técnicas produzidos e acumulados ao longo do tempo.

Fonte: Goiás (2021, p. 149-150).

É na etapa Ensino Médio que a proposta curricular intenciona potencializar as habilidades relacionadas à capacidade de compreensão, análise e síntese dos efeitos de sentido, desenvolvendo no estudante a responsabilidade diante de temas e textos, sempre prezando pela ética, estética e política de textos e produções culturais e artísticas. Assim, o professor, ao planejar o processo de ensino/aprendizagem, deverá levar em consideração ações que envolva protagonismo, estilo, percurso, capacidade de discussão, direito de ampliação do vocabulário, domínios afetivos, metodologias ativas, cultura e perfil do estudante.

O DC-GOEM, em seu texto para a área de Linguagens e Tecnologias, cita em seu segundo eixo organizador que:

> O professor tem a proposta de refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa levando em consideração ações como:
> - reconhecer o/a estudante como o/a protagonista de todo o processo;
> - refletir sobre os estilos de aprendizagem de cada sujeito;
> - retomar o percurso lógico-histórico de cada objeto de conhecimento;
> - promover a discussão dos conhecimentos linguísticos e de sua aplicação no campo filosófico;

- garantir o direito de ampliação do vocabulário expressivo e receptivo do/a estudante;
- respeitar e planejar os domínios afetivo e psicomotor em todo o percurso formativo do/a estudante;
- fazer uso das metodologias ativas, do ensino híbrido e de procedimentos didáticos que garantam a aprendizagem com foco na formação integral do/a estudante;
- articular os conhecimentos relacionados à cultura local e juvenil com os conhecimentos linguísticos escolares que compõem esse Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio (DC-GOEM);
- compreender o perfil do/a estudante do século XXI (afinidades, estilos cognitivos, dificuldades de aprendizagem etc.) (Goiás, 2021, p. 150-151).

O terceiro eixo organizador da área de Linguagem/Língua Portuguesa no DC-GOEM segue a orientação da BNCC, que destaca a necessidade de ensinar as especificidades das Práticas de Linguagem nas aulas de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Assim, o terceiro eixo organizador é denominado Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), um eixo presente no cotidiano dos estudantes.

As TDICs fazem parte do universo das crianças, adolescentes, jovens e adultos, elas estão presentes nas diversas esferas sociais e culturais no mundo contemporâneo, são importantes ferramentas que auxiliam na promoção do aprendizado das práticas de linguagem e facilitam a compreensão de elementos/conteúdos integrantes da aprendizagem científica, cultural, laboral, pessoal e coletiva.

No processo de ensino da Língua Portuguesa, o uso das TDICs pode auxiliar na participação ativa e na integração dos estudantes, pois esses terão a oportunidade de atuar em diversos espaços da sociedade, seja no social ou no cultural, de maneira crítica, reflexiva. Um processo importante, o qual no currículo está orientado para que este esteja presente nas três etapas, ou seja alfabetização, letramento e fluência digital.

Diferente do que ocorre na BNCC, o documento curricular produzido pelo estado de Goiás apresenta referências bibliográficas. Entre as referências para língua portuguesa, uma é de autoria de Bakhtin: *Estética da criação verbal*, referenciado em duas edições, 1992 e 2003. Embora outro texto que faz referência direta a teoria de Bakhtin seja listado nas referências bibliográficas, “Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas”, de Roxane Rojo, ele não é de fato citado no texto do documento. Assim, ao longo da construção teórica da DC- GOEM, é feita uma citação direta à teoria bakhtiniana:

> Conforme Bakhtin (2003, p. 262), gêneros do discurso correspondem aos tipos relativamente estáveis de enunciados que cada campo de uso da língua elabora. Consequentemente, são infinitas as diversidades de gêneros do discurso (orais e escritos), porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque, em cada campo dessa atividade, é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Para o autor, os gêneros do discurso são mutáveis, plásticos e flexíveis (Goiás, 2021, p. 186-187).

O texto do DC-GOEM permite ressaltar que, apesar de não ser mencionado muitas vezes ao longo do texto, as práticas de ensino de Língua Portuguesa recomendadas ao longo do DC-GOEM estão alinhadas a uma concepção bakhtiniana de linguagem.

Ademais, o componente Língua Portuguesa tem suas habilidades especificas descritas na BNCC. Nele, as competências para a área de linguagens têm seu foco no conhecimento, na compreensão, na exploração, na análise e na utilização dos tipos de linguagens (linguagens visuais, sonoras, verbais, corporais), a fim de estabelecer um repertório diversificado e desenvolver no estudante o senso, crítico, estético e a comunicação com o uso de tecnologias digitais. O DC-GOEM acompanha essas orientações, fortalecendo a intencionalidade do texto da BNCC, o qual afirma que é necessário desenvolver atitudes críticas, reflexivas e investigativas, abertas a novas motivações e conexões com as demais áreas de conhecimento e sensíveis às contribuições dos estudantes.

Na BNCC, o ensino de Língua Portuguesa está focado no trabalho com as práticas da linguagem, atividades especificas com oralidade, a fim de desenvolver gêneros da oralidade e a utilização da oralidade em sociedade, leitura e escrita em uma perspectiva dialógica e funcional, trabalhando a leitura e escrita dentro de uma funcionalidade de usos da língua. Nesta interação entre pares, o que fica é a ideia da língua como objeto de interação, o trabalho com as variantes linguísticas, o trabalho de que não deve existir o preconceito linguístico e também a inclusão dos meios digitais no currículo.

Além disso, a BNCC propõe o ensino da linguagem no território onde ela ocorre:

> O conjunto dessas aprendizagens (formação geral básica e itinerário formativo) deve atender às finalidades do Ensino Médio e às demandas de qualidade de formação na contemporaneidade, bem como às expectativas presentes e futuras das juventudes. Além disso, deve garantir um diálogo constante com as realidades locais – que são diversas no imenso território brasileiro e estão em permanente transformação social, cultural, política, econômica e tecnológica –, como também com os cenários nacional e internacional. Portanto, essas aprendizagens devem assegurar aos estudantes

> a capacidade de acompanhar e participar dos debates que a cidadania exige, entendendo e questionando os argumentos que apoiam as diferentes posições (Brasil, 2018, p. 479).

Seguindo a linha de orientações do documento BNCC, o ensino de Língua Portuguesa no DC-GOEM apresenta uma proposta em que a linguagem faz parte de um universo amplo, coletivo e abrangente, sendo a linguagem mediadora tanto dentro do espaço educacional quanto no meio onde o estudante está inserido, tendo importância significativa para a formação do indivíduo. Já a língua, a qual está em constante modificação, é vista como uma prática social e discursiva que contribui para a construção de sentidos, informando nossas identidades e saberes. A língua não é estática e nem finalizada, ela evolui acompanhando as modificações da sociedade alterada por seus falantes tanto na fala quanto na escrita.

Num processo de interação, seguindo a linha de pensamento de Bakhtin (2003), para o qual a linguagem expressa o meio de interação entre os sujeitos, estabelecendo sua consciência e conhecimento de mundo, o DC-GOEM faz abordagens, na elaboração de seu currículo de Língua Portuguesa, propondo um ensino que envolva docentes e discentes na construção do processo de ensino aprendizagem.

A língua, no DC-GOEM, é citada como resultado da interação entre os falantes/sujeitos de forma contínua em distintos momentos da história, nas diferentes formações sociais, levando em consideração a cultura pertencente do indivíduo, com a proposta de um ensino significativo e contextualizado, que possibilite aos estudantes desenvolverem o conhecimento crítico e reflexivo sobre o uso da Língua.

> O DC-GOEM para a área de Linguagens e suas Tecnologias propõe, um sistema de competências e habilidades que possibilitem a interação do sujeito com a linguagem e a complexidade da vida cultural. Elas devem orientar as práticas educativas e o sentido da formação escolar em suas dimensões sociais, econômicas e políticas, o que se perfaz no saber contextualizado e articulado aos produtos científicos e tecnológicos, porque são múltiplas, as linguagens e os códigos do cotidiano (Goiás, 2021, p. 191).

> A Linguagem permite a construção de sentidos compartilhados. Desse modo, é possível vincular os componentes curriculares entre si por meio de algumas competências gerais e específicas, constituídas por suas respectivas habilidades, objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento (Goiás, 2021, p. 145).

Após a elaboração do DC-GOEM, por parte da SEDUC-GO, cabe às unidades educacionais o papel de elaborar seu Plano Político Pedagógico (PPP) e assegurar que

professores e estudantes tenham orientação e acompanhamento na elaboração tanto do plano de aula do professor, quanto nas atividades desenvolvidas pelos estudantes, viabilizando recursos e adaptações que garanta o sucesso do ensino-aprendizagem e a efetivação da proposta do currículo estadual.

Com foco em auxiliar o professor e o estudante, o programa SEDUC EM AÇÃO, desenvolvido em Goiás criou e tem acompanhado a plataforma Portal NetEscola, onde várias ferramentas pedagógicas estão disponibilizadas para a comunidade escolar, dentre elas a apostila de conteúdos de todas as áreas de ensino. No próximo Capítulo, esta pesquisa apresenta a referida plataforma e realiza uma análise da apostila disponibilizada para o ensino de Língua Portuguesa, para a 1ª série do Ensino Médio, no primeiro bimestre.

3 CAPÍTULO III - ANÁLISE DO MATERIAL DIDÁTICO DO PORTAL NET ESCOLA GO

Neste Capítulo, analisaremos a apostila elaborada pela equipe da SEDUC e disponibilizada no Portal Net Escola GO para docentes e discentes da 1ª série do Ensino Médio, produzida a partir dos pressupostos da DC-GOEM e da BNCC. A apostila está organizada em áreas quais sejam: Linguagens e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Projeto de Vida. Neste contexto, recortamos para a discussão apenas o componente de Língua Portuguesa, parte da área de Linguagens e suas Tecnologias. Este material foi disponibilizado *online* para todos os docentes que atuam nas escolas estaduais do Estado de Goiás no primeiro semestre de 2023, apostila Ensino Médio – SEDUC em Ação - Goiás Tec.

A partir da análise do material recortado, discutiremos as concepções sobre língua e linguagens do material e seus alinhamentos e distanciamentos com as propostas curriculares para o ensino de língua portuguesa (BNCC e DCGOEM). Como categorias de análise elegemos analisar como são abordados os gêneros discursivos e que concepção de língua é explicitamente apresentada aos estudantes no material.

A escolha de tomar os gêneros como categoria de análise deve ao fato de que, nos documentos oficiais, o texto é apontado como objeto de ensino e a sinalização é que o estudo do texto se dê por meio dos gêneros discursivos. Além disto, compreendemos que a abordagem a eles atribuída mostra a concepção de língua e linguagem do material, uma vez que os documentos oficiais sinalizam o texto como objeto de ensino e sugerem que seu estudo se dê a partir de gêneros.

