



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

CAMILA SANTOS FERREIRA

**A OFICIALIZAÇÃO DO ENSINO DE GÊNEROS NO BRASIL: Dos Parâmetros
Curriculares Nacionais à Base Nacional Comum Curricular**

Caruaru
2023

CAMILA SANTOS FERREIRA

**A OFICIALIZAÇÃO DO ENSINO DE GÊNEROS NO BRASIL: Dos Parâmetros
Curriculares Nacionais à Base Nacional Comum Curricular**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima

CARUARU

2023

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Ferreira, Camila Santos.

A oficialização do ensino de gêneros no Brasil: dos Parâmetros Curriculares Nacionais à Base Nacional Comum Curricular / Camila Santos Ferreira. - Recife, 2023. 187f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea.

Orientação: Gustavo Henrique da Silva Lima.

1. currículo; 2. língua portuguesa; 3. gêneros textuais. I. Lima, Gustavo Henrique da Silva. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CDD 370

CAMILA SANTOS FERREIRA

**A OFICIALIZAÇÃO DO ENSINO DE GÊNEROS NO BRASIL: Dos Parâmetros
Curriculares Nacionais à Base Nacional Comum Curricular**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Contemporânea.

Área de concentração: Educação.

Aprovada em: 05/09/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Alexsandro da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Profa. Dra. Leila Britto de Amorim Lima (Examinadora Externa)
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco - UFAPE

Profa. Dra. Florencia Miranda (Examinadora Externa)
Universidad Nacional de Rosario - UNR

Dedico este trabalho aos meus pais,
Maria Madalena Santos e Lourival Ferreira.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, primeiramente, por ter plantado em meu coração o sonho do Mestrado, e ter me dado forças para continuar até o fim.

A minha mãe, **Madalena**, que acreditou nesse sonho desde o início e me deu toda motivação possível.

Ao meu Pai, **Lourival**, que acreditou que a educação poderia transformar minha vida, ele sempre esteve certo.

Aos meus irmãos, **Gilmar** e **Gilberto**, pela amizade e cumplicidade.

Ao meu sobrinho, **João Pedro**, pelo carinho e afeto.

Ao meu esposo, **Edilson**, pela motivação diária.

Aos meus familiares em geral, em especial a minha querida Vozinha **Quitéria**.

Aos meus amigos mais antigos, **Jessika Kétula**, **Arikerly**, **André**, **Andresa**, **Elayne**, **Luana** e **Karine**, sem o apoio de vocês não chegaria até aqui.

À **Alana**, pela amizade e por ter sempre uma palavra acolhedora.

À **Leidiane**, por ser minha eterna amiga desde a graduação.

Aos amigos (as) que o mestrado me deu, **João Paulo**, **Adrião**, **Léticia**, **Luanara**, **Joselha** e **Risocleide**. Sou muito grata por ter tido a oportunidade de conviver e partilhar essa jornada com cada um de vocês.

Ao meu orientador, **Gustavo Lima**, por sua paciência e humanidade como professor.

Ao Professor **Alexsandro**, por me possibilitar viver o melhor estágio da vida e por todo aprendizado construído.

À professora **Leila Britto**, pela gentileza e humanidade como professora, cresci muito com seus ensinamentos.

À professora **Florencia Miranda**, por ter me acolhido na Universidade Nacional de Rosario e ter me possibilitado viver um tempo de qualidade e aprendizado na Argentina.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (**CAPES**), pela oferta de bolsa de estudo durante o mestrado.

Ao Diretório de Relações Internacionais (**DRI**) da UFPE, por me possibilitar viver uma missão internacional durante o mestrado.

A todos os professores do **PPGEduc**.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (GALEANO, 1994, p. 310).

RESUMO

Este estudo objetivou compreender os movimentos de continuidade e deslocamento nas prescrições sobre o ensino de gêneros tomando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). O método escolhido foi a abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ, 2020) de caráter documental e de natureza diacrônica, visto que os currículos estão situados em contextos históricos diferentes. A técnica de análise dos dados foi feita a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Para o entendimento acerca das teorias de currículo, tomamos como base os estudos de: Silva (1999), Sacristán (1991), Goodson (1995) e Lopes e Macedo (2011). Para a compreensão sobre os gêneros, utilizamos os estudos de: Bakhtin (2003), Bronckart (2006), Dolz, Gagnon e Decândio (2010), Lima (2016), Machado (2009), Schneuwly e Dolz (2004), Rojo e Moura (2019), entre outros. Nossos resultados apontam que os movimentos de continuidades orientam para um ensino que busca formar estudantes críticos e capacitados para usar a língua nos diferentes contextos de interação humana, levando em conta a teoria de gênero Bakhtiniana e do Interacionismo Sociodiscursivo. Os currículos dão importância a consideração da diversidade de textos que circulam em sociedade, as potencialidades dos gêneros para o desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos no contexto escolar, a seleção e progressão dos gêneros nos diferentes níveis de escolarização e a consideração às condições em que os textos são lidos e produzidos na sociedade. Os deslocamentos indicam que houve uma ampliação de possibilidades para o ensino de gêneros na BNCC, com a adição de campos de atuação, habilidades a serem desenvolvidas por campos e a contemplação de novos gêneros para uma adequação à sociedade contemporânea.

Palavras-chave: currículo; língua portuguesa; gêneros textuais.

ABSTRACT

This study aimed to understand the movements of continuity and displacement in the prescriptions for teaching genres, taking as a reference the National Curricular Parameters (1998) and the National Common Curricular Base (2017). The method chosen was the qualitative approach (LÜDKE; ANDRÉ, 2020) of a documentary nature and diachronic in nature, since the curricula are located in different historical contexts. The data analysis technique was carried out using Content Analysis (BARDIN, 2016). To understand curriculum theories, we took as a basis the studies of: Silva (1999), Sacristán (1991), Goodson (1995) and Lopes and Macedo (2011). To understand genres, we used the studies of: Bakhtin (2003), Bronckart (2006), Dolz, Gagnon and Decândio (2010), Lima (2016), Machado (2009), Schneuwly and Dolz (2004), Rojo and Moura (2019), among others. Our results indicate that continuity movements guide teaching that seeks to form critical students capable of using the language in different contexts of human interaction, taking into account Bakhtinian genre theory and Sociodiscursive Interactionism. Curricula give importance to considering the diversity of texts that circulate in society, the potential of genres for the development and learning of students in the school context, the selection and progression of genres at different levels of schooling and consideration of the conditions in which Texts are read and produced in society. The shifts indicate that there was an expansion of possibilities for teaching genres at BNCC, with the addition of fields of activity, skills to be developed by fields and the contemplation of new genres to adapt to contemporary society.

Keywords: curriculum; portuguese language; textual genres.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Dissertações e teses que se alinham à perspectiva de gêneros textuais e currículo	62
Quadro 2 -	Permanências e deslocamentos nas orientações de ensino de gêneros nos currículos (BRASIL, 1998) e (BRASIL, 2017)	93
Quadro 3 -	Possibilidades didáticas de trabalho com gênero nos currículos nacionais.....	102
Quadro 4 -	Lista de gêneros privilegiados nos PCN (1998)	105
Quadro 5 -	Os gêneros na Base Nacional Comum Curricular I	106
Quadro 6 -	Os gêneros na Base Nacional Comum Curricular II	110
Quadro 7 -	Os gêneros na Base Nacional Comum Curricular III	111
Quadro 8 -	Permanências e deslocamentos de gêneros	113
Quadro 9 -	Ampliação de alguns gêneros na BNCC (2017)	115
Quadro 10 -	Ensino de gêneros	118
Quadro 11 -	Fundamentos teóricos PCN (1998)	121
Quadro 12 -	Área de atuação dos especialistas que participaram da escrita da BNCC (2017)	126
Quadro 13 -	Área de atuação dos redatores que participaram da escrita da BNCC (2017)	129

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
LP	Língua Portuguesa
LD	Livro Didático
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PRP	Programa Residência Pedagógica
PIC	Programa de Iniciação Científica
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFAPE	Universidade Federal do Agreste de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	METODOLOGIA	23
3	AS TEORIAS CURRICULARES NA CONSTITUIÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES	27
3.1	Algumas considerações sobre escola e educação	27
3.2	Compreensões de currículo a partir das teorias curriculares	29
3.3	A constituição dos currículos escolares a partir de relações entre as políticas e práticas curriculares	39
4	GÊNERO E ENSINO: MÚLTIPLAS ABORDAGENS.....	44
4.1	Um breve panorama sobre os gêneros em Bakhtin	45
4.2	O gênero na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo	48
4.3	O gênero na perspectiva dos multiletramentos	57
5	OS GÊNEROS NOS CURRÍCULOS DE LÍNGUA PORTUGUESA	62
6	ANÁLISE DOS DADOS	72
6.1	Os contextos de produção e a organização interna dos PCN e da BNCC	72
6.1.1	Os <i>PCN</i>	72
6.1.2	A <i>BNCC</i>	76
6.2	Orientações para o ensino de gêneros nos PCN	78
6.3	Orientações para o ensino de gêneros na BNCC	85
6.4	Aproximações e rupturas nas orientações para o ensino de gêneros nos PCN e na BNCC	93
6.5	As continuidades e deslocamentos dos gêneros nos PCN e na BNCC	104
6.6	Fundamentos teórico-metodológicos sobre ensino de gêneros que embasam os PCN (1998)	120
6.7	Fundamentos teórico-metodológicos sobre ensino de gêneros que embasam a BNCC (2017)	126

6.8	Aproximações e rupturas nos fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de gêneros nos PCN e na BNCC	136
7	CONCLUSÃO	140
	REFERÊNCIAS	144
	APÊNDICE A	151

1 INTRODUÇÃO

As práticas de linguagem se realizam na relação do indivíduo com o mundo social. Cada sociedade, de acordo com a sua história, tradições e cultura, possui práticas de linguagem, que se materializam em gêneros específicos, presentes nos espaços de lazer, nos ambientes de trabalho e formativos, em situações comunicativas formais e informais, o que significa que onde quer que haja comunicação haverá um gênero ou mais. Assim, consideramos que a língua exerce um papel importante em todos os campos da vida social, visto que é por meio do domínio dela que podemos nos comunicar e estabelecer relações diversas em nosso cotidiano.

Na escola, um ensino pautado na perspectiva dos gêneros pode favorecer o desenvolvimento de práticas de linguagem mais próximas aos contextos sociais de uso da língua, ao mesmo tempo em que pode contribuir para que os estudantes desenvolvam habilidades nos diferentes eixos da linguagem, a saber: a escrita, a oralidade, a leitura e a análise linguística/semiótica. Conforme Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 44), o gênero “serve como mediador nas interações indivíduos-objetos e é um instrumento didático, pois age como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares”. Desse modo, esse objeto de ensino possibilita o entrelaçamento de práticas de linguagem escolares com as práticas de linguagem que ocorrem fora do contexto escolar.

No contexto das aulas de língua portuguesa no Brasil, os estudantes, na maioria das vezes, chegam à escola já sabendo falar a língua oficial do país. A escola, no processo de ensino, precisa cumprir o papel de levar o indivíduo a entender e a refletir sobre essa língua e as suas funcionalidades. Nesse ambiente de aprendizagem, um trabalho sistemático com os gêneros (orais, escritos e multimodais) possibilita refletir sobre os usos da língua, uma vez que eles são constitutivos de diferentes esferas da sociedade¹.

Por meio dos gêneros, tem-se um modo de compreender a língua, a sociedade, a sua história e a sua cultura e, dessa forma, entendemos que os gêneros estão nos ambientes de comunicação quando nós utilizamos a língua. Nessa perspectiva, Bronckart (2006, p. 145) afirma que “os gêneros de textos existem, ou melhor,

¹Podemos destacar como esferas da sociedade: a família, a religião, a educação, a mídia, as artes, a economia e o governo.

coexistem no ambiente da linguagem e se acumulam historicamente num subespaço dos mundos de obras e de culturas (“ou pré-construídos humanos”). Com isso, entendemos que, para um gênero se materializar nas práticas de linguagem, ele passa, antes, por processos históricos, culturais, sociais e ideológicos que levam à sua constituição e ao seu uso.

Em situações de uso da língua, recorreremos aos gêneros que mais se adequam à circunstância de comunicação na qual estamos inseridos. De acordo com Schneuwly (2004), o gênero é dado como um organizador global, que lida com o tratamento do conteúdo, tratamento comunicativo e tratamento linguístico. Para o autor, os gêneros são considerados “como um “megainstrumento”, como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY, 2004, p. 25).

Em relação às situações de comunicação, dentro do quadro educacional nas aulas de línguas, o gênero pode servir como objeto de ensino-aprendizagem que subsidia atividades que envolvem a comunicação. Dessa forma, o espaço escolar precisa ser um espaço propício para a “produção e recepção de textos”, em que os estudantes se encontram “em múltiplas situações em que a escrita se torna possível, em que ela é mesmo necessária” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 66).

A noção de gênero, a partir de Schneuwly e Dolz (2004, p. 61), considera que fazemos uso desses artefatos “como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino e produção de textos orais e escritos”. Essas práticas sociais estão associadas a inserção do indivíduo no meio social fazendo uso da linguagem. Consideramos que estamos imersos em práticas sociais que mobilizam diferentes gêneros e, diante disso, se faz necessário refletir sobre quais teorias de gênero² fundamentam os currículos adotados no contexto escolar brasileiro para as aulas de língua portuguesa, uma vez que o

² Marcuschi (2008, p.152-153) destaca algumas perspectivas para o estudo de gênero que estavam em curso no Brasil, em 2008, dentre elas: a perspectiva sócio-histórica e dialógica, que tem como referência os estudos de Bakhtin; a perspectiva comunicativa, que tem como referência os estudos de: Steger, Gülich E Berkenkotter; a perspectiva sistêmico-funcional, que tem como referência os estudos de: Halliday, Hasan, Martin, Eggins, Ventola, Hoey e Dudley-Evans; a perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico é voltada para o ensino de língua, os representantes desta corrente são: Swales e Bhatia; a perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática para língua materna, têm influência dos estudos de Bakhtin e Vygotsky e seus representantes são: Bronckart, Dolz e Schneuwly; a perspectiva da análise crítica, que tem como representante: N. Fairclough e G. Kress e por fim a perspectiva sociorretórica/sócio-histórica e cultural, tem como base os estudos de: C. Miller, Bazerman e Freedman.

currículo é um documento normativo, e que cumpre o papel de orientar quais conhecimentos serão ensinados em classe, ou não. Desse modo, consideramos como necessário, aprofundar os conhecimentos acerca do que é proposto pelos currículos nacionais para o ensino de gêneros no contexto educacional brasileiro.

No âmbito do ensino, nas aulas de língua portuguesa, os gêneros exercem um papel fundamental. A partir deles, é possível desenvolver as capacidades linguístico-discursivas³ (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) dos alunos. Tais capacidades são relevantes para a atuação, por meio da linguagem, em diferentes esferas da sociedade. Essas práticas de linguagem são utilizadas tanto no contexto educacional, como para além dos muros da escola, pois é principalmente nesse contexto externo à escola que o estudante lida com situações reais e inesperadas diante dos atos comunicativos.

Para discutirmos sobre o ensino de gêneros no ensino de língua portuguesa, partiremos da concepção de Bronckart (2006, p. 203), que explicita que: “a atividade de ensino tem sido considerada como um verdadeiro trabalho, cujas características passaram a ser objeto de reflexões, de debates e de pesquisas de caráter didático e/ou científico”. Defendemos, assim, que a atividade docente não ocorre apenas no contexto de sala de aula, pois há o trabalho prescrito que antecede a sala de aula, através de planejamentos, com base em um currículo ou livro didático, por exemplo, estando esse exercício na esfera do trabalho pensado.

É no sentido do trabalho prescrito que nos propomos buscar compreender os currículos norteadores das práticas dos professores, em especial, ao que se refere aos conhecimentos sobre o ensino de gêneros empreendidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dois dos documentos oficiais de ensino de referência na história da educação brasileira.

Lima (2016) esclarece que embora os gêneros se fizessem presentes nas práticas de linguagem escolares, somente com a publicação dos PCN foi que eles se tornaram oficialmente objeto de ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa. Nesta pesquisa, tomaremos, portanto, como objeto de estudo, dois documentos curriculares de referência da educação brasileira. Ressaltamos que ambos foram implantados em momentos diferentes da história da educação escolar: os PCN, em 1998, e a BNCC, em 2017. A escolha por esses dois documentos deve-se ao fato de

³ Nos aprofundaremos mais a frente aos conceitos de capacidades de linguagem no contexto das aulas de LP.

os PCN são o primeiro documento oficial de ensino no Brasil a orientar o ensino de gêneros na escola; e a BNCC o mais recente. Levantamos a hipótese de que há permanências e rupturas nas propostas de ensino dos gêneros textuais que se presentificam nesses documentos, considerando o intervalo de tempo histórico de 19 anos que separa os dois documentos. Essa hipótese se explica pela decorrência do avanço das pesquisas sobre gêneros e ensino à luz de diferentes perspectivas teóricas nos últimos 20 anos, pelas inovações tecnológicas ao longo desses anos, por meio das novas formas de comunicação e também pelo aparecimento de novas práticas de letramentos envolvendo a cultura digital e as diferentes linguagens.

A primeira justificativa pela realização da pesquisa focalizando apenas no Ensino Fundamental II/Anos Finais nos dois currículos PCN (1998) e BNCC (2017), se deu pelo fato de querer contemplar apenas uma modalidade de ensino, haja vista que não daria tempo realizar uma pesquisa completa abrangendo também o Ensino fundamental I/Anos Iniciais e o Ensino Médio dentro do período de estudo do Mestrado.

O interesse por este estudo partiu de um trajeto vivido durante a graduação em Letras, na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco (UFAPE), em Garanhuns-PE, tendo em vista que participamos de alguns programas de incentivo à docência, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência – PIBID e o Programa Residência Pedagógica - PRP, os quais nos permitiram o contato com o ensino de gêneros no contexto de escolas públicas, seja pelas observações da prática do professor, seja pelo desenvolvimento de sequências de ensino no âmbito do Ensino Médio.

Outrossim, a nossa imersão nas atividades de pesquisa, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica ou voluntária – PIBIC/PIC⁴, e a escrita do Trabalho de Conclusão de Curso⁵, que também possibilitaram um aprofundamento acerca de questões de ordem teórico-metodológica e, por conseguinte, algumas reflexões referentes ao agir didático com gêneros em algumas

⁴ As pesquisas de Iniciação Científica se realizaram a partir de dados coletados nos municípios de Garanhuns e Caetés. A primeira, desenvolvida no âmbito do PIC teve como título do plano de trabalho “Modos de organização do agir didático com gêneros nas aulas de língua portuguesa”, enquanto a do PIBIC denominou-se “Desvelando os bastidores do agir didático com gênero na sala de aula: com a palavra, as professoras!”.

⁵ Esta pesquisa teve como título, “Quais gêneros levar para sala de aula? Critérios adotados por professores de língua portuguesa da região do Agreste Meridional de Pernambuco”.

escolas da região do Agreste Meridional de Pernambuco e Mesorregião do Agreste, no contexto dos anos finais do ensino fundamental.

Sendo assim, tomamos como base de argumento inicial os resultados da nossa pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão de Curso (FERREIRA, 2020), que desvelou, dentre outros aspectos, a influência das prescrições nas escolhas dos gêneros a serem ensinados pelos professores nas aulas de língua portuguesa. Para tal, tomamos como referência os estudos de Lima (2016), que revelou a forte influência das prescrições na escolha dos gêneros a serem ensinados pelos professores. Essas prescrições referem-se tanto ao currículo local (estadual ou municipal) como ao currículo nacional. Esse fator também nos impulsionou a realização desta pesquisa de modo a compreendermos o que efetivamente propõem esses documentos para o ensino de gêneros.

Para além disso, foi realizada uma busca por dissertações e teses em âmbito local e nacional, que se relacionassem ao tema *gêneros, ensino e currículo* no repositório do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do qual faço parte (PPGEDUC-UFPE⁶). Das 133 dissertações defendidas entre 2013 e 2022, não foi encontrado nenhum resultado relacionado à temática. Posteriormente, a busca se deu no repositório do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU-UFPE). Das 933 dissertações defendidas de 1982 a 2020, foram encontrados apenas dois trabalhos que abordam o tema *gêneros, ensino e currículo*. A terceira busca ocorreu no repositório do Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL-UFPE). Neste, não houve nenhum trabalho que envolvesse o tema *gêneros, ensino e currículo*, considerando as 169 dissertações defendidas entre 2013 e 2019. Tomamos 2013 como data de início de investigação pelo fato de que foi a partir desse ano que as dissertações passaram a ser disponibilizadas no repositório digital da UFPE.

Por fim, a última busca se deu na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)⁷. A busca nessa biblioteca se deu por meio da frase “Os gêneros na Base Nacional Comum Curricular”, e foram encontrados 110 trabalhos relacionados ao tema, no entanto, somente um correspondia à temática específica que estávamos buscando (*gêneros, ensino e currículo*). A segunda frase de busca foi “Os gêneros

⁶ Universidade Federal de Pernambuco.

⁷ A BDTD foi desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, que integra as informações de dissertações e teses de instituições brasileira. Link de acesso: <https://bdtd.ibict.br/vufind/>

nos Parâmetros Curriculares Nacionais”, que resultou em 350 trabalhos. Após a análise, identificamos dois trabalhos que tinham relação com o tema *gêneros, ensino e currículo*. Os resultados desse levantamento s serão apresentados com maior clareza mais adiante, na seção Gêneros, Ensino e Currículo de Língua Portuguesa.

Dessa forma, a partir desse levantamento no que concerne a gêneros, ensino e currículo, observamos que há espaços para novas discussões e alguns esclarecimentos. Sendo assim, a pesquisa que agora propomos se diferencia das demais já realizadas por focalizar apenas na dimensão dos gêneros no campo do currículo (trabalho prescrito⁸) e não do agir didático dos professores (trabalho real e/ou trabalho representado⁹), que era um dos focos das outras pesquisas.

Desse modo, a partir da presente pesquisa, esperamos compreender os movimentos de continuidade e deslocamentos teórico-metodológicos empreendidos pelos dois documentos já mencionados em relação ao que se propõe para o ensino de gêneros. Verificamos que, localmente e nacionalmente, não há um estudo realizado nesse comparativo que tente compreender se houve mudanças ou não de um documento para outro, levando em conta o contexto histórico de cada um (PCN - 1998) – (BNCC- 2017). Objetivamos identificar, assim, a proposta de ensino de gêneros presente em cada um dos dois documentos e, além disso, verificarmos os fundamentos teórico-metodológicos que embasam essas propostas, de modo que possamos compreender as permanências e rupturas na perspectiva de ensino de

⁸A ergonomia também conhecida como análise do trabalho compreende o trabalho em dimensões distintas, o *trabalho prescrito* diz respeito ao que é predefinido por meio de documentos elaborados por alguma instituição, “o trabalho prescrito constitui-se como uma representação do que deve ser o trabalho, que é anterior à sua realização efetiva” (BRONCKART, 2006, p. 208).

Amigues (2004) conceitua que as prescrições desempenham um papel importante do ponto de vista da atividade, isso porque são elas que, de algum modo orientam o que o professor irá fazer em suas aulas. O trabalho prescrito relacionado ao ofício do docente se relaciona com as ações anteriores ao ato de ensinar, leva-se em conta a preparação do planejamento de aula, que por vezes pode estar ou não de acordo com um currículo normativo ou estadual. Essa parte específica do ofício docente é de fundamental importância pois é nela que se pensa nas possibilidades de ensino, considerando o como ensinar? Que conteúdos ensinar? Que materiais utilizar? Quais propósitos de aprendizagem, etc.

⁹O *trabalho real* é aquele que ocorre na sala de aula, o qual está aberto para imprevistos e os actantes (professores) nem sempre tem controle de suas ações planejadas, este trabalho “designa as características efetivas das diversas tarefas que são realizadas pelos trabalhadores em uma situação concreta” (BRONCKART, 2006, p. 208). Já o *trabalho representado* é aquele que se tem acesso por meio das autoconfrontações simples ou cruzadas (Clot, 2007), isso porque os docentes tomam consciência de algumas ações que por vezes já estão mecanizadas em seu cotidiano. O trabalho aqui tratado está relacionado as ações realizadas pelo professor no seu meio profissional.

gêneros, haja vista que o currículo também pode ser compreendido como um campo de disputa.¹⁰

O interesse por esse recorte documental também está relacionado à necessidade de compreender a oficialização do ensino de gêneros no Brasil, levando em conta que os Parâmetros Curriculares Nacionais foi o primeiro currículo a orientar esse ensino para as práticas docentes; e a Base Nacional Comum Curricular ser um currículo recém-implantado em âmbito nacional para reger as práticas dos professores. É necessário, dessa forma, compreender que o currículo, dentro da educação escolar, ocupa um lugar relevante que antecede a prática docente e contribui para a autonomia ou não-autonomia¹¹ do professor.

Desse modo, consideramos, neste trabalho, o currículo como um documento prescritivo e orientador das vivências no contexto escolar. Entendemos, ainda, que esse documento é constituído por um movimento de lutas e embates pela escolha do que será selecionado como conhecimento a ser ensinado ou não e, assim, compor o processo de ensino-aprendizagem de um dado país (SILVA, 1999).

Nesse sentido, para compreendermos a oficialização dos gêneros nos currículos, apontamos alguns questionamentos: Quais as propostas para o ensino de gênero nos PCN e na BNCC? Quais teorias de gênero fundamentam essas propostas? Quais orientações teórico-metodológicas sobre o ensino de gênero estão presentes nesses documentos? O que mudou? O que permaneceu? Quais as possíveis implicações desses movimentos para o ensino de língua portuguesa nas escolas?

¹⁰ Corrêa e Morgado (2019) ao tratar de currículo, destacam que ele “é um território de disputas, um terreno movediço, onde as forças coercitivas e as lutas do campo ideológico e epistemológico se movem e procuram legitimidade” (CORRÊA; MORGADO, 2019, p. 237).

¹¹ A não autonomia docente, pode se dar pelo fato dos conteúdos serem regulados no padrão do currículo e no ritmo que ele propõe como se fosse algo linear em todas as escolas. Um exemplo de que pode levar o docente a perda de autonomia é a compra de pacotes didáticos com aulas prontas, por parte dos municípios, pois esses projetos fazem parte de empresas que lucram com isso. Um outro aspecto que pode tirar a autonomia do professor é o treinamento em sala de aula para avaliações externas, nessas situações o professor deve treinar seus alunos a responderem provas, nisso é limitado quais conteúdos vão ser ensinados e como deve ser ensinados. Desse modo, em algumas situações o professor pode ser colocado numa condição de aplicador de um currículo, em que ele cria práticas pedagógicas com referências nas normativas, mesmo assim, o docente vê as várias necessidades do contexto sala de aula. Sua autonomia se dá quando ele aplica tais conteúdos e os relaciona ao contexto em que está sendo aplicado. Além disso, o docente também pode resistir e ressignificar ações em seu cotidiano com base em seus princípios e saberes. Sendo assim, acreditamos que seja necessário haver uma referência (currículo) para que os professores saibam o que pode ser ensinado, porém nesse currículo deve haver flexibilidade para contribuir para a autonomia docente.

Dessa forma, com base em nossos questionamentos, temos como objetivo geral: Compreender os movimentos de continuidade e deslocamento nas prescrições sobre o ensino de gêneros tomando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular. De forma mais específica, pretendemos: a) identificar qual é a proposta de ensino de gêneros nos PCN e na BNCC; b) verificar quais os fundamentos teórico-metodológicos sobre ensino de gêneros embasam essas propostas; c) verificar em quais aspectos sobre o ensino de gênero os dois documentos convergem e em quais se distanciam; e d) apreender as possíveis implicações desses movimentos para o ensino de língua portuguesa nas escolas.

Do ponto de vista educacional, esta pesquisa pretende levar os professores e estudantes em formação a refletirem sobre o ensino de gêneros sob outra ótica, que seria a do currículo, e, com isso, compreender os movimentos curriculares empreendidos em relação ao ensino de gêneros e as influências teóricas subjacentes, às orientações teórico-metodológicas e os contextos históricos que se situam esses documentos instituídos pelo Ministério da Educação em rede nacional, a saber: os PCN e a BNCC.

No âmbito acadêmico e científico, esperamos esclarecer, para pesquisadores da área interessados na temática, professores e estudantes em formação, como se encontra hoje o ensino de gêneros, no âmbito do que é proposto pelos currículos oficiais orientadores do ensino no Brasil. Além disso, esperamos que este estudo também tenha implicações para as políticas públicas no âmbito do curricular, tendo em vista que se propõe a explicar o que se considerou por ensino de gêneros pelos currículos nacionais dos últimos 19 anos. Ademais, contribuirá para a discussão sobre a história recente dos currículos brasileiros voltados ao ensino de língua portuguesa, trazendo um panorama da história do ensino de gêneros no Brasil, num comparativo de dois currículos de referência em contextos históricos distintos.