3.1 O material para a 1ª série do Ensino Médio do Portal Net Escola GO

O Portal NetEscola foi desenvolvido pelo programa “SEDUC EM AÇÃO” para professores e estudantes da rede pública de Goiás, como ferramenta de apoio didático-pedagógico durante o período da pandemia para realização das aulas de forma não presencial. Portanto, o objetivo do portal era disponibilizar conteúdos que auxiliam professores e alunos em suas pesquisas escolares, atividades de recomposição da aprendizagem, conteúdos que

auxiliassem os estudantes no estudo em casa, dicas de estudo e biossegurança. Após o fim da pandemia, o portal continuou a ser usado pela rede estadual de educação como ferramenta pedagógica. A plataforma vem sendo adaptada, ofertando conteúdos em apostilas para serem impressas e *links* com atividades *online*, como o SER Goiás, Revisa Goiás, Goiás Bem no Enem e o GOEDU, seguem sendo utilizadas como apoio aos professores com conteúdo elaborado com base no currículo, disponibilizando conteúdo e atividades referentes ao ano/série do estudante, elaborados com a intencionalidade de auxiliar aqueles com déficit de aprendizagem, bem como de prepará-los para as avaliações externas como o SAEGO, SAEB e também para o ENEM.

Os *links* disponibilizados na plataforma Portal NetEscola ofertam materiais em formato PDF elaborados com foco em melhorar os resultados de ensino/aprendizagem dos estudantes, que são usados nas aulas de estudo orientado com acompanhamento do professor da disciplina. Apesar de contemplar todas as disciplinas, tanto o SER Goiás e o Revisa Goiás têm seu maior foco nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

O material é produzido por profissionais contratados pelo estado e deve estar alinhado aos documentos curriculares vigentes: BNCC, a nível federal, e DC-GOEM, a nível estadual. Desta forma, a apostila está dividida por áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e projeto de vida.

A apostila analisada corresponde ao material para o primeiro bimestre do ano de 2023 para a disciplina de Língua Portuguesa, que compõe a área Linguagens e suas tecnologias. Esta parte da apostila não está organizada por títulos ou tópicos; desta forma, optaremos por nomeá-las como conjunto de atividades. O conjunto de atividades de Língua Portuguesa é apresentado na apostila como “Componente Curricular: Língua Portuguesa”. Cada conjunto de atividades, sem títulos, é introduzido com a indicação de “Habilidades, Objetivos de Aprendizagem e Objetivos de Conhecimento” a ele correspondente. Nesta apostila, estão citados sete conjuntos de atividades para Língua Portuguesa e Literatura, sendo que analisaremos os conjuntos correspondentes à Língua Portuguesa.

3.2 Gêneros do discurso, gêneros textuais e tipologia textual: concepções de ensino de língua

O primeiro conjunto de atividades da apostila tem foco nos gêneros discursivos/textuais e apresenta objetivos e habilidades com foco na identificação e análise de tipologias textuais e gêneros discursivos em diferentes linguagens usuais do cotidiano. Ao desenvolver a capacidade de analisar as diferentes linguagens o estudante tem a possibilidade de trabalhar a criticidade o que contribuirá para a promoção da adequação textual em relação ao conhecimento diante do contexto de produção, circulação e recepção de textos nas diferentes linguagens, assim estará desenvolvendo a habilidade de fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.

Para melhor compreensão dos fenômenos linguísticos aqui analisados e os resultados encontrados, precisamos distinguir o que denominamos de tipo textual, gênero textual e gênero discursivo. Embora estejam relacionados, eles possuem características distintas que os diferenciam. Inscrito no campo da linguística textual, o conceito de tipo textual diz respeito à classificação de um texto com base em sua estrutura, propósito e características linguísticas. Exemplos de tipos textuais incluem narrativo, expositivo, descritivo e argumentativo. O tipo textual define a estrutura do texto e estabelece as classificações de sequências disponíveis, construindo os variados gêneros textuais existentes. Ou seja, a partir de elementos estruturais e tipos de textos, serão desenvolvidos os gêneros textuais. Fato é que a escolha da tipologia do autor dependerá do gênero que deseja transmitir, e o gênero influenciará a tipologia utilizada para atingir o objetivo pretendido da produção textual. Ao compreender esta relação, os estudantes podem comunicar eficazmente a sua mensagem e envolver o seu público através de vários tipos de textos.

Os gêneros textuais abrangem uma variedade de formas de comunicação que são caracterizadas por características linguísticas específicas e elementos contextuais. Esses gêneros são definidos por seu propósito comunicativo, público e contexto situacional, moldando a forma como a linguagem é usada e interpretada em diferentes ambientes. Os gêneros de discurso podem incluir gêneros formais, como palestras, apresentações e discursos, bem como gêneros informais, como conversas, entrevistas e contação de histórias. Compreender as características dos gêneros de fala é crucial no ensino de línguas, pois ajuda os estudantes a desenvolverem proficiência em diferentes estilos e contextos de comunicação, promovendo expressão e interação linguística eficazes.

Os gêneros textuais referem-se a diferentes categorias de textos que compartilham características estruturais e funcionais comuns. Esses gêneros se diferenciam pelo conteúdo,

pela forma e pela finalidade a que se destinam, orientando a produção e a interpretação dos textos escritos. Exemplos de gêneros textuais incluem narrativas, argumentos, descrições, injunções e exposições. Ao explorar gêneros textuais, os alunos de línguas podem aprimorar suas habilidades de leitura e escrita, bem como sua compreensão de diversos tipos e estilos de texto. Fazer uso dos gêneros textuais para ensinar a língua fornece aos estudantes as ferramentas para analisar, produzir e interpretar de forma eficaz uma ampla gama de materiais escritos.

A tipologia textual apresenta uma estrutura para a compreensão da organização e das características de diferentes tipos de texto. Esta categoria concentra-se nos aspectos sequenciais e composicionais dos textos, incluindo estruturas sintáticas, escolhas lexicais e padrões de discurso. Ao apresentar aos alunos a tipologia textual, os professores de línguas podem ajudar os alunos a reconhecer e produzir textos pertencentes a vários géneros e estilos, promovendo a competência linguística e a eficácia comunicativa. A incorporação da tipologia textual no ensino de línguas permite que os alunos desenvolvam uma compreensão mais profunda das convenções e convenções de diferentes tipos de texto, melhorando suas habilidades e proficiência linguística.

As competências propostas no conjunto de atividades que discutiremos a seguir propõem o estudo da língua a partir de uma perspectiva discursiva, a partir de textos escritos de formas sociais e culturalmente diferenciadas. Eles são assim expostos:

> HABILIDADE
> (EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.
> OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
> (GO-EMLGG101A) Identificar as várias tipologias textuais e gêneros discursivos de circulação cotidiana, analisando as diferentes linguagens para possibilitar a criticidade e promover a adequação textual.
> OBJETOS DE CONHECIMENTO
> Contexto de produção (época, objetivos, produtor/ receptor), circulação e recepção de textos.
> Gênero do discurso.
> Relação entre os símbolos representados (Goiás, 2023, p. 68).

A visão discursiva do material se materializa na proposição por meio da utilização de termos como “processos de produção” e “ciclos discursivos”. Já os objetivos de aprendizagem apontam para a união entre estruturas linguísticas e discursos (tipos de texto) e linguagem como discurso (gêneros de discurso). Nesse sentido, o objeto de conhecimento se aproxima das

proposições teoria da autores como Marcuschi que usa a nomenclatura gêneros textuais e os define como:

> fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscusivas e formadas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (Marcuschi, 2010, p. 19).

Conforme Marcuschi (2008), os gêneros não são entidades naturais, ou seja, são artefatos culturais construídos ao longo da história pelo ser humano e as práticas de ensino da língua materna devem envolver práticas sociais de uso da linguagem, ou seja, devem envolver os diferentes gêneros textuais.

Embora Marcuschi seja reconhecimento leitor de Bakhtin, como aponta Rojo (2005), ao tomar os gêneros textuais como "forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares" (Rojo, 2005, p. 188), a perspectiva de gêneros textuais assim adotada se distancia da concepção de enunciado disposta por Bakhtin: "Apesar do dialogismo com as vozes bakhtinianas apontado acima, esse tipo de definição está bastante distante da visão de enunciado ou texto como produto material (materialização) de um universal e igualmente concreto que é o gênero" (Rojo, 2005, p. 188).

A autora argumenta que há uma diluição das fronteiras entre texto e gênero nesta abordagem que a distanciam em partes das posições teóricas bakhtinianas. Enquanto Bakhtin aponta para a construção híbrida e os gêneros intercalados, Marcuschi nomeia como intertextualidade intergêneros, considerando que um gênero assume a função de outro.

Segundo Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros do discurso envolvem "tipos de discurso relativamente relevantes" modificados em cada domínio de uso da língua. A variedade de gêneros discursivos (falados e escritos) é, portanto, infinita, e esses gêneros são mutáveis, maleáveis e flexíveis de acordo com a diversidade de possibilidades da atividade humana. Ou seja, toda atividade humana se relaciona com o uso da língua.

> Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as

> finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua — recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais -, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 1997, p. 280).

No material em análise percebe-se pela associação entre tipologia textual e gênero discursivo que a concepção de gênero dialoga mais que Marcuschi do que com Bakhtin e que na verdade, como veremos a seguir, não há um trabalho com os gêneros discursivos como pressuposto nos documentos curriculares nem um trabalho sistematizado e coeso que atenda a perspectiva de gêneros textuais de Marcuschi.

Os objetivos e habilidades recortados dos documentos curriculares e transcritos em cada grupo de atividade presentes na apostila intencionam promover a capacidade do aluno de compreender e dissecar diversas formas de linguagem, no entanto isso não se concretiza na exposição teórica e nas atividades proposta no material. O objetivo é cultivar habilidades de pensamento crítico e conseguir a compreensão do contexto em que os textos e gêneros discursivos são produzidos e divulgados. Reconhecendo a importância dos gêneros na comunicação efetiva, esta seção apresenta uma gama diversificada de textos para familiarizar os alunos com diferentes tipologias e gêneros.

O Texto I, intitulado “Kalunga” e escrito por Alciléia Torres, é uma peça poética que tem como objetivo dar a conhecer a comunidade quilombola “Vão das Almas” em Goiás. Por meio de sua ligação pessoal com o local, a autora fornece uma descrição subjetiva da comunidade.

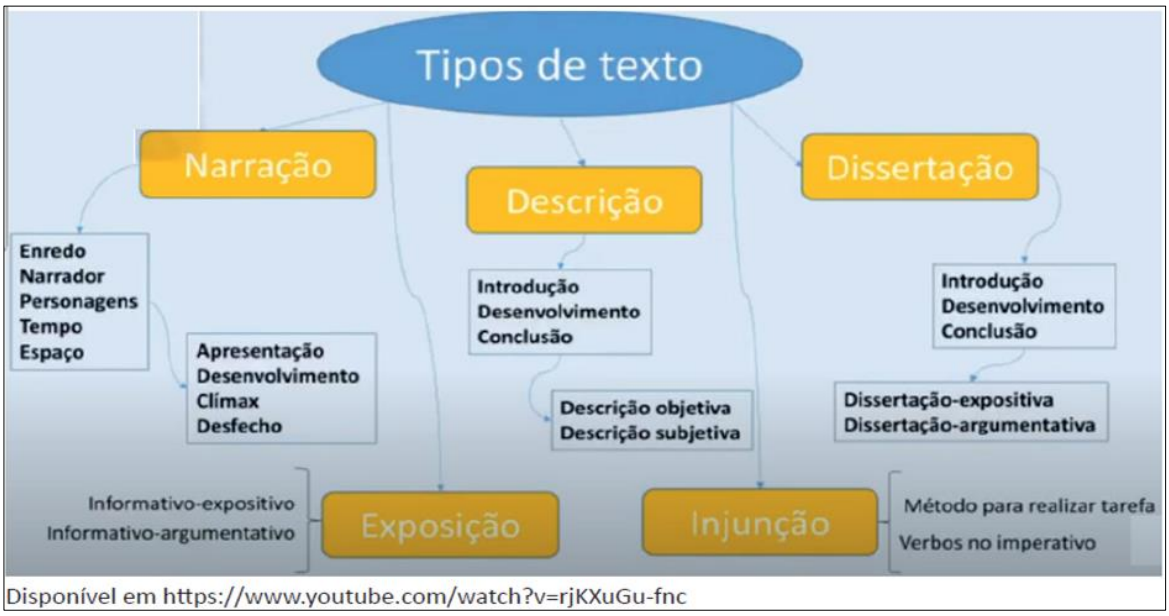
O Texto II, extraído do livro “Os perigos da internet”, de Giovanni Godoy, é uma narrativa que utiliza uma fábula para captar a atenção do leitor sobre os perigos e enganos que podem ser encontrados online. Ao traçar paralelos entre uma história alegórica e situações da vida real na era digital, o autor destaca os riscos potenciais associados ao uso da Internet. O texto III pertence ao gênero de escrita de cartas, no qual uma aluna manifesta sua insatisfação com o atual método de ensino que vivencia. Embora goste de se envolver em projetos de leitura e produção de texto, o tema atribuído tornou-se problemático para ela. Nesta carta, ela expressa suas preocupações e suas frustrações sobre o assunto. Por fim, o Texto IV é um anúncio criado

por um grupo de estudantes, adotando o gênero de propaganda para promover de forma humorística a venda de seu professor de língua portuguesa. Por meio da sátira, eles enfatizam de forma lúdica as qualidades e expertise de seu professor, visando atrair potenciais compradores.

Após os quatro textos que apresentamos, é proposta uma atividade de produção textual na qual o estudante irá descrever suas expectativas para o ano letivo. O grupo de textos apresentados faz a abordagem de gêneros textuais específicos, como se o aluno dominasse este conhecimento, fosse proficiente em gêneros textuais O que podemos perceber então é que nesta atividade inicial do conjunto que propõe o estudo de gêneros discursivos, não há nenhuma indicação ou menção aos gêneros ou a conhecimentos prévios que o estudante possa ter sobre os gêneros.

A seguir, a apostila inclui uma tabela que categoriza diferentes tipos de texto. É importante notar que o foco deste trabalho não está na perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos, mas sim na análise de textos utilizando um sistema de classificação baseado na tipologia textual, conforme ilustrado na Figura 6.

Figura 6 - Classificação dos textos de acordo com a tipologia



Fonte: Goiás (2023, p. 70).

No diagrama acima, faltam alguns termos que significam, por exemplo, que a sequência “introdução, desenvolvimento, clímax, resolução” é específica a uma forma particular de

narração, ou seja, que corresponde a forma encontrada no gênero conto. Assim, para compreender o diagrama, é imprescindível a mediação do professor para, além de orientar o processo de leitura dessa figura, esclarecer os problemas teóricos presentes.

Além disto, a tipologia “dissertação” é controversa na medida em que outros termos são aplicados para o mesmo tipo. Marcuschi (2008), por exemplo, classifica a dissertação como como um texto argumentativo.

Em sequência ao esquema que apresentamos acima, apresenta-se um outro quadro que com a explicação de “Narração”, mas sem aprofundar em concepções e conceitos de maneira a superar o trabalho sobre o tema realizado no ensino fundamental. Ademais, no material os elementos da narrativa são chamados de regra gramatical erroneamente:

> Regra gramatical para este tipo de texto (NARRAÇÃO):
> Narrar é contar uma história que envolve personagens e acontecimentos. São apresentadas, ações e personagens: O que aconteceu, com quem, como, onde e quando.
> Segue a seguinte estrutura:

NARRAÇÃO/NARRAR (CONTAR)	Personagens (com quem/ quem vive a história – reais ou imaginários) Enredo (o que/ como – fatos reais ou imaginários) Espaço (onde? /quando?)

Goiás (2023, p. 70).

Em nenhum caso as características e estruturas mencionadas (elementos da narrativa) podem ser consideradas regras gramaticais. Questões linguísticas como o uso dos tempos de fala nas narrativas podem, e fato, ser destacadas. Além disso, a apresentação da narrativa limita-se à estrutura e não envolve os componentes que geram sentido ao texto. Não há recepção ou produção, e mesmo a interação e produção de significado não podem ser feridas. Ou seja, há um distanciamento do conceito de linguagem como interação, como defende Bakhtin e sugere os documentos oficiais. Desta forma, a concepção de língua que se relaciona a estas proposições é a de língua enquanto estrutura e não enquanto prática social. Na sequência, o quadro final que visa sintetizar a relação entre tipologia e gênero na apostila pode ser visualizado na Figura 7.

Figura 7 - Síntese da relação entre tipologia e gênero

Fonte: Goiás (2023, p. 74).

Observa-se que, na Figura 7, diferentemente do quadro discutido na Figura 6, usa-se a nomenclatura argumentativo no lugar de dissertativo, mas os dois usos não são discutidos, ou seja, pode-se questionar por que se usa dissertativo inicialmente nomeá-lo e, posteriormente, se usa argumentativo sem marcar se são usados como sinônimos ou considerar que o uso de um ou outro pode marcar uma posição teórica no campo de ensino de língua.

O estudante em seu cotidiano, o tempo todo, tem contato com os gêneros discursivos e faz uso deles para se comunicar, uma vez que os gêneros são fundamentais no processo de comunicação entre os sujeitos. Assim, nos campos de interação e atividades os estudantes fazem uso de enunciados orais ou escritos, uso da linguagem, o que implica necessariamente no uso de diferentes gêneros do discurso, por isso compreendemos que seria mais interessante que a apostila organizasse o conteúdo de forma a abordar os gêneros discursivos, e não focar em tipos ou gêneros textuais.

No que se refere aos tipos textuais, Marcuschi esclarece que “O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quanto predomina um modo num dado texto concreto, dizemos que é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo ou descritivo ou injuntivo” (Marcuschi, 2008, p. 155).

Retomando a apostila, na sequência é apresentada a concepção de tipo textual:

> Quando usamos a língua, organizamos as frases com o objetivo de produzir um texto que se comunique com o interlocutor. A produção do texto é organizada, por sua vez, com base numa tradição discursiva que prevê determinadas sequências e elementos textuais. Assim, reconhecemos uma entrevista, uma conversa em rede social, um contrato de aluguel ou uma aula. Tipos e gêneros textuais são duas categorias diferentes de classificação textual.
> Os tipos textuais são modelos abrangentes e fixos que definem e distinguem a estrutura e os aspectos linguísticos de uma narração, descrição, dissertação e explicação.
> Os aspectos gerais dos tipos de texto concretizam-se em situações cotidianas de comunicação nos gêneros textuais, textos flexíveis e adaptáveis que apresentam uma intenção comunicativa bem definida e uma função social específica, adequando-se ao uso que se faz deles (Goiás, 2023, p. 73).

Neste trecho, temos uma referência à concepção de língua enquanto estrutura que comunica, ou seja, é possível perceber o foco na língua enquanto estrutura e não como prática social que produz sentidos. Isso porque há uma ênfase na estrutura que se pode mobilizar e não nos sentidos que esta estrutura pode produzir. Por outro lado, conforme discutimos no Capítulo II, toda produção verbal resultante da interação social é um gênero textual, sendo o texto a atividade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente.

Nesta etapa da análise, devemos relembrar de abordagens referentes a definições referenciadas a Bakhtin (1992) e Marcuschi (2000). Ambos os autores, oferecem perspectivas distintas sobre a linguagem como fenômeno social, histórico e ideológico e enfatizam a importância de considerar os contextos sociais e históricos em que a linguagem é usada, mas eles diferem nas suas abordagens em relação à classificação dos gêneros e ao papel da ideologia na formação da linguagem.

Na perspectiva de Bakhtin, a linguagem está profundamente enraizada na sua teoria do dialogismo, que enfatiza a natureza dinâmica e interativa da linguagem. Bakhtin argumenta que a linguagem é inerentemente social e que o significado é construído por meio de interações dialógicas entre os falantes. Esta perspectiva destaca a diversidade e a complexidade do uso da língua, uma vez que os indivíduos recorrem a uma série de recursos linguísticos para dialogar com outros. Já para Marcuschi, à linguagem está mais focada nos aspectos textuais da comunicação. Marcuschi classifica o gênero como um gênero textual, enfatizando o papel das convenções e estruturas textuais na formação da comunicação. Na perspectiva de Marcuschi se destaca a importância do gênero na formação da forma como a linguagem é usada e

interpretada, à medida que os indivíduos recorrem a convenções específicas do gênero para realizar a comunicação.

A diferença fundamental entre as perspectivas de Bakhtin e Marcuschi é a sua abordagem à classificação de gênero. Enquanto Marcuschi vê o gênero como um gênero textual, a abordagem de Bakhtin ao gênero é mais fluida e dinâmica. Bakhtin argumenta que os gêneros estão em constante evolução e que os indivíduos podem combinar e transformar criativamente os gêneros para atender aos seus propósitos comunicativos, destacando a flexibilidade e adaptabilidade da linguagem, uma vez que os indivíduos recorrem a uma variedade de géneros para se expressarem.

Ressaltamos que tanto Bakhtin como Marcuschi reconhecem o papel da ideologia na formação do uso da linguagem, mas diferem na ênfase que dão a este. A perspectiva de Bakhtin sobre a ideologia é mais implícita, uma vez que se concentra nas formas como as dinâmicas de poder e as hierarquias sociais influenciam o uso da linguagem. Em contraste, a abordagem de Marcuschi à ideologia é mais explícita, pois destaca as formas como as crenças e os valores ideológicos estão incorporados nas estruturas e convenções linguísticas. Esta perspectiva enfatiza o papel da ideologia na definição de como a linguagem é usada para transmitir significados e mensagens específicas.

Nesse sentido, os autores Bakhtin e Marcuschi oferecem perspectivas distintas sobre a linguagem como fenômeno social, histórico e ideológico. Embora ambos os autores destaquem a importância de considerar os contextos sociais e históricos em que a linguagem é usada, eles diferem nas suas abordagens à classificação dos géneros e ao papel da ideologia na formação da linguagem. Ao comparar e contrastar estas perspectivas, podemos obter uma compreensão mais profunda da natureza complexa e multifacetada da linguagem como fenômeno social, histórico e ideológico.