A partir disso, ensejamos, ainda, ampliar o estado da arte sobre o tema de gêneros e ensino e contribuir com o debate sobre as continuidades e deslocamentos empreendidos pelos documentos oficiais de ensino e, desse modo, oferecer subsídios para a construção de políticas públicas de formação e para a educação básica no que se refere ao ensino de gêneros no componente curricular de língua portuguesa.

Por fim, esta pesquisa pretende ainda contribuir para minha constituição enquanto professora e pesquisadora, em especial, no que diz respeito à compreensão

de questões de ordem teórico-metodológica que tecem a proposta de ensino de gêneros apresentadas pelos currículos que normatizam a prática de no ensino de língua portuguesa no contexto brasileiro.

A seção a seguir, contempla a metodologia a ser utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa. Tomamos, como pressuposto teórico-metodológico, as concepções de Lüdke e André (2020) sobre abordagem qualitativa e a pesquisa documental e Bardin (2016), no que se refere à Análise de Conteúdo.

Após a metodologia, apresentaremos uma seção teórica destinada ao Currículo, a fim de abordar algumas perspectivas acerca do tema. Em um primeiro momento, essa seção apresenta algumas discussões em relação à escola e à educação com base em Biesta (2013), Moreira (2003) e Masschelein e Simons (2011). Posteriormente, aborda as teorias curriculares com base nos estudos de: Silva (1999), Sacristán (1991), Goodson (1995) e Lopes e Macedo (2011). Por fim, dialogamos sobre a constituição dos currículos escolares através de relações entre as política e práticas curriculares, segundo os estudos de: Almeida, Leite e Santiago (2019), Almeida, Gonçalves e Magalhães (2019), Felício e Possani (2013), Frangela e Dias (2018), Lopes (2016), Lopes e Borges (2015) e Lopes e Mendonça (2016).

A seção seguinte tem como objetivo abordar uma discussão teórica acerca do tema gênero e ensino em diferentes abordagens teóricas. Para início do diálogo, apresentamos algumas concepções relativas as noções de gênero de acordo com Bakhtin (2003). Posteriormente, trazemos uma discussão acerca o Interacionismo Sociodiscursivo, com base em Bronckart (2006), Dolz (2009), Miranda (2012) e Machado, e Guimarães (2009) e do ensino de gêneros com base nesse construto teórico, com base em Dolz (2004), Schneuwly e Dolz (2004), Machado (2009), Bezerra (2002), Marcuschi (2008), Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e Mendonça e Leal (2007). Em um terceiro momento, apontamos uma discussão acerca dos gêneros na perspectiva dos multiletramentos, com base em Rojo (2012), Rojo e Barbosa (2015) e Rojo e Moura (2019). Por conseguinte, dialogamos a respeito dos gêneros nos currículos de língua portuguesa, destacando alguns estudos desenvolvidos no âmbito do mestrado e doutorado, que abordam a referida temática.

Na sequência, apresentamos a análise de dados, que contempla os seguintes temas: os contextos de produção e a organização interna dos PCN (1998) e da BNCC (2017); as orientações para o ensino de gêneros em cada currículo; as aproximações e rupturas nas orientações para o ensino de gêneros nos PCN (1998) e na BNCC

(2017); as continuidades e deslocamentos dos gêneros nos PCN (1998) e na BNCC (2017); os fundamentos teórico-metodológicos sobre ensino de gêneros que embasam os PCN (1998) e a BNCC (2017); as aproximações e rupturas nos fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de gêneros nos PCN (1998) e na BNCC(2017). Ao fim, trazemos as conclusões deste estudo.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa assumirá uma abordagem predominantemente qualitativa. De acordo com Lüdke e André (2020), esta perspectiva leva em conta: 1) o ambiente natural como fonte dos dados; 2) o pesquisador como instrumento principal desse processo; 3) o significado dado pelas pessoas a coisas, ações ou à própria vida e a descrição dos dados coletados, tendo em vista que “o processo é muito maior do que o produto” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 12).

A fonte de dados aqui são os PCN (1998) e a BNCC (2017). Nessa abordagem, é o pesquisador que tem a "missão" de investigar os dados e tratá-los de forma a desvendar os significados que os documentos atribuem ao ensino de gêneros. A pesquisa é qualitativa porque procura compreender esses sentidos, não busca apenas enumerá-los ou somente quantificá-los, mas sim entender o que eles representam nesse contexto de currículos normativos, publicados em épocas históricas diferentes. Buscamos, desse modo, compreender os sentidos que os documentos atribuem ao trabalho com os gêneros na escola, como é esse tratamento etc. Procuramos responder às perguntas a partir dos significados encontrados ou mesmo pela ausência deles.

Tal pesquisa é de caráter documental, numa perspectiva diacrônica, pois tomará como foco de análise os dois documentos orientadores do ensino nacional situados em recortes históricos distintos, a saber: os PCN (1998) e a BNCC (2017). Assim, de acordo com Lüdke e André (2020, p. 44-45), a “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementado as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Nesse sentido, os documentos são fontes de informações que validam e fundamentam o que é afirmado ou declarado pelo pesquisador. Esses documentos retratam “uma fonte natural de informação. Não são apenas fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (LÜDKE; ANDRÉ, 2020, p. 44).

O presente estudo investigou os movimentos de (des) continuidade nas propostas de ensino de gêneros a partir de uma análise comparativa dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) e da Base Nacional Comum Curricular (2017). Levamos em conta aqui que os PCN foram pioneiros em oficializar

os gêneros como objeto de ensino-aprendizagem no Brasil, orientando esse ensino por cerca de dezoito anos. No decorrer desse período, foi construída a BNCC, que, atualmente, é um documento norteador para a prática dos professores, sejam eles da escola pública ou privada. Desse modo, justificamos que se faz necessário tomar como objeto de estudos esses dois currículos, já que são o primeiro e o mais recente documento curricular de referência para o ensino de gêneros no Brasil.

Para analisar os PCN (1998) e a BNCC (2017), nos utilizaremos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), a qual toma o conteúdo da mensagem como unidade de contexto carregado de informações. Nessa concepção, a semântica, de acordo com Bardin (2016, p. 50), “é o estudo do sentido das unidades linguísticas, funcionando, portanto, como o material principal da análise de conteúdo: os significados”. O sentido, nessa perspectiva, não é considerado como um ato isolado. A linguagem é tida como uma construção do real da sociedade. Uma característica apresentada por Bardin (2016) diante da abordagem qualitativa é “o fato de a inferência - sempre que é realizada - ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem etc.), e não sobre a frequência da sua aparição, em cada comunicação individual”. Entendemos, assim, que a abordagem qualitativa se centraliza nos sentidos e significados atribuídos a determinados temas, frases, palavras, discursos etc.

Em consonância com Bardin (2016), Franco (2005, p. 14) afirma que esse tipo de análise “se assenta nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem”. A linguagem aqui é entendida como uma construção social e histórica, através das interações humanas. Entendemos, assim, a Análise de Conteúdo como um conjunto de técnicas viáveis para compreender modos de comunicação (BARDIN, 2016).

Para responder aos objetivos propostos para este estudo, caminhamos por três etapas. A primeira consistiu na *pré-análise*, levando em conta: a leitura flutuante dos currículos; a formulação de hipóteses e dos objetivos; e a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e a preparação do material (BARDIN, 2016). Nesse percurso, realizamos o primeiro contato com o conteúdo/documento analisado, a fim de conhecê-lo e, por conseguinte, realizarmos as hipóteses e indicadores que fundamentarão a pesquisa.

Na segunda etapa, foi feita a *exploração do material*, que, nesse caso, se refere a um olhar mais detalhado sobre os PCN (1998) e a BNCC (2017). Foi possível aplicar as decisões tomadas na primeira etapa e a realização das operações de

codificações¹², decomposições ou enumerações das mensagens encontradas no conteúdo dos documentos analisados.

Na terceira etapa, tivemos o auxílio da etapa anterior, ambas estão entrelaçadas, já que “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos” (BARDIN, 2016, p. 131). Os significados encontrados nesses resultados serão condensados em formas de porcentagem, quadros, figuras, validados perante o próprio *corpus* da pesquisa. Após ter os dados/significados organizados, o pesquisador poderá fazer as *inferências* e *interpretações*. Ao tratar do processo de descrição analítica do material, essa parte “*funciona segundo procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens*” (BARDIN, 2016, p. 41, grifos da autora).

De forma mais específica, para identificar qual é a proposta de ensino de gêneros nos PCN e na BNCC, investigamos o uso das palavras e como elas estão sendo usadas, isto porque “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2016, p. 50). Para verificar quais os fundamentos teórico-metodológicos embasam as propostas de ensino de gêneros nos dois documentos, nos atentamos para o referencial teórico que embasa esses currículos. Com intuito de verificar quais aspectos sobre o ensino de gênero os dois documentos convergem e em quais se distanciam, utilizamos o processo de categorização, levando em conta nessa investigação o que há de comum em cada um deles, para posterior construção dos agrupamentos. Conforme Bardin (2016):

A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por agrupamento segundo gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2016, p. 147)

Dessa forma, a categorização possibilitou agrupar os dados coletados em grupos em que os elementos apresentem semelhanças. A categorização também permitiu uma análise sobre o que as diferentes categorias encontradas revelam para

¹² “a codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices” (BARDIN, 2016, p. 133).

esta pesquisa. Para apreender as possíveis implicações desses movimentos no ensino de gêneros, realizamos inferências e interpretações com base na análise realizada, levando em conta as similaridades e diferenças que os documentos indicam.

3 AS TEORIAS CURRICULARES NA CONSTITUIÇÃO DOS CURRÍCULOS ESCOLARES

Esta seção tem como objetivo, em um primeiro momento, apresentar algumas discussões acerca de escola e a educação com base em Biesta (2013), Moreira (2003) e Masschelein e Simons (2011). Posteriormente, explanamos algumas compreensões de currículo através das teorias curriculares, conforme: Lopes e Macedo (2011), Giroux e Simon (2011), Giroux e McLaren (2011), Goodson (1995), Sacristán (1991) e Silva (1999). E, por fim, discutiremos sobre a constituição dos currículos escolares através de relações entre as política e práticas curriculares, segundo os estudos de: Almeida, Leite e Santiago (2019), Almeida, Gonçalves e Magalhães (2019), Felício e Possani (2013), Frangela e Dias (2018), Lopes (2016), Lopes e Borges (2015) e Lopes e Mendonça (2016).

3.1 Algumas considerações sobre escola e educação

Qual o papel da escola na sociedade? Desenvolver a cultura local, trocar conhecimentos e experiências, proporcionar aprendizagens, formar o cidadão, promover igualdade. Podemos considerar que esses aspectos destacados constituem parte do que é a escola para sociedade. No entanto, não podemos resumi-la apenas a isso. Devemos levar em conta, ainda, a historicidade desse espaço, que nem sempre foi para todos e, por isso, é um lugar contestado. O todo aqui inclui principalmente o sexo feminino, pessoas negras, pardas, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência e a comunidade LGBTQIA+ (Lesbicas, Gays, Bissexual, Transgêneros, Queers, Intersexuais, Agêneros) que, com o passar dos anos, foram conseguindo o direito de estarem nesse espaço institucional que era apenas para o sexo masculino¹³.

No Brasil, a escola, até chegar a sua estrutura atual de ensino público, passou por muitos processos de mudanças. Vale ressaltar que esse espaço institucional surgiu por volta de 1759, a partir dos jesuítas, no período de colonização aos índios.

¹³ Conforme Ribeiro (2000) no Brasil de 1500 a 1827 a educação era permitida apenas aos homens.

Anos depois, em 1772, os ministrantes do país consideraram os ideais iluministas¹⁴ e, então, começaram a fundar escolas públicas que tinham professoras como instrutoras.

O acesso à educação, na maior parte da história, era apenas das classes mais favorecidas, não havia igualdade em termo de aprendizagem para todos. Garcia e Moreira (2003) defendem a existência da escola pública porque lá “é o único espaço possível para as classes populares de se educar, no sentido que a escola dá à educação e que ainda é considerado valor na sociedade (p. 29).

Com o avanço da sociedade, por meio dos processos de urbanização, criação de indústrias e tecnologia, houve uma necessidade maior de que os operários/trabalhadores estudassem para se qualificar e foi por meio dessas necessidades que as escolas foram se expandindo gradativamente. Nos dias atuais, estamos inseridos em um cenário que pensar educação passa a ser um ato de resistência¹⁵, principalmente a educação pública, aquela que cuida da maior parte da população, que é a classe popular.

A escola é o lugar em que o ser humano passa grande parte de sua vida com o objetivo de se formar um cidadão apto para viver em sociedade, com dignidade e qualificação profissional. Além disso, a escola é um local de suspensão de tempo e espaço, em que os estudantes se deslocam e passam a viver em um lugar que é deles, com sentido de pertencimento, podendo ser quem são com suas subjetividades. Assim, “a escola cria igualdade precisamente na medida em que constrói o tempo livre, isto é, na medida em que consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando assim, uma brecha no tempo linear” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2011, p. 36).

Outrossim, a escola é um espaço de acolhimento e hospitalidade para a diversidade, ela não é um lugar utilitário. Nela, podemos nos tornar sensíveis para

¹⁴ A pedagogia filosófica iluminista influenciou na educação a partir de pressupostos de liberdade e igualdade.

¹⁵ Relacionamos o pensar educação como um ato de resistência, porque embora haja programas que enunciem que a educação é pra todos e direito de todos, ainda há percursos difíceis para alunos de famílias menos favorecidas darem continuidade a seus estudos. As adversidades são inúmeras, desde a alimentação básica até a falta de investimento em capital cultural para estes. E assim, para que um estudante finalize a educação básica e dê continuidade a carreira estudantil até a universidade ele ultrapassa por uma jornada árdua. Por isso, quaisquer movimento de políticas públicas, que auxiliem o estudante, irá contribuir de forma grandiosa para que ele avance e consiga chegar a lugares que sua geração anterior não conseguiu por falta de oportunidade ou condições para se manter.

com o mundo, as pessoas, a natureza e toda humanidade, a fim de entender as diferenças e agir com respeito.

A escola se torna um tempo/espço do *inter-esse* – do que é compartilhado entre nós, o mundo em si. Naquele momento, os alunos não são indivíduos com necessidades específicas que escolhem onde eles querem investir seu tempo e energia; eles são expostos ao mundo e convidados a se interessarem por ele; um momento em que a verdadeira *comun-icação* é possível. Sem um mundo não há interesse nem atenção. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2011, p. 52)

A escola, nesse sentido, é também um lugar para se pensar no que está acontecendo no mundo e a partir disso criar situações de discussões, com intuito de levar um olhar crítico para o estudante. É um espaço que se ensina conteúdos com o propósito de promover a aprendizagem, é neste último ponto que iremos nos debruçar com mais precisão, abordando as teorias de currículo neste estudo.

Entendemos que pensar escola é também pensar em currículo, é perceber que a construção dela não se faz em carreira a solo, e sim por meio de um coletivo com documentos oficiais, políticas públicas, práticas docentes, regulamentos, avaliações etc. Assim, consideramos a escola como um lugar público, onde nos tornamos cidadãos capazes de pensar e mobilizar a criatividade e a criticidade. Dessa maneira, não podemos reduzir a função da escola apenas ao lugar onde se aprende a ler, escrever e contar, pois a escola é mais que isso. É por meio dela que buscamos educar, e a educação nesse trajeto, “é afinal sempre uma intervenção na vida de alguém; uma intervenção motivada pela ideia de que tornará essa vida, de certo modo melhor: mais harmoniosa, mais perfeita – e talvez mais humana” (BIESTA, 2013, p.16). Após essa discussão sobre a escola, iremos dialogar acerca das teorias de currículo.

3.2 Compreensões de currículo a partir das teorias curriculares

Nesta subseção, iremos abordar teorias curriculares que consideramos pertinente para essa discussão. Não iremos nos aprofundar em todos os estudos de cada época, pois já há estudos como os de Silva (1999) e Lopes e Macedo (2011) que contemplam essa questão.

Essa discussão se faz necessária, uma vez que trazemos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) e a Base Nacional Comum

Curricular (2017) como objetos de investigação nesta pesquisa. Consideramos ambos currículos como documentos normativos. Tais currículos tem um papel relevante na educação brasileira, tendo em vista que orientam o ensino e é por isso que apresentaremos mais adiante uma discussão acerca das teorias curriculares a fim de compreender como se constitui um currículo e qual sua relevância em sociedade.

O currículo é tido como modelo teórico a se seguir ou referenciar, nele são pensadas as possibilidades do que “deveria ser” seguido para determinado público. Em quase todas as teorias de currículo, o foco recai em qual indivíduo deve ser formado para uma determinada sociedade, levando em conta a identidade e subjetividades da pessoa ou identidade e subjetividade expressa no currículo. Assim, tentando moldar o indivíduo a certo modelo de sociedade¹⁶.

As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias de currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado. (SILVA, 1999, p. 16)

Nesse sentido, o campo curricular se torna um lugar de disputa pela hegemonia de significados. Tais teorias de currículo estão imbricadas a um local de poder, pois, quando é construído um currículo, são também decididos quais conhecimentos serão ou não pertinentes, qual identidade e quais subjetividades devem compor ou não esse cidadão.

Neste momento, vamos dialogar acerca de algumas teorias de currículo e, com isso, exemplificar o que era considerado como currículo por estudiosos desse campo de conhecimento em diferentes momentos da história. Conforme Sacristán (1991), as teorias de currículo cumprem diferentes funções, como influenciar nas políticas curriculares e nos formatos de currículos que serão elaborados antes de chegar à escola e, assim, “determinam o sentido de profissionalidade do professorado ao ressaltar certas funções; finalmente oferecem uma cobertura de racionalidades às práticas escolares” (p. 37). E é desse modo que estas teorias fazem mediações entre prescrições e práticas no ambiente educacional. As teorias curriculares, conforme Sacristán (1991), se tornam em referenciais organizados de concepções sobre a realidade, que se materializam em formas de problematizar situações da prática educacional.

¹⁶ Esse modelo de sociedade se relaciona com a formação de indivíduos capazes de exercer sua cidadania, sabendo seus direitos e deveres.

Para iniciar este diálogo, iremos abordar a teoria tradicional de currículo. Conforme Silva (1991), nesta acepção, a educação é vista como meio para rendimentos e lucros, ou seja, a educação bancária, que busca preparar os estudantes para o mercado de trabalho. Ademais, não é considerado o contexto local do estudante, suas reais necessidades, a dimensão das desigualdades sociais e o campo da educação como espaço de lutas políticas. De acordo com Silva (1999), os estudos de currículo, nessa perspectiva, ocorrem através: da institucionalização de massa; da educação vista como um negócio e como um campo de estudo; pela identidade nacional e o desenvolvimento de indústrias e do meio urbano. Dessa forma, há uma adaptação do indivíduo ao mercado capitalista. O autor ainda esclarece que a preservação para manter uma identidade nacional nos Estados Unidos se deu porque havia ondas de imigração, crescimento das indústrias e o processo de urbanização.

Bobbit foi um importante representante da teoria tradicional de currículo em 1918, pesquisou sobre a educação que deveria ser ofertada para os jovens trabalhadores da época e, com isso, escreveu o livro *The curriculum*, levando em conta os conteúdos que seriam aplicados e o papel social desta educação, se iria servir para contribuir para a economia e para a democracia. Este estudioso pensava a educação como uma empresa, a qual focalizava na economia e eficiência da educação estadunidense.

Com o passar dos anos, em 1949, Ralph Tyler, um outro representante da teoria tradicional de currículo, publicou um livro que teve forte influência nos Estados Unidos, no Brasil e em outros países. O estudioso pensava no currículo considerando a *organização* e o *desenvolvimento* na atividade da educação, pontuando: o currículo, o ensino, a instrução e a avaliação. Bobbit e Tyler eram tecnocráticos, nesta acepção, o conhecimento é tido como algo incontestável, pois é dado como verdade pronta e acabada, ou seja, neutro.

A fim de dar continuidade às discussões acerca das teorias curriculares, neste instante, iremos discorrer a respeito da teoria crítica de currículo. Nela, é considerada a influência, maior ou menor, do pensamento do filósofo Karl Marx no que se refere à dominação de classes. Esta dominação de classes advém do capitalismo e respinga nas ações de currículo, educação e cultura. Esse pensamento crítico inicia-se na década de 1960, com o filósofo Louis Althusser, no livro "Aparelhos ideológicos do estado". A partir desta obra, a escola passa a ser vista como um desses aparelhos

que iriam reproduzir a ideologia do capitalismo e de classe, contribuindo, assim, para sustentar o modelo capitalista, os arranjos sociais e os bens desejáveis. Para Marx, os conhecimentos são selecionados de acordo com o interesse de classes e, com isso, a escola passa a ser vista como um lugar que transmite e distribui conhecimentos, favorecendo a ideologia dominante, e o currículo, nesse trajeto, é tido como um reprodutor cultural e social (MARX, 2008).

Silva (1999, p. 17) explana que as teorias críticas buscam discutir temas como: “ideologia; reprodução cultural e social; capitalismo; relações sociais de produção; conscientização; emancipação e libertação; currículo oculto e resistência”. Bourdieu e Passeron são representantes dessa teoria crítica. Esses autores tratam da teoria da “reprodução”, que estuda sobre: capital cultural, *habitus*, classes dominantes, o domínio simbólico e o domínio cultural. A crítica aqui é referente à escola no que diz respeito ao conhecimento das classes dominantes, pois, para a classe de estudantes menos favorecida (classe abastarda), cabe o fracasso escolar, haja vista que esses chegam na escola carentes de alguns saberes que para os outros lhes eram comuns. Os estudiosos tratam ainda das culturas dominadas e, através da pedagogia racional, enfatizam a necessidade da classe dominada ter a oportunidade ao capital cultural de aprendizagem igual e duradoura das classes dominantes, levando em conta que os oprimidos aqui, precisam ir ao mercado de trabalho muito cedo e, por esse e tantos outros motivos, sua vida escolar é curta. É por isso, que essas estruturas reproduzem as classes, pois os mais ricos vão ter acesso a certo capital cultural, enquanto aos mais pobres caberá o déficit na aprendizagem.

Silva (1999, p.29) enfatiza que, na década de 60, “a literatura inglesa reivindica prioridade para a chamada nova sociologia da educação, um movimento identificado com o sociólogo inglês Michael Yung”. No Brasil, nos anos 70, houve as contribuições dos estudos de Paulo Freire, com a obra “Pedagogia do oprimido”, que critica o currículo diante da educação bancária, em que o professor transfere o conhecimento para o aluno, que é visto como um depósito. Isto é, não há um diálogo entre professor e aluno para a construção do conhecimento. E, por isso, o estudioso destaca a busca pela prática de liberdade/emancipação, através de uma educação dialógica: não para o educando, mas com o educando. Outro estudioso deste período é Althusser, que, de acordo com Silva (1999), discutia temas como: educação e ideologia, em que a escola era vista como transmissora de ideologias através das matérias e isso resultava numa aceitação das estruturas sociais capitalistas nesse espaço educacional.

Silva (1999, p.32) destaca que os economistas Bowles e Gintis, em seu livro *A escola capitalista na América*, abordam o conceito de correspondência, que enfatiza na aprendizagem a partir das “vivências das relações sociais da escola”, em que leva em conta a adaptação do estudante como futuro trabalhador e subordinado desde o período escolar.

Em suas discussões acerca de Apple, Silva (1999) destaca que esse pesquisador, em seus estudos no campo do currículo, discute as relações de poder através das escolhas de que conhecimentos irão compor os documentos prescritivos, dito de outro modo, o autor supracitado questiona “porque tais conhecimentos e não outros?” Sendo assim, ele explana que o currículo só pode ser compreendido a partir de questionamentos.

Além de Apple, um outro representante da teoria crítica é Giroux, que se aprofunda nos estudos de currículo, levando em conta a cultura, como a TV, a música, o cinema, entre outros. Este pesquisador acredita no poder da democracia através da potencialidade da escola, para que, dessa forma, haja liberdade de adquirir habilidades. Além disso, ele considera o professor como intelectual transformador. O currículo, para o autor, é um lugar que cria significados ligados as relações sociais e de desigualdades.

Giroux em seus escritos reflete sobre o conceito de “conhecimento útil”, se este seria o mesmo para todos os alunos, sem levar em conta “sexo, classe, raça, etnia, idade ou região geográfica” (2011, p.134). O autor pressupõe que a ausência de reflexão sobre esses aspectos pode dificultar a forma de lidar com a diversidade e as diferenças sociais. Outro ponto a ser destacado por ele, é referente a visão do professor sobre o que é “conhecimento útil”, se está em concordância ou não com o que os alunos e suas famílias pensam a respeito. Essa visão influencia na forma como o ensino se dará, porque uma vez que se prioriza alguns conhecimentos, outros também são excluídos. Giroux trata do currículo como uma forma de política cultural, em que “a meta primordial da educação é criar condições para o fortalecimento do poder individual e a autoformação dos alunos como sujeitos políticos”. (GIROUX, 2011, p. 157). De acordo com Silva (1999, p. 51),

Na análise de Giroux, as perspectivas dominantes, ao se concentrarem em critérios de eficiência e racionalidade burocrática, deixavam de levar em consideração o caráter histórico, ético e político

das ações humanas e sociais e, particularmente, no caso do currículo, do conhecimento.

Isto implica desconsiderar as realidades de vivências do cotidiano, do social e focalizar apenas num critério de eficiência. Silva (1999) aduz que a diferença entre as teorias tradicionais e as críticas é que a primeira tende a aceitar, ajustar e se adaptar ao funcionamento do sistema; já a segunda, busca questionar e até transformar o sistema, “para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz” (SILVA, 1999, p. 30). Além disso, as teorias críticas “refletem sobre os arranjos sociais da sociedade (...) as desigualdades e injustiças sociais” (SILVA, 1999, p.30).

Neste instante, iremos abordar A Nova Sociologia da Educação, que se ocupa em discutir sobre o currículo mínimo, que é aquele que não compreende o local (contextos mais peculiares). Nesta perspectiva, as nossas vivências têm influência no currículo e existe o conhecimento dominante e o conhecimento dominado. Esta perspectiva teve como maior representante Yung, com a obra *Knowledge and control: new directions for the Sociology of Education*.

De acordo com Silva (1999), essa perspectiva busca estudar os resultados desiguais da educação e os fracassos escolares, questionando o currículo que é dado e aceito e os conhecimentos considerados como verdadeiros ou falsos, pelo fato desses conhecimentos estarem num lugar de legitimação social das classes dominantes.

Vale destacar que, nessa concepção, os estudiosos propõem a divisão dos conhecimentos organizados por zonas, ou seja, em matérias e/ou disciplinas na escola. Para eles, o conhecimento é construído através das relações em sala entre professor e aluno. Silva (1999, p.67) destaca que Yung compreende “o conhecimento escolar e o currículo existentes como invenções sociais, como o resultado de um processo envolvendo conflitos e disputas em torno de quais conhecimentos deviam fazer parte do currículo”.

Outro estudioso desta teoria da Nova Sociologia da Educação é Goodson (1995), que aborda o currículo como prática por meio das vivências escolares. O autor enfatiza que o currículo escrito está sujeito a mudanças numa lógica de prática escolar, e que enquanto currículo escrito ele “promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em

estruturas e instituições” (GOODSON, 1995, p. 39). Ainda, conforme o autor, não há currículo pronto e acabado de uma vez por todas,

O currículo escrito é exemplo perfeito de invenção de tradição. Não é, porém, como acontece com toda tradição, algo pronto de uma vez por todas; é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir. (GOODSON, 1995, p. 45)

Sendo assim, vemos que o currículo é uma invenção social que está sujeita a mudanças. Sacristán (1991), estudioso que faz parte da teoria crítica de currículo, compreende esses documentos prescritivos por meio das práticas e dos comportamentos didáticos, voltados às políticas administrativas, à racionalidade, às crenças e aos valores. O currículo, para esse autor, é considerado como um equilíbrio educativo, e a escola, nesse percurso, existe nos objetivos do currículo. Esse mesmo documento reflete, ainda, interesses e valores que a sociedade disputa. Sendo assim, o currículo é visto como movimento de cultura socializada e formativa, construção social, composto de significados e experiências curriculares. É necessário, em um primeiro momento no estudo desse campo, compreender as teorias que fundamentam o currículo para depois entender o que é currículo como política e prática. Outra pontuação diante do currículo são as reformas educacionais, que vão estar atreladas à proposta de dar oportunidades da melhoria para os alunos.