Além disso, uma caraterística fundamental para a compreensão da tipologia textual, que é a noção mobilizada na apostila, é a noção de predominância, isto é, um texto é predominantemente narrativo, mas pode apresentar sequências de descrição por exemplo. Como aponta Travaglia (2002, p. 204):

> 4) Os tipos se conjugam em um mesmo texto, ou seja, dificilmente temos tipos puros. Na verdade, um texto se define como de um tipo por uma questão de dominância, em função do tipo de interlocução que se pretende estabelecer e que se estabelece e não do espaço ocupado por um determinado tipo ou subtipo textual na constituição desse texto. Assim, podemos observar, por

> exemplo, que, com frequência, contos de Clarice Lispector, que são narrativos, têm a grande parte de seu espaço textual ocupado por dissertação, mas se classificam como narrativos devido a sua tendência dominante para um dado tipo de interlocução.
> 5) Podemos ter intercâmbio de tipos, isto é, um tipo pode ser usado no lugar de outro tipo, para criar determinados efeitos de sentido que não são possíveis com outro dado tipo. Encontramos, por exemplo, descrições e comentários dissertativos feitos por meio de narração (Travaglia, 2002, p. 204).

Por exemplo, o gênero notícia é um texto informativo que apresenta elementos da narração, da exposição, da descrição. Dentro da perspectiva do ensino por tipologias textuais, saber identificar a tipologia predominando de um texto e, também, as sequências tipológicas dentro deste texto é uma habilidade importante para compreender a composição textual; questão ignorada pelo material em análise. O que podemos perceber até neste ponto da análise é que o desenvolvimento do material é inadequado tanto para abordar textualmente os textos quanto discursivamente.

No material, os gêneros textuais estão organizados a partir de tipologias (predominantes) e não a partir dos campos de atuação aos quais pertencem, a exemplo: "Gêneros textuais pertencentes aos textos narrativos: romances; contos; fábulas; novelas; crônicas;". No material, apesar do uso da terminologia gênero textual, o conceito do gênero não é discutido e analisado. Apenas no tópico "Gêneros textuais e gêneros literários" há uma breve tentativa de conceituar o que seja gêneros textuais:

> Conforme o próprio nome indica, os gêneros textuais se referem a qualquer tipo de texto, enquanto os gêneros literários se referem apenas aos textos literários.
> Os gêneros literários são divisões feitas segundo características formais comuns em obras literárias, agrupando-as conforme critérios estruturais, contextuais e semânticos, entre outros (Goiás, 2023, p. 73).

Os gêneros discursivos são reduzidos a tipos de textos, o que não corresponde à concepção bakhtiniana sobre os gêneros do discurso, mobilizada nos documentos oficiais. Assim, ao longo das explicações de conceitos na apostila (com alguns equívocos, como vimos), tem-se textos usados como exemplos de tipologias e gêneros, mas que não são explorados, explicados ou analisados, ou seja, são usados meramente como "ilustrativos", sem que se leve o estudante a entender por que é classificado da forma que foi ou de qualquer menção da composição, tema e estilo do gênero conforme Bakhtin. Ademais (uma vez que a abordagem é estrutural a partir de tipologias) não há a demonstração dos elementos linguísticos e textuais

que caracterizam uma tipologia ou a heterogeneidade de um texto em relação a tipologia com o compõe.

Por fim, o conjunto de atividades 1 apresenta uma sequência de questões de múltipla escolha, sendo que as questões apresentadas abordam cartazes, charges, recortes de textos na elaboração de atividades formuladas de forma a apresentarem uma situação problema clara e objetiva que será resolvida com a escolha de uma resposta certa. No entanto, os gêneros contemplados nas questões, não foram explorados discursivamente anteriormente, se constituindo como atividade de treino, sendo inclusive questões retiradas de avaliações anteriores do Enem. As questões apresentam elementos sobre a função de gêneros específicos como abaixo:

> 5. (ENEM 2010) - MOSTRE QUE SUA MEMÓRIA É MELHOR DO QUE A DE COMPUTADOR E GUARDE ESTA CONDIÇÃO: 12X SEM JUROS. Revista Época. N° 424, 03 jul. 2006.
> Ao circularem socialmente, os textos realizam-se como práticas de linguagem, assumindo funções específicas, formais e de conteúdo. Considerando o contexto em que circula o texto publicitário, seu objetivo básico é:
> (A) definir regras de comportamento social pautadas no combate ao consumismo exagerado.
> (B) influenciar o comportamento do leitor, por meio de apelos que visam à adesão ao consumo.
> (C) defender a importância do conhecimento de informática pela população de baixo poder aquisitivo.
> (D) facilitar o uso de equipamentos de informática pelas classes sociais economicamente desfavorecidas.
> (E) questionar o fato de o homem ser mais inteligente que a máquina, mesmo a mais moderna. (Goiás, 2023, p. 80).

Nesta questão de múltipla escolha, o gênero discursivo anúncio tem a intencionalidade comunicativa de persuadir o consumidor a adquirir um produto. Nesse sentido, a função social deste texto é alcançar determinado público consumidor, com a finalidade de promover o ato de consumir determinado produto.

As principais características do texto publicitário abrangem uma mistura de linguagem, recursos visuais e técnicas de persuasão destinadas a envolver os consumidores e promover produtos ou ideias. Os textos publicitários caracterizam-se pela capacidade de transmitir mensagens por meios escritos, orais e visuais, utilizando recursos criativos para captar a atenção do público e influenciar a deliberação do resultado de alcance do público-alvo do anúncio. Estas características tornam a publicidade um género versátil e dinâmico na promoção de produtos, serviços, empresas e orientações ideológicas. Ao apelar para emoções, desejos e necessidades,

os textos publicitários podem alterar as interpretações e desejos do consumidor, impulsionando nele o comportamento de compra e fidelidade em relação ao produto anunciado e, muitas vezes, ao anunciante.

A evolução dos textos publicitários em diferentes plataformas de mídia reflete o cenário em mudança das tecnologias de comunicação e das estratégias de envolvimento do consumidor. Desde os anúncios impressos tradicionais até as campanhas digitais e nos meios de comunicação social, os anúncios adaptaram-se para satisfazer as exigências de uma sociedade cada vez mais interligada e orientada para o visual. A expansão da publicidade em novas plataformas de mídia abriu oportunidades para narrativas inovadoras, experiências interativas e envolvimento de público-alvo. A tecnologia avança, os textos dos anúncios provavelmente evoluirão ainda mais, aproveitando a análise de dados, a inteligência artificial e as tecnologias imersivas para criar experiências publicitárias personalizadas e impactantes que repercutam nos consumidores modernos. Esta evolução sublinha a relevância e adaptabilidade duradouras do género discursivo publicitário num mercado dinâmico e competitivo.

No material, os gêneros da esfera publicitária são apresentados de maneira descontextualizada ou superficial como na atividade de múltipla escolha citada anteriormente e no caso da próxima questão citada:

> 8. (ENEM 2019) Qual a diferença entre publicidade e propaganda?
> Esses dois termos não são sinônimos, embora sejam usados indistintamente no Brasil. Propaganda é a atividade associada à divulgação de ideias (políticas, religiosas, partidárias etc.) para influenciar um comportamento. Alguns exemplos podem ilustrar, como o famoso Tio Sam, criado para incentivar jovens a se alistar no exército dos EUA; ou imagens criadas para “demonizar” os judeus, espalhadas na Alemanha pelo regime nazista; ou um pôster promovendo o poderio militar da China comunista. No Brasil, um exemplo regular de propaganda são as campanhas políticas em período pré-eleitoral. Já a publicidade, em sua essência, quer dizer tornar algo público. Com a Revolução Industrial, a publicidade ganhou um sentido mais comercial e passou a ser uma ferramenta de comunicação para convencer o público a consumir um produto, serviço ou marca. Anúncios para venda de carros, bebidas ou roupas são exemplos de publicidade.
> VASCONCELOS, Y. Disponível em: https://mundoestranho. abril.com.br. Acesso em: 22 ago. 2017 (adaptado).
> A função socio comunicativa desse texto é
> (A) ilustrar como uma famosa figura dos EUA foi criada para incentivar jovens a se alistar no exército.
> (B) explicar como é feita a publicidade na forma de anúncios para venda de carros, bebidas ou roupas.
> (C) convencer o público sobre a importância do consumo.
> (D) esclarecer dois conceitos usados no senso comum.

> (E) divulgar atividades associadas à disseminação de ideias. (Goiás, 2023, p. 81).

O gênero propaganda nesta questão esclarece ao estudante, resumidamente, sua função social. A manipulação emocional é uma técnica predominante usada tanto na propaganda quanto no consumismo para influenciar indivíduos. As campanhas publicitárias aproveitam gatilhos emocionais como medo, felicidade, tristeza e humor para alcançar seu público-alvo. A manipulação emocional visa criar um vínculo forte entre o consumidor e a mensagem/produto. Assim, ofertas por tempo limitado e declarações sobre escassez são táticas eficazes para criar urgência nos consumidores.

No material, os gêneros não são de fato discutidos, há sempre um pressuposto de que o aluno já conhece e domina os gêneros apresentados. Além disto, a sequência e sistematização do material é confusa e não permite uma progressão conceitual.

Outro tema abordado é a sinonímia das palavras. Assim, com foco em trabalhar as questões de múltiplas escolha, a apostila apresenta, além do gênero propaganda, outros gêneros textuais, inserindo questões que abordam tipo textual, estrutura textual, composição textual, o uso da conjunção como recurso de finalidade textual, características textuais, gênero textual, o uso da linguagem verbal e não verbal, elementos constitutivos de um texto associados a sua função, a fim de que o estudante possa reconhecer os diferentes gêneros textuais, seu contexto de uso, sua função específica, seu objetivo comunicativo, seus conhecimentos construídos socioculturalmente. Ou seja, percebe-se uma imprecisão teórica no que se refere à concepção de língua que norteia o trabalho de Língua Portuguesa na Apostila; a concepção a que se remete essa organização e abordagem dos gêneros, como já mencionamos, remete a língua enquanto estrutura a ser aprendida.

Outra atividade proposta é o recorte de um mapa mental (Figura 8), com a finalidade de inserir o gênero narrativo/crônica, apresentando ao estudante em meio a atividade os elementos de uma narrativa em um resumo sintetizado para inserir as questões de múltiplas escolha e uma análise subjetiva da crônica para que o estudante desenvolva seu conhecimento sobre o tema. Observe:

Figura 8 – Mapa mental sobre gêneros literários

Fonte: Goiás (2023, p. 82).

A partir desse mapa mental, é feito um direcionamento para se trabalhar o gênero crônica. Esse trabalho inicialmente é feito a partir da discussão da crônica “Do rock”, de Carlos Heitor Cony, a partir da qual são explorados os elementos da narrativa (enredo, espaço, tempo, tipos de narrador e tipos de personagem). Na sequência, a apostila propõe uma atividade de análise de uma crônica de Luís Fernando Veríssimo:

> ANÁLISE DA CRÔNICA
> O Homem Trocado
> (Luís Fernando Veríssimo)
> O homem acorda da anestesia e olha em volta. Ainda está na sala de recuperação. Há uma enfermeira do seu lado. Ele pergunta se foi tudo bem.
> – Tudo perfeito – diz a enfermeira, sorrindo.
> – Eu estava com medo desta operação…
> – Por quê? Não havia risco nenhum.
> – Comigo, sempre há risco. Minha vida tem sido uma série de enganos…
> E conta que os enganos começaram com seu nascimento. Houve uma troca de bebês no berçário e ele foi criado até os dez anos por um casal de orientais, que nunca entenderam o fato de terem um filho claro com olhos redondos. Descoberto o erro, ele fora viver com seus verdadeiros pais. Ou com sua verdadeira mãe, pois o pai abandonara a mulher depois que esta não soubera explicar o nascimento de um bebê chinês.
> – E o meu nome? Outro engano.
> – Seu nome não é Lírio?
> – Era para ser Lauro. Se enganaram no cartório e…

> Os enganos se sucediam. Na escola, vivia recebendo castigo pelo que não fazia. Fizera o vestibular com sucesso, mas não conseguira entrar na universidade. O computador se enganara, seu nome não apareceu na lista.
> – Há anos que a minha conta do telefone vem com cifras incríveis. No mês passado tive que pagar mais de R$ 3 mil.
> – O senhor não faz chamadas interurbanas?
> – Eu não tenho telefone!
> Conhecera sua mulher por engano. Ela o confundira com outro. Não foram felizes.
> – Por quê?
> – Ela me enganava.
> Fora preso por engano. Várias vezes. Recebia intimações para pagar dívidas que não fazia. Até tivera uma breve, louca alegria, quando ouvira o médico dizer:
> – O senhor está desenganado.
> Mas também fora um engano do médico. Não era tão grave assim. Uma simples apendicite.
> – Se você diz que a operação foi bem…
> A enfermeira parou de sorrir.
> – Apendicite? – perguntou, hesitante.
> – É. A operação era para tirar o apêndice.
> – Não era para trocar de sexo?
> 1. Que elementos o cronista utilizou para gerar humor no texto?
> 2. Justifique o título do texto.
> 3. Indique que consequências os seguintes fatos têm na narrativa:
> a) Troca na maternidade
> b) A ida de outro bebê para sua mãe
> c) Engano do cartório.
> d) Engano do computador
> e) Engano da companhia telefônica
> f) Engano do médico
> 4. Observe a fala do médico: "— O senhor está desenganado". Qual o sentido da palavra "desenganado"?
> 5. Por que o narrador não fica apreensivo com este diagnóstico?
> 6. Por que, no contexto, o uso da palavra "desenganado" gera humor?
> 7. Comente o final da crônica. Como se produziu o humor nessa passagem?
> (Goiás, 2023, p. 86).

O texto desta atividade é uma crônica, um gênero discursivo da esfera literária. Suas principais características são o fato de ser uma coletânea de fatos cotidianos, com poucos personagens, curta, simples, possuir uma ordem de sucessão no tempo em sua escrita e normalmente ser publicada em jornais e revistas. Ela pode ser marcada pela sua adaptabilidade e versatilidade. Usada para relatar eventos em uma sequência temporal, a crônica pode abranger vários temas, estilos e técnicas narrativas. É um gênero que pode incorporar características como elementos poéticos, críticos, reflexivos e humorísticos, tornando-o uma forma de expressão dinâmica e multifacetada.

Nesse sentido, as crônicas, conhecidas por sua brevidade, mesclam elementos narrativos, descritivos e argumentativos para apresentar questões do cotidiano de forma leve e crítica. Assim, a interpretação pessoal do autor em uma crônica pode acrescentar um toque reflexivo ou crítico, realçando a profundidade geral do texto. Além disso, a capacidade do gênero de misturar diferentes tipos textuais, como estilos jornalísticos e literários, torna-o uma forma textual híbrida que oferece uma perspectiva única sobre pequenos acontecimentos da vida cotidiana. Montar a estrutura de uma crônica narrativa, selecionar a história ideal, observar hábitos cotidianos e criar efeitos de surpresa são etapas cruciais na elaboração de uma crônica narrativa convincente e envolvente. Para compreender verdadeiramente a evolução e as características do gênero crônica, é essencial uma análise comparativa que aprofunde seu desenvolvimento histórico e adaptações modernas.

Destas características do gênero crônica e outras, nenhuma é de fato abordada e explorada. O trabalho da atividade com a crônica esta direcionada apenas para interpretação no nível superficial e no humor presente no texto. Desta forma, a crônica é usada como pretexto e não para de fato compreensão da densidade do gênero e suas relações com as práticas socais ou as especificidades do campo literário.

Retomando a habilidade proposta para o conjunto de atividades 1, “(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos”, podemos dizer que não é possível por meio da proposta deste material de que o estudante compreenda e análise processos de produção e circulação de discursos, pois a abordagem não é discursiva e, portanto, não se propõe a compreender o processo de produção de sentidos ou a circulação de discurso no meio social.

Quanto aos objetivos de aprendizagem, no objetivo “(GO-EMLGG101A) Identificar as várias tipologias textuais e gêneros discursivos de circulação cotidiana, analisando as diferentes linguagens para possibilitar a criticidade e promover a adequação textual”, a visão sobre tipologia é de homogeneização, ou seja, identificar que um texto é de um tipo específico.

Assim, para compreender um tipo específico de texto, é essencial primeiro identificar o propósito do texto. Os gêneros textuais apresentam sua função sociocomunicativa, destacando a intenção e o objetivo do texto. Diferentes gêneros servem a propósitos variados, como informar, entreter, persuadir ou descrever. Ao reconhecer o propósito de um texto, os leitores podem compreender melhor a mensagem transmitida e o impacto pretendido no público. Essa

compreensão constitui a base para a análise das características exclusivas de um determinado gênero.

Analisar a estrutura de um texto é necessário para distinguir o gênero em que ele se inscreve. Um gênero possui a estrutura específica para transmitir corretamente sua mensagem. Podem ser textos narrativos, os quais seguem uma sequência cronológica de eventos, ou textos expositivos, que visam apresentar e explicar um tópico com clareza e precisão. Ao examinar os elementos estruturais de um texto, como organização, coesão e coerência, os leitores podem obter insights sobre o tipo de produção textual que está sendo analisado e o formato pretendido.

Ademais, reconhecer as características linguísticas de um texto é outro aspecto fundamental para a compreensão do seu gênero. A linguagem define o tom, estilo e apresentação geral de um texto. Diferentes textos exibem estruturas linguísticas, expressões e padrões sintáticos distintos que refletem seu gênero e propósito. Por exemplo, os textos descritivos utilizam uma linguagem vívida para criar experiências sensoriais para o leitor, enquanto os textos argumentativos empregam lógica e evidências para apoiar uma afirmação. Ao prestar atenção às características da linguagem, como tom, escolha de vocabulário e estrutura das frases, os leitores podem identificar e interpretar o gênero no qual um texto se inscreve.

Isso significa que a visão de tipologia textual do material não se propõe a aprofundar e de fato levar o estudante a compreender o processo de construção textual. Em relação aos gêneros discursivos, é possível compreender que a abordagem é estrutural e permanece no nível de identificação de tipo, o que é indicado até mesmo pela nomenclatura usada: gêneros textuais. Em relação ao objeto de conhecimento: “Contexto de produção (época, objetivos, produtor/ receptor), circulação e recepção de textos. Gênero do discurso. Relação entre os símbolos representados”, o material de fato não toma o gênero discursivo no seu contexto de produção, circulação e recepção como objeto de ensino, mantendo se apenas na identificação estrutural.

O quarto bloco da apostila retoma a questão dos gêneros, mas desta vez propondo o estudo de um em específico: a resenha. Para o conjunto nomeado como “Resenha Crítica” é apresentada a seguinte proposta de habilidades, objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento:

HABILIDADE

> (EM13LGG201) Utilizar as diversas linguagens (artísticas, corporais e verbais) em diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
> OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
> (GO-EMLGG201A) Sintetizar e resenhar textos, utilizando paráfrases, marcas do discurso reportado e citações, para empregar em textos de divulgação de estudos e pesquisas.
> OBJETOS DE CONHECIMENTO Linguagens, seus diálogos e práticas culturais. Contextos e práticas. Relação entre textos, reconstrução da textualidade e efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos. Linguagem e sentido. A dimensão discursiva da linguagem.

O conjunto inicia sua abordagem com uma breve introdução sobre resenha crítica seguida de instruções acerca do passo a passo para realizar uma resenha crítica aceitável. As revisões críticas desempenham um papel importante no fornecimento de uma análise e avaliação aprofundadas de diversas formas de trabalhos artísticos e criativos. Este conjunto de atividades tem como objetivo aprofundar o conhecimento do estudante sobre resenha crítica fazendo uso do gênero textual informativo, descritivo e opinativo. Ao examinar o conteúdo, os temas, a execução e as conexões pessoais com uma obra, as análises críticas oferecem aos estudantes uma compreensão abrangente do significado e do impacto da obra lida para a atividade de resenha. Através da resenha crítica é possível avaliar a eficácia do trabalho na transmissão da mensagem pretendida, a habilidade em executar a sua visão e a ressonância pessoal que ela tem para os indivíduos.

Na revisão crítica de uma obra é fundamental analisar os principais temas e mensagens que ela transmite. Por exemplo, num romance, isto poderia envolver a exploração de motivos subjacentes, como amor, poder ou identidade. Ao dissecar esses temas, os estudantes podem descobrir as camadas mais profundas de significado incorporadas ao trabalho. Além disso, avaliar a coerência e a eficácia do enredo ou da estrutura é crucial para determinar o impacto da narrativa. Um enredo bem estruturada melhora o fluxo da história e mantém o público envolvido. Além disso, avaliar a relevância e o impacto do conteúdo no público é fundamental para compreender a mensagem do trabalho. Uma obra que reverbera com o seu público a nível pessoal ou social tem maior potencial de evocar emoções fortes e provocar o pensamento crítico.

Criticar as escolhas artísticas e técnicas empregadas pelo criador é aspecto fundamental de uma resenha crítica. Seja num filme, numa exposição de arte ou numa peça de teatro, as

decisões do criador moldam a percepção que o público tem da obra. Avaliar o uso da linguagem, do visual ou do desempenho na transmissão da mensagem esclarece a eficácia da comunicação do criador. Por exemplo, num filme, as técnicas de fotografia e edição podem melhorar a narrativa e evocar emoções específicas no público. Além disso, é essencial discutir a eficácia do estilo do autor em envolver o público. Um estilo atraente pode cativar seu público e oferecer uma impressão prolongada, tornando o trabalho memorável e impactante.

Além de avaliar o conteúdo e a execução de uma obra, as revisões críticas também envolvem a reflexão sobre as reações pessoais e as conexões com a obra. Compartilhar opiniões pessoais e respostas emocionais fornece informações sobre a experiência pessoal do revisor com o trabalho. Refletir sobre como o trabalho ressoa com experiências ou crenças pessoais aprofunda a compreensão do seu significado. Ao traçar paralelos entre a obra e a própria vida, os estudantes podem estabelecer uma conexão maior com o material. Fato é que, a oportunidade de discutir as implicações de uma resenha crítica na compreensão do assunto ou da sociedade oferece uma perspectiva mais ampla sobre o impacto do trabalho para além do seu mérito de conhecimento acerca dos recursos linguísticos e multissemióticos favorecendo ao estudante maior dimensão discursiva da linguagem.