Para este autor, o currículo, além de ser considerado como práxis (uma prática/ação concreta), é visto também como uma forma estática de se pensar a educação, os conhecimentos e aprendizagens que serão necessárias para um determinado público, levando em conta a faixa etária por exemplo.

A aprendizagem dos alunos nas instituições escolares está organizada em função de um projeto cultural para a escola, para um nível escolar ou modalidade, isto é, o currículo é, antes de tudo, uma *seleção de conteúdos culturais peculiarmente organizados, que estão codificados de forma singular*. Os conteúdos em si é a forma ou códigos de sua organização, tipicamente escolares, são parte integrante do projeto. (SACRISTÁN, 1991, p.34-35)

Compreendemos, desse modo, que o currículo faz parte de um projeto de sociedade, composto de conteúdos selecionados e organizados para atender uma modalidade de ensino. Além disso, o currículo tem uma função socializadora para todos. A exemplo disso, temos atualmente a Base Nacional Comum Curricular, que foi implantada em âmbito nacional no Brasil, no ano de 2017, na educação básica.

Através dele, é possível ter uma compreensão da prática das variações de conteúdo a serem ensinados e a finalidade do ensino. Sacristán (1991) aponta ainda que estes documentos são formas de ter um controle sobre o sistema escolar e que servem como proposta de renovação, inovação e melhoria.

Sacristán (1991, p. 15) explicita que o currículo está relacionado à operacionalização que faz da escola “um determinado sistema social”, que cumpre o papel de levar os conteúdos a serem ensinados em diferentes sistemas educativos, “embora por condicionamentos históricos e pela peculiaridade de cada contexto, se expresse em ritos, mecanismos, etc., que adquirem certa especificidade em cada sistema educativo” (p. 15).

Com o intuito de fechar as discussões acerca das teorias curriculares nesta subseção, em um último momento, iremos abordar algumas discussões presentes nos estudos das teorias pós-críticas. Conforme Silva (1999, p. 17), estas teorias abordam estudos sobre: “identidade, alteridade, diferença; subjetividade; significação e discurso; saber-poder-verdade; representação; cultura; gênero, raça, etnia e sexualidade e multiculturalismo”. Vale salientar que, na teoria pós-crítica, a linguagem não só representa as coisas no mundo, ela produz a própria realidade, isto é, nas relações de seleção e produção de metanarrativas. A visão de uma teoria de currículo faz parte dessa produção linguística, pois as seleções e formas de conteúdo, não neutras de relações de poder, são uma visão, em uma posição dentro do campo discursivo do currículo, produzida por agentes sociais.

Nessas teorias, o Pós- estruturalismo ou Pós-crítica apresenta-se conjunto de concepções de vários autores. A partir desses estudos, compreende-se que a cultura e o poder caminham juntos e, por isso, debate-se temas como: que obras são considerados cânones e por quê? E quais obras são deixadas de lado? Através desses questionamentos, busca-se por justificativas plausíveis sobre assuntos que nunca foram esclarecidos.

Na perspectiva do Multiculturalista, por exemplo, busca-se valorizar estudos de gênero e feminismo, teoria *queer* (sobre a sexualidade) e literatura de povos que são considerados minorias. Há uma luta política para estes grupos terem sua cultura sendo reconhecida nos espaços escolares e curriculares. Dessa maneira, acontece a modificação dos cânones que afirmavam uma identidade, em uma totalidade, única apagando outras formas de ser no mundo.

Nos estudos da pedagogia feminina, são abordadas questões sobre raça e gênero e os processos de produção e reprodução de desigualdades sociais. Entende-se que as opressões ocorrem por motivos de gênero, raça, capitalismo, patriarcado e sexualidade. Essa pedagogia reflete, ainda, o que coube à mulher por tanto tempo ao longo da história, quais seus papéis na sociedade e a reprodução nos discursos escolares, concentrados em uma visão patriarcal. De acordo com Silva (1999, p. 94), esta “epistemologia não é nunca neutra, mas reflete sempre a experiência de quem conhece. Apenas numa concepção que separa quem conhece daquilo que é conhecido é que se pode conceber um conhecimento objetivamente neutro”.

Do mesmo modo, o currículo como narrativa étnico racial, reflete sobre as desigualdades existentes devido a questões de raça, classe, gênero, etnia no contexto educacional e hierarquização social. Nesse campo de estudos, as identidades só existem com histórias e representação sociais (processo fabricado), “a representação é sempre inscrição, é sempre uma construção linguística e discursiva dependente de representações de poder” (SILVA, p. 103).

Já na teoria *Queer*, o gênero não é considerado como algo fixo, porque o social e o cultural tendem a influenciar a sociedade na identidade de gênero, sendo assim, as identidades deixam de ser pensadas fixas e se dão agora pelo fluxo social. Esta teoria faz parte do Pós-estruturalismo. O termo *queer* trata-se do homossexual/diferente, está, portanto, relacionado à identidade e à sexualidade, sendo assim, o *queer* busca compreender os fluxos de produção das sexualidades.

Vale salientar que o Pós-modernismo (campo mais abrangente) questiona o pensamento social e político estabelecido e desenvolvido a partir do Iluminismo. O modernismo se refere a uma época que afirma um modelo canônico universal. Já o estruturalismo, trata-se de um gênero de teorização social. A educação, nessa perspectiva, busca transmitir o conhecimento científico e formar o ser humano racional e autônomo, “os questionamentos do pós-modernismo constituem um ataque à ideia de educação (SILVA, 1999, p.112). A ideia de progresso aqui é refutada, tratando das metanarrativas e do sujeito racional.

De acordo com Silva (1999, p. 125), a teoria pós-colonialista de currículo procura analisar situações de “relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura no presente momento chamado, é claro “pós-colonial”. Sendo assim, tal teoria analisa a forma de produção cultural, o do dito sujeito colonial, os

tensionamentos culturais, tanto das metrópoles quanto das coloniais, não como representação dos espaços, mas produção do espaço e dos seus sujeitos nas relações de poder colonial.

Silva (1999) aduz que os estudos culturais são diversificados, seja pela junção de aspectos de diferentes países, ou por suas versões nacionais. Vale salientar que esses estudos não são neutros, e que a cultura aqui é considerada como artefato de poder. Ademais, a cultura:

é vista como um campo relativamente autônomo da vida social, como um campo que tem uma dinâmica que é, em certa medida, independentemente de outras esferas que poderiam ser consideradas determinantes. (SILVA, 1999, p. 133)

A Pedagogia, como cultura apontada nos estudos de Silva (1999), explana que há três tipos de conhecimentos: o escolar, o cotidiano e o conhecimento da cultura de massa. O conhecimento, nessa Pedagogia, está atrelado às relações de poder, aos espaços e às dinâmicas culturais que auxiliam no processo de construção de identidade do estudante.

Em suma, nas teorias tradicionais o currículo, o currículo está relacionado a uma perspectiva mercadológica tecnocrática, a escola é vista como uma empresa e os estudantes como seus trabalhadores, há uma visão adaptativa à sociedade de mercado. Nas teorias críticas (crítica ao modelo socioeconômico vigente), o currículo é visto como lugar de poder, ideologias e reprodução de estruturas de classe da sociedade. Já nas teorias Pós-críticas, há relações de poder e controle, no entanto, o poder não é o centro da análise. Além do poder, são focalizadas questões de raça, etnia, gênero e sexualidade. As teorias Pós-críticas desestabilizam os discursos e cânones da educação e, assim, afirmam uma visão que é produtiva e relacionada a formas de poder, ou seja, coloca no terreno social de uma realidade não transcendente (não anterior a linguagem), os modelos de educação e currículo.

Nesta discussão acerca das teorias curriculares, apresentamos seus históricos para explicitar as principais vertentes. Contudo, assumimos a teoria Pós-crítica, pelo fato de filiar-se a autores que tratam da produção discursiva que constituem os currículos e adotamos a perspectiva pós-estruturalista por entender o currículo como território de disputas de discursos que vão se constituindo ao longo do tempo. Pois esses autores trabalham a perspectiva do discurso, em que o currículo se constitui através de sentidos.

3.3 A constituição dos currículos escolares a partir de relações entre as políticas e práticas curriculares

Nesta subseção, iremos refletir acerca da constituição dos currículos escolares a partir da relação entre as políticas e práticas curriculares.

O currículo tem como proposta participar dos processos educativos, o conceito sobre ele não está pronto e acabado, tendo em vista que ele se encontra em um campo de movimento. “Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (LOPES; MACEDO, 2011, p.15).

Esse documento é visto como um plano de aprendizagem, com organização de experiências a serem vivenciadas na escola, atreladas a uma lógica de controle de conhecimentos, habilidades e comportamentos, que serão úteis. Dessa forma, nesse trajeto, a escola é vista como um lugar conveniente para a sociedade capitalista, formadora dos futuros trabalhadores, os quais precisam ser qualificados. Entendemos que a busca pela eficiência nas escolas vem dessa lógica de currículo. O efficientismo, de acordo com Lopes e Macedo (2011), não está voltado ao quesito dos conhecimentos selecionados, e sim as tarefas e objetivos agrupados em diferentes disciplinas que constituem o currículo.

A escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social. Ainda que o efficientismo seja um movimento com muitas nuances, pode-se resumi-lo pela defesa de um currículo científico, explicitadamente associado à administração escolar e baseado em conceitos como eficácia, eficiência e economia. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 22)

Levamos em conta que o contexto de vivências onde a sociedade se encontra, de alguma forma, atinge a construção e a implementação dos currículos no que diz respeito aos conteúdos à serem ensinados e suas implementações em rede nacional nas escolas. Os sentidos de currículo, dessa forma, são construídos e compartilhados através de um local de poder, até vir a ser implementado e aceito (LOPES; MACEDO, 2011).

No meio educativo, o trabalho do professor não se resume apenas às suas práticas da sala de aula, pois há um planejamento elaborado antes, que pode ser

guiado pela proposta curricular adotada pela rede escolar. A exemplo disso, temos a Base Nacional Comum Curricular, que foi implementada no território brasileiro em todos os níveis da educação básica de escolas públicas ou privadas. Em documentos como esse e outros, em âmbito nacional e local, são selecionados os conhecimentos e saberes que devem permear as práticas de salas de aula.

Partindo do exemplo da BNCC, que foi criada em um determinado contexto e busca cumprir os objetivos de capacitar e habilitar os estudantes para as diferentes áreas de conhecimentos, vistos como necessários para formação do indivíduo em sociedade, trazemos como relevante a reflexão da constituição de currículo por meio das políticas e práticas curriculares circundantes.

Diante das escolhas dos conteúdos a serem ensinados, Almeida, Gonçalves e Magalhães (2019) refletem sobre o ato de privilegiar alguns conhecimentos no quesito de políticas avaliativas. Para as estudosas, nessa situação, “o valor formativo dos conhecimentos é posto à margem, dando lugar a um saber fazer operacional que deixa de fora toda a rede de conhecimento outros produzidos/emergidos nos cotidianos escolares” (ALMEIDA; GONÇALVES, MAGALHÃES, 2019, p. 1090). Assim, o currículo se constitui em um espaço de poder, onde é dado privilégio a alguns conhecimentos enquanto outros são deixados a margem.

Esse processo de constituição do currículo se dá no âmbito das políticas curriculares. Almeida, Leite e Santiago (2013, p. 133) retratam que essas políticas se constroem em processo alternado, através de dadas intenções, que foram fundadas com base “no contingente histórico social e político, sendo, então, indispensável investigar como elas são construídas nas instituições formadoras, através das várias formações discursivas, as quais mostram como foram construídos os discursos”. O meio no qual tais políticas se constituem pode ser compreendido “como campo de conflitos e resistências que apontam um desenho de sentidos e significados” (p. 133) e é nesse campo de movimento que entendemos que não há um conceito pronto e acabado para o que é currículo.

Em seus estudos, Lopes e Mendonça (2016) evidenciaram que as normas nos projetos de políticas públicas viabilizam a construção de projetos de sociedade e, dessa forma, orientam as intervenções de ordem política, escolar e social. A ausência dessas normas contribui para uma sociedade excludente e menos democrática. Assim: “entende-se que normatividade é um processo contingente em que está

submetida às negociações, aos antagonismos e conflitos” (LOPES; MENDONÇA, 2016, p. 125).

Sendo assim, compreendemos que o currículo é constituído a partir de um projeto pedagógico, por meio das políticas e práticas curriculares, em que são selecionados os conhecimentos que vão ou não ser ensinados nas escolas. Nessa construção, são levados em consideração os aspectos políticos, sociais, filosóficos, teoria, prática etc. Há uma preocupação de que esse currículo se comprometa a contemplar as diferentes realidades contextuais e, desse modo, faça da educação um espaço acolhedor e de qualidade para todos os indivíduos daquele contexto. Com isso, este currículo também vai contribuir para formação e constituição da identidade do ser humano em sociedade. Nos questionamos então: qual cidadão que este currículo pretende formar? Quais valores são válidos ou não?

Conforme Lopes e Mendonça (2016), diante das definições e tomadas de decisões acerca das políticas para currículo, há estratégias políticas que inviabilizam a contingência e intencionam impedir outras possibilidades de debates. O ofício da democracia nesse trajeto é cumprir o papel de questionar as regras propostas nessas tomadas de decisões a fim de que se compreenda o que está sendo decidido.

As políticas curriculares, nesse sentido, estão em um espaço de contingências que jogam com o intuito de assumir “uma função de universal possível, mas não definitivo, na constituição de sentidos hegemônicos, hegemonia que não suplanta nem paralisa os movimentos políticos que concorreram ou combateram sua constituição”. (FRANGELA; DIAS, 2018, p. 9).

De acordo com Lopes e Mendonça (2016), o currículo é entendido como movimento que está aberto a diálogos, constituições e reconstituições, não se fechando, assim, para uma única possibilidade de entendimento hegemônico. Macedo (2006) compreende o currículo “como espaço-tempo de fronteira em que discursos globais e locais negociam suas existências (e inexistência posto que hibridizar significa renunciar à ideia de identidade baseada em raízes de qualquer natureza)” (MACEDO, 2006, p. 107). Desse modo, considerar o currículo construído em um espaço-tempo significa refletir sobre os contextos vivenciados naquele momento em específico e suas reais necessidades. Por isso, não podemos buscar compreender o currículo sem antes levar em conta as condições reais dessa construção e as diferentes realidades de vivências do público que vai receber este documento, e que

seus agentes vão significar nas práticas diárias, nesse caso, os professores e os alunos (FELÍCIO; POSSANI, 2013).

O currículo, dessa forma, pode ser pensado e compreendido como um processo pelo qual, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Esses documentos normativos se encontram no plano do pré-definido, em que além de selecionar quais conhecimentos serão úteis para as vivências, pensa também em qual identidade esse estudante deve ter. Diante dessa discussão, Lopes e Borges (2015) compreendem o currículo como um instrumento para a constituição de identidades no contexto educacional, com o propósito de emancipar o cidadão e diminuir as desigualdades sociais. Nesses currículos, estão presentes os discursos de qualidade de educação, eficácia, aquisição de habilidades para tornar o sujeito competente para além dos muros da escola. Levamos em conta que nessas construções de identidades, embora haja a busca pela hegemonia, não podemos ter identidade iguais, visto que os seres humanos são subjetivos.

O discurso não é apenas uma produção linguística, mas também uma produção que está dentro de uma realidade social, isto é, pode se efetivar ou não, e que de algum modo se torna “verdade”. Assim, os discursos são realimentados uma vez que se tornam recorrentes, envolvendo algo do passado nos tempos atuais, isto é, retomando um discurso já dito. O currículo por exemplo, não é algo fixo, ele se reconstitui, se realimenta de diferentes sentidos em relações de poder.

Entendemos que a constituição dos currículos ocorre num processo de luta por significação, advindo de um local de poder. Este conceito acerca de currículo não está pronto e acabado, pois uma vez que o conceito se fecha, não há espaço para contingências e outros sentidos. A hegemonia, nesse percurso, não abriria espaço para outras colocações, por isso, acreditamos em um currículo que possa ser pensado, refletido, não apenas trazendo críticas, mas também sentidos outros que venham a contribuir e esclarecer as relações de poder existente no meio educacional. A partir de Lopes (2016), compreendemos que a política curricular se relaciona à política realizada a que conhecimentos serão ensinados e aprendidos na escola.

Desse modo, é necessário refletir de onde vem essas relações hierárquicas? Em que condições há autonomia nas ações diárias do professor? Este currículo pensado condiz com a realidade de vivências dos estudantes/professores? São questões como estas que nos levam a acreditar o quão relevante vêm sendo os estudos tecidos pelos pesquisadores das teorias de currículo, pois muito contribuem

para que professores, pesquisadores e demais pessoas envolvidas nos processos educativos, passem a olhar o currículo para além de um documento prescritivo, pois ele não se resume apenas a isto.

Vemos como importante buscar entender o lugar onde é pensado a construção do currículo e sua trajetória até chegar aos professores, nas escolas. Percebemos que, através das teorias curriculares, há caminhos possíveis para essa compreensão, e, a partir disso, buscamos compreender o que ocorre em nosso meio social e profissional.

O currículo que chega até os professores, no contexto da sala de aula, passa por etapas de construção, em que são pensados e selecionados os conhecimentos ditos “úteis” de forma agrupada. Nesse processo de elaboração, as políticas públicas curriculares se fazem presentes, até que os currículos sejam implementados nas escolas.

Na sala de aula, o currículo ganha outros significados, ou seja, é ressignificado pela prática docente. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p. 41), “Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos. Seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas que o faz apenas parcialmente”

4 GÊNERO E ENSINO: MÚLTIPLAS ABORDAGENS

Para iniciar esta seção, iremos tratar dos gêneros com base nas contribuições de Marcuschi (2002, p. 31). Segundo o estudioso, o gênero pode ser considerado como: a) fenômeno histórico, cultural e social, considerado como um artefato cultural, que são “construídos historicamente pelo ser humano”; b) formas que estão presentes no cotidiano que dispõem de modelos “sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155); c) formas que não são prontas e acabadas, mesmo assim são categorias operativas que servem como instrumentos globais de ação social e cognitiva; e, d) formas suscetíveis a mudanças por estarem relacionadas à moldagem social (MARCUSCHI, 2011).

A noção de gêneros textuais, segundo o autor, reflete em uma acepção diferente da perspectiva aristotélica, a qual tratava do gênero voltado apenas para o campo da literatura, ou seja, os gêneros literários. De acordo com o pesquisador, os gêneros vêm sendo utilizados de maneira cada vez mais frequente nas diferentes áreas de investigação nos campos de atuação da vida social.

Na vida em sociedade, existe uma diversidade de gêneros nos diferentes meios discursivos na interação humana e, com isso, não podemos enumerar aqueles já existentes, uma vez que a linguagem se molda com o tempo, com a história, a cultura e a tecnologia. Assim, eles sofrem modificações, caracterizando-se, “como eventos altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos” (MARCUSCHI, 2002, p. 19) e, dessa forma, abrem espaço para o aparecimento de outros gêneros e até desaparecimento por falta de uso.

Para Marcuschi (2011), a teoria de gêneros cumpre um importante papel para os estudos da linguagem, tendo em vista que ela serve para identificar o gênero, compreender suas percepções e, por conseguinte, o funcionamento da língua escrita e falada. Além disso, a análise desse artefato “engloba uma análise do texto e do discurso e uma descrição da língua e visão da sociedade, e ainda tenta responder a questões de natureza sociocultural no uso da língua de maneira geral” (MARCUSCHI, 2008, p.149). Por isso, estudar gêneros é compreender também a língua em seu estado real do dia a dia.

No contexto introdutório do ensino de gêneros, torna-se relevante contemplar aspectos da realidade do estudante, bem como os gêneros que mais fazem parte de seu cotidiano, (MARCUSCHI, 2011), para que, desse modo, ele possa compreender o meio no qual está inserido na sociedade e nas diferentes formas de comunicação, a depender da sua necessidade.

Sendo assim, é vital pesquisas sobre o tema na área da educação, principalmente, no ensino de línguas, dado ao fato de que “ao dominar um gênero textual, não se domina apenas uma forma linguística unicamente, e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares” (MARCUSCHI, 2008, p. 31). Por isso, vemos como relevante a contemplação da prática do ensino deles na escola.

A partir de agora, iremos resumir como está organizada esta seção. Em um primeiro momento, apresentaremos algumas concepções relativas às noções de gênero de acordo com Bakhtin (2003). Posteriormente, trazemos uma breve discussão acerca o Interacionismo Sociodiscursivo, com base em Bronckart (2006), Pinto (2007), Dolz (2009), Miranda (2012) e Machado e Guimarães (2009), nesta mesma seção também iremos apresentar uma discussão sobre os gêneros na perspectiva do ISD, refletindo sobre o ensino deles nas aulas de língua portuguesa, as concepções de capacidades de linguagem e as sequências didáticas, com base em Dolz (2004), Schneuwly e Dolz (2004), Machado (2009), Bezerra (2002), Marcuschi (2008), Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Em um terceiro momento, apontamos uma discussão acerca dos gêneros na perspectiva dos multiletramentos, com base em Rojo (2012), Rojo e Barbosa (2015) e Rojo e Moura (2019).

4.1 Um breve panorama sobre os gêneros em Bakhtin

A partir deste parágrafo, iremos tratar dos gêneros seguindo a perspectiva de Mikhail Bakhtin (2003)¹⁷. Em seus estudos acerca dos gêneros do discurso, este autor considerava que, nos campos das vivências humanas, fazemos o uso dos gêneros de acordo com a nossa necessidade, ou seja em condições de comunicações específicas. Para ele, o gênero é composto por “determinados tipos de enunciados

¹⁷ A primeira edição desta no Brasil pela Editora Martins Fonte foi em 1992.

estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis”. (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Podemos relacionar os enunciados estilísticos as escolhas que fazemos dentro da produção do gênero, levando em conta as escolhas dos recursos lexicais, recursos fraseológicos e linguísticos.

Todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e as formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado - oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva - é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, estilo individual. (BAKHTIN, 2003, p. 265)

É necessário salientar que esse estilo está relacionado ao aspecto individual, porque o sujeito que produz esse gênero tem uma certa liberdade nessa produção no quesito das escolhas lexicais, fraseológicas e linguísticas. No entanto, tais escolhas são feitas conforme as possibilidades que o próprio gênero nos oferece. O conteúdo temático está associado ao que se diz, é importante verificar o contexto situacional ou comunicativo para mobilizar o gênero adequado. A composição do gênero refere-se ao modo como o gênero se organiza, como ele se constitui.

Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que os organizam as formas gramaticais sintáticas. Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras. (BAKHTIN, 2003, p. 283)

São as particularidades de cada gênero que permitem que possamos identificá-los, e é a partir dessas características e comparando com as particularidades dos contextos de uso, que podemos decidir qual gênero melhor se adequa àquele contexto.

A expressão “relativamente estável” está associada à situação de cada gênero ter suas particularidades e características pré-definidas, tanto no quesito de estrutura como no de contexto comunicativo, mas isso não significa que sejam formas estanques, fixas, que não podem sofrer alterações, pois, a depender do contexto em que o gênero estiver inserido, ele pode sofrer alguma alteração.

Para o referido autor, os gêneros do discurso são formas típicas de enunciados, as quais passamos a ter consciência através das nossas experiências. Desse modo, se eles “não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2003, p. 285). Isso porque, desde nossa existência, vivemos em um universo em que os gêneros se presentificam nas diferentes formas de interação humana. E, quando surgem novos gêneros, não é simplesmente porque foi planejado tal surgimento, a ocorrência se dá por meio do efeito de necessidades comunicativas em um dado contexto de espaço-tempo.

Conforme Bakhtin (2003) os gênero primários são simples e os secundários ¹⁸ são complexos, quanto a diferença entre eles, “não se trata de uma diferença funcional” (BAKHTIN, 2003, p. 263), o que ocorre é que para os gêneros secundários se formarem “eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários¹⁹ (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata” (BAKHTIN, 2003, p. 263), já os secundários “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc” (BAKHTIN, 2003, p. 263). Dito de outro modo, os gêneros primários não necessitam de uma elaboração complexa na sua construção, já os gêneros secundários necessitam.

Nas atividades corriqueiras, por exemplo, lidamos com diferentes situações comunicativas, nas quais precisamos fazer o uso dos gêneros. Para Bakhtin (2003, p. 301), “cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero”. Compreendemos que as situações comunicativas nos possibilitam o acesso a uma diversidade de gêneros ou algum tipo de gênero específico, e que a escolha do gênero é focada no destinatário²⁰. Sendo assim, para que a comunicação faça sentido e se dê de forma satisfatória, é necessário que ela tenha um objetivo comunicativo bem estabelecido.

O autor supracitado esclarece que fazemos o uso dos gêneros de acordo com nossas necessidades comunicativas, porque “cada enunciado particular é individual,

¹⁸ São exemplos de gêneros secundários: romances, dramas, pesquisas científicas, gêneros publicitários, etc.

¹⁹ São exemplos de gêneros primários: bilhete, diálogo cotidiano, carta, entre outros.

²⁰ A pessoa que deseja emitir uma mensagem, um enunciado.

mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos de relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 262). E é justamente por meio dessa relativa estabilidade²¹ de enunciados que temos direcionamento para agir com a língua e nos comunicarmos através dos gêneros do discurso.

Entendemos, assim, que os gêneros se constituem pelo fato de haver um interlocutor/destinatário para que a comunicação/interação ocorra. A partir do domínio deles, é possível organizar nossos discursos de modo mais acabado para agirmos em diferentes situações sociais do nosso cotidiano.

De acordo com Schmoeller (2010, p. 35), “a noção de gênero discursivo proposto por Bakhtin (1953) é um instrumento de construção do letramento escolar que permite agir eficazmente em situações sociais de comunicação”. Isso porque conforme a época em que o indivíduo está vivendo, há “conjunto de formas de discurso (gêneros do enunciado) que reflete a realidade ou o cotidiano em transformação” (p.35). Com isso, a escola deve considerar o ensino dos gêneros primários e secundários, a fim de que os estudantes dominem a comunicação em situações cotidianas ou inusitadas.

Através do ensino dos gêneros do discurso nas escolas, há possibilidades de que o estudante tenha acesso ao entendimento/funcionamento de diferentes formas de atuação humana nas práticas sociais (MACÊDO, 2012). Dessa forma, é essencial, no trabalho com o gênero no ambiente escolar, a adequação da língua ao contexto de produção do gênero, levando em consideração, dentre outros aspectos, as características do gênero, o contexto de circulação, o público destinatário, se o texto faz parte de um contexto mais ou menos formal, e qual é o seu meio de circulação.

4.2 O gênero na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é um construto teórico idealizado por Jean-Paul Bronckart que parte da psicologia social de Vygotsky (1934; 2001) e considera a linguagem como instrumento para o desenvolvimento humano e social²².

²¹ As formas dos gêneros são constituídas através de formas relativamente estáveis pelo fato de não possuírem formas rígidas, tendo em vista que essa relativa estabilidade pode moldar-se com o passar do tempo.

²² Conforme Chiapinotto (2020, p. 19) a influência de Bakhtin nos estudos do ISD se deu devido a “mediação da linguagem como ponte entre o pensamento e a ação em convívio social. Esses conceitos são encontrados, em maior ou menor grau, relativizados ou ressignificados, na teoria do discurso e no

Uma das características do ISD, com base em Vigotsky é que o agir individual pode ser critério de análise do funcionamento humano, bem como o estudo aprofundado das características da linguagem e seu efeito quanto ao funcionamento em ações do convívio em sociedade.

“o agir como unidade de análise do funcionamento humano, pelo aprofundamento da análise das características da linguagem e de seu efeito sobre as condições desse funcionamento e, enfim, por levar a sério os problemas da intervenção prática e dos processos de mediação formativa que nela se desenvolvem” (BRONCKART, 2008, p. 9)

Bronckart (2008) resume que Vygotsky em seus estudos dedicou-se para “identificar uma unidade de análise do funcionamento e do desenvolvimento humano que, ao mesmo tempo, fosse de ordem teológica e integrasse as dimensões biológicas, emocionais, cognitivas, semióticas, sociais, históricas” BRONCKART, 2008, p. 64)

Miranda (2012) destaca que os pesquisadores situados no ISD buscam desenvolver estudos voltados a análise de gêneros, intervenção no contexto escolar, formação e até mesmo atividades de trabalho,

Actualmente, los investigadores situados en el ISD buscan desarrollar e implementar los modelos de análisis de las prácticas - incluyendo el análisis de géneros textuales - o intervienen en el campo escolar o de formación en general, y hay quienes estudian, a demás, las prácticas laborales (o las actividades de trabajo). (MIRANDA, 2012, p. 71)

No Brasil, a primeira tese de doutorado nos estudos da linguística com base no ISD foi a de Machado (1995)²³. De acordo com Machado e Guimarães (2009), esta concepção ganhou forças no contexto brasileiro, nos estudos da Linguística Aplicada, a partir da influência das publicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa, publicados nos anos de 1997. 1998 e 2000.

próprio interacionismo sociodiscursivo”. Chiapinotto (2020, p. 25) esclarece que “há diferenças terminológicas significativas entre a teoria do discurso de Bakhtin e o ISD. Embora o último tenha se valido do percurso teórico do primeiro, Bronckart e sua equipe buscaram refinar alguns conceitos e, para isso, tiveram que fazer mudanças nos termos.”

²³ A tese “O diário de leituras” de Machado (1995) aborda o gênero diário de leitura como instrumento didático. A estudiosa tinha como propósito didático formar leitores reflexivos, esta pesquisa seguiu a os pressupostos teóricos do ISD, tomando como base a atividade da linguagem.

Para Dolz (2009, p. 168-169), o ISD no Brasil busca “analisar as situações de ensino e de formação no país e de contribuir para melhorar tanto o trabalho dos professores quanto a aprendizagem dos alunos”. A concepção do Interacionismo Sociodiscursivo leva em conta as relações humanas/sociais entre grupos como meio fundamental para a aprendizagem, razão pela qual é possível compreender “o comportamento dos indivíduos, pois é nas relações com seu meio social, humano, afetivo e material que o indivíduo se constrói” (DOLZ, 2009, p. 166). Outrossim, o ISD também “estuda os processos interpessoais que permitem aos indivíduos que estão em contato modificar seus comportamentos, os quais se desenvolvem em situações coletivas” (p. 166). Conforme Miranda (2012, p. 71), nessa perspectiva “las prácticas (o producciones) de lenguaje deben ser consideradas en primer lugar, en su relacion con la actividad humana en general, siendo que las actividades de lenguaje están asociadas a las actividades colectivas o sociales”.

Compreendemos, dessa forma, que o ISD lança luz às relações humanas na sociedade, em contextos coletivos, a partir da linguagem, a fim de que, assim, possamos compreender os comportamentos/constituição do indivíduo no meio em que este se encontra inserido.

Dentro do escopo teórico do ISD, Bronckart (2006) e Schneuwly e Dolz (2004) contemplam a dimensão do ensino de gêneros no âmbito das aulas de línguas. A teoria considera que “a prática (na produção e na recepção/ interpretação) dos gêneros de textos e dos tipos de discurso é a principal ocasião de *desenvolvimento de mediações formativas*” (BRONCKART, 2006, p. 153). Dolz, Gagnon e Decândio (2009) discutem que a Didática das Línguas estuda os fenômenos de ensino-aprendizagem das línguas e as relações complexas e de interdependências entre os três polos do triângulo didático: ensino, aluno e a língua ensinada. O seu objeto central é identificado como “o estudo da transmissão e da apropriação das línguas, mais particularmente os processos de construção das práticas e dos conhecimentos de linguagem que acontecem no contexto escolar” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2009, p. 19).

No espaço escolar, os gêneros precisam ser concebidos como objeto de ensino-aprendizagem nas aulas de línguas, pois, através deles, temos subsídios para compreender: o funcionamento da linguagem em sociedade, dos diferentes discursos, e dos meios para uma comunicação mais eficiente. Para Bronckart (2006), os gêneros estão presentes no âmbito da linguagem, encapsulam histórias e culturas e, por isso,

são tidos como pré-construídos humanos (BRONCKART, 2006). E, por estarmos em um universo flexível, com mudanças, em que há avanços tecnológicos na sociedade, não podemos considerá-los como algo pronto e acabado, porque “os gêneros mudam necessariamente com o tempo ou com a história das formações sociais de linguagem” (BRONCKART, 2006, p. 144), por isso, não podemos concebê-los como algo rígido.

Ainda na perspectiva desse estudioso, no contexto educacional, os gêneros de texto²⁴ são meios que permitem apreender o espaço social, ou seja, as diferentes realidades de vivências da sociedade. Além disso, os gêneros permitem mediar situações de aprendizagem, de modo que venham a contribuir para o desenvolvimento de “propriedades principais das pessoas (como a construção da identidade, a inserção no tempo, o domínio dos raciocínios, etc.) (BRONCKART, 2006, p. 154).

Assim, entendemos que as contribuições de Bronckart para o estudo de gêneros segue o viés do ensino e também do trabalho docente, com o intuito de propiciar tanto o desenvolvimento de práticas de linguagens como também contribuir para a formação de um cidadão em sociedade, a fim de que este possa lidar com a língua em diversas interações comunicativas, usando-a de forma consciente, e conseguindo fazer adaptações as diversas interações que participa nos mais diferentes contextos.

Schneuwly (2004) discute, em seus trabalhos, que o gênero surge de acordo com uma necessidade comunicativa, como também diante do contexto temático do interlocutor, e nossa própria vontade como ator da fala. Ou seja,

O locutor age linguisticamente numa situação que é caracterizada por vários parâmetros (lugar social, destinatário, tema, finalidade) e escolhe um certo gênero que podemos evidentemente compreender como um instrumento semiótico complexo que permite a comunicação, ação de linguagem. (SCHNEUWLY, 2004, p. 116)

²⁴ Bronckart ao tratar de gêneros, usa a expressão “gênero de texto”. Dado o aspecto variável dos textos, Bronckart não considera os gêneros como objeto de análise, e sim os textos. E, para explicitar a organização interna do texto, lança mão do “folhado textual”. Na visão de Bronckart (1999), somos confrontados a um universo de textos, organizados em gêneros que se encontram sempre em processo de modificação. Bronckart (1999) propõe, para analisar textos que fazem parte de diferentes gêneros, um modelo da arquitetura interna dos textos que tem como foco a análise do folhado textual. Esse folhado textual é composto: pela infraestrutura global do texto, dividida em plano geral/global do texto, tipos de discurso, sequências; pelos mecanismos de textualização, que são conexão, coesão nominal e coesão verbal; e pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, compostos de modalizações e das vozes presentes no texto. Além disso, Bronckart (1999) aborda para a análise textual a importância de compreender o contexto de produção do texto.

Dessa forma, nesse processo comunicativo, o gênero serve como instrumento mediador da interação humana em contextos sociais e escolares. Sendo assim, podemos considerá-lo como um instrumento que: a) serve para agir linguisticamente; b) é semiótico, ou seja, constituído por signos de modo regular; e, c) é complexo por abordar diferentes níveis (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2004). É nesse sentido que o gênero é abordado como *megainstrumento* por: a) estar articulado e permitir realizar ações singulares; b) por propiciar o ato da fala em diferentes ambientes; e, c) por possibilitar a apropriação do gênero no processo de ensino-aprendizagem.

Outrossim, os gêneros estão relacionados às circunstâncias da produção do discurso e também às tipificações, ou seja, movimentos recorrentes de “um conjunto potencialmente ilimitado de atividades de linguagem que ocorrem em uma coletividade em uma determinada época” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 24). Isso significa dizer que, ao tomar o gênero como um objeto de ensino (em que seu ensino perspective a aprendizagens de suas particularidades, seu uso e sua função social), não se deve apenas observar seus aspectos linguísticos, mas também o contexto sócio-histórico que ele é realizado, quem são os seus interlocutores, qual a sua função naquela situação de interação. Além disso, não pode deixar de ser considerado que o gênero é um mediador das interações sociais e um megainstrumento, já que permite uma reflexão do seu uso atrelado ao momento de produção.

No ambiente educacional, as salas de aulas podem ser consideradas como um espaço de investigação para estudos voltados aos gêneros, seja na educação infantil, nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, no ensino médio, no ensino superior, ou até mesmo outros ambientes. Com isso, entendemos que os gêneros estão em todos os lugares, em ambientes educativos ou não, já que eles se presentificam nos diferentes espaços no cotidiano para efetivar a comunicação.

No exemplo do mercado publicitário, temos: os panfletos de imobiliárias, restaurantes promocionais, propostas de dentistas; os anúncios por meio de carros de som, programas de rádio, tv, espaços da internet, como *Youtube*, redes sociais, etc.; *outdoors* expostos pelas cidades, tratando de uma marca de roupa ou sapato, de uma nova clínica dermatológica, propagandas políticas e uma dimensão gigantesca de publicidades que encontramos no nosso dia a dia. Esses gêneros estão no ponto de ônibus, no ônibus, na rua, em casa, na TV, no rádio, no celular e nas diferentes esferas discursivas da sociedade, em ocasiões formais ou informais do cotidiano.

Sendo assim, entendemos que, onde houver comunicação, haverá gênero, haverá língua, haverá linguagem e formas de interação.

Dando continuidade aos exemplos, temos as aulas de línguas que podem oferecer uma grande diversidade de gêneros da ordem do narrar, argumentar, descrever e expor (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). Alguns gêneros são inseridos no ensino desde muito cedo, como é o caso do conto (ordem do narrar) através de leituras. Um outro gênero bem presente durante o percurso escolar, é a redação (ordem do argumentar), que principalmente no ensino médio é abordada com propósitos avaliativos para provas externas como o Exame Nacional do Ensino Médio e vestibulares. Gêneros como esses, dão continuidade por todo o ciclo de ensino, do fundamental ao médio. Os exemplos citados são apenas para enfatizar que há gêneros mais conhecidos por cumprirem alguns propósitos ao longo do processo de escolarização. O conto, no percurso da infância, faz parte da vida das crianças, porque é através principalmente dele que se tem o primeiro contato com a leitura, seja por meio dos pais no ambiente familiar ou dos professores na escola. E isso não significa que será contemplado o gênero apenas na fase infantil. Ele precisa ser retomado em diferentes anos da educação escolar, com objetivos pedagógicos distintos e, talvez, em níveis de acabamento mais elaborados, por meio de uma progressão.

Já a redação, é vivenciada em diferentes níveis da educação básica, no entanto, com objetivos específicos para cada ano ou situação de ensino. Quando se trata do Ensino Médio, ela apresenta o caráter dissertativo argumentativo e, por ser tão cobrada para avaliações externas que comprometem o ingresso ou não do estudante à universidade, seu peso passa a ser maior.

O último exemplo do universo dos gêneros a ser destacado neste momento refere-se ao meio profissional, que apresenta gêneros típicos a cada área, a exemplo: o restaurante com o cardápio e as receitas; a escola, com os planos de aula, regulamentos, projeto político pedagógico; a igreja, com os testemunhos religiosos, orações, sermões, parábolas; os hospitais, com as fichas de paciente, receituário e laudo médico. O propósito de enfatizar esses exemplos foi para rememorar o quanto estamos imersos em gêneros ao longo da nossa vida e também para destacar que eles se presentificam em diferentes espaços da sociedade, através de interlocutores em situações de comunicação com finalidades distintas.

No contexto escolar, os gêneros que circulam cumprem um papel modalizador, que servem como referência nas atividades textuais. Os gêneros, nesse percurso das

aulas de língua portuguesa, auxiliam na expansão de conhecimentos do estudante. É necessário, portanto, que esse aprendizado ultrapasse os muros da escola, visto que, nas vivências diárias, o aluno irá se deparar com situações em que se faz necessário utilizar diferentes práticas de linguagem, mobilizando um gênero ou mais. Por isso, é preciso que o aluno se aproprie dos gêneros para conseguir, assim, utilizá-los nos diferentes espaços da sociedade, para propósitos distintos de comunicação.

De acordo com Bezerra (2002), o ensino de gêneros nas aulas de língua portuguesa contribui para a reflexão do uso da língua e de suas funções em situações de comunicação. Desse modo, as aulas deixam de ter o caráter formalista/estrutural e passam a ser compostas de outras possibilidades de ensino, que contemplam o uso real da língua, em que são considerados os contextos de produção.

O ensino da língua materna na escola deve focalizar nos usos da língua em diferentes situações comunicativas que o estudante ainda não tem o domínio, isto é, em “formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral” (MARCUSCHI, 2008, p. 55). Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 40), o gênero é considerado como “um pré-constructo histórico, resultante de uma prática e de uma formação social”. No cenário de aprendizagem da língua oral ou escrita, os autores compreendem que esse contato se deu desde sempre, por meio do universo de textos que chegam até nós ainda muito cedo.

Um exemplo é a contação de histórias/contos infantis para crianças pequenas. Mesmo que a criança ainda não compreenda o que ouve, ela presta atenção e, com o passar do tempo, a depender da sua idade e da relação com a leitura, mesmo como ouvinte, ela pode perceber partículas estruturais recorrentes que compõem o gênero conto. A exemplo, temos os marcadores temporais “era uma vez”, “há muito tempo atrás”, “em um período muito distante”. O contato com esse gênero possibilitará a criança, ao se deparar com essas estruturas temporais, identificar que o que ela irá ouvir trata-se de um conto. Isso significa dizer que, quanto mais contato com diferentes gêneros a criança tiver, ela irá conseguir identificá-los e, conseqüentemente, produzi-los, já que os gêneros resultam das práticas sociais.

Podemos relacionar este exemplo apresentado à prática/vivência de um gênero em um dado contexto, podendo ser ele familiar, através dos pais ou de outras pessoas que contem essas histórias; ou escolar, por meio do professor ou alguém que execute a tarefa de ler na biblioteca. Além disso, esta hipótese apresentada também se relaciona a uma formação social da criança enquanto leitora e, com isso,

retomamos o que Dolz, Gagnon e Decândio (2010) afirmaram, que ao longo das vivências humanas, o gênero é resultado de práticas e formação social.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), na escola, o gênero além de um instrumento de comunicação, é também um objeto de ensino-aprendizagem que pode auxiliar no desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas dos estudantes a partir de suas vivências, isto é, na prática, em situações reais ou semelhantes ao real. No contexto educacional, os gêneros são abordados por meio de práticas textuais de leitura, escrita, oralidade e interações (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010).

A escrita, nesse percurso, “desempenha um papel central na aprendizagem das disciplinas escolares, em que ela atua como filtro” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 16). Para a aprendizagem desse objeto de ensino na escola, o docente pode organizá-lo através de diferentes agrupamentos e por meio da progressão.

Dessa forma, o gênero permite uma flexibilidade para o ensino de língua portuguesa no que concerne ao reagrupamento de atividades, focalização de aspectos específicos voltados à estrutura deste objeto, construção de referenciais culturais e “não apenas em relação aos textos do patrimônio cultural, mas também ao conjunto de herança social inscrito nas redes de intertextualidade” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 40).

Além disso, por meio do ensino dos gêneros no contexto escolar, temos subsídios para mobilizar recursos linguageiros nos estudantes, tendo em vista que o gênero se constitui desses recursos e, para que o estudante aprenda a ler e a escrever, ele precisa mobilizá-los (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). E é por meio desta prática que ele estará apto a lidar com diferentes situações comunicativas, de modo que se atualize e melhor se desenvolva ao longo do tempo e das experiências vividas, conhecendo e compreendendo o gênero para que possa melhor dominá-lo e produzi-lo no contexto escolar ou fora dele (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004).

Ainda em consonância com os autores Dolz, Gagnon e Decândio (2010), a compreensão é que este objeto, o gênero, é um instrumento de cultura que possibilita a mediação de interações e serve como meio para o ensino, ou seja, é também um objeto didático e pedagógico. Ademais, os gêneros interligam “as práticas sociais e os objetos escolares”. (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 44).

As práticas de linguagem, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 61), referem-se “as dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às

práticas sociais²⁵ em geral”. Tais práticas servem como instrumento mediador para o funcionamento da linguagem em sociedade e “são os instrumentos principais da construção do pensamento consciente e do desenvolvimento humano” (DOLZ, 2009, p. 167).

Nas aulas de línguas, os gêneros servem como instrumento para articular as práticas de linguagem escolares com as que ocorrem fora desse contexto, por meio de atividades de produção de textos orais e escritos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Para a produção do gênero oral e/ou escrito em uma dada situação de interação, é necessário a mobilização de capacidades de linguagem, a saber: as *capacidades de ação*, em que o sujeito se adapta ao contexto em que se encontra; as *capacidades discursivas*, que são voltadas a mobilização de modelos discursivos; e as *capacidades linguístico-discursivas*, que tratam do domínio de ações psicolinguísticas²⁶ e linguísticas²⁷ e que se preocupam em mobilizar os mecanismos de textualização²⁸, enunciação²⁹ e escolha de itens lexicais³⁰ (MACHADO, 2009).

O desenvolvimento dessas capacidades de linguagem está atrelado “ao mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44), a fim de que os estudantes se apropriem delas.

Sendo assim, as práticas de linguagem levam em conta dimensões do funcionamento da linguagem relacionadas às práticas sociais, que são voltadas ao agir do indivíduo em sociedade frente a estruturas de normas e costumes e, a partir disso, a língua é concebida como um instrumento de mediação. De forma mais específica, “as práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 62).

²⁵ As práticas sociais ensinadas na escola, buscam abordar o social e o real, a fim de que os estudantes tomem consciência do espaço-tempo em que estão situados.

²⁶ Relaciona-se ao processo de aquisição da linguagem e compressão da língua.

²⁷ Diz respeito ao estudo da língua como ciência, levando em conta os aspectos: fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e o meio social.

²⁸ Os movimentos de textualização de acordo com Machado (2009, p.157) “inclui-se as operações de conexão e segmentação, de coesão nominal e verbal”.

²⁹ De acordo com Machado (2009, 157), os mecanismos enunciativos se voltam para a “distribuição de vozes e de expressões enunciativas”.

³⁰ O léxico refere-se a palavras que estão constituídas em um dado idioma. Dessa forma, a escolha do léxico significa a escolha de palavras a serem usadas para determinado contexto de interação.

Desse modo, é nas vivências do dia a dia, em ambientes familiares, de trabalho, escolar e outros espaços sociais que fazemos o uso da linguagem oral ou escrita, a fim de nos comunicarmos e, a depender da atividade de linguagem, modalizamos a língua a depender do contexto situacional no qual estamos inseridos.

Um dos meios para abordar o ensino de gêneros em sala de aula, de forma sistematizada, é com o uso da sequência didática (SD), que, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), “é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Para os autores, a elaboração da SD no contexto educacional deve se situar a partir de um projeto de classe, que, ao ser desenvolvido, toma como base um contexto de necessidade, pois, a partir deste percurso, o método de ensino torna-se significativo para os estudantes e para o professor.

O uso da SD possibilita ao docente desenvolver um ensino através de módulos, os quais são compostos por diferentes tipos de atividades. Na vivência de cada um deles, o docente pode perceber algumas necessidades dos estudantes e, a partir disso, ele poderá traçar caminhos para superá-las.

Nesse sentido, a finalidade da SD, em conformidade com os estudiosos, é a de dar auxílio ao estudante para que ele domine melhor o gênero que está sendo estudado, permitindo, assim, que ele escreva, fale e, por conseguinte, se comunique de forma mais adequada em um contexto de comunicação.

4.3 O gênero na perspectiva dos multiletramentos

Por muitos anos, foi comum a propagação de textos ocorrer por meio do impresso, como os jornais e as revistas. Com o advento da *internet*, através de aparelhos eletrônicos (celulares, computadores, *notebooks*, *tablets*, tv etc.) - é possível acessar os mais variados textos em *blogs*, *sites*, redes sociais etc. Tais artefatos, nesses diferentes suportes, se tornaram cada vez mais multimodais ou multissemióticos. Rojo (2012, p. 19) explica que a multimodalidade ou multissemiose dos textos da atualidade são “compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”. Esse fato se dá na possibilidade de soma entre textos escritos, imagens (estáticas ou não), sons, vídeos e tantos outros

modos de linguagem presentes em um gênero, indo para além da linguagem verbal e não verbal³¹.

Schöninger e Assmann (2016) esclarecem que “a semiótica vai além da linguística, abrangendo outros domínios que envolvem comunicação, artes, sociologia, informação, informática entre outros” (SCHÖNINGER; ASSMANN, 2018, p. 196). Sendo assim, as autoras compreendem a “unidade semiótica como um signo, uma fusão de forma e significado. Os signos existem em todos os modos e devem ser considerados pela sua contribuição para o significado” (SCHÖNINGER; ASSMANN, 2018, p. 199).

O conceito de multiletramento está relacionado a dois tipos de multiplicidade, que estão “presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica” (ROJO; MOURA, 2012, p. 13)

A compreensão do conceito de multiletramentos, segundo Rojo e Moura (2019, p. 20), está relacionado ao surgimento das diferentes linguagens presentes nos textos contemporâneos, que resultam em múltiplos letramentos, “letramentos em múltiplas culturas e em múltiplas linguagens (imagens estáticas e em movimento, música, dança, gesto, linguagem verbal oral e escrita etc)”. Os letramentos, conforme os autores, podem estar relacionados à produção e recepção de textos e/ou discursos de diferentes modalidades de linguagem, que circulam em diversos contextos.

Os textos multimodais ou multisemioticos estão disponíveis no meio impresso e também em espaços digitais por meio de simples cliques na tela do computador, do notebook, do tablet ou do celular. No entanto, nem sempre há um pensamento crítico por parte dos usuários acerca deles. É por isso que os multiletramentos na escola têm como propósito levar os estudantes a refletirem, de forma crítica, sobre estes textos que fazem parte do seu cotidiano.

Rojo e Barbosa (2015) discutem que a hipermodernidade ocasionou algumas mudanças no mundo, principalmente em relação aos modos de participação e interação social. De acordo com as autoras, após o surgimento das novas tecnologias digitais e da informação e comunicação, emergiu-se outras formas de agir na

³¹ Sempre houve os textos multimodais, no entanto eles se ampliaram a partir das novas tecnologias e necessidades de situações comunicativas.

sociedade relacionadas ao comportamento das pessoas em relação aos seus discursos, relacionamentos, aprendizagens e propagação de informações.

Ainda segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 121), “nos tempos de hiper, não basta viver, é preciso contar o que se vive (reordenamento das fronteiras entre o público e o privado) ou, mais do que isso, é preciso mostrá-lo (em selfies, em fatos, em vídeos)”. As autoras esclarecem que se tornou comum atuar nas redes sem, muitas vezes, refletir sobre o que se lê. Além disso, elas ressaltam que, nesse espaço digital, a propagação de informações ocorre muito depressa. Outrossim, as ações de curtir, comentar nem sempre se dá de modo criterioso. Inferimos que é por essas razões de falta de reflexão, e uso da criticidade, que se torna essencial que, no ensino dos gêneros multimodais, procure-se desenvolver a capacidade crítica dos estudantes, levando em conta os elementos verbais, não-verbais e semióticos. Em relação a esse ensino, Rojo e Barbosa (2015) apontam um crítica de que:

As demandas sociais devem ser refletidas e refratadas criticamente nos/pelos currículos escolares. [...] para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da web, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos. (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 135)

Sendo assim, os currículos devem propor formar cidadãos capazes de refletir sobre suas participações em sociedade, fazendo uso da criticidade para opinar com fundamentos verídicos nos ambientes digitais.

É sabido que os gêneros são objetos de ensino-aprendizagem que podem ser utilizados nas aulas de línguas e que, através deles, é possível abordar o ensino dos eixos de escrita, leitura, oralidade e análise linguística. Além disso, são importantes ferramentas de ensino para permitir a reflexão dos alunos sobre as multissemioses que constituem os gêneros que os estudantes usam para interagirem socialmente.

Levando em consideração a evolução tecnológica, o uso da internet, o aparecimento de redes sociais ³²e a inserção de boa parte da população ao uso de

³² O uso de algumas dessas redes como o *Facebook* e *LinkedIn* deu início no começo deste século atual, além delas havia os sites como: *Friendster*, *My space*, *Orkut* e *hi5*, que também tinham fins de conectar pessoas. Com o passar do tempo foram sendo implementadas novas redes, que além de promover um caráter de lazer para alguns, atualmente é utilizada como meio de trabalho para outros.

aplicativos, como: *WhatsApp, Twitter, Facebook, Facebook Menseger, Instagram, You Tube, Snapchat, LinkedIn*, etc., tornou-se comum a troca de figurinhas, *emojis, memes, gif*, vídeos, *podcasts* etc., a fim de gerar alguma comunicação entre usuários. Através desses aplicativos e de diferentes sites e *blogs*, vemos a recorrência de gêneros digitais cada vez mais multimodais³³e/ou multissemióticos³⁴, constituindo-se de códigos verbais e não verbais, apresentando palavras e sons, palavras e imagens, palavras e gestos e recursos semióticos. Esses gêneros são dinâmicos e flexíveis e produzem diferentes efeitos de sentido, portanto, são meios utilizados para alguma comunicação ocorrer.

Essas novas formas comunicativas fazem parte do cotidiano atual, pois vivemos mais que nunca na era da tecnologia, principalmente após o surgimento da COVID 19³⁵, que condicionou a população a ficar em casa para evitar a propagação do vírus. Com isso, muitos trabalhos passaram a ser em *home office*, a educação básica e de nível superior passaram a se dá de modo remoto, e este fato ocasionou a necessidade urgente do uso da internet através de aparelhos eletrônicos, a fim de que fosse possível continuar havendo interação, mesmo à distância, por meio de espaços virtuais como: *Google Meet, Zoom meeting, Classroom*. Tal situação da pandemia é um caso real da necessidade de saber lidar com os novos letramentos que estão presentes no mundo digital.

O contexto problemático da pandemia desvelou o quanto ainda há de pessoas sem acesso a aparelhos tecnológicos e internet. Phillipps at al (2023, p. 4) apresenta uma discussão acerca do tema, vejamos:

No que tange à ponderação de estratégias a serem empregadas para o ensino remoto, por meio de um estudo dos recursos financeiros, concluiu-se que mesmo se houvesse uma política que permitisse a distribuição de equipamentos e chips para acessar a Internet o problema não seria resolvido, pois 3,2 milhões de estudantes ainda não seriam abrangidos. Alternativamente, também foi levantada a

A exemplo, tem-se o *Instagram*, e os usuários que utilizam-se desse espaço para promoverem vendas. Este é apenas um dos exemplos mais corriqueiros da atualidade, o que quero dizer aqui, é que estamos imersos a espaços que promovem diálogos, informações e discursos.

³³ Dionisio (2014, p. 42) esclarece que “o que faz com que um signo seja multimodal são as escolhas e as possibilidades de arranjos estabelecidas com outros signos que fazemos para criar sentidos, com os mesmos, quais as articulações criadas por eles em suas produções textuais”. Sendo assim, não podemos atrelar a multimodalidade somente as tecnologias digitais, pois antes delas, já existia a tv por exemplo, as tirinhas, cartuns, propagandas, etc.

³⁴ Utiliza-se de diferentes linguagens.

³⁵ Pandemia causada pelo coronavírus (COVID-19), no ano de 2019, que provocou o isolamento social e levou milhares de pessoas à morte em todo o mundo.

possibilidade de disponibilizar atendimentos nas escolas para acesso a Internet, livros, materiais impressos para consulta e elaborar aulas a serem transmitidas pela televisão, porém uma parcela dos alunos brasileiros não teria condições adequadas e necessárias para realizar as aulas no ensino remoto (IPEA, 2020). (PHILLIPPS et al, 2023, p. 4)

A situação discutida nos leva a refletir que principalmente na educação pública, não há recursos que sejam capazes de auxiliar a todos os estudantes em relação a ter acesso a aparelhos tecnológicos e internet. Com base nisso, surge a problemática de como trabalhar com os gêneros digitais em sala de aula, no contexto da educação pública? o que é possível realizar com base na estrutura que a escola dispõe?

Conforme Oliveira e Silva (2022), esse contexto *cibercultural* ressignificou “a forma de acesso e propagação da informação, e, conseqüentemente, tem havido ampliação e modificação nos modos de ler, de escrever e de comunicar, constituindo, assim, uma nova sociedade leitora” (OLIVEIRA; SILVA, 2022, p. 2163). Ainda sobre este assunto, Dionísio (2014, p. 43) ressalta que, quando há alterações físicas no processo de construção de um gênero, ocorre mudanças na forma de ler os textos.

Compreende-se, assim, que na escola se faz necessário o ensino e a aprendizagem de gêneros contemporâneos, uma vez que eles estão presentes no cotidiano, “as práticas de multiletramentos devem ser entendidas como processos sociais que se interpõem em nossas rotinas diárias” (DIONÍSIO, 2014, p. 41). Através dos multiletramentos, torna-se viável que ocorra a compreensão dos gêneros multimodais e multissemióticos. Isso porque, nessa forma de letramento, busca-se o desenvolvimento cognitivo dos alunos (DIONÍSIO, 2014) para além da aprendizagem do alfabeto. Através dos multiletramentos é dada ênfase a todos os recursos semióticos que compõem um texto, isto significa que, leva-se em conta uma imagem, um enunciado, um movimento, etc. e, com isso, cada elemento representa um significado no texto. Dessa forma, as escolhas de organização dos recursos semióticos importam para transmissão da/das informação/informações que o produtor do texto deseja passar para os leitores.