Concluindo, as resenhas críticas servem como uma ferramenta valiosa para analisar, avaliar e interpretar diversas formas de gêneros textuais. Ao examinar o conteúdo, os temas, a execução e as conexões pessoais com uma obra, os estudantes podem fornecer aos leitores uma avaliação abrangente de sua importância e impacto. Em última análise, a resenha crítica, neste conjunto de atividades da apostila, intenciona contribuir para a proficiência do estudante em sua avaliação, pois a resenha crítica com seu caráter argumentativo requer leitura, escrita e reflexão sobre o conteúdo elaborado. Embora a escolha do gênero seja adequada ao ensino Médio e esse conjunto esteja relativamente organizado com resenhas para leitura e a análise detalhada de uma delas, bem como atividades, a abordagem do gênero é por meio da tipologia enfatizando que o gênero textual (termo usado) é composto por três tipologias: informativo, opinativo e descritivo.

Porém, a forma como é apresentado este conjunto de atividades na apostila gera dúvidas sobre o alcance dos objetos de conhecimento por parte dos estudantes.

3.3 Língua e linguagem

O segundo conjunto selecionado para análise é nomeado na apostila como “Língua, linguagem – variação”. As habilidades e os objetivos para esse conjunto são:

> HABILIDADE
> (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, identificando e descartando fontes não confiáveis e problematizando enfoques tendenciosos ou superficiais.
> OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
> (GO-EMLP31-A) Elaborar pesquisas variadas, utilizando as etapas de produção, para avaliar cada parte do processo de construção do conhecimento científico, a partir dos gêneros textuais envolvidos na realização e divulgação de pesquisas, para uma posse ativa da forma como o conhecimento científico é produzido.
> OBJETOS DE CONHECIMENTO
> Uso de estratégias de impessoalização (uso de terceira pessoa e de voz passiva etc.).
> Sistemas de linguagem.
> Forma de composição do texto, coesão e articuladores e progressão temática.
> Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto.
> Efeitos de sentido. Construção composicional e estilo (Goiás, 2023, p. 87).

Neste conjunto de proposições, embora tanto a habilidade em foco quanto os objetivos de aprendizagem proponham o trabalho com “textos de divulgação científica” e com o “conhecimento científico”, não há textos dessa natureza; outros gêneros são apresentados e para nenhum deles tem um trabalho específico sobre suas caraterísticas enquanto gênero. Há nessa parte da apostila um trabalho inicial com o conceito de língua e das funções da linguagem com ênfase em textos literários. A proposição dentre os “objetos de conhecimento” de estudo dos efeitos de sentidos não é foco nem facilmente identificada, devido ao foco dado a estruturas da língua e trechos de textos muitas vezes sem contexto ou ligação entre si. Dito isso, seguimos com a apresentação e análise destas partes.

Para Bakhtin (2009), a linguagem não é um simples conjunto de regras e estruturas, mas sim uma atividade humana constituída e constitutiva em que é usada por interlocutores históricos. Em consonância com este pensamento, realizamos a leitura e análise das atividades deste conjunto que apresentam conteúdos relacionados às variantes linguísticas ligadas ao aspecto sociocultural, linguagem coloquial, padrão culto da linguagem, elementos da comunicação e as funções da linguagem que aparecem em resumos informativos e atividades objetivas e subjetivas.

Segundo Bakhtin (2009, p. 128), “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta e não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”. Seguindo a linha de pensamento de Bakhtin sobre os conceitos de língua e linguagem, propomos verificar se a abordagem feita na apostila, apresenta uma concepção de linguagem enquanto interação social, ou seja, que apresente modelos sociais, ideológicos e dialógicos.

Como proposta de atividades para este conjunto, a apostila apresenta recortes de textos que são utilizados como método avaliativo de assimilação de conteúdo por parte do estudante. Para tal, o estudante fará uso de textos dissertativos argumentativos em atividades com textos formais, em que se omite o agente do discurso, as marcas de sua opinião e das diversas vozes que compõem o texto. Assim, identificará e trabalhará com o uso da voz passiva, a qual contribuíra para a impessoalização do discurso.

Esta é a proposta deste recorte, no entanto não é possível verificar isso nas atividades, pois elas não apresentam conteúdos referente ao assunto “gêneros ou produções textuais”, nem de forma efetiva e nem discursiva. Assim, é visível que as atividades e construções teóricas não são condizentes com os objetivos propostos e nem com as habilidades almejadas neste conjunto.

Para ingressar no sistema de uma língua, o que denominamos de fenômenos linguísticos precisa perpassar pelos gêneros discursivos e é preciso propor um trabalho que considere os estudantes enquanto participantes ativos no processo de interlocução, construindo sentidos a partir do tripé que compõe os gêneros discursivos: unidade temática, estrutura composicional e estilo.

A primeira atividade deste conjunto apresenta o texto “Preconceito Linguístico” (Figura 9), introduzido após uma charge:

Figura 9 - Atividade sobre preconceito linguístico

Fonte: Goiás (2023, p. 87).

Na apostila, a charge antecede o texto “Preconceito linguístico”, o qual explica que nos atos comunicativos os falantes da língua vão determinando expressões, sotaques e entonações, de acordo com suas necessidades linguísticas e que o preconceito linguístico geralmente surge em tom de deboche, apontado de maneira pejorativa e estigmatizada. Porém, não cita nenhuma questão, a ser respondida pelo estudante, que faça relação direta com a charge ou o texto.

Em relação à charge, não é feita uma relação direta entre o referido texto e o texto sequente a esse. Questões que levassem a uma problematização em sala de aula sobre o gênero charge, a partir da discussão da charge apresentada na apostila, seriam importantes no sentido de posicionar o texto enquanto um elemento de interação social.

A charge desempenha um papel significativo na influência da linguagem e dos estilos de comunicação na sociedade. Sendo um texto híbrido que combina elementos verbais e visuais, as charges têm a capacidade única de transmitir mensagens de forma irónica ou satirizada, muitas vezes criticando indivíduos ou eventos específicos. Essa forma de narrativa visual não apenas diverte, mas também pode modificar a comunicação e a interação entre os sujeitos. Através do uso de humor, exagero e simbolismo, podem introduzir novo vocabulário e expressões, influenciar o tom e a entrega nas conversas e moldar percepções de humor e inteligência.

Ademais, a linguagem e os estilos de comunicação retratados nas charges podem ter um impacto duradouro no discurso e nas interações sociais, contribuindo para a riqueza e a

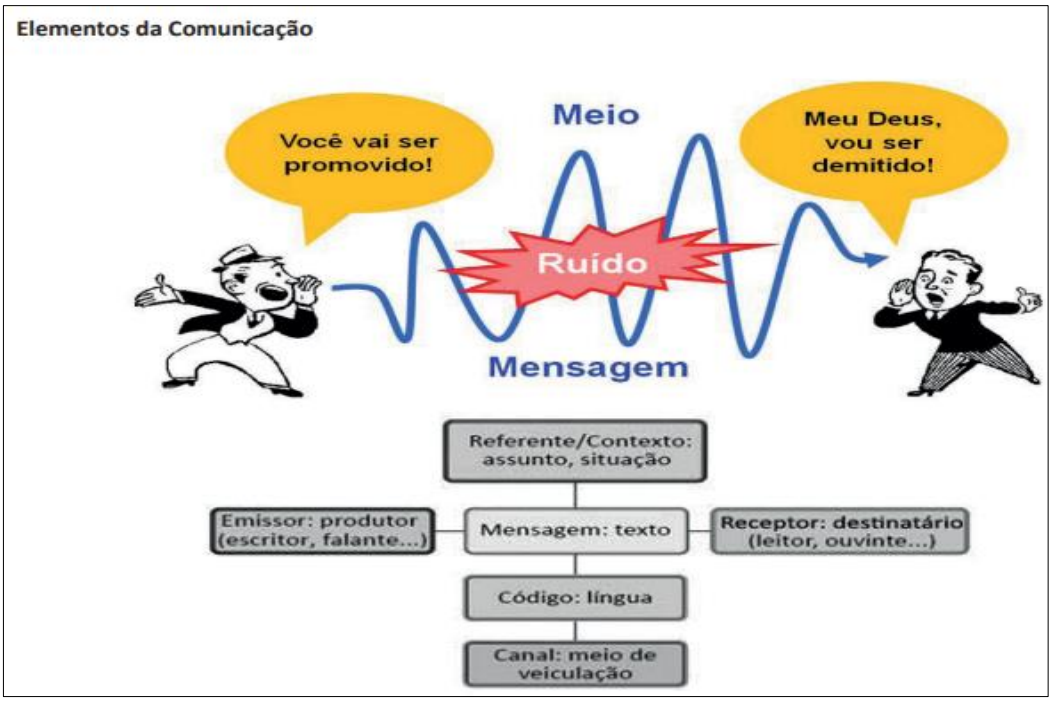
diversidade do uso da linguagem, influenciando na formação de normas e valores sociais, oferecendo comentários satíricos sobre vários aspectos da sociedade. Ao utilizar imagens para expressar posições editoriais e criticar questões sociais, as charges têm o poder de desafiar as normas existentes, provocar o pensamento e estimular discussões sobre diversos temas, dentre eles podemos destacar: política, justiça social, práticas culturais e problemas ambientais. Através das suas representações visuais e linguagem simbólica, a charge serve como um espelho para a sociedade, refletindo os seus pontos fortes, as suas deficiências e as áreas a melhorar. Esta reflexão pode levar à introspecção e ao diálogo, influenciando, em última análise, atitudes e comportamentos sociais.

Uma das maneiras mais significativas pelas quais as charges contribuem para a interação social é promovendo conexões e conversas por meio do humor compartilhado. O humor há muito é reconhecido como uma ferramenta capaz de construir relacionamentos, quebrar barreiras e criar um sentimento de camaradagem entre os indivíduos. Com uma mistura de humor verbal e não verbal, têm a capacidade de provocar risos e diversão, promover discussões e debates, criar experiências compartilhadas e piadas internas. Ao envolver o público em risadas e brincadeiras alegres, as charges criam um sentimento de comunidade e pertencimento, transcendendo diferenças culturais e linguísticas. Este prazer partilhado do humor pode unir as pessoas, incentivar o vínculo social e a interação de uma forma alegre e inclusiva.

No entanto, nem essa primeira charge nem nenhuma outra utilizada no material discute ou analisa o gênero a partir das questões que apontamos acima. Sempre fica sob a responsabilidade do docente propor a leitura e a interpretação sem orientação do material. Além disto, o gênero em si não é abordado enquanto gênero ou como instancia de produção de sentidos. Em seguida, há questões de múltiplas escolhas que estão descontextualizadas e que valorizam a transposição do que nomeiam no material como linguagem coloquial para linguagem formal ou padrão culto da linguagem.

Na sequência da apostila, o segundo tema deste conjunto de atividades são os “Elementos da comunicação”, a apostila faz uso de uma imagem e um fluxograma para apresentar ao estudante os elementos da comunicação (Figura 10).

Figura 10 - Elementos da comunicação



Fonte: (Goiás, 2023, p. 89).

Em seguida, usa-se metalinguagem para explicar o esquema acima. Exemplifica-se os elementos do esquema apontando os elementos de uma aula expositiva ministrada por uma professora de língua portuguesa sobre elementos da comunicação:

> Locutora: a professora.
> • Receptores/Interlocutores: os estudantes.
> • Mensagem: o texto verbal oral elaborado pela professora em seu ato de fala.
> • Referente: os elementos da comunicação, o assunto da aula.
> • Canal: a voz da professora, impulsionada pelo arque entra e sai de seus pulmões, utilizando-se também de seu aparelho fonador.
> • Código: a língua portuguesa (Goiás, 2023, p. 89).

Os conceitos apresentados e a escolha pela teoria da comunicação no material alinham-se a uma perspectiva de língua a partir da teoria da comunicação de Robson Jakobson, linguista estruturalista. Embora não se possa negar as contribuições do teórico para o campo linguístico e para pensar a partir de Saussure questões como a metáfora, a sincronia e metonímia e poesia, a proposição de língua nessa teoria pressupõe sujeitos passivos no processo de comunicação.

Ou seja, na atividade as concepções de língua e de linguagem se distanciam da proposta curricular da BNCC e do DC-GOEM, documentos que apresentam uma concepção de língua que se alinha mais com o pensamento bakhtiniano, por exemplo, ao propor o estudo da língua

discursivamente, a partir da interação, da produção de sentidos, dos gêneros do discurso, dos contextos históricos e sociais etc.

Outro aspecto que é abordado no conjunto dois de atividades da apostila, também alinhadas com o estruturalista Jakobson, são as funções da linguagem, apresentando ao estudante o objetivo dos elementos básicos da comunicação no processo comunicativo com o outro. Ressalta-se que a comunicação assume funções, objetivos diferentes, dependendo do contexto em que está inserida, sendo que cada uma possui características específicas. A apostila informa ao estudante que os objetivos das situações comunicativas possuem elementos da comunicação distintos e apresenta em um texto, as funções e características da linguagem. Em seguida uma sequência de questões objetivas, de múltipla escolha são inseridas para que o estudante verifique sua capacidade de resolver atividades com o tema abordado.

O que ocorre é que há uma preocupação em classificar. Neste conjunto, como já apontamos, a proposição de tomar os gêneros como objeto de ensino não se cumpre e a língua é vista como uma estrutura e não como interação e produção de sentidos. Na sequência, isso fica ainda mais evidente quando se continua a apresentação das funções da linguagem e em seguida se tem atividades com frases descontextualizadas, como na atividade abaixo:

> 5. Qual a função da linguagem presente na frase:
> "Os verbos transitivos são classificados em diretos, indiretos e diretos e indiretos."
> a) Função expressiva;
> b) Função referencial;
> c) Função metalinguística;
> d) Função fática. (Goiás, 2023, p. 93).

Em suma, percebe-se que as atividades referentes às funções da linguagem são feitas de forma descontextualizada, sem conexão com o trabalho a partir de gêneros discursivos, de forma que o trabalho sobre aspectos linguísticos acaba sendo feito de forma isolada e descolado de uma perspectiva da linguagem enquanto interação social.

Diferentemente do que aparece nessa apostila, promover um trabalho do ensino de gramática e da análise linguística calcado nos gêneros discursivos possibilitaria um caminho que pode contribuir no processo de ensino/aprendizagem, visto que o estudante desenvolverá a capacidade de refletir sobre a língua e usar esta reflexão em suas produções discursivas escolares e cotidianas.

Na BNCC, as questões que envolve a gramática indicam os conteúdos que precisam ser trabalhados, porém a proposta é que a gramática seja compreendida em sua funcionalidade e não de forma conteudista, ou seja, de forma descontextualizada das práticas sociais. Nesse sentido, a memorização de regras, conforme a BNCC, deve ser substituída pela compreensão da gramática junto aos textos, com sua forma de uso dentro de situações especificas. Por isso, encontramos nesse documento o uso do termo “análise linguística” para se referir ao estudo da língua.

O DC-GOEM (2021) estabeleceu, para os campos de atuação no ensino de língua portuguesa, habilidades e competências, e estas devem ser desenvolvidas nas práticas de linguagem. Assim, no ensino da língua portuguesa é importante que as práticas de linguagem sejam desenvolvidas em conformidade com as habilidades e com competências descritas nos documentos curriculares (BNCC / DC-GOEM), de maneira que o estudante precisa desenvolver escuta, oralidade, práticas de leitura, produção escrita e multissemiótica, análise linguística e semiótica.

Nesse conjunto fica evidente o distanciamento entre o material didático e a concepção de língua e de linguagem presente nos documentos curriculares. O conjunto seguinte mantém a mesma estrutura embora aponte objetivos e habilidade diferentes:

> HABILIDADE
> (EM13LP28) Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequados aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão.
> OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
> (GO-EMLP28A) Organizar e experimentar estratégias de estudo utilizando leituras, resolução de exercícios, interpretação de vídeos, gráficos e imagens acerca do conteúdo em questão para produzir uma aprendizagem significativa e otimizar o tempo.
> OBJETOS DE CONHECIMENTO
> Estratégia de leitura: apreender os sentidos globais do texto.
> Estratégias de escrita: textualização, revisão e edição.
> Planejamento e produção de questionários.
> Organização de cronograma de estudo.
> Forma de composição do texto.
> Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros.
> Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.

Em seguida, se repete o modelo anterior: apresenta-se as figuras de linguagem como um grupo de conceitos a serem aprendidos; usa-se exemplos descontextualizados e coloca-se a língua enquanto estrutura e não como interação. Não há concretização dos objetivos expostos para estas atividades, afinal não há um trabalho efetivo de leitura e produção de texto de maneira contextualizada e que coloque o estudante, como prevê os documentos curriculares, no lugar de protagonista e leitor crítico em formação.

Na análise desse conjunto de atividades e do conjunto anterior, o que identificamos foi uma falta de organização sequencial do material, além de uma falta de alinhamento à concepção de língua de linguagem da BNCC e do DC-GOEM. O texto, objeto de ensino, é tomando como pretexto gramatical como estrutura, não como discurso e enunciado concreto em uma esfera de atividade. Há equívocos e contradições quanto ao conceito de língua e o foco no segundo conjunto é nas figuras de linguagens. Não há, como indica os documentos curriculares, abordagem do texto quanto as suas condições de produções históricas, sociais, culturais etc. Ademais, embora citem habilidades e objetivos da DC-GOEM, as proposições não fazem jus ao recorte do documento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a discutir o ensino de Língua Portuguesa para a primeira série do Ensino Médio, na rede pública do estado de Goiás, partindo da análise dos documentos curriculares BNCC e DC-GOEM, com a intencionalidade de compreender quais as concepções de língua estão inseridas nos documentos curriculares atuais, para o ensino de Língua Portuguesa, e a materialização dessas propostas nas atividades da apostila disponibilizada no Portal NetEscola para a rede estadual de educação de Goiás.

No Capítulo I desta dissertação, discutimos brevemente algumas concepções de ensino de Língua Portuguesa, sendo o foco do capítulo a discussão dos conceitos de Bakhtin, autor que embasa nossas concepções sobre língua e linguagem, enquanto pesquisadoras, e direcionaram nossa análise. Este capítulo foi elaborado tendo em visto nosso primeiro objetivo específico: discutir as concepções de língua e de linguagem no ensino de língua portuguesa, especialmente a partir das teorias de Bakhtin. Isso porque, consideramos que era preciso discutir, mesmo que brevemente, teorias que perpassam o ensino de Língua Portuguesa.

No Capítulo II desta dissertação, analisamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de âmbito federal, e o Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio (DC-GOEM), de âmbito estadual, com foco no componente de Língua Portuguesa no tópico "Linguagens e suas tecnologias". Nossa escolha pela análise destes documentos ocorreu por consideramos que estes documentos são direcionadores para a organização curricular e estratégias pedagógicas no sistema educacional com impacto no ensino de Língua Portuguesa. Assim, nesse capítulo, buscamos concretizar nosso segundo objetivo de pesquisa: analisar as concepções de língua e linguagem presentes na BNCC e na DC-GOEM, discutindo as dissonâncias e as confluências entre os documentos.

Após o estudo do material selecionado para análise, a presente pesquisa compreende que a BNCC, em sua parte referenciada ao ensino de Língua Portuguesa, traça objetivos específicos que com a intencionalidade de promover o alinhamento dos currículos estaduais a fim de elevar a proficiência em território nacional, desenvolver o pensamento crítico e a consciência cultural entre os estudantes, enfatizando a importância de integrar as habilidades linguísticas às experiências educacionais mais amplas.

Ao examinar as concepções de língua no contexto do ensino de Língua Portuguesa, este estudo evidencia uma proximidade das concepções de língua e com as teorias de Bakhtin com

a BNCC; já o DC-GOEM se alinha também à teoria bakhtiniana, mas se alinha com as concepções de gêneros textuais de Marcuschi. Percebe-se também uma ênfase maior no DC-GOEM na tipologia textual.

Embora o estudo faça contribuições significativas para a compreensão do papel do pensamento de Bakhtin na proposta do ensino de Língua Portuguesa da BNCC e do DC-GOEM, a análise documental também reconhece certas limitações, como o âmbito restrito das observações a um único contexto de ensino, que pode não captar totalmente a diversidade de práticas em diferentes contextos educativos.

A BNCC, implementada nacionalmente em 2017, tem como objetivo padronizar referenciais educacionais em todo o Brasil, garantindo que todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica, tenham acesso para uma educação de qualidade que promova competências essenciais para o século XXI. Ela estabelece um conjunto abrangente de competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua escolaridade, incluindo a capacidade de comunicar-se eficazmente em português, aplicar o pensamento analítico à resolução de problemas e envolver-se cuidadosamente com as diversas culturas que caracterizam a sociedade brasileira.

Por sua vez, o Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio (DC-GOEM), apresenta competências e habilidades instituídas na BNCC e outras definidas para complementar a BNCC as quais tem foco em reconhecer a paisagem sociocultural única de Goiás, que inclui uma história de influências indígenas, africanas e europeias, juntando diretrizes que servem para contextualizar o currículo nacional dentro da realidade local, permitindo aos educadores adaptarem as suas abordagens de ensino para satisfazer as necessidades e características específicas das suas populações estudantis. Assim, a análise verifica que a proposta de ensino de linguagens, no DC-GOEM, enfatiza a importância da história, literatura e dialetos locais, incentivando os educadores a recorrerem a narrativas regionais e referências culturais no momento de planejar as atividades que serão disponibilizadas aos estudantes em sala de aula.

Ao comparar as abordagens de ensino da Língua Portuguesa na BNCC e no DC-GOEM, surgem diversas semelhanças e diferenças. A BNCC traça um currículo que divide as competências linguísticas em quatro práticas distintas, promovendo uma compreensão globalizada do uso da língua em vários contextos, incluindo formas orais e escritas, que se baseia nas experiências fundamentais iniciadas na Educação Infantil do sujeito. Em

contrapartida, o DC-GOEM não apenas se alinha aos princípios estruturais da BNCC, mas também incorpora diretrizes pedagógicas mais amplas que visam promover o desenvolvimento integral dos estudantes por meio de componentes eletivos que envolvem competências como investigação científica e intervenção sociocultural, esta última propõe que o estudante seja capaz de intervir na vida real tanto em questões socioculturais como em problemas ambientais.

Embora a BNCC forneça um quadro claro para a aquisição de competências, a falta de flexibilidade na sua implementação pode inadvertidamente sufocar a criatividade e o envolvimento crítico entre educadores e estudantes. A reflexão acerca deste fato levanta o pensamento de que muito em breve será necessária uma investigação para explorar os impactos a longo prazo destas abordagens curriculares na aquisição da linguagem e nas competências de pensamento crítico dos estudantes, bem como investigar como os professores lidam com as exigências de ambos os quadros em sua atuação pedagógica.