5 OS GÊNEROS NOS CURRÍCULOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nesta seção, serão destacados alguns trabalhos de dissertações e teses, encontrados em repositórios digitais de universidades, que se alinham à perspectiva *gêneros, ensino e currículo*. O recorte temporal desses estudos é de 2001 a 2020. Esses trabalhos serão inicialmente apresentados de forma geral, por meio de um quadro, composto por: título de dissertações ou teses, o objetivo geral destes trabalhos, as palavras-chave, o nome do autor(a) e o ano de publicação da obra.

Quadro 1 – Dissertações e teses que se alinham à perspectiva de gêneros textuais e currículo

Título	Objetivo geral	Palavras-chave	Autor (a)	Ano
A noção de gênero discursivo no ensino de Língua Portuguesa -Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.	<i>O corpus de nossa pesquisa concentra a análise de quatro livros de 7ª série, que pretende, então, analisar materiais didáticos de LP, utilizados em escolas públicas da cidade de São Paulo, com o objetivo de verificar se estes utilizam a fundamentação teórica pesquisada nos últimos anos na área da linguagem e se estão de acordo com os PCN. Buscaremos, então, respostas quanto ao estudo da gramática, de como ela está sendo abordada no processo de ensino/aprendizagem, assim como os gêneros orais e escritos estão contemplados no material. Tomaremos como base os PCN e as resenhas dos livros selecionados constantes no PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), publicado em 2005.</i>	Discurso; ensino; gênero; leitura; produção.	Célia Regina Araes	2007
O ensino de gêneros na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): a visão do professor	<i>Nesta pesquisa tivemos como objetivos verificar o modo como o texto tem sido trabalhado nas práticas de ensino; analisar se esse trabalho segue, ou não, as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais</i>	Ensino de gêneros; gêneros literários; língua portuguesa; estudo e ensino; Parâmetros Curriculares	Rosimeire Boschesi Teixeira	2008

-Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	(PCN) e investigar como os professores compreendem e aplicam as indicações do documento, no que diz respeito ao ensino de produção textual numa abordagem de gêneros.	Nacionais (BRASIL).		
Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na Base Curricular Comum de Pernambuco e no livro didático de língua portuguesa: encontros e desencontros -Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife	O interesse central da presente é verificar quais as orientações da BCC-PE para o trabalho com os gêneros e analisar se a coleção de livros didáticos mais adotada na rede pública contempla os mesmos princípios subjacentes a esta proposta curricular. Isto é, a nossa questão central é saber se os princípios relativos ao ensino de gêneros discursivos que perpassam a BCC-PE também são contemplados na coleção de livro didático mais distribuída na rede pública de ensino de Pernambuco. (LIMA, 2010, p.19)	Ensino da língua portuguesa; livro didático; currículo; gênero discursivo.	Leila Britto de Amorim Lima	2010
O que eu ensino quando ensino gêneros? Um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa -Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife	O objetivo foi o de investigar as ressignificações do professor de Língua Portuguesa no que concerne ao agir didático com gêneros textuais. (LIMA, 2016, p. 11)	Agir didático; gêneros Textuais; ensino de Língua.	Gustavo Henrique da Silva Lima	2016
A construção do currículo de língua portuguesa no cotidiano: um estudo sobre o	Nesse panorama, a presente pesquisa tem como objetivo principal analisar como se constrói o currículo de português no cotidiano do ensino médio	Currículo; Ensino Médio; Ensino de Língua Portuguesa; Gêneros	Emanuele de Souza Pacheco	2017

trabalho com gêneros textuais no ensino médio -Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.	<i>no que se refere ao trabalho com gêneros textuais. Para isso, pretende-se investigar quais e como são feitas as escolhas do professor quanto aos objetos de ensino (o que ensinar) e às alternativas metodológicas (como ensinar). (PACHECO, 2017, p. 22)</i>	Textuais; Currículos.		
Modos de organização e gêneros textuais: leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular e sugestões de atividades -Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.	<i>É objetivo desta pesquisa propor novo tratamento didático ao ensino de gêneros textuais, bem como apresentar sugestões para que as competências e habilidades previstas pela Base Nacional Comum Curricular se tornem objeto de conhecimento na prática. Nesse sentido, a teoria dos modos de organização do discurso será ponto de partida para a apresentação dessa nova proposta e também para a elaboração de atividades, de modo a melhor conduzir o processo de ensino-aprendizagem de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. (FRAGUAS, 2020, p. 32).</i>	Ensino; Modos de organização; Gêneros textuais; Currículo; Língua portuguesa; Gênero; Estudo e ensino - Linguagem; Estudo e ensino Leitura; Base Nacional Comum Curricular.	Marcela Martins de Melo Fraguas	2020
A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil - Tese (Doutorado em linguística) – Instituto de estudos da linguagem – Unicamp	<i>O objetivo deste estudo é compreender os modos e/ou estratégias pelas quais o discurso oficial institucionaliza ou legitima determinadas concepções sobre as práticas de linguagem na escola.</i>	Não há palavras-chave	Marildes Marinho	2001

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

A partir da síntese acima, iremos dialogar acerca de cada trabalho que compõe o quadro, a fim de verificar as contribuições desses estudos no que diz respeito ao trabalho prescrito, levando em conta os gêneros nos currículos de LP.

O primeiro trabalho a ser discutido é o de Araes (2007), fruto do Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-graduação em Filologia e Língua Portuguesa pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Nessa dissertação, Araes (2007) buscou verificar a noção de gênero discursivo no ensino de língua portuguesa na 7ª série do ensino fundamental anos finais, por meio de uma discussão teórica sobre linguística e educação, e, posteriormente, uma análise dos PCN e do PNLN. Também houve a análise dos livros didáticos mais adotados no estado de São Paulo e uma entrevista com os autores desses livros³⁶. Os resultados desse estudo contribuíram para compreensão da noção de gênero que perpassava os livros da 7ª série mais adotados pelo estado de São Paulo. Além disso, foi possível trazer as vozes dos autores que elaboraram tal material.

A segunda pesquisa é a de Teixeira (2008), resultado de seu Mestrado em Língua portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tal pesquisa verificou como o texto tem sido trabalhado nas aulas de língua portuguesa, se leva em conta ou não o currículo nacional regente, doravante PCN. Além disso, constatou a compreensão dos professores sobre o que o documento apresenta a respeito dos gêneros. A investigação foi realizada através da aplicação de questionários e entrevistas com professores do ensino fundamental. Em linhas gerais, Teixeira (2008) buscou compreender como os professores têm entendido e utilizado os PCN de língua portuguesa para construir suas aulas, e que processos foram ou não percorridos para chegar à compreensão desse currículo. Os resultados da pesquisa apontaram que os professores ainda tinham dificuldades na aplicação e compreensão da proposta de ensino advinda dos PCN em questões de ordem teórica, mesmo assim buscavam levar o ensino distante da gramática normativa. Com isso, compreende-se que esse estudo contribuiu para trazer as vozes dos docentes em relação à perspectiva de ensino proposta pelo currículo.

O terceiro estudo a ser apresentado é o de Britto (2010), que é fruto do Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. A pesquisa de Britto (2010) analisou as orientações acerca dos gêneros discursivos presentes na

³⁶ Os livros analisados foram: Língua portuguesa: rumo ao letramento; Português para todos; ALP – Análise, Linguagem e Pensamento; Português para todos.

Base Curricular Comum de Pernambuco (BCC-PE) e no livro didático de língua portuguesa dos anos iniciais do ensino fundamental. A coleção de LD selecionada pela pesquisadora foi aquela mais distribuída em todo o estado de Pernambuco, a saber: a coleção “Porta aberta”. A proposta da autora era verificar os encontros e desencontros entre os documentos oficiais e a coleção de livros didáticos. Esse estudo caminha pela orientação do que é proposto pelo currículo e o que é lançado como proposta de ensino no livro didático.

Conforme a autora, os resultados do estudo apontaram que há uma retomada de princípios da BCC-PE nos livros didáticos no que concerne aos pressupostos bakhtinianos da linguagem, no entanto, existem afastamentos, pois há propostas de atividades descontextualizadas do que é apontado na BCC-PE. Essa mesma ressalva, segundo a estudiosa, se dá com a proposta do ensino de gêneros, pois a BCC-PE destaca que os gêneros são tidos como proposta central para o ensino de língua, todavia “essa discussão, em geral, não está atrelada às competências propostas para o ensino fundamental e médio” (BRITTO, 2010, p. 7). E a coleção dos livros, apesar de retomar os gêneros, “apresenta problemas na formulação das sequências de suas atividades, seja na ênfase em aspectos estruturais do gênero ou em exercícios gramaticais descontextualizados.” (BRITTO, 2010, p. 7). Os resultados do estudo de Britto contribuíram para a compreensão do que estava sendo proposto na BCC-PE no que se refere às orientações sobre o ensino de gêneros e o que era proposto pela coleção de LD “Porta aberta”, que estava sendo mais utilizada no estado de Pernambuco naquele momento. Como a própria autora enfatiza, estudos como esse estimulam discussões no que concerne às orientações e construções dos currículos e livros didáticos.

A quarta pesquisa busca investigar o trabalho docente no contexto de ensino brasileiro. Essa investigação foi realizada por Gustavo Lima, tendo resultado em sua tese de doutorado em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, a qual tem como objetivo investigar as ressignificações do professor de língua portuguesa no que se refere ao agir didático com gêneros textuais. Para tanto, o pesquisador analisou duas sequências de ensino, e textos produzidos pelas professoras participantes da pesquisa, em sessões de autoconfrontação simples e cruzada. Com isso, o autor trouxe como resultados que as escolhas das professoras ao selecionarem os gêneros a serem abordados em sala de aula, não levava em consideração apenas o critério das prescrições oficiais, pois

contemplava também as necessidades de ensino e regulações da aprendizagem. Segundo o estudioso, através da autoconfrontação as professoras puderam “retornar” as suas aulas e comentar sobre seus modos de agir nas práticas de ensino.

A quinta pesquisa apresentada é a de Pacheco (2017), que é resultado de seu Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Nessa investigação, a estudiosa analisa como se constrói o currículo de língua portuguesa no contexto do ensino médio, focalizando na abordagem dos gêneros em duas escolas, uma de rede federal (IF) e outra de rede estadual (EREM). Os resultados dessa pesquisa apontaram que, na rede Federal, os professores tendem a utilizar uma abordagem que trata do gênero como prática social, haja vista que, nessas instituições, há o incentivo para realizar pesquisas científicas. Já na rede estadual, por ter a exigência de avaliações externas, os professores tendem a abordar os gêneros como objeto de ensino. A pesquisa de Pacheco (2017) contribuiu nos estudos de gêneros ao que concerne a construção do currículo de LP no chão da escola, levando em conta o que foi proposto pelo documento oficial e o que os docentes consideram em suas práticas³⁷. Ademais, esse trabalho trouxe a perspectiva de ensino de gêneros em duas instituições do estado de Pernambuco, uma de nível federal e outra estadual, o que auxilia o público leitor a conhecer diferentes realidades de ensino.

A sexta pesquisa a ser apresentada neste momento é a Tese de Fraguas (2020), que foi realizada no Doutorado em Letras, pelo Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Neste trabalho, Fraguas (2020) se atém em realizar um estudo crítico da BNCC (2017), objetivando sugerir um novo tratamento didático para a organização do ensino dos gêneros textuais, a partir da elaboração de atividades, levando em conta os eixos de leitura, produção de textos e oralidade. A preocupação da pesquisadora é frente aos novos programas de ensino que irão surgir pautados nesse currículo, que segundo ela, há uma ausência de “embasamento teórico e de organização metodológica que auxiliem o professor no que concerne ao ensino de gêneros” (FRAGUAS, 2020, p. 8). Sendo assim, a contribuição da pesquisadora é principalmente na elaboração de propostas de sequências didáticas para os anos finais do ensino fundamental, tomando como base

³⁷ Elas hibridizam (BALL, 1989) elementos diversos, como suas histórias, seus percursos acadêmicos, o currículo prescrito pelos contextos oficiais, o perfil e a demanda dos alunos no intuito de alcançar os objetivos que lhes parecem pertinentes no trabalho com os gêneros textuais. (PACHECO, 2017, p. 10).

os estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com o objetivo de melhor auxiliar os professores em suas práticas escolares no que se refere ao ensino de gêneros textuais.

A sétima pesquisa exposta preocupa-se em entender o processo de autoria dos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa em uma análise de discurso. Essa pesquisa foi realizada pela Marilda Marinho, tendo resultado em sua tese de doutorado, defendida em 2001 no Instituto de Linguagens – UNICAMP, a qual tem por objetivo tratar algumas questões que envolvam os processos de mudanças e reformas no ensino e, particularmente, no ensino de língua portuguesa no Brasil cujo foco principal é compreender as estratégias que institucionalizam e legitimam o discurso oficial de determinadas práticas escolares. Para tanto foram analisados aspectos do processo enunciativo focalizando na relação entre autor-leitor ou através das imagens que essa relação pode formar, levando a autora a se questionar de que forma o “discurso curricular”, “acadêmico” e “científico” se relacionam, como também, quais são os gêneros e estratégias argumentativas são utilizadas para construir esses discursos. Sendo assim, como contribuição, a autora traz à tona a discussão/reflexão de que a luta na produção do discurso curricular está atrelada a tentativa de apagar a opacidade dos sentidos, como também esse processo está presente na produção de uma tese, principalmente quando essa análise significa se situar num lugar enunciativo contraditório e conflituoso. De modo que é esse lugar disperso e fragmentado do professor-pesquisador que constitui essa análise.

Agora, nesta ocasião, serão pontuados os distanciamentos e as semelhanças dos estudos apresentados em relação à pesquisa que nos propusemos a realizar aqui. Iremos dar início ao diálogo com o estudo de Araes (2007), que perpassa pela busca da noção de gênero presente nos PCN e no PNLD, porém, o foco principal da pesquisa são os livros didáticos da 7ª série. A autora tem como intuito compreender o modo como os gêneros estão inseridos nesse material, quais atividades são propostas, que eixos da língua aborda e como aborda etc. A semelhança desse estudo com o que visamos desenvolver é apenas o uso dos PCN como um dos objetos de análise. O que difere uma pesquisa da outra são os demais objetos de análise que compõem cada estudo. Enquanto Araes focalizou no PNLD e livros didáticos, nós iremos nos ater a outro currículo, que é a BNCC, e verificar questões comparativas entre os PCN e a BNCC no que se refere à: proposta de ensino dos dois currículos, concepções teóricas-metodológicas que embasam tais propostas, a fim de perceber

suas convergências e distanciamentos, e também apreender as possíveis implicações desses movimentos para o ensino de gêneros.

Um outro diálogo possível é através do estudo de Teixeira (2008), o qual buscou compreender, a partir da verbalização dos professores de LP, como estava a prática de ensino de gêneros diante da articulação entre o currículo e o fazer docente. Sendo assim, o foco principal da autora era trazer a voz dos professores sobre o ensino de gênero proposto pelos PCN, ou seja, a ressignificação desse currículo, o trabalho realizado (BRONCKART, 2006). A semelhança deste trabalho com o que temos a intenção de realizar é somente pelo uso do mesmo currículo e o objeto de análise, os gêneros. As diferenças se dão pelo fato de Teixeira (2008) analisar a etapa do trabalho realizado pelo professor que ressignificou ou não o currículo no tratamento dos gêneros. Isso significa que sua pesquisa está voltada mais precisamente à prática docente. Já a pesquisa que buscamos realizar se concentra no trabalho prescrito, que se refere diretamente ao currículo, isto significa que, está voltada ao que orienta a prática docente.

O estudo de Britto (2010) se assemelha à nossa pesquisa no que diz respeito à análise de currículo tomando como foco os gêneros textuais/discursivos. No entanto, a nossa pesquisa diferencia-se desta na medida em que Britto (2010) analisa localmente o currículo, a BCC-PE (currículo estadual) e os livros didáticos da coleção “Porta aberta”, focalizando nos anos iniciais. O estudo que nos propomos a realizar busca investigar os currículos numa perspectiva mais global (currículos nacionais), a saber: os PCNs (1998) e a BNCC (2017), levando em conta os anos finais numa abordagem comparativa.

A pesquisa de Lima (2016) se diferencia da nossa, pelo fato de ser levado em conta o trabalho do professor em sala de aula, e seu agir didático com gêneros. O estudioso aborda os critérios para o ensino de gêneros que vão além do trabalho prescrito, pois há a necessidade de ensino e a regulação da aprendizagem que influenciam nessas escolhas. A referida investigação focaliza nas ressignificações do agir didático com gêneros das professoras participantes, com isso é dado ênfase aos gêneros na sala de aula sob a ótica docente e não sob a ótica do currículo como trabalho prescrito, que é a que desenvolvemos.

A pesquisa de Pacheco (2017), embora aborde os gêneros no currículo de língua portuguesa, se situa na dimensão do trabalho real (BRONCKART, 2006), haja vista que é discutido a construção do currículo nas vivências cotidianas do ensino

médio, ou seja, preocupa-se em como este currículo se efetiva na prática educacional. Os currículos utilizados pela autora foram: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) para o ensino médio, as Orientações curriculares para o Ensino Médio (2006), a Base Curricular Comum (2008), a Secretaria de Educação de Pernambuco SAEPE (2012) e os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco/ Parâmetros na sala de aula de Português (2013). Sendo assim, esta pesquisa se difere da que propomos realizar pelo fato de a autora focalizar o currículo construído/ressignificado no espaço escolar. Além disso, é dada ênfase aos currículos estaduais. Ademais, trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho indiciário³⁸ e a que pretendemos desenvolver, como já dito anteriormente, está no âmbito do trabalho prescrito (BRONCKART, 2006).

A pesquisa de Fraguas (2020) se difere da que objetivamos realizar no quesito de que o foco se dá em um único currículo normativo, que é a BNCC. Além disso, a modalidade de ensino focalizada é os anos finais do ensino fundamental e, por fim, a pesquisadora se atém as distribuições dos gêneros por eixo de ensino apresentados pela base e, a partir disso, ela propõe a realização de propostas de sequências didáticas com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O nosso propósito diante de tal currículo é identificar qual é a proposta de ensino presente no documento, verificar quais os fundamentos teórico-metodológicos que embasam essas propostas, de modo comparativo com os PCN, com o objetivo de compreender em quais aspectos sobre o ensino de gênero os dois documentos convergem e em quais se distanciam, para que, dessa forma, seja possível apreender as possíveis implicações desses movimentos para o ensino de gêneros. Com isso, a nossa pesquisa e a de Fraguas (2020) têm em comum o fato de tomar o currículo como objeto de análise, porém com objetivos diferentes, como foram expostos anteriormente.

A pesquisa de Marinho (2021) se difere da que proponho desenvolver no quesito de que ela busca verificar os processos de autoria dos PCN através da análise do discurso, já a pesquisa que desenvolvo tem como foco não somente os PCN, mas também a BNCC. Ademais, além dos os fundamentos teórico-metodológicos sobre ensino de gêneros que embasam os currículos, a pesquisa preocupa-se em identificar

³⁸ A pesquisa de cunho indiciário é estudada e utilizada pelo historiador italiano Carlo Ginzburg, possibilita interpretar a realidade, algumas vezes opaca, em busca de características menos vistosas, de indícios que permitam decifrá-la e compreendê-la.

a proposta de ensino de gêneros nos dois documentos, e em quais aspectos sobre o ensino de gênero os dois documentos convergem e em quais se distanciam.

6 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, iremos abordar o contexto de produção e a estrutura/organização interna dos PCN (1998) e da BNCC (2017). Na sequência, apresentaremos quais são as orientações desses dois documentos para o ensino de gêneros. E em um terceiro momento, discutiremos os fundamentos teórico-metodológicos que embasam esse ensino nos dois currículos.

6.1 Os contextos de produção e a organização interna dos PCN e da BNCC

6.1.1 Os PCN

Compreendemos os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, doravante PCN, implantados há mais de duas décadas para todo o Brasil, como um currículo que “modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se à determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real” (SACRISTÁN, 1991, p. 21).

Oliveira (2010) esclarece que, nas décadas de 1970 e 1980, ocorreram mudanças no sistema econômico e político devido a pós-crise do petróleo e o pós-governo ditatorial. Na época, a (re) democratização do ensino era uma pauta que estava sendo reivindicada. No período de 1990, o governo brasileiro ainda não contava com um projeto elaborado de currículo que abordasse a educação em nível nacional (OLIVEIRA, 2010). Por esta razão, alguns órgãos internacionais tinham como proposta ampliar o crescimento econômico e, por isso, propuseram que houvesse o desenvolvimento de capacidades nos estudantes para as diferentes áreas do conhecimento. Vejamos alguns esclarecimentos sobre a Conferência Nacional de Educação para Todos, com base em Oliveira (2010):

No ano de 1990, o Brasil participou da Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada na Tailândia, convocada pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais que, segundo Fonseca (1995), passam a elaborar novas diretrizes políticas, entre outras, eliminar o analfabetismo até o final do século. Sendo assim, o Brasil conduziu suas políticas sociais segundo as propostas dos organismos financeiros, conforme o compromisso assumido frente à proposta de

“Educação para Todos”, resultando – entre outras coisas - na elaboração de suas propostas curriculares.

Este contexto é fator determinante para definir o processo de elaboração e implantação dos documentos de política educacional, a saber, os Parâmetros Curriculares Nacionais, atrelado aos interesses dos organismos internacionais. (OLIVEIRA, 2010, p. 2)

Esses movimentos influenciaram na reforma educacional, a iniciar com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996. Sendo assim, compreende-se que os PCN “formam uma extensão do processo de elaboração e implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (OLIVEIRA, 2010, p. 6).

Galiã (2014), em seu artigo intitulado “Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil”, discute que esses documentos elaborados na segunda metade da década de 1990, instituem “uma das formas de expressão do papel do Estado na busca por coesão e ordem, atuando no sentido de atingir a uniformização do currículo nacional (GALIã, 2014, p. 651)”, estabelecendo o uso de conteúdos mínimos a serem ensinados na escola básica.

Considerando que os PCN estão situados em um contexto político e histórico, ressaltamos que, no ano de 1995, foi discutida a versão preliminar³⁹ deste currículo e, nos anos de 1997 e 1998, respectivamente, foram publicados para todo o Brasil por meio do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), as versões do ensino fundamental, anos iniciais e anos finais respectivamente. Posteriormente, somente nos anos 2000, houve a publicação da versão para o Ensino Médio. Esse movimento de publicação dos documentos ocorreu no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social da Democracia Brasileira - PSDB.

A criação do currículo se deu a partir de um olhar as demandas e necessidades da época, levando em conta a ampliação da industrialização e urbanização que estava ocorrendo, bem como a expansão dos meios de comunicação através de aparelhos eletrônicos. Devido as mudanças na sociedade, percebeu-se que os métodos

³⁹ De acordo com Galiã (2014) a organização para elaboração desses currículos se deu com a criação de uma versão preliminar elaborada em dezembro de 1995, que teve como colaborador, professores, especialistas reunidos MEC, para depois ser encaminhada para realização de “análise por parte de especialistas de universidades e secretarias de educação municipais e estaduais em agosto de 1996” (GALIã, 2014, p. 651). Já “em setembro de 1996 a nova versão foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação – CNE – para deliberação (GALIã, 2014, p. 652)”. Porém, somente em outubro de 1997, Fernando Henrique Cardoso, atual presidente da época, informou que todos os professores do ensino fundamental I receberiam o documento que havia sido produzido.

tradicionais já não davam mais conta de guiar a educação. No ensino tradicional o professor estava como o centro do processo de aprendizagem escolar, ele era o dono de todo conhecimento, e o estudante não tinha autonomia para opinar nas aulas e contribuir de alguma forma para construção do conhecimento. Ao estudante restava apenas memorizar e reproduzir o que aprendia. E, por isso, os Parâmetros Curriculares Nacionais operam uma quebra com o ensino tradicional, tendo em vista que no ensino tradicional conforme o próprio documento, priorizava-se:

a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto; o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais; a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão; o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas; a apresentação de uma teoria gramatical inconsistente - uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada. (BRASIL, 1998, p.18)

A quebra com esse ensino traz como possibilidade para a prática escolar novas formas de aprendizagem, que levam em consideração a realidade dos estudantes e seus espaços sociais. O processo de elaboração desse documento passou pela criação de versões preliminares, que eram analisadas e debatidas por professores atuantes dos diferentes graus de ensino, houve também a participação de “especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais” (BRASIL, 1998, p. 5). As discussões em relação a críticas e sugestões apresentadas auxiliaram na elaboração da versão final.

Acerca do referido currículo, sua estrutura se dá a partir da centralidade na divisão de disciplinas, levando em conta questões que eram atuais na época, por meio de temas transversais. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, terceiro e quarto ciclo (específicos para o ensino fundamental II – 5^a à 6^a série), é composto por 8 tópicos de objetivos para que os estudantes sejam capazes de realizar nesta etapa de escolaridade.

Os objetivos gerais são incrementados em diferentes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física e Língua Estrangeira. Em todas elas, perpassam: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural. Em cada área, há objetivos gerais, conteúdos,

critérios avaliativos e orientações didáticas para os diferentes ciclos: primeiro (1º e 2º série), segundo (3º e 4º série), terceiro (5º e 6º série) e quarto (7º e 8º série).

O sumário dos PCN de Língua Portuguesa é dividido em duas partes. A primeira abrange a apresentação da área (Língua Portuguesa), com os seguintes temas: Introdução; Ensino e natureza da linguagem; Discurso e suas condições de produção, gênero e texto; Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola; Variáveis do ensino-aprendizagem; Condições para o tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade e a diversidade de gêneros; A seleção de textos; Textos orais; Textos escritos; A especificidade do texto literário; A reflexão sobre a linguagem; Reflexão gramatical na prática pedagógica; Implicações da questão da variação lingüística para a prática pedagógica; Língua Portuguesa e as diversas áreas; Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental; Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa; Princípios organizadores; Critérios para seqüenciação dos conteúdos e Conteúdos de Língua Portuguesa e temas transversais. (BRASIL, 1998, p. 11).

A segunda parte contempla discussões relacionadas a: Ensino e aprendizagem; O aluno adolescente e o trabalho com a linguagem; A mediação do professor no trabalho com a linguagem; Objetivos de ensino; Conteúdos; Conceitos e procedimentos subjacentes às práticas de linguagem; Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos; Prática de produção de textos orais e escritos; Prática de análise linguística; Valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem; Tratamento didático dos conteúdos; Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos; Escuta de textos orais; Leitura de textos escritos; Prática de produção de textos orais e escritos; Produção de textos orais; Produção de textos escritos; A refacção na produção de textos; Prática de análise lingüística; A refacção de textos na análise linguística; Orientações didáticas específicas para alguns conteúdos; Variação linguística (BRASIL, 1998, p. 11).

Nesse currículo, há alguns princípios que norteiam as práticas dos professores, para que, assim, eles tenham como objetivo desenvolver o exercício da cidadania de seus estudantes. Tais princípios estão atrelados ao ensino e respeito às diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, vejamos: “com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 5).

Diante do ensino de língua portuguesa, os PCN (1998) orientam que: nas propostas de leitura e escuta, o estudante compreenda o que se lê e não apenas decodifique; acerca das propostas de uso da fala e escrita, é necessário que haja um interlocutor, e, portanto, o texto não serve apenas como um objeto a ser corrigido, ademais o propósito das situações didáticas é orientar os estudantes a refletir sobre a língua, para que desse modo seja possível “compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos” (BRASIL, 1998, p. 19).

6.1.2 A BNCC

O início da produção deste documento ocorreu durante o governo Dilma Rousseff (2011-2016) e teve continuidade no governo de Michel Temer, para, posteriormente, ter a sua versão final publicada no governo de Jair Bolsonaro. Durante esse período, houve a apresentação de três versões do referido currículo. Vale ressaltar que, para essa construção, houve a participação de:

professores da escola básica e pesquisadores de comunidades disciplinares e do campo educacional, capitaneados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED em rede, em um complexo que envolvia sob o nome de Movimento pela Baseii uma articulação de protagonistas incluindo relações do tipo parcerias público-privadas em defesa da ideia de base como princípio para disciplinar uma normativa que consistisse em estabelecer referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares (...) e das propostas pedagógicas das instituições escolares. Merece destaque o empenho do CONSED e da UNDIME durante todo o processo de produção da BNCC. (DIAS, 2021, p. 4)

Um dos propósitos da Base é promover a qualidade da educação e, para tanto, foi tomado como princípio os direitos de aprendizagem. Diante⁴⁰ da elaboração da Base Nacional Comum Curricular, seu processo histórico é marcado pelas seguintes datas: 16/09/2015 (primeira versão disponibilizada); 02-15/12/2015 (discussão sobre o documento preliminar em todas as escolas do Brasil); 03/05/2016 (disponibilização da segunda versão da BNCC); 23-06 até 10/08 de 2016 (realização de 27 seminários estaduais com especialistas, professores e gestores para discussão da segunda

⁴⁰ A partir do site oficial da Base Nacional Comum Curricular na seção Histórico, foi possível realizar o levantamento de datas acima.

Base Nacional Comum Curricular. Histórico. Acesso em 28 de dezembro de 2023. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

versão. Tais seminários foram promovidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional de secretários de Educação (Undime). No mês de agosto de 2016 inicia-se a escrita da terceira versão em um processo colaborativo com a segunda. Em abril de 2017, o MEC entrega a versão final da base para o Conselho Nacional de Educação (CNE). Em 22/12/2017 o CNE apresenta a RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 que institui e orienta a implantação da BNCC. O CNE elabora o parecer e projeto de resolução sobre a base e encaminha para o MEC.

Em 20/12/2017 a BNCC foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Somente após a homologação da BNCC que foi dado início aos processos de formação e capacitação aos professores. É nesse meio tempo que há apoio para as adequações e elaborações de currículos escolares. Por fim em 06/03/2018 todos os educadores do Brasil estudam a base, focalizando na Educação Infantil e Ensino Fundamental. O intuito desse dia de estudo foi compreender a implementação desse documento e seus impactos na educação básica do Brasil.

A estrutura desse currículo é definida por um modelo de competências, havendo dez competências gerais e também competências específicas para os diferentes componentes curriculares. Além disso, são propostas habilidades a serem desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Corrêa e Morgado (2019), ao tratar de currículo, destacam que ele “é um território de disputas, um terreno movediço, onde as forças coercitivas e as lutas do campo ideológico e epistemológico se movem e procuram legitimidade” (CORRÊA; MORGADO, 2019, p. 237). Os autores, em seus estudos acerca do contexto de influência de produção da BNCC, salientam que, para compreendermos esse documento, faz-se necessário refletir também sobre o contexto de produção dos PCNs na década de 1990.

Vale ressaltar que, nos PCN, era dada prioridade aos direitos de aprendizagem e, agora, na BNCC, a ênfase recai nas competências e habilidades. As disputas destacadas pelos autores na elaboração da BNCC ocorrem em um contexto de grupos políticos que estavam em liderança, grupos privados e grupos acadêmicos, em busca de disseminar seus valores, experiências e epistemologias. Sendo assim, compreendemos que a construção de um currículo nacional não se dá de forma neutra. Um segundo apontamento de Corrêa e Morgado (2019) é que, no processo de elaboração da BNCC, houve o uso de uma ampla tecnologia.

O referido currículo se organiza da seguinte forma: apresentação do que é o documento, suas competências gerais para o ensino de todas as disciplinas, os marcos legais que embasam a BNCC, os fundamentos pedagógicos, o pacto federativo e a implementação da base. A língua portuguesa está inserida na área de conhecimento das linguagens. A BNCC destaca que:

Cada área do conhecimento estabelece **competências específicas de área**, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas.

Nas áreas que abrigam mais de um componente curricular (Linguagens e Ciências Humanas), também são definidas **competências específicas do componente** (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) a ser desenvolvidas pelos alunos ao longo dessa etapa de escolarização.

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

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de **habilidades**. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em **unidades temáticas**. (BRASIL, 2017, p. 28)

Compreendemos que o documento é organizado de forma estratégica, com o intuito de que os estudantes desenvolvam competências específicas ao longo de sua etapa de escolarização, dito de outra forma, o ensino ocorre por meio de uma progressão. Além disso, ainda é proposto o desenvolvimento de habilidades a serem adquiridas através dos conteúdos ensinados nas aulas.

6.2 Orientações para o ensino de gêneros nos PCN

Em um primeiro momento da análise, realizamos um levantamento das ocorrências da palavra gênero e suas variações (gêneros, gêneros de texto, gêneros textuais, gêneros do discurso, gênero discursivos e diversidade de textos) nos PCN (1998) de língua portuguesa do ensino fundamental II. O documento apresenta o termo *gênero* cinquenta e duas vezes, o termo *gêneros* cinquenta e três vezes, o termo *gêneros textuais* apenas uma vez, o termo *gênero de texto* três vezes e

diversidade de textos 7 vezes. Quanto aos termos gêneros do discurso e gêneros discursivos, não apresenta nenhuma ocorrência.

Percebemos que na escrita dos PCN foi utilizado o termo gênero e gêneros com mais frequência, e devido a essas ocorrências, acreditamos que o uso de tais termos sem complementos como: “de texto”, “textuais”, “de discurso” ou “do discurso”, deixou uma neutralidade entre a teoria de gêneros de Bakhtin e do ISD. No documento há apenas uma ocorrência para o termo: *gêneros textuais*; três ocorrências para a expressão *gênero de texto* e nenhuma ocorrência para *gênero do discurso* ou *gênero discursivo*.

O levantamento dessas ocorrências, no contexto do documento, aponta para alguns princípios defendidos pelos PCN para as orientações do ensino de gêneros na escola. São eles: 1) a necessidade ⁴¹de se contemplar a diversidade de textos que circulam na sociedade; 2) as potencialidades ⁴²dos gêneros para o desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos no contexto escolar; 3) seleção e progressão⁴³ dos gêneros em diferentes anos e níveis de escolarização; e 4) a importância ⁴⁴de se considerar as condições em que os textos são lidos e produzidos na sociedade. ⁴⁵

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao orientar o ensino de língua portuguesa pauta-se na diversidade de textos que circulam na sociedade. O primeiro princípio deste currículo é *a necessidade de se contemplar a diversidade de textos que circulam na sociedade*. Nos PCN (1998), é levado em conta os campos de circulação dos gêneros, são eles: Literários, de imprensa, de divulgação científica e o da publicidade. É através desses campos que os gêneros são organizadas as propostas de ensino para prática de escuta e leitura de textos e a para prática de produção de textos orais e escritos, contemplando a linguagem oral e escrita.

Vejamos como o documento aborda a relação da necessidade de contemplar a diversidade textual na escola:

⁴¹ Características: aprender a linguagem a partir da diversidade textual.

⁴² Características: está relacionado as escolhas que fazemos para designar qual gênero que será usado nesta comunicação, o uso do gênero de acordo com a necessidade de comunicação, relevância social do gênero, organização do gênero.

⁴³ Características: a escolha dos gêneros a ser ensinado nos diferentes níveis de ensino, gêneros que são prioridades a ser ensinados são aqueles que cumpre alguma função social.

⁴⁴ Características: contexto social, conhecimento prévio do aluno.

⁴⁵ Os princípios defendidos pelos PCN estão relacionados as orientações de ensino de gêneros na escola. Através deles podemos traçar um modelo de ensino possível ao que se refere aos gêneros textuais.

Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1998, p.20)

A demanda retratada no trecho refere-se à urgência de buscar levar para escola um ensino atual, tendo em vista que cada vez mais, devido às demandas sociais, as leituras e escritas necessitam de níveis superiores. Para esse ensino ocorrer, é necessário repensar as práticas de ensino tradicionais e passar a levar os textos que circulam socialmente como meio para o aluno aprender a linguagem.

A escola é um espaço crucial para possibilitar o acesso de textos escritos aos alunos. Para uma parte significativa deles, é nesse espaço que se torna possível o convívio com a diversidade de textos, pois, muitas vezes, os estudantes não têm acesso a esse capital cultural em sua residência. Na escrita de um estudante iniciante, é possível que ele:

redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais. (BRASIL, 1998, p.25-26)

Compreendemos, assim, que, para os PCN, é essencial que, nas atividades escolares, os estudantes convivam com a diversidade textual que caracterizam as diferentes práticas sociais. É necessário que nesse ensino seja checado se os estudantes possuem familiaridade ou não com os gêneros a serem ensinados na sala de aula. Através desse movimento, é possível relacionar o “distanciamento temporal ou espacial do sujeito em relação ao momento e lugar de produção” (BRASIL, 1998, p. 37).

O referido currículo no diálogo sobre “Aprender a ensinar Língua Portuguesa” na escola, apresenta uma subseção acerca das “Condições para o tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade e a diversidade de gêneros”. Vejamos:

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo, e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de

atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução.

Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23)

Nesta subseção, é esclarecido que fazemos uso da linguagem conforme a demanda social do momento, e é por isso que é significativo que o estudante amplie sua competência discursiva a fim de lidar com diferentes situações de comunicação em suas vivências.

A partir deste parágrafo, iremos apresentar o segundo princípio, as *potencialidades dos gêneros para o desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos no contexto escolar*, que é uma das orientações acerca do ensino de gêneros nos PCN. O referido currículo, ao discutir sobre processos comunicativos, aponta que, em um momento de comunicação, quando uma pessoa interage verbalmente com outro indivíduo, o conteúdo falado é organizado conforme as escolhas do locutor, e de acordo com ele, são essas escolhas que designam qual gênero que será usado nesta comunicação, vejamos:

Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos”. (BRASIL, 1998, p. 21)

Com base no documento, o indivíduo “molda” a linguagem a depender do público que está interagindo. Esse fato ocorre porque usamos os gêneros de acordo com a nossa necessidade comunicativa, adaptamos o conteúdo temático e a forma do gênero. Além disso, utilizamos gêneros que fazem sentido para o espaço/tempo que estamos vivendo, pois se fosse o contrário, não haveria sentido ao tentar realizar um ação comunicativa.

Um dos critérios para a seleção dos conteúdos nos PCN (1998) diante dos textos para leitura ou escuta é oferecer modelos que subsidiem os estudantes a construir suas representações de linguagem a depender do contexto de fala.

A seleção de textos para leitura ou escuta oferece modelos para o aluno construir representações cada vez mais sofisticadas sobre o funcionamento da linguagem (modos de garantir a continuidade temática nos diferentes gêneros, operadores específicos para estabelecer a progressão lógica), articulando-se à prática de produção de textos e à de análise linguística. (BRASIL, 1998, p.36)

Faz-se, portanto, necessário um processo de ensino-aprendizagem que ultrapasse os muros da escola, para que os estudantes lidem com situações sociais e exerçam a cidadania, através da defesa de seus direitos e opiniões.

nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola. A busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões. Os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações. (BRASIL, 1998, p. 25)

O documento esclarece que, conforme os alunos forem se capacitando para lidar com algumas exigências da fala, isso irá auxiliá-los a terem o domínio comunicativo em situações diversas da interação humana.

Os gêneros nos quais os discursos se organizarão e as restrições e possibilidades disso decorrentes; as finalidades colocadas; os possíveis conhecimentos compartilhados e não compartilhados pelos interlocutores, coloca-se como aspecto fundamental a ser tematizado, dado que a possibilidade de o sujeito ter seu discurso legitimado passa por sua habilidade de organizá-lo adequadamente. (BRASIL, 1998, p. 48)

Nessas situações é necessário que o estudante saiba organizar seu discurso, levando em conta a finalidade do diálogo, os conhecimentos sobre os assuntos abordados ou não pelos interlocutores.

O terceiro princípio defendido pelos PCN é *seleção e progressão dos gêneros em diferentes anos e níveis de escolarização*. O currículo supracitado ressalta que há um número ilimitado de gêneros, que variam diante de suas funções, épocas, culturas e finalidade social. E mesmo que a escola quisesse abordar todos, seria uma tarefa impossível, e é por esse motivo que há alguns gêneros que são priorizados no ensino de Língua Portuguesa nesse documento, a fim de ter uma abordagem mais

aprofundada. Assim, é dada prioridade aos gêneros que contribuem para assegurar o direito do estudante ao exercício de cidadania:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade. (BRASIL, 1998, p. 24)

Desse modo, é possível compreender que é dado destaque aos gêneros que cumprem algum papel social na vida pública, e contribuem para a inserção do aluno em situações reais de uso da língua. Examinemos o trecho abaixo:

A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária. Neste documento, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar. (BRASIL, 1998, p.53)

Percebe-se que há uma seleção para contemplar quais gêneros serão ensinados e são priorizados os gêneros que cumprem alguma relevância social comunicativa. Os gêneros que devem ser dado prioridade são aqueles que fazem parte do cotidiano do estudante, de sua realidade social. Como exemplo, os PCN (1998) apresentam: “notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros”. (BRASIL, 1998, p. 26).

A quarta categoria a ser destacada é a *importância de se considerar as condições em que os textos são lidos e produzidos na sociedade*. Uma das orientações para o ensino de gêneros na escola frente aos conteúdos previstos nas práticas de ensino é que a escola organize atividades que auxiliem o desenvolvimento da expressão oral e escrita dos alunos em contextos de uso público da linguagem. É necessário que seja levado em consideração:

a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da

produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49)

Os aspectos relacionados ao contexto de produção do texto, apresentam-se como pertinentes, uma vez que os textos escritos cumprem algum papel social, não servindo apenas para avaliação e tendo como único leitor o professor. Nessas situações de produção, é relevante verificar quem escreve, para quem escreve, e como esse texto será propagado.

Uma das críticas destacadas pelos PCN (1998) ao ensino tradicional é que existia uma grande valorização da gramática normativa e, com isso, havia preconceito contra as formas de oralidade e variedade não-padrão. O ensino do oral na escola busca que os estudantes criem estratégias para a construção de conhecimento através de trocas, opiniões, negociação de sentidos. Espera-se que esses estudantes sejam usuários competente da linguagem para o exercício da cidadania. Diante deste assunto, o currículo explana que convém a escola ensinar os alunos situações públicas de interação, como: debates, seminários, entrevistas, reportagens, apresentações teatrais, além disso o documento supracitado orienta que a escola deve propor:

situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la (BRASIL, 1998, p. 25).

O referido currículo apresenta, ainda, um roteiro para organização da produção textual, no qual é explicitado que é necessário:

Planejar o texto em função dos objetivos colocados, do leitor, das especificidades do gênero e do suporte; grafar o texto, articulando conhecimentos lingüísticos diferenciados (gramaticais, da convenção, de pontuação e paragrafação); revisar o texto. A leitura de um texto, compreende, por exemplo, pré-leitura - identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, apropriação das características do gênero. (BRASIL, 1998, p. 38)

Frente a situações comunicativas, o documento orienta que a mediação do professor no trabalho com a linguagem auxilia no desenvolvimento de capacidades críticas e reflexivas no desvelamento das práticas de linguagem.

6.3 Orientações para o ensino de gêneros na BNCC

Neste primeiro momento da análise, realizamos um levantamento das ocorrências da palavra gênero (s) e suas variações (gêneros de texto, gêneros textuais, gêneros do discurso, gênero discursivos e diversidade de textos) na BNCC (2017) no componente curricular de língua portuguesa - anos finais. Os dados apresentam a aparição do termo *gênero* vinte e quatro vezes, o termo *gêneros* oitenta e seis vezes, o termo *gênero textual* três vezes, o termo *gêneros textuais* duas vezes, o termo *gênero do discurso* cinco vezes (apenas nos Anos Iniciais e Ensino Médio), o termo *gêneros discursivos* duas vezes e diversidade de textos apenas uma vez no documento no componente curricular de Ensino Religioso. Já a palavra texto, em todo documento, apresenta novecentos e noventa e nove ocorrências. Quanto ao termo gênero de texto, não apresentou nenhuma ocorrência.

Percebemos que houve uma aparição em número maior do termo *gênero* e *gêneros*, e por isso levantamos a hipótese que a BNCC buscou trazer uma terminologia neutra para não se vincular diretamente a uma teoria específica de gênero, tendo em vista que o termo *gêneros textuais* apareceu vinte vezes, o termo *gênero do discurso* cinco vezes e o termo *gêneros discursivos* duas vezes.

Tais ocorrências, no contexto da BNCC, também revelam alguns princípios⁴⁶ defendidos pelo documento para orientação do ensino de gêneros na escola. São eles: 1) a necessidade de se contemplar a diversidade de textos que circulam na sociedade; 2) as potencialidades dos gêneros para o desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos no contexto escolar; 3) seleção e progressão dos gêneros em diferentes anos e níveis de escolarização; e 4) a importância de se considerar as condições em que os textos são lidos e produzidos na sociedade.

O primeiro princípio a ser destacado é *a necessidade de se contemplar a diversidade de textos que circulam na sociedade*. Na BNCC (2017), é levado em conta os campos de circulação dos gêneros, são eles: artístico-literário, estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na vida pública, vida pessoal, cidadãos, investigativas. É por meio desses campos que os gêneros são organizados para propostas de ensino através de habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes.

⁴⁶Os princípios defendidos pela BNCC estão relacionados as orientações de ensino de gêneros na escola. Através deles podemos traçar um modelo de ensino possível ao que se refere aos gêneros textuais.

A respeito dos gêneros, o documento direciona a reflexão a respeito das transformações que ocorreram nos campos de atividade, devido o avanço das tecnologias de comunicação e informação. Vejamos a proposta:

Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da *Web 2.0*: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. (BRASIL, 2017, p.72)

Essas mudanças ocasionaram reelaborações nos gêneros em razão de transformações que os textos passam, como por exemplo: a formatação, novas formas de interação, modos de compartilhamento de informações ou textos, transformação no papel do leitor, quem além de leitor pode ser produtor e, por fim, a inserção na cultura digital que contempla os novos multiletramentos.

A BNCC (2017) salienta que é importante que, na escola, os estudantes aprendam diferentes linguagens para que eles possam:

apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho. (BRASIL, 2017, p. 475)

A BNCC discute que, devido às tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) fazerem parte da vida das pessoas, não apenas nos espaços de trabalho, mas também no seio familiar, se faz necessário o conhecimento dos novos multiletramentos, pois a tecnologia está cada vez mais ganhando espaços na sociedade, já não se vive sem ela.

A partir da apropriação dos letramentos e novos multiletramentos, a BNCC espera que os estudantes tenham maior protagonismo. Os multiletramentos, conforme Rojo (2012), auxiliam o estudante a se tornar um analista crítico. Uma das premissas dos multiletramentos no referido currículo é a diversidade cultural, que considera as hibridizações e mesclagens, sem utilizar caráter hierárquico entre as diferentes culturas. Vejamos o extrato:

imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente. (BRASIL, 2017, p. 70)

Com isso, vemos que a base aponta que há uma necessidade em ensinar os gêneros multimodais na escola, pois eles estão presentes na sociedade e, por isso, os estudantes precisam ter a compreensão das diferentes linguagens empregadas nesses gêneros e seus significados. O documento procurou aderir às novas práticas de linguagem existentes no meio digital, como as redes sociais e a esfera jornalística-midiática. Vejamos o trecho abaixo:

Eis, então, a demanda que se coloca para a escola: contemplar de forma crítica essas novas práticas de linguagem e produções, não só na perspectiva de atender às muitas demandas sociais que convergem para um uso qualificado e ético das TDIC – necessário para o mundo do trabalho, para estudar, para a vida cotidiana etc. –, mas de também fomentar o debate e outras demandas sociais que cercam essas práticas e usos. É preciso saber reconhecer os discursos de ódio, refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e ataque a direitos, aprender a debater ideias, considerando posições e argumentos contrários. (BRASIL, 2017, p. 69)

O currículo orienta que a escola deve contemplar as novas práticas de linguagem para atender as demandas sociais advindas das TDIC. Além disso, a aprendizagem dessas práticas de linguagem e produção irá auxiliar na formação dos estudantes no que se refere a situações da vida cotidiana. Na BNCC a diversidade de textos no ensino surge com a proposta da necessidade de adequação aos novos letramentos, multiletramentos e aos novos gêneros advindos através das TDIC.

O segundo princípio é referente *as potencialidades dos gêneros para o desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos no contexto escolar*. A BNCC (2017) orienta que os conhecimentos acerca dos gêneros textuais, textos, língua, norma-padrão e diferentes linguagens (semioses) devem ser articulados a fim de desenvolver as capacidades dos eixos de leitura, escrita “que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas” (BRASIL, 2017, p. 67).

Dentre as competências específicas de língua portuguesa para o ensino fundamental, a décima competência tem como objetivo incentivar as práticas da cultura digital, vejamos:

Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017, p. 87)

O intuito desta competência é que os estudantes possam dar sentido às compreensões e produções, exercendo autoria. A BNCC (2017) ao tratar da seleção de gêneros a ser ensinado, afirma que não deixou de privilegiar os gêneros que são vinculados pelo meio do impresso, ou aqueles mais considerados no ensino pela escola, como:

notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais. (BRASIL, 2017, p. 69)

A adoção dos novos gêneros por parte da BNCC (2017) é uma busca por adequação ao que se vive no momento atual relacionado ao uso das novas tecnologias como já mencionado anteriormente. Na BNCC dentre as competências gerais da educação básica, a número 5, encarrega-se de propor que os estudantes compreendam, utilizem e criem tecnologias digitais para propósitos comunicativos de modo crítico e significativo, nas práticas escolares e sociais. Vejamos:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 9)

Percebemos o quanto essa competência é relevante, pois incentiva o uso de criação e utilização das tecnologias digitais e de informação e comunicação de modo consciente, o que auxiliará na construção de estudantes protagonistas, que saibam agir com autonomia, de modo ético e responsável na vida pessoal e coletiva.

No entanto, apesar de percebermos o quanto essa competência é louvável, consideramos necessário refletir sobre o perfil do público que esta base tem, pois

trata-se de estudantes de escolas públicas e particulares. Referente as escolas públicas⁴⁷, sabe-se que não há internet de qualidade em todas as escolas com acesso para todos, muito menos, equipamentos como: computadores, *notebooks* ou *tablets* que sejam para uso coletivo e que estejam disponíveis para todos os estudantes. Essa lógica de disponibilidade de internet e equipamentos ainda não é uma realidade em todas as escolas públicas brasileira. Outrossim, os estudantes nem sempre possuem internet de qualidade e equipamentos tecnológicos em suas residências. Desse modo, consideramos que nem todo o público a quem essa base ⁴⁸se destina, seja nativo digital. A afirmação anterior se dá pelo fato de que embora a sociedade esteja avançada em questões tecnológicas, o Brasil ainda é um país onde existe desigualdades sociais, fome e pobreza, e por isso, essa realidade tecnológica até então, não chegou para todos.

O papel da escola de trazer gêneros atuais e digitais no ensino é uma forma de contemplar aquilo que é/ou deveria ser comum para os estudantes. Essa aprendizagem se faz necessária, uma vez que os estudantes precisam entender os gêneros que permeiam na sociedade, com o intuito de que, a partir dessa compreensão, eles possam também se comunicar melhor e adquirir diferentes capacidades de linguagem. Essa formação também poderá auxiliar os estudantes em sua preparação para o mercado de trabalho.

O terceiro princípio quanto a orientação para o ensino de gêneros na escola, é *seleção e progressão dos gêneros em diferentes anos e níveis de escolarização*. A BNCC afirma ampliar o uso dos gêneros no ensino e orienta que esse trabalho se realize de forma progressiva. Vejamos os trechos a seguir:

No campo das práticas investigativas, há uma ênfase nos gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, do 6º ao 9º ano, sendo a progressão dos conhecimentos marcada pela indicação do que se operacionaliza na leitura, escrita, oralidade. Nesse processo, procedimentos e gêneros de apoio à compreensão são propostos em todos os anos. (BRASIL, 2017, p. 137-138)

⁴⁷ Em 2022 de acordo com o Jornal Nacional, o uso das tecnologias ainda é um desafio para as escolas públicas no Brasil.

⁴⁸ Uma outra problemática possível sobre o ensino de gêneros digitais diz respeito a formação inicial e continuada de professores. A partir do seguinte questionamento: será que os docentes tem preparo formativo para trabalharem com os gêneros digitais? refletimos se durante a graduação, o discente é incentivado a trabalhar com os gêneros digitais, e se na escola em que ele atua depois de ter concluído sua graduação, há formações que se preocupem com o ensino de gêneros digitais. Diante dessas duas questões percebemos que é importante haver uma formação completa não somente na graduação, mas também na escola, a fim de que os docentes se apropriem de conhecimentos necessários para sua atuação no ensino dos dias de hoje.

Assume-se, na BNCC de Língua Portuguesa, uma perspectiva de progressão de conhecimentos que vai das regularidades às irregularidades e dos usos mais frequentes e simples aos menos habituais e mais complexos. (BRASIL, 2017, p. 139)

A BNCC destaca que há progressão do ensino dos gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, isso implica dizer que estes irão ser propostos para o ensino do 6º ao 9º ano, e a segunda informação esclarece que a base assume a perspectiva da progressão dos conhecimentos.

A BNCC afirma que os gêneros prioritários são os da esfera pública (campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública), vejamos:

Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas.

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. (BRASIL, 2017, p. 136)

A justificativa de haver alguns gêneros como prioridade no ensino se dá pelo fato de que os estudantes já têm o conhecimento dos campos das práticas artístico-literárias e de estudo e pesquisa.

O quarto princípio é *a importância de se considerar as condições em que os textos são lidos e produzidos na sociedade*. Uma das orientações que a BNCC explana para o ensino de gêneros na escola é que sejam feitas reflexões acerca das condições de produção e recepção dos textos. Vejamos o extrato:

Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. (BRASIL, 2017, p. 72)

Para a BNCC, é necessário relacionar o texto ao contexto sócio-histórico de circulação no qual ele foi produzido, o público-alvo, o papel social que o autor buscava passar através de seus escritos, a época de escrita e o gênero do discurso e campo/esfera ao qual ele está inserido. Uma outra orientação é que o professor, ao ensinar, faça a análise da:

circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros. (BRASIL, 2017, p.72)

Com isso, o estudante não conhecerá apenas o gênero, mas também suas funções, construção composicional e conteúdo temático. Além disso, é necessário, ainda, que haja a compreensão dos efeitos de sentido que são ocasionados através dos recursos linguísticos e multissemióticos nos diferentes gêneros.

A respeito das estratégias e procedimentos de leitura, a BNCC orienta que sejam selecionados os procedimentos de leitura em concordância com os objetivos e interesses que se deseja atingir. Recomenda-se que, no ensino de gêneros, seja levado em conta suas características, suporte, universo temático, recursos gráficos, imagens, dados da obra, a fim de criar meios para incentivar uma leitura autônoma.

Ademais, o documento sugere que estabeleça-se relações entre o texto e os conhecimentos prévios dos estudantes, levando em conta as vivências deles, a fim de realizar antecipações e inferências antes e durante a leitura.

As habilidades de ensino na perspectiva da BNCC (2017) não são apresentadas de forma genérica e descontextualizada, elas se encontram organizadas nos diferentes campos da atividade humana e distribuídas nos eixos de leitura, oralidade, escrita e análise linguística/semiótica.

Para as práticas de ensino, é orientado que se reflita sobre as condições de produção de texto dos diferentes gêneros, levando em conta:

o lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc.

Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles. (BRASIL, 2017, p. 77)

Isto é, essa escrita não deve se dá sem um planejamento anterior, é necessário que seja pensado qual imagem deseja passar através do texto, qual seu público leitor e o suporte que irá transmitir esses gêneros.

No eixo de leitura, a BNCC (2017) não dá ênfase somente a leitura de textos escritos, mas também a imagens estáticas (referem-se a fotos, pintura, desenho, esquemas, gráficos, diagramas), imagens em movimento através de filmes e vídeos por exemplo, e por último ao som, relacionando a música que acompanha alguns gêneros digitais (BRASIL, 2017). Sendo assim, as práticas de linguagem desse eixo, compreendem a “interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2017, p. 71).

O eixo de produção de textos inclui práticas de linguagens voltadas à interação e autoria, seja no âmbito individual ou coletivo de textos escritos, orais ou multissemióticos. As finalidades desses projetos escritos levam em conta o contexto social dos estudantes e propõe valorizar a cultura que eles consomem. Vejamos algumas sugestões de produção que o currículo orienta:

construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; comentar e indicar diferentes produções culturais por meio de resenhas ou de *playlists* comentadas; descrever, avaliar e recomendar (ou não) um *game* em uma resenha, *gameplay* ou *vlog*; escrever verbetes de curiosidades científicas; sistematizar dados de um estudo em um relatório ou relato multimidiático de campo; divulgar conhecimentos específicos por meio de um verbete de enciclopédia digital colaborativa; relatar fatos relevantes para a comunidade em notícias; cobrir acontecimentos ou levantar dados relevantes para a comunidade em uma reportagem; expressar posição em uma carta de leitor ou artigo de opinião; denunciar situações de desrespeito aos direitos por meio de fotorreportagem, fotodenúncia, poema, lambe-lambe, microrroteiro, dentre outros. (BRASIL, 2017, p. 71)

Percebemos que, no eixo de escrita, a BNCC propõe que os estudantes sejam estimulados a produzirem textos de diferentes gêneros que fazem parte de seu cotidiano e que cumprem alguma função social. Tal proposta é relevante haja vista que esse conhecimento servirá para experiências vividas além do contexto escolar. O eixo da oralidade na BNCC (2017) inclui:

as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e

interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BRASIL, 2017, p. 78-79)

Espera-se que, nesse eixo o seja considerada a reflexão acerca de condições de produção de textos orais de variados gêneros nos diferentes campos da atividade humana e que, a partir disso, reflita-se sobre as tradições orais desses gêneros, levando em conta práticas sociais em que os textos se manifestam e se perpetuam e geram sentido.

Quanto ao eixo da Análise Linguística/Semiótica, a BNCC explana que esse eixo

envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (BRASIL, 2017, p. 81)

Sendo assim, a análise linguística/semiótica, na referida base, busca analisar os efeitos de sentido das composições dos textos de gêneros orais, escritos e multissemióticos, levando em consideração o contexto de produção dos referidos gêneros, o estilo dos textos e o efeito de sentido.

6.4 Aproximações e rupturas nas orientações para o ensino de gêneros nos PCN e na BNCC

Nesta subseção, iremos tratar de algumas permanências e rupturas em relação às orientações para o ensino de gêneros nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e na Base Nacional Comum Curricular (2017).

Quadro 2 - Permanências e deslocamentos nas orientações de ensino de gêneros nos currículos (BRASIL, 1998) e (BRASIL, 2017)

PCN (1998)	BNCC (2017)
Necessidade de se contemplar a diversidade de textos que circulam na sociedade	Necessidade de se contemplar a diversidade de textos que circulam na sociedade
Para a escola, como espaço institucional de acesso ao conhecimento, a necessidade de atender a essa demanda, implica uma revisão substantiva das práticas de ensino que tratam a língua como algo sem vida e	Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e

<p>os textos como conjunto de regras a serem aprendidas, bem como a constituição de práticas que possibilitem ao aluno aprender linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente. (BRASIL, 1998, p.20)</p>	<p>pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas. Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. (BRASIL, 2017, p. 136)</p>
<p>Potencialidades dos gêneros para o desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos no contexto escolar</p>	<p>Potencialidades dos gêneros para o desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos no contexto escolar</p>
<p>Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos linguísticos”. (BRASIL, 1998, p. 21)</p>	<p>Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais. (BRASIL, 2017, p. 87)</p>
<p>Seleção e progressão dos gêneros em diferentes anos e níveis de escolarização</p>	<p>Seleção e progressão dos gêneros em diferentes anos e níveis de escolarização</p>
<p>a) Progressão</p>	<p>a) Progressão</p>
<p>A seleção de textos para leitura ou escuta oferece modelos para o aluno construir representações cada vez mais sofisticadas sobre o funcionamento da linguagem (modos de garantir a continuidade temática nos diferentes gêneros, operadores específicos para estabelecer a progressão lógica), articulando-se à prática de produção de textos e à de análise linguística. (BRASIL, 1998, p.36)</p> <p>Dessa forma, ensinar a produzir textos orais significa, sobretudo, organizar situações que possibilitem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento simultâneo da fala que:</p> <p>a) partam das capacidades comunicativas dos alunos antes do ensino;</p>	<p>A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura.</p> <p>Por conta dessa natureza repertorial, é possível tratar de gêneros do discurso sugeridos em outros anos que não os indicados. Embora preveja certa progressão, a indicação no ano visa antes garantir uma distribuição adequada em termos de diversidades. Assim, se fizer mais sentido que um gênero mencionado e/ou habilidades a ele relacionadas no 9º ano sejam trabalhados no 8º, isso não configura um problema, desde que ao</p>

b) ofereçam um corpus de textos organizados nos gêneros previstos como referência modelizadora;

c) proponham atividades no interior de um projeto que deixe claro para o aluno os parâmetros da situação de comunicação;

d) isolem os diferentes componentes do gênero a ser trabalhado e organizem o ensino dos conteúdos, **estabelecendo progressão coerente**; (BRASIL, 1998, p.74)

As categorias propostas para ensinar a produzir textos permitem que, de diferentes maneiras, os alunos possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam. É por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro.

Não se trata de estabelecer uma progressão linear entre essas categorias didáticas, privilegiando inicialmente a transcrição, depois a reprodução, o decalque e, finalmente, o texto de autoria. É em função do que os alunos precisam aprender que se selecionam as categorias didáticas mais adequadas. Para esta análise, o olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar.

Entretanto, começa-se e termina-se pela tarefa mais complexa, o texto de autoria do aluno: para poder mapear o que sabe sobre o gênero que está sendo estudado e o que precisa aprender, projetando as ações didáticas necessárias ou para avaliar os efeitos do trabalho realizado. (BRASIL, 1998, p.77)

final do nível a diversidade indicada tenha sido contemplada. (BRASIL, 2017, p. 75-76)

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. **Os mesmos princípios de organização e progressão curricular** valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas. (BRASIL, 2017, p. 78)

No campo das práticas investigativas, há uma ênfase nos gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, do 6º ao 9º ano, sendo a progressão dos conhecimentos marcada pela indicação do que se operacionaliza na leitura, escrita, oralidade. Nesse processo, procedimentos e gêneros de apoio à compreensão são propostos em todos os anos.

Esses textos servirão de base para a reelaboração de conhecimentos, a partir da elaboração de textos-síntese, como quadro-sinópticos, esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, resumos, entre outros, que permitem o processamento e a organização de conhecimentos em práticas de estudo e de dados levantados em diferentes fontes de pesquisa. Será dada ênfase especial a procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e informações e a formas variadas de registro e socialização de estudos e pesquisas, que envolvem não só os gêneros já consagrados, como apresentação oral e ensaio escolar, como também outros gêneros da cultura digital – relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto etc.

Trata-se de fomentar uma formação que possibilite o trato crítico e criterioso das informações e dados. (BRASIL, 2017, p.137-138).

<p>b) Ciclos</p> <p>No que diz respeito à prática de leitura de texto, por exemplo, a estipulação da leitura de um mesmo gênero por alunos de diferentes ciclos, ou num mesmo ciclo em diferentes momentos, não implica que o texto selecionado deva ser o mesmo, ou, no caso de ser o mesmo, que a leitura se dê da mesma maneira. Uma charge política, por exemplo, (BRASIL, 1998, p. 38) supõe conhecimento de mundo e experiência político-social que podem não estar presentes para um aluno de 11 anos. Dessa forma, sua leitura pode diferenciar-se tanto da que for realizada por um aluno de 14 anos quanto da que for feita por um de 17. O mesmo raciocínio se aplica a um poema, uma crônica, uma notícia, uma carta de solicitação ou uma reportagem. Nesse sentido, a intervenção do professor e, conseqüentemente os aspectos a serem tematizados, tanto poderão ser diferentes quanto poderão ser os mesmos, tratados com graus diversos de aprofundamento. (BRASIL, 1998, p. 39)</p> <p>No que concerne à prática de produção de texto, aplica-se o mesmo raciocínio: a produção de um artigo de opinião, por exemplo, pode estar colocada em diferentes ciclos, ou, ainda em diferentes momentos do mesmo ciclo, pressupondo níveis diferenciados de domínio do gênero. Pode-se tanto priorizar aspectos a serem abordados nas diferentes ocasiões quanto estabelecer graus de aprofundamentos diferentes para os mesmos aspectos nas diferentes situações. (BRASIL, 1998, p. 39)</p>	<p>Não apresenta organização por ciclos</p> <p>As habilidades são apresentadas segundo a necessária continuidade das aprendizagens ao longo dos anos, crescendo progressivamente em complexidade. Acrescente-se que, embora as habilidades estejam agrupadas nas diferentes práticas, essas fronteiras são tênues, pois, no ensino, e também na vida social, estão intimamente interligadas. Assim, as habilidades devem ser consideradas sob as perspectivas da continuidade das aprendizagens e da integração dos eixos organizadores e objetos de conhecimento ao longo dos anos de escolarização. Por esses motivos, optou-se por apresentar os quadros de habilidades em seis blocos (1º ao 5º ano; 1º e 2º anos; 3º ao 5º ano; 6º ao 9º ano; 6º e 7º anos; e 8º e 9º anos), sem que isso represente qualquer tipo de normatização de organização em ciclos. Cumpre destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em práticas de linguagem e campos de atuação) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. (BRASIL, 2017, p. 88).</p>
<p>A importância de se considerar as condições em que os textos são lidos e produzidos na sociedade</p> <p>No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as</p>	<p>A importância de se considerar as condições em que os textos são lidos e produzidos na sociedade</p> <p>Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. (BRASIL, 2017, p. 73).</p>

dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49).	
--	--

Fonte: Elaboração pela autora (2022)

Por meio da análise de dados e do quadro comparativo acima, foi possível destacar alguns aspectos que são comuns aos dois documentos e outros distintos. Quanto à orientação 1- *Necessidade de se contemplar a diversidade de textos que circulam na sociedade*, houve permanência em ambos os documentos. 2 - *Potencialidades dos gêneros para o desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos no contexto escolar*, houve permanência em ambos os documentos. Diante da orientação 3 – *Seleção e progressão dos gêneros em diferentes anos e níveis de escolarização*, houve permanência no ensino de gêneros através da progressão e um movimento de deslocamento do o ensino de gêneros a partir dos ciclos, dado que apenas os PCN (1998) defendem essa forma de organização. Na orientação 4 - *A importância de se considerar as condições em que os textos são lidos e produzidos na sociedade*, observamos um movimento de permanência ao que se refere aos princípios defendidos para a produção de textos escritos na escola.

A *Necessidade de se contemplar a diversidade de textos que circulam na sociedade* se faz presente em ambos os documentos. No processo de ensino, os PCN (1998) trazem o aluno como centro do processo de aprendizagem. É orientado ao professor que sua tarefa seja “planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir uma aprendizagem efetiva” (BRASIL, 1998, p. 22). Com o intuito de não seguir com o ensino tradicional da gramática no componente curricular de língua portuguesa, os PCN (1998) trazem os gêneros como objeto de ensino e aprendizagem, com o intuito de oferecer um ensino contextualizado. Esses gêneros auxiliam no desenvolvimento da competência discursiva e interlocução dos estudantes.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23)

A prática de ensino implantada nos PCN (1998) auxilia a reflexão das necessidades atuais da língua dos contextos de interação. Há uma preocupação do texto e do gênero serem tomados como objeto de ensino para fugir do método descontextualizado do ensino de gramática. O uso dos gêneros visa auxiliar o desenvolvimento da competência discursiva e interlocução.

O critério utilizado pelos PCN (1998) para a seleção dos textos é contemplar aqueles que auxiliam na construção de uma reflexão crítica dos estudantes, para que eles possam exercer sua cidadania em sociedade. A prática de ensino defendida pelo documento objetiva auxiliar a reflexão acerca das necessidades atuais da língua nos contextos de interação; e a BNCC (2017) segue nesse mesmo sentido.

A partir das análises elaboradas, percebemos que ambos os documentos buscam contemplar a diversidade de textos do cotidiano dos alunos no ensino de língua portuguesa. Supomos que um dos intuítos dessa proposta seja a de considerar os contextos locais dos estudantes, valorizando os gêneros que ali circulam. E dessa forma, no contexto de ensino será contemplado os gêneros que fazem sentido para o estudante, por estarem relacionados as suas vivências. Com isso, a proposta de ensino terá uma finalidade, um propósito comunicativo, e desse modo a aprendizagem irá atravessar os muros da escola.

Frente as *Potencialidades dos gêneros para o desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos no contexto escolar*, a categoria em destaque está relacionada ao ensino de língua portuguesa pautado nos gêneros textuais principalmente ao que concerne as capacidades de linguagem e práticas de linguagem. Através do ensino de gêneros é possível que os estudantes adquiram capacidades de linguagem para agir em sociedade nas comunicações humanas. Essa aprendizagem desenvolvida na escola irá auxiliar os estudantes a terem domínio comunicativo em situações diversas da interação humana, onde será utilizado os diferentes gêneros textuais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais abordam a importância de que o ensino de língua oral na escola possibilite o “acesso aos usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 68-69) para tanto esse ensino vai além de trabalhar a capacidade de falar, pois de acordo com o documento, o ensino do oral na

escola “Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas” BRASIL, 1998, p. 68-69)

Uma novidade que a BNCC (2017) apresenta em relação ao currículo anterior (PCN 1998) é a adoção de múltiplos gêneros digitais. Isso porque o currículo adotou conteúdos contemporâneos. As práticas de linguagens a serem aprendidas nesse ensino estão relacionadas a gêneros multissemióticos e multimidiáticos. Com isso, os modos de produção foram moldados, pois, além de produzir, pode-se configurar e replicar. Além disso, “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*” (BRASIL, 2017, p. 68). A seguir, apresentamos um segundo esclarecimento sobre as orientações para o ensino de gêneros conforme a BNCC:

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 67)

A orientação acima esclarece que os conhecimentos sobre os gêneros devem ser mobilizados a fim de desenvolver capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, com o intuito de possibilitar aos estudantes participarem em práticas sociais.

Acerca da *Seleção e progressão dos gêneros em diferentes anos e níveis de escolarização*, percebemos que, nos PCN (1998), é orientado que a organização dos conteúdos no ensino de gêneros estabeleça-se através de uma progressão coerente. Além disso, precisa ser levado em consideração os conhecimentos que o estudante já tem a respeito do tema, para, assim, selecionar categorias didáticas adequadas. Na BNCC (2017), quanto à progressão no ensino, é explicitado que, conforme a necessidade de aprendizagem do estudante, um gênero estudado em uma referida série pode vir a aparecer em outra série posteriormente. Dessa forma, foi possível notar que há um direcionamento semelhante para o ensino de gêneros levando em conta a progressão dos conteúdos, ou seja, a BNCC (2017) dá continuidade ao trabalho que os PCN (1998) já orientavam. Uma das propostas de ensino dos gêneros com base no ISD é a progressão escolar, compreendida como a “organização

temporal do ensino para que se chegue a uma aprendizagem ótima” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004. p. 37). Ao considerar a escrita como forma de “representação perfeita do mundo”, podemos considerar a progressão como a construção do passo a passo de qualquer atividade (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Quanto ao ensino de gêneros através de ciclos, os PCN (1998) abordam que o ensino a partir de ciclos prioriza aspectos de um gênero a serem abordados em diferentes ocasiões, com níveis de aprofundamento igual ou variado, a depender da situação. Já a BNCC (2017) apresenta uma proposta que tem como base a continuidade de aprendizagens, porém “sem que isso represente qualquer tipo de normatização de organização em ciclos” (BRASIL, 2017, p. 88). Isso se dá pelo fato da BNCC (2017) organizar os conhecimentos a serem adquiridos pelo alunado em habilidades inseridas em práticas de linguagens e campos de atuação. Mesmo assim, os agrupamentos e indicações não devem ser tidos como modelos obrigatórios.

Segundo Mendonça e Leal (2007), a progressão escolar é dada ao modo como selecionamos e ordenamos os gêneros para efetivação do trabalho pedagógico. Assim, “organizar a progressão do trabalho com gêneros na escola implica decidir sobre as competências e habilidades que se deseja explorar” (MENDONÇA; LEAL 2007, p. 70).

Diante dos gêneros a serem levados para sala de aula em nível de série, ciclo ou dadas dificuldades que os alunos apresentem, as autoras ressaltam que “qualquer gênero pode ser trabalhado em mais de uma série ou ciclo, depende apenas de como se dá o encaminhamento pedagógico” (MENDONÇA; LEAL, 2007, p. 70), pois durante o processo de escolarização, a espiral de ensino ocorre de forma que os gêneros são revistos em cada etapa com uma nova peculiaridade do gênero, que até então não havia sido explorada.

Inferimos que a opção da BNCC (2017) não orientar o ensino através de módulos, ciclos e sequências didáticas seja simplesmente para deixar que o professor tenha uma certa autonomia em seu agir didático, uma vez que o currículo orienta somente quais gêneros, habilidades e eixos da língua trabalhar por ano. Dessa forma, fica a critério do professor desenvolver o seu projeto de aula levando em conta os materiais a serem utilizados, o tempo pedagógico para realizar tal ensino e as necessidades de seu alunado (contexto social). As vantagens dessa certa autonomia é que se deixa em aberto um espaço para que o professor possa criar e recriar possibilidades de ensino de gênero a depender do seu contexto social.

No que concerne à *importância de se considerar as condições em que os textos são lidos e produzidos na sociedade*, o s PCN (1998) defendem que a escola deve considerar o contexto social na produção de um gênero, bem como o lugar social do locutor e a relação com o destinatário. Do mesmo modo, a BNCC (2017), ao orientar quaisquer atividades voltadas ao ensino de um gênero, direciona que seja considerado o contexto de produção e as características do gênero. Além disso, salienta que deve ser visto sua construção composicional e estilo. Vejamos um exemplo nas práticas de linguagem no campo jornalístico-midiático, no eixo da oralidade.

(EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ *redesign* (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, *considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros [...]*. (BRASIL, 2017, p. 145)

Com isso, percebemos que praticamente não há divergências nos dois documentos no que concerne às orientações para o ensino de gêneros referentes *A importância de se considerar as condições em que os textos são lidos e produzidos na sociedade*.

A partir deste momento, abriremos uma discussão acerca de métodos de ensino que eram presentes nos PCN (1998), mas não permaneceram na BNCC (2017). Os PCN (1998) apresenta como orientação no ensino, trabalhar com os módulos didáticos de forma progressiva, possibilitando aos estudantes que se apropriem de características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados no ato de produção de seus próprios textos. Vejamos como se dá esse método:

O planejamento dos **módulos didáticos** parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a aprendizagem e a superação dos problemas apresentados. (BRASIL, 1998, p. 88)

Sendo assim, após o diagnóstico do estudante, é possível verificar instrumentos de ensino que promovam uma aprendizagem capaz de superar os problemas iniciais do aluno. Por outro lado BNCC (2017) apresenta um leque de possibilidades para ensinar qualquer gênero. Vejamos um exemplo no campo de atuação na vida pública com atividades diversificadas:

Em especial, vale destacar que o trabalho com discussão oral, debate, propaganda, campanha e apresentação oral podem/devem se relacionar também com questões, temáticas e práticas próprias do campo de atuação na vida pública. Assim, as mesmas habilidades relativas a esses gêneros e práticas propostas para o Campo jornalístico-midiático e para o Campo das práticas de ensino e pesquisa devem ser aqui consideradas: discussão, debate e apresentação oral de propostas políticas ou de solução para problemas que envolvem a escola ou a comunidade e propaganda política. Da mesma forma, as habilidades relacionadas à argumentação e à distinção entre fato e opinião também devem ser consideradas nesse campo. (BRASIL, 2017, p.147)

A BNCC (2017) não apresenta um ensino por módulos, a organização do ensino se dá por meio de campos de atuação e eixos da língua. *Os campos de atuação são:* a) da vida cotidiana; b) da vida pública; c) das práticas de estudo e pesquisa e e) artístico/literário. Tais campos podem auxiliar no estímulo do protagonismo dos estudantes, uma vez que o ensino das práticas de linguagem se dá de forma contextualizada. Já os eixos de ensino são: leitura, oralidade, escrita e análise linguística-semiótica. Dessa forma, compreende-se que os encaminhamentos didáticos para o ensino de gêneros se diferencia de um documento para o outro, uma vez que a BNCC amplia as possibilidades didáticas de trabalho com um gênero, o que consideramos como um avanço para o ensino, visto que essas possibilidades ampliam os horizontes de ensino do professor. Vejamos a seguir um comparativo de uma proposta que envolve a oralidade nos dois documentos:

Quadro 3 - Possibilidades didáticas de trabalho com gênero nos currículos nacionais

PCN (1998) (possibilidade de organização de situações didáticas de escuta de textos)	BNCC (2017) (prática de linguagem – campo jornalístico midiático)
Escuta orientada de textos em situações autênticas de interlocução, simultaneamente ao processo de produção, com apoio de roteiros orientadores para registro de informações enunciadas de modo a garantir melhor apreensão de aspectos determinados, relativos ao plano temático, aos usos da linguagem característicos do gênero e a suas regras de funcionamento. A presença nessas situações permite, conforme o gênero, interessantes articulações com a produção de textos orais, pois o aluno pode intervir com perguntas e colocações. (BRASIL, 1998, p. 68)	Objeto de conhecimento - Planejamento e produção de textos jornalísticos orais - (EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ <i>redesign</i> (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais

	como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.
--	--

Fonte: Elaboração pela autora (2022)

É necessário salientar que os PCN (1998), logo após citar a lista de gêneros a serem trabalhados por campos de atuação, apresenta propostas didáticas diversificadas para a prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e para prática de produção de textos orais e escritos. Já a BNCC apresenta suas possibilidades de ensino mais específicas por meio de habilidades contidas nos campos de atuação.

Diante das orientações de ensino de gêneros através de sequências didáticas, percebemos que os PCN (1998) direcionam algumas atividades a serem vivenciadas no ensino de gêneros específicos, vejamos quais são suas exigências:

As **seqüências didáticas** exigem: .elaborar atividades sobre aspectos discursivos e lingüísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos; .programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos; .deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas; .distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem; .planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos; .interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades; .elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras; .avaliar as transformações produzidas. (BRASIL, 1998, p. 88)

Nesse sentido, a sequência didática cumpre o papel de auxiliar os estudantes através de um ensino ordenado e sistemático do gênero, levando em conta as necessidades de aprendizagem dos estudantes e a finalidade da atividade. De outro modo a BNCC apresenta possibilidades diversificadas de ensino com gêneros específicos, no entanto, ela não esmiunça o modo de como trabalhar com as possíveis necessidades especiais do alunado. Nesse currículo, é dada ênfase às habilidades a serem adquiridas por campos. Vejamos um exemplo no campo das práticas de estudo e pesquisa:

(EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos,

ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou *links*; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns *podcasts* e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros. (BRASIL, 2017, p.155)

A habilidade acima explana diferentes modos de trabalhar o ensino dos gêneros de divulgação científica, levando em conta a construção composicional do texto, a fim de que o estudante compreenda o processo de produção do gênero.

6.5 As continuidades e deslocamentos dos gêneros nos PCN e na BNCC

O quadro a seguir apresenta uma lista de gêneros que são privilegiados para o ensino de língua portuguesa da 5ª a 8ª série (ensino fundamental II) segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998). A organização desses gêneros apresenta-se da seguinte forma: lista dos gêneros privilegiados para a prática de **escuta** e **leitura** de textos e lista de gêneros sugeridos para a prática de **produção de textos orais e escritos**. A divisão desses gêneros se dá por meio de campos, são eles: o literário, o de imprensa, o de divulgação científica e o de publicidade. Os PCN (1998) esclarece que essas atividades no contexto de produção oral ou escrita possibilitam aos estudantes desenvolverem a competência para recepção dos gêneros orientados para a prática de escuta, leitura e produção textual, vejamos:

Ainda que se considere que, no espaço escolar, muitas vezes as atividades de produção de textos orais ou escritos. Destinam-se a possibilitar que os alunos desenvolvam melhor competência para a recepção, a discrepância entre as indicações de gêneros apresentadas para a prática de escuta e leitura e para a de produção procura levar em conta os usos sociais mais frequentes dos textos, no que se refere aos gêneros selecionados, pode-se dizer que as pessoas lêem muito mais do que escrevem, escutam muito mais do que falam. (BRASIL, 1998, p. 53)

Esse ensino tem como propósito contemplar os usos sociais mais frequentes dos textos, acerca dos gêneros selecionados.

Quadro 4 - Lista de gêneros privilegiados nos PCN (1998)

Lista dos gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos (BRASIL, 1998, p. 54)		Lista de gêneros sugeridos para a prática de produção de textos orais e escritos (BRASIL, 1998, p. 57)	
Linguagem oral	Linguagem escrita	Linguagem oral	Linguagem escrita
Literários: cordel, causos e similares; texto dramático; canção.	Literários: conto, novela, romance, crônica, poema e. texto dramático	Literários: canção, textos dramáticos.	Literários: crônica, conto, poema.
De imprensa: comentário radiofônico, entrevista, debate, depoimento.	De imprensa: notícia, editorial, artigo, reportagem, carta do leitor, artigo, entrevista, charge e tira.	De imprensa: notícia, entrevista, debate, depoimento.	De imprensa: notícia, artigo, carta do leitor, entrevista.
De divulgação científica: exposição, seminário, debate, palestra	De divulgação científica: verbete enciclopédico (nota/artigo), relatório de experiências didático (textos, enunciados de questões), artigo.	De divulgação científica: exposição, seminário, debate.	De divulgação científica: relatório de experiências, esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia.
Publicidade: propaganda	Publicidade: propaganda		

Fonte: Elaboração pela autora (2022)

Os gêneros apresentados como prioridades para o ensino, conforme os PCN (1998), são aqueles que estão presentes no cotidiano e fazem parte da vida dos estudantes. Os campos de atividade humana que ganham maior destaque nesse currículo é o literário, o de imprensa e de divulgação científica para prática de escuta e leitura de textos. Já os gêneros privilegiados são os escritos para prática de escuta e leitura de textos e para prática de produção de textos orais e escritos. Com isso, percebemos que os gêneros orais não ocupam um lugar de destaque como os gêneros escritos.

Além de orientar quais gêneros devem ser ensinados, o documento também apresenta habilidades que podem ser adquiridas com a aprendizagem desses gêneros, vejamos um exemplo do que é proposto para a escuta de textos orais:

- . compreensão dos gêneros do oral previstos para os ciclos articulando elementos lingüísticos a outros de natureza não verbal;
- . identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores, preconceitos veiculados no discurso;
- . emprego de estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais, quando necessário;
- . identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano. (BRASIL, 1998, p.55)

No exemplo explicitado, percebe-se que há uma orientação de que o aluno deve: aprender os elementos lingüísticos de natureza não verbal, identificar preconceitos nos discursos, usar de estratégias no ensino do oral e reconhecer as formas dos gêneros literários orais, que estão presentes no cotidiano.

Na prática de produção de textos escritos, é orientado que, na escrita, seja considerado o contexto de produção, a finalidade, a circulação do gênero, as especificidades do gênero, o interlocutor dessa escrita, a discussão do tema que será abordado, o levantamento de ideias e dados acerca do tema, o planejamento da escrita com rascunho, revisão e versão final, vejamos:

Redação de textos considerando suas condições de produção: finalidade; especificidade do gênero; lugares preferenciais de circulação; interlocutor eleito; utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto; estabelecimento de tema; levantamento de idéias e dados; planejamento; rascunho; revisão (com intervenção do professor); versão final. (BRASIL, 1998, p. 58)

De agora em diante, iremos abordar quais gêneros estão presentes em cada campo de atividade ⁴⁹(jornalístico-midiático, atuação na vida pública, práticas de estudo e pesquisa e artístico-literário), nos diferentes eixos: leitura, oralidade, produção textual e análise lingüística-semiótica para o ensino do 6º ao 9º ano (ensino fundamental – anos finais) na BNCC (2017).

Quadro 5 – Os gêneros na Base Nacional Comum Curricular I

Práticas de linguagem (6º ao 9º ano)	Gêneros por eixo
--------------------------------------	------------------

⁴⁹ Os campos de atividades na BNCC (2017) são relacionados as práticas de linguagem que espera-se que o aluno desenvolva durante sua vida escolar.

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	Leitura	Notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista, reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, <i>vlog</i> noticioso, <i>vlog</i> cultural, meme, charge, charge digital, <i>political remix</i> , anúncio publicitário, propaganda, <i>jingle</i> , <i>spot</i> , anúncio publicitário.
	Oralidade	Gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc. p.145
	Produção textual	Notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, <i>podcasts</i> noticiosos, entrevistas, cartas de leitor, comentários, artigos de opinião, resenhas, <i>vlogs</i> e <i>podcasts</i> culturais, <i>gameplay</i> , cartazes, anúncios, propagandas, <i>spots</i> , <i>jingles</i> de campanhas sociais, folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, <i>spot</i> , propaganda de rádio, TV.
	Análise linguística-semiótica	Gêneros jornalísticos da ordem do relatar, notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas p.147
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	Leitura	Lei, código, estatuto, código, regimento, (explicitar como esses gêneros são solicitados: de forma aprofundada levando em conta o contexto de produção, considerar as semioses presentes no texto).
	Oralidade	Discussão oral, artigos do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário, debates, palestras.
	Produção textual	Textos reivindicatórios ou propositivos, textos normativos, regimentos e estatutos de organizações da sociedade civil do âmbito da atuação das crianças e jovens (grêmio livre, clubes de leitura, associações culturais etc.) – e de regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola.
	Análise linguística-semiótica	Textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios, jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento

		quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas).
CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA	Leitura	Gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, <i>podcasts</i> e vídeos variados de divulgação científica etc.p.151 infográfico, esquema, tabela, gráfico, ilustração etc.
	Oralidade	Apresentação oral e entrevista.
	Produção textual	Artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, infográfico animado, <i>podcast</i> ou <i>vlog</i> científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, vídeos de diferentes tipos (<i>vlog</i> científico, vídeo-minuto, programa de rádio, <i>podcasts</i>).
	Análise linguística-semiótica	Seminários, conferências rápidas, trechos de palestras.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Leitura	Quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em <i>blog/vlog</i> cultural, fanzines, <i>e-zines</i> , fanvídeos, fanclipes, <i>posts</i> em fanpages, <i>trailer</i> honesto, vídeo-minuto.
	Oralidade	Contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas.
	Produção textual	Romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romance, crônicas.
	Análise linguística-semiótica	Gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos.

Fonte: Elaboração pela autora (2022)

A BNCC apresenta uma quantidade diversificada de gêneros para serem trabalhados por campos de atuação. No campo jornalístico midiático, todos os eixos da língua trabalham com gêneros variados (apresentam a proposta de 9 até 20 gêneros diferentes por eixo), o mesmo ocorre no campo de ação da vida pública. Já no campo das práticas de estudo e de pesquisa o eixo de oralidade conta apenas com um gênero a ser trabalhado, e a análise linguística com três. Quanto ao campo artístico literário para o eixo de análise linguística, ocorre a menção de apenas dois gêneros a serem trabalhados. Percebemos que a oralidade não ocupa um lugar de destaque no campo das práticas de estudo e de pesquisa. E a análise linguística é o

eixo de menos destaque no campo artístico literário. Dessa forma, percebemos que os eixos que recebem maior destaque nos diferentes campos são o de leitura e produção textual, que também eram privilegiados nos PCN (1998). Com isso, entendemos que a BNCC (2017) procura dar uma continuidade ao que tencionava os PCN (1998).

Os gêneros que a base orienta para o ensino estão presentes no cotidiano⁵⁰ do alunado, principalmente através do acesso à internet. A exemplo temos: *vlog* noticioso, *vlog* cultural, *meme*, charge, charge digital, *political remix*, *podcasts*, etc. É significativo destacar que a medida que o estudante compreende tais gêneros, pode também passar a compreender, de forma satisfatória, o local onde ele vive e as formas comunicativas que estão mais próximas dele. O ensino de gêneros mais atuais impõe uma condição ao professorado, a de estar se atualizando ainda mais diante da sociedade na qual ele está inserido.

A divisão dos gêneros na BNCC (2017) apresenta: orientações precisas do que trabalhar por campos de atividade e por eixos da língua. Um destaque dado a esses campos é que eles são indispensáveis para a construção cidadã do alunado.

O campo *jornalístico-midiático*, por exemplo, apresenta diferentes gêneros dessa esfera. Esse aprendizado pode possibilitar aos estudantes verificar o que é verídico ou não e, com isso, construir opiniões críticas sobre fatos do seu cotidiano. O campo de *atuação na vida pública* leva o estudante a refletir sobre as leis, códigos e estatutos da convivência humana, nos diferentes espaços de interação. O campo das *práticas de estudo e pesquisa* auxilia o estudante a compreender a linguagem científica por meio de diferentes gêneros. Esse campo em específico contribui, de forma eficaz, na vida do estudante que procura ingressar em uma universidade no futuro. Ademais, o campo das *práticas de estudo e pesquisa* fará com que o estudante amplie seu repertório crítico para diferentes situações de comunicação, deixando de lado o senso comum e passando a usar o conhecimento científico. Por fim, o último campo a ser destacado é o artístico-literário, que cumpre o papel de ampliar o caráter crítico leitor do estudante por meio de um repertório literário e cultural.

O seguinte quadro é referente às práticas de linguagem e gêneros propostos para o 6º e 7º ano somente. Nesse nível de ensino, foi dada ênfase a três campos de

⁵⁰ A base apresenta um cotidiano comum a todos os estudantes, sejam eles da escola pública ou particular. Diante disso, refletimos que a depender do capital cultural e econômico de cada estudante é possível que haja variação dos gêneros que permeiam em cada cotidiano.

atuação: o jornalístico midiático, ao campo de atuação da vida pública e ao campo artístico literário.

Quadro 6 - Os gêneros na Base Nacional Comum Curricular II

Práticas de linguagem (6º ao 7º ano)	Gêneros por eixo	
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	Leitura	Notícia, reportagens, reportagens multissemióticas, fotorreportagens, entrevistas, charges, carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica, foto-denúncias, memes, <i>gifs</i> , anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, <i>sites</i> na internet.
	Produção textual	Notícia impressa, resenhas, <i>vlogs</i> , vídeos e <i>podcasts</i> , fanclipes, <i>e-zines</i> , <i>gameplay</i> , detonado, canção, videoclipe, fanclipe, resenhas críticas, <i>vlogs</i> , vídeos, <i>podcasts</i> .
	Oralidade	Entrevista
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	Leitura	Regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação.
	Produção textual	Normas, legislações.
	Produção textual	Apresentações orais, painéis, artigos de divulgação científica, verbetes de enciclopédia, <i>podcasts</i> científicos, resumos.
	Oralidade	Apresentação oral, seminário, (ao vivo, áudio, TV, vídeo),
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Leitura	Romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais.
	Produção textual	Contos populares, contos de suspense, mistério, terror, humor, narrativas de enigma, crônicas, histórias em quadrinhos, poemas, vídeo-poemas.

Fonte: Elaboração pela autora (2022)

Levantamos a hipótese de que essa seleção dos três campos de atuação (jornalístico midiático, vida pública e artístico literário) para os níveis de 6º à 7º ano apresenta uma proposta de progressão de ensino, uma vez que os gêneros são indicados para o 6º ano e também para o 7º. Vale ressaltar que, no campo jornalístico midiático, são indicados apenas três eixos para serem contemplados no ensino, a

saber: leitura, produção textual e oralidade. Neste último eixo, é selecionado apenas um único gênero para o ensino-aprendizagem. O campo de atuação da vida pública indica todos os eixos de ensino a serem trabalhados. E, por fim, o campo artístico literário contempla dois eixos a serem trabalhados, o da leitura e o da produção textual. A partir desta análise, percebemos que os eixos da língua não são trabalhados por completo em todos os campos de atuação.

O quadro subsequente apresenta as práticas de linguagens e gêneros propostos para o 8º e 9º ano. Nesse caso, é dada ênfase para apenas três campos de atuação: o jornalístico, o de atuação na vida pública e o campo artístico literário.

Quadro 7 – Os gêneros na Base Nacional Comum Curricular III

Práticas de linguagem (8º ao 9º ano)	Gêneros por eixo	
CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	Leitura	Meme, <i>gif</i> , comentário, charge digital, artigos de opinião, editoriais, cartas de leitores, comentários, <i>posts</i> de <i>blog</i> e de redes sociais, resenha crítica, notícias, reportagens e peças publicitárias.
	Produção textual	Reportagem impressa e em outras mídias (rádio ou TV/vídeo, <i>sites</i>), infográficos, reportagens multimidiáticas, artigos de opinião, cartaz, <i>banner</i> , <i>indoor</i> , folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para internet, <i>spot</i> , propaganda de rádio, TV,
	Oralidade	Debates regrados, reportagem multimidiática.
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	Leitura	Documentos legais e normativos de importância universal, nacional ou local que envolvam direitos, em especial, de crianças, adolescentes e jovens – tais como a Declaração dos Direitos Humanos, a Constituição Brasileira, o ECA -, e o regimento escolar.
	Produção textual	Enquetes e pesquisas de opinião. Apresentações orais, verbetes de enciclopédias colaborativas, reportagens de divulgação científica, <i>vlogs</i> científicos, vídeos, resenhas
	Análise linguística/semiótica	Textos argumentativos. Hipertexto.
	Oralidade	Apresentação oral, seminário, documentários.
CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	Leitura	Paródias, paráfrases, pastiches, <i>trailer</i> honesto, vídeos-minuto, <i>vidding</i> , contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, Ciberpoema.

	Produção textual	Contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, poemas concretos, ciberpoemas, haicais, líras, microrroteiros, lambe-lambes.
--	-------------------------	--

Fonte: Elaboração pela autora (2022)

O campo jornalístico midiático contempla os eixos de leitura, produção textual e oralidade. O campo de atuação da vida pública possui todos os eixos da língua: leitura, oralidade, produção textual e análise linguística/semiótica. O campo artístico literário dispõe do eixo de leitura e produção. A organização dos campos de atuação específicos para 8º e 9º seguiram o mesmo padrão do 6º e 7º, inclusive diante dos eixos da língua. O que difere é que a cada ano de ensino pode ser aprofundado os conhecimentos a respeito do gênero que será ensinado, tendo em vista que um gênero pode aparecer em mais de um ano.

A BNCC (2017) apresenta, além das práticas de linguagem e eixos da língua, habilidades a serem desenvolvidas por cada campo, havendo uma divisão que conta com uma habilidade geral referente ao campo de práticas de linguagem e habilidades mais específicas relacionadas aos eixos da língua. A título de exemplificação, vejamos como se organiza uma habilidade geral do campo das *práticas de estudo e pesquisa (6º a 9º ano)*:

Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, *podcasts* e vídeos diversos de divulgação científica, que supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos das demais semioses (ou recursos e elementos multimodais) envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros.

Trata-se também de aprender, de forma significativa, na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens, procedimentos de investigação e pesquisa. Para além da leitura/escuta de textos/produções pertencentes aos gêneros já mencionados, cabe diversificar, em cada ano e ao longo dos anos, os gêneros/produções escolhidos para apresentar e socializar resultados de pesquisa, de forma a contemplar a apresentação oral, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso, gêneros multissemióticos, textos hipermediáticos, que suponham colaboração, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. (BRASIL, 2017, p. 151)

Percebe-se, então, que a habilidade geral destacada é repleta de diferentes gêneros indicados para o ensino de língua portuguesa. Além de explicitar os diferentes gêneros, é enfatizada a necessidade do estudante aprender o domínio contextualizado dos gêneros, o reconhecimento da função social dos gêneros e a análise composicional dos gêneros.

Neste momento, iremos abordar uma habilidade específica do campo das *práticas de estudo e pesquisa (6º a 9º ano)* do eixo de produção de texto. Os objetos de conhecimento desta habilidade são: “Consideração das condições de produção de textos de divulgação científica e Estratégias de escrita”. Vejamos:

(EF69LP35) Planejar textos de divulgação científica, a partir da elaboração de esquema que considere as pesquisas feitas anteriormente, de notas e sínteses de leituras ou de registros de experimentos ou de estudo de campo, produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigo de divulgação científica, artigo de opinião, reportagem científica, verbete de enciclopédia, verbete de enciclopédia digital colaborativa, infográfico, relatório, relato de experimento científico, relato (multimidiático) de campo, tendo em vista seus contextos de produção, que podem envolver a disponibilização de informações e conhecimentos em circulação em um formato mais acessível para um público específico ou a divulgação de conhecimentos advindos de pesquisas bibliográficas, experimentos científicos e estudos de campo realizados. (BRASIL, 2017, p. 153)

É possível notar que a habilidade apresentada mostra objetivos a serem desenvolvidos com verbos no infinitivo como: planejar produzir, revisar, editar. Além disso, a habilidade destaca o que deseja que o estudante alcance em sua aprendizagem, como, por exemplo: produzir um determinado gênero que leve em conta o contexto de produção.

A partir deste ponto, iremos exemplificar quais gêneros propostos pelos PCN permaneceram na BNCC. Já em um segundo momento, apresentaremos os deslocamentos referente aos novos gêneros que são propostos na BNCC.

Quadro 8 - Permanências e deslocamentos de gêneros

Comparativo entre os gêneros presentes nos PCN (1998) e na BNCC (2017)	
Permanências (Gêneros que estavam nos PCN (1998) e que permaneceram na BNCC (2017))	Deslocamentos (Novos gêneros que surgiram na BNCC (2017))
Entrevista Canção Conto Novelas	Album noticioso Carta de leitor Foto-denúncia Editorial

Romance	Resenha crítica
Crônica	<i>Vlog</i> noticioso
Poema	<i>Vlog</i> cultural
Cordel	Meme
Debate	<i>Political remix</i>
Notícia	Anúncio publicitário
Editorial	<i>Jingle</i>
Artigo	<i>Spot</i>
Reportagem	Fotodenúncias
Charge	Infográficos
Propaganda	<i>Podcasts</i> noticiosos
Verbetes de enciclopédia	Cartas de leitor
Esquema	<i>Podcasts</i> culturais
Nota	<i>Gameplay</i>
Relatório de experiências	Cartazes
Exposição	Folheto
Palestra	Panfleto
Cartaz	Lei
Seminário	Código
	Estatuto
	Código
	Regimento
	<i>Vlog</i> científico
	Relato de experimento
	Relatório multimidiático de campo
	Quarta-capa
	Exposição
	Sinopse, comentário em <i>blog/vlog</i> cultural
	Fanzines
	<i>E-zines</i>
	Fanvídeos
	Fanclipes
	Posts em fanpages
	<i>Trailer</i> honesto
	Vídeo-minuto
	Mitos
	Biografias roman/ce
	Regulamentações para o mercado publicitário
	Código de defesa do consumidor
	Código nacional de trânsito eca
	Constituição
	Carta de reclamação
	Solicitação ou carta de solicitação
	Normas
	Legislações
	Seminário (ao vivo, áudio, tv, vídeo)
	Boxes
	Lendas brasileiras, indígenas e africanas
	Autobiografias
	Histórias em quadrinhos
	Mangás
	Enquetes e pesquisas de opinião.
	Apresentação oral, seminário
	Documentários
	Paródias

	Paráfrases Pastiches <i>Trailer</i> honesto <i>Vidding</i> Fábulas contemporâneas Biografias romanceadas Hipertexto <i>Posts de blog</i> e de redes sociais Peças publicitárias <i>Banner</i> <i>Indoor</i> Folheto Panfleto Anúncio de jornal/revista, para internet Propaganda de rádio, tv Debates regrados
--	---

Fonte: Elaboração pela autora (2022)

Compreendemos que embora tenha ocorrido a permanência de alguns gêneros (conto, romance, crônica, artigo, reportagem, charge, propaganda, relatório, seminário, cartaz e nota), houve uma ampliação para outras variantes desses mesmos gêneros. Vejamos alguns exemplos:

Quadro 9 - Ampliação de alguns gêneros na BNCC (2017)

Gênero	Variante
Conto	CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO - (EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror ; crônicas líricas, humorísticas, críticas (BRASIL, 2017, p.161). (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos , fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2017, p.161).
Romance	Textualização CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO - (EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis , contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2017, p.169).

Crônica	CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO - (EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas ; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infanto-juvenil [...] (BRASIL 2017, p.161)
Artigo	CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA - Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião , ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, <i>podcasts</i> e vídeos diversos de divulgação científica, que supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos das demais semioses (ou recursos e elementos multimodais) envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros.(BRASIL, 2017, p.151).
Poema	CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO - (EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, haicais, lirais, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido (BRASIL, 2017, p.187).
Reportagem	CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO - Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia , artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, <i>vlog</i> noticioso, <i>vlog</i> cultural, meme, charge, charge digital, political remix , anúncio publicitário, propaganda, <i>jingle, spot</i> , dentre outros. (BRASIL, 2017, p.141)
Charge	CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO - Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental [...]artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, <i>vlog</i> noticioso, <i>vlog</i> cultural, meme, charge, charge digital, political remix , anúncio publicitário, propaganda, <i>jingle, spot</i> , dentre outros. (BRASIL, 2017, p.141)
Propaganda	Como já destacado, além dos gêneros jornalísticos, também são considerados nesse campo os publicitários, estando previsto o tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa , o que supõe habilidades para lidar com a multissemiose dos textos e com as várias mídias. Análise dos mecanismos e persuasão ganham destaque, o que também pode ajudar a promover um consumo consciente. (BRASIL, 2017, p.137). CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO - (EF69LP09) Planejar uma campanha publicitária sobre questões/problemas, temas, causas significativas para a escola e/ou comunidade, a partir de um levantamento de material sobre o tema ou evento, da definição do público-alvo, do texto ou peça a ser produzido – cartaz, <i>banner</i> , folheto, panfleto, anúncio impresso e para internet, <i>spot</i> , propaganda de rádio, TV etc. –, da ferramenta de edição de texto, áudio ou vídeo que será utilizada, do recorte

	e enfoque a ser dado, das estratégias de persuasão que serão utilizadas etc.p.141(BRASIL, 2017, p.141)
Nota	CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA - (EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé , boxes ou <i>links</i> ; ou título . (BRASIL, 2017, p.155)

Fonte: Elaboração pela autora (2022)

Vejamos quais gêneros permaneceram e quais foram ampliados. O primeiro gênero a destacar é o *conto*. Nos PCN, havia somente a especificação para o ensino do conto, já na BNCC, há a orientação para o ensino de diferentes variações do conto: Contos de amor, de humor, de suspense, de terror, contos de animais, contos de encantamento, contos contemporâneos, minicontos, contos populares e de mistério.

O segundo gênero que permaneceu foi o *romance*, ampliando apenas a especificidade para romances infanto-juvenis. O terceiro gênero é a *crônica*, que expandiu para crônicas líricas e visuais. O quarto gênero é o *poema*, que foi estendido para: poema concreto, poemas de forma livre e fixa (como haicai, sonetos e cordéis), ciberpoemas, haicais, vídeo-poemas, poemas visuais, liras, microrroteiros e lambes. O quinto gênero é o *artigo*, que foi ampliado com o artigo de divulgação científica e artigo de opinião. O sexto gênero é a *reportagem*, que foi desmembrada em: reportagem multimidiática, reportagem impressa, reportagem científica, reportagem de divulgação científica e fotorreportagem. O sétimo gênero é a *charge*, que avultou aderindo a charge digital. O oitavo gênero é a *propaganda*, que estendeu-se com a propaganda impressa, política, de rádio e tv. O nono gênero é o artigo, que teve sua expansão com o artigo de divulgação científica e artigo de opinião. Por fim, o gênero *nota* considerou a nota de rodapé.

Acreditamos que a continuidade dos gêneros conto, romance, crônica, artigo, reportagem, charge, propaganda, relatório e nota na BNCC (2017) se dá pelo fato de que esses gêneros ainda circulam na sociedade e cumprem papéis importantes. Os gêneros conto, romance, poema e crônica, por exemplo, são destaques no universo da literatura, sendo assim torna-se significativo que a BNCC (2017) dê seguimento ao ensino desses gêneros, que já eram sinalizados pelos PCN (1998). Desse modo, inferimos que o surgimento de novos gêneros no currículo pode ter ocorrido pelo fato

deste documento buscar adequar-se aos modos de comunicação da atualidade, considerando a influência da internet na vida das pessoas. Vale salientar que, no ensino de língua portuguesa é recomendado que os gêneros estejam relacionados com o cotidiano dos estudantes, essa era uma das premissas dos PCN (1998). Vejamos alguns exemplos nos dois currículos:

Quadro 10 – Ensino de gêneros

PCN (1998)	BNCC (2017)
<p>A seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros. (BRASIL, 1998, p.26)</p>	<p>CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de [...]</p> <p>- reconhecimento da importância do domínio dessas práticas para a compreensão do mundo físico e da realidade social, para o prosseguimento dos estudos e para formação para o trabalho (BRASIL, 2017, p.150)</p> <p>Trata-se também de aprender, de forma significativa, na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens, procedimentos de investigação e pesquisa. Para além da leitura/escuta de textos/produções pertencentes aos gêneros já mencionados, cabe diversificar, em cada ano e ao longo dos anos, os gêneros/produções escolhidos para apresentar e socializar resultados de pesquisa, de forma a contemplar a apresentação oral, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso, gêneros multissemióticos, textos hipermidiáticos, que supõem colaboração, próprios da cultura digital e das culturas juvenis (BRASIL, 2017, p.151).</p>
<p>(Critérios para sequenciação dos conteúdos)</p> <p>O grau de complexidade do objeto refere-se, fundamentalmente, à dificuldade posta para o aluno ao se relacionar com os diversos aspectos do conhecimento discursivo e lingüístico nas práticas de recepção e produção de linguagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Determinações do gênero e das condições de produção do texto (maior ou menor familiaridade com o interlocutor, maior ou menor distanciamento temporal ou 	<p>Campo jornalístico-midiático - eixo de escrita (EF67LP09) Planejar notícia impressa e para circulação em outras mídias (rádio ou TV/vídeo), tendo em vista as condições de produção, do texto – objetivo, leitores/espectadores, veículos e mídia de circulação etc. –, a partir da escolha do fato a ser noticiado (de relevância para a turma, escola ou comunidade), do levantamento de dados e informações sobre o fato – que pode envolver entrevistas com envolvidos ou com especialistas, consultas a fontes, análise de documentos, cobertura de</p>

<p>espacial do sujeito em relação ao momento e lugar de produção.</p> <ul style="list-style-type: none"> Referencialidade do texto (um diário íntimo de adolescente, que manifesta uma percepção da realidade ancorada no cotidiano, é, freqüentemente, mais simples do que a definição de um objeto dada por um dicionário) (BRASIL, 1998, p.37) 	<p>eventos etc.–, do registro dessas informações e dados, da escolha de fotos ou imagens a produzir ou a utilizar etc. e a previsão de uma estrutura hipertextual (no caso de publicação em <i>sites</i> ou <i>blogs</i> noticiosos).</p>
---	---

Fonte: Elaboração pela autora (2022)

Por meio dos exemplos acima, é possível perceber que os dois currículos apresentam orientações que consideram o cotidiano dos estudantes e suas vivências para escolha do gênero a ser ensinado na escola.

Neste momento, iremos apontar os gêneros que estavam na proposta de ensino dos PCN (1998), mas que não permaneceram na BNCC (2017), ou seja, desapareceram.

O primeiro a ser exposto é o gênero “depoimento”, ele não aparece na proposta de ensino dos anos finais do ensino fundamental da BNCC. Suas aparições são no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Médio, vejamos:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). Essa abordagem privilegia o trabalho de campo, as entrevistas, a observação, o desenvolvimento de análises e de argumentações, de modo a potencializar descobertas e estimular o pensamento criativo e crítico. É nessa fase que os alunos começam a desenvolver procedimentos de investigação em Ciências Humanas, como a pesquisa sobre diferentes fontes documentais, a observação e o registro – de paisagens, fatos, acontecimentos e **depoimentos** – e o estabelecimento de comparações. (BRASIL, 2017, p. 355)

O gênero depoimento surge como um objeto de ensino a ser trabalhado na área de ciências humanas, sendo assim, não o consideramos como uma continuidade dos PCN (1998), já que sua aprendizagem aqui será resultado de outras vivências e experiências individuais e familiares, trazidas pelos estudantes através de estímulos.

Já no Ensino Médio, no contexto do campo da vida pessoal, nas práticas de Leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica, ele surge como uma habilidade a ser desenvolvida, vejamos:

(EM13LP22) 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. (BRASIL, 2017, p. 511)

Nesta situação observamos que o gênero “depoimento” está relacionado a coleta de dados para criação de outros gêneros como mapas e *wiki*. O segundo gênero que não aparece na BNCC (2017) é o “resumo de artigos”, que nos PCN (1998) estava relacionado aos verbetes de enciclopédia, este último gênero permanece, já o primeiro “resumo de artigos” não.

Quanto aos outros gêneros houve a mudança em suas nomenclaturas de um currículo para outro, são os casos do gênero: “tira”, que passou a ser “tirinha” e o gênero “carta do leitor”, que passou a ser “carta de leitor”.

6.6 Fundamentos teórico-metodológicos sobre ensino de gêneros que embasam os PCN (1998)

O currículo, para chegar ao contexto escolar, passa por um processo de construção, em que é necessário ter aprovação dos órgãos superiores, como: Ministério da Educação, Governo do Estado, Secretária de Educação, Gestão e Coordenação escolar, para, em última instância, chegar ao professor, que, por sua vez, poderá significá-lo e/ou ressignificá-lo em suas práticas. Há casos também em que a elaboração de currículos conta com os professores como sujeitos ativos desse processo de construção. A exemplo disso, temos o currículo de Pernambuco, como destaca Lima (2016).

No contexto de realização da aula, temos o trabalho real, que se efetiva nas ações praticadas pelos professores e nas práticas dos estudantes (BRONCKART, 2006). No entanto, sabemos que essa é apenas uma das ações realizadas pelo professor, isso porque, antes de sua prática de ensino em sala de aula, ele elabora o seu planejamento, que, por vezes, está atrelado à normatividade de um currículo nacional, estadual e até mesmo a regimentos que as secretárias de educação solicitam.

Nesta subseção, temos como proposta enfatizar uma discussão a respeito dos fundamentos teóricos que embasam os PCN (1998). Para dar início a essa discussão,

discorreremos sobre os PCN⁵¹, que, conforme Lima (2016), se configuram como o primeiro documento a oficializar o ensino dos gêneros no Brasil. Esse currículo propõe que o ensino de língua portuguesa na escola deve tomar o texto e o gênero como objetos de ensino, de modo que contemple a diversidade desses textos e gêneros, levando em conta sua relevância social, e também as suas organizações e diferentes formas (BRASIL, 1998). Ferreira (2020, p. 30) explana algumas habilidades que o currículo propõe que o estudante desenvolva a partir do ensino de gêneros atrelado aos eixos da língua. Vejamos:

Em relação à escrita, “espera-se que o aluno utilize, com propriedade e desenvoltura, os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção” (BRASIL, 1998, p. 52). Tratando da oralidade, são previstos os gêneros orais para a realização do trabalho, para que, a partir da organização dessas atividades, haja a possibilidade para o aluno de construir referências mobilizadoras. A análise linguística se atenta ao reconhecimento de características de diferentes gêneros, considerando o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. Ao tratar da leitura, espera-se que o aluno leia textos de gêneros, e seja capaz de “ajustar sua leitura a diferentes objetivos utilizando os procedimentos adequados” (BRASIL, 1998, p. 96). Com isso, também há um objetivo de formar alunos leitores, por meio da leitura de jornais e livros presentes na biblioteca.

Percebemos, então, que os gêneros devem estar presentes em todos os eixos de ensino da língua, a fim de que o estudante faça uso deles com propriedade em diferentes contextos de interação.

A seguir, apresentaremos uma síntese dos estudos sobre gênero que fundamentam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997; 1998; 2000).

Quadro 11 – Fundamentos teóricos PCN (1998)

Edição PCN	Autores/Estudos
1º ao 4º ciclo (1997)	BAKHTIN, M. <i>Marxismo e filosofia da linguagem</i> . São Paulo: Hucitec, 1990. _____. <i>Estética da criação verbal</i> . São Paulo: Martins Fontes, 1992. BRONCKART, J.-P. <i>Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse</i> . Neuchatel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.

⁵¹ Conforme Ferreira (2020) os PCN foram criados com o intuito de contemplar, as diversidades regionais, culturais e políticas presentes no Brasil. Uma das pretensões deste currículo foi criar condições no espaço educativo para possibilitar aos estudantes o acesso a conhecimentos visto como relevantes para formação da cidadania.

	<p>SCHNEUWLY, B. <i>Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. Les interactions lecture-écriture</i>. Suíça: Pete[r] Laug, 1993.</p>
<p>5º ao 8º ciclo (1998)</p>	<p>BAKHTIN, M. <i>Estética da criação verbal</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1992.</p> <p>_____. <i>Marxismo e filosofia da linguagem</i>. Hucitec: São Paulo, 1990.</p> <p>BRONCKART, J.-P. <i>Analyse et production de textes. Références théoriques</i>. 3 o cap. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Université de Genève. Suíça: 1994.</p> <p>_____. <i>Le Fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse</i>. Neuchatel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.</p> <p>DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. <i>Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)</i>. Enjeux, 1996: 31-49 Tradução para o Português em mimeo de Roxane H. R. Rojo. São Paulo, mimeo, 1996.</p> <p>DOLZ, J. e PASQUIER, A. <i>Un decálogo para enseñar a escribir</i>. Cultura y Educación, 2: 31- 41. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996.</p> <p>DOLZ, J. e CAMPS, A. <i>Enseñar a escribir</i>. Cultura y Educación, 2: 27-30. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996.</p> <p>MACHADO