Através da análise dos documentos normativos, artigos e textos selecionados, esta pesquisa buscou contribuir para o discurso sobre o ensino de Língua Portuguesa e informar as partes interessadas sobre a importância de um currículo robusto para esta disciplina, que garanta a promoção não apenas da proficiência linguística, mas também do pensamento crítico e da consciência cultural entre os estudantes do Ensino Médio em Goiás.

No Capítulo III desta dissertação, analisamos uma das apostilas disponibilizadas no ano de 2023 para estudantes e docentes do primeiro ano do Ensino Médio no portal mantido pelo governo do estado de Goiás. Conforme analisado, as atividades propostas na apostila selecionada para esta pesquisa divergem em muito com a proposta do DC-GOEM. As atividades planejadas não visam melhorar o desenvolvimento cognitivo, as questões apresentadas na apostila sobre o funcionamento sistémico da linguagem e a sua relação com a produção de significado cerceiam as competências e habilidades descritas para o ensino de Língua Portuguesa na BNCC e também no DC-GOEM, fazendo uso de uma abordagem abrangente que não enriquece a experiência de aprendizagem, não prepara os estudantes para contextos comunicativos variados, ignorando a importância das suas interações linguísticas históricas e sociais.

Para atender ao que está proposto no DC-GOEM, é preciso elaborar atividades em que o estudante consiga fazer uma abordagem que não só esteja alinhada com os padrões educacionais contemporâneos, mas também aborde as realidades das experiências linguísticas dos estudantes num mundo cada vez mais interligado.

Ao reconhecer as diversas fontes da linguagem como a literatura, a ciência, publicidade, às expressões culturais e outras, o currículo incentiva os estudantes a envolverem-se em diversas formas de comunicação, promovendo uma compreensão mais profunda da linguagem como uma construção social. No entanto, embora a ênfase do currículo na oralidade, gramática, leitura e escrita seja louvável, continua a existir uma lacuna na avaliação de como estes componentes interagem para influenciar a proficiência linguística e as capacidades de pensamento crítico dos estudantes. Pode-se afirmar que já é possível um vislumbre da necessidade de investigar os impactos a longo prazo deste currículo nas competências comunicativas dos estudantes e na sua adaptabilidade a diferentes ambientes linguísticos.

Além disso, a análise realizada nesta pesquisa deixa nas reflexões pós leitura o questionamento de quais seriam os resultados de um exame mais extenso de como as habilidades e competências sugeridas na BNCC e no DC-GOEM são implementadas em diferentes contextos socioeconômicos em Goiás, uma vez que variações nos recursos e na formação de professores podem afetar significativamente a eficácia do currículo. Outrossim, embora o currículo promova o envolvimento ativo na produção de texto e na leitura em múltiplos formatos, o desafio de garantir a igualdade de acesso aos meios de comunicação digitais e à tecnologia em todas as escolas deve ser enfrentado, o que nos leva à pergunta sobre como garantir igualdade no enfrentamento das desigualdades sociais dos estudantes e na sociedade a qual ele pertence?

O ensino da Língua Portuguesa, componente principal desta pesquisa, é significativamente influenciado pelos recursos e metodologias empregadas na era digital, principalmente por meio de plataformas educacionais como a plataforma Portal NetEscola de Goiás. A busca por evidências da materialização das propostas curriculares do DC-GOEM nas atividades para o ensino de Língua Portuguesa na primeira série do Ensino Médio, na apostila selecionada para esta pesquisa, expõe atividades e estratégias pedagógicas que, apesar de serem pensadas como recurso para aprimorar o ensino e a aprendizagem da Língua Portuguesa em Goiás, não dialoga com o documento curricular vigente.

Desenvolvida pelo Governo de Goiás, essa plataforma oferece uma variedade de conteúdos didáticos, incluindo videoaulas, materiais instrucionais e atividades interativas destinadas tanto a educadores quanto a estudantes. Apesar de oferecer uma gama tão diversificada de recursos, a apostila disponibilizada no Portal NetEscola não apresenta a mesma proposta para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa definida no DC-GOEM. Nesse

sentido, essa apostila está distante da proposta de aumentar significativamente o envolvimento dos estudantes, em tornar o processo de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa mais dinâmico e interativo. Além disso, ela mobiliza metodologias de ensino tradicionais, na contramão das abordagens de ensino dos atuais documentos curriculares.

No entanto, é essencial reconhecer potenciais limitações deste estudo. Por exemplo, o estudo não leva em conta os diferentes níveis de acesso à tecnologia entre os estudantes, o que poderia criar disparidades nas oportunidades de aprendizagem. Questões de acesso à tecnologia refletem-se em relação à ferramenta denominada Portal NetEscola, ou mesmo na impressão da apostila disponibilizada na plataforma. Fato é que tanto o acesso à plataforma quanto a reprodução da apostila esbarram nos fatores socioeconômicos de professores e estudantes. Além disso, embora o Portal NetEscola represente um avanço significativo na abordagem do ensino em Goiás, pesquisas contínuas são cruciais para concretizar plenamente o seu potencial e enfrentar os desafios que podem surgir em um futuro próximo. Uma preocupação fundamental é a variabilidade na eficácia da apostila entre estudantes com diferentes estilos e origens de aprendizagem. Por exemplo, um aluno que gosta de recursos visuais pode ter dificuldades com um folheto baseado principalmente em texto, enquanto um aluno que prospera em interações verbais pode achar os componentes interativos insuficientes para seu estilo de aprendizagem.

Na perspectiva adotada nesta pesquisa, compreendemos que a linguagem não é apenas uma ferramenta de comunicação; incorpora nuances culturais, processos cognitivos e interações sociais que moldam a compreensão do mundo pelos estudantes. Esta pesquisa, de análise documental visualiza a natureza multifacetada da língua no contexto do ensino de Língua Portuguesa, explorando como estes conceitos podem ser aproveitados para promover um ambiente de aprendizagem mais envolvente e eficaz.

O ensino da Língua Portuguesa, de fato, é uma etapa crucial no cenário educacional, especialmente porque se alinha com os quadros pedagógicos inovadores delineados nas diretrizes DC-GOEM. Essas diretrizes enfatizam uma abordagem da educação que reconhece a interligação de conhecimentos, aptidões e competências. Para os educadores, este é um período transformador, torna-se essencial uma mudança instrucional que não se trata apenas de fornecer conteúdos, mas de promover um ambiente de aprendizagem em que estudantes e educadores possam prosperar como pensadores críticos e participantes ativos em seu processo formativo. O ensino de linguagem, proposto nos atuais documentos curriculares, deve ser visto como uma porta de entrada para uma aprendizagem interdisciplinar mais ampla.

Ao adotar as diretrizes do DC-GOEM para o ensino de Língua Portuguesa, os professores podem criar currículos inclusivos, culturalmente relevantes e que respondam às diversas origens e experiências dos seus estudantes, ofertando a aprendizagem da Língua Portuguesa como parte integrante do desenvolvimento social e emocional dos estudantes.

Ao examinar criticamente a apostila disponibilizada para o ensino de Língua Portuguesa, na plataforma Portal Net Escola, revelamos uma lacuna entre as abordagens tradicionais e as realidades linguísticas contemporâneas que os estudantes encontram diariamente.

A BNCC e o DC-GOEM colocam forte ênfase no aprimoramento do pensamento crítico e das habilidades por meio de várias abordagens inovadoras no currículo de Língua Portuguesa. Um aspecto notável é a intenção de proporcionar aos estudantes experiências que promovam a linguagem, fomentando assim sua participação significativa em diversas práticas sociais. Este envolvimento é ainda enriquecido pela incorporação de práticas linguísticas contemporâneas, que incluem novos géneros e textos de natureza multissemiótica. Essas práticas não apenas incentivam o pensamento crítico, mas também permitem que os estudantes se envolvam com uma gama mais ampla do conteúdo. A BNCC ressalta a necessidade de mobilizar conhecimentos sobre gêneros, textos e padrões de linguagem como base para o desenvolvimento de habilidades essenciais de leitura e produção, reforçando assim a capacidade dos estudantes de processar informações de forma crítica. Ademais, promove o uso de novas ferramentas para edição e criação de textos multissemióticos, o que incentiva o envolvimento crítico com diversas formas de linguagens.

A proposta de ensino de português conforme descrita na BNCC e no documento curricular de Goiás, o DC-GOEM e as atividades da apostila Goiás TEC, parte referente ao ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, revela um cenário complexo de intenção e execução educacional. Além das divergências conceituais que apontamos, foi possível verificar que o material produzido, *a priori*, não apresenta e fato um alinhamento com a proposição curricular, nem se alinhando à BNCC nem em relação ao DC-GOEM.

Concluindo, embora a proposta de ensino de Língua Portuguesa para a primeira série do Ensino Médio no DC-GOEM tenha uma base, sua eficácia pode ser significativamente aprimorada ao abordar pontos de atenção que são possíveis de serem observados no texto do DC-GOEM e nas atividades propostas na apostila selecionada para análise nesta pesquisa. Oferecer um documento mais conciso aos professores pode ser o caminho para se criar uma

experiência de aprendizado de línguas mais inclusiva, envolvente e relevante para os alunos público-alvo desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBOSA, Jacqueline P.; ROJO, Roxane. Campos de atuação, letramentos e gêneros na BNCC. *In*: NASCIMENTO, E. L.; CRISTOVÃO, V. L. L.; LOUSADA, E. (Orgs.) **Gêneros de texto/discurso**: Novas práticas e desafios. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 271-300.

BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRAIT, Beth, MELO, Rosineide. Enunciado, enunciado concreto e enunciação. *In*: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**: conceitos-chave. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n º 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. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 06 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. MEC, 2013. Brasília, DF, 2013b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio.** Brasília, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. Tradução de Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

FIORIN José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2016.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. Programa Goiás Tec, Ensino Médio ao Alcance de Todos! **Apostila** 1ª Série. 1º Bimestre. Edição 2023. Goiânia: SEDUC, 2023.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Documento Curricular para Goiás etapa Ensino Médio** – DC-GOEM. SEDUC-GO, 2021. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/tf-documento-curricular-para-goias-etapa-ensino-medio,32262688-1c98-44ba-b53e-65024036a97b. Acesso em: 08 set. 2021.

KOCH, Ingedore Grünfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Ana Clara de Sousa; PAVEZI, Marilza, Base Nacional Comum Curricular: Mudança ou Reprodução? - **Revista de Ciências Humanas CAETÉ** 2021 V3. Nº2, p. 28-52. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/revistadecienciashumanascaete/article/view/13465. Acesso em: 18 jun. 2024.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R. & BEZERRA, M. A. (orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020.

RODRIGUES. Rosângela Hammes. Os Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In.: MEURER, J.L., BONINI, A. e MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005, p. 184-207.

ROJO, Roxane. Letramento e diversidade textual. *In*: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 24-29.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. *In*: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

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

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna. BASTOS, N. M. O. B. (org.). **Língua Portuguesa**: uma visão em mosaico. São Paulo: EDUC / PUC-SP, 2002: 201-214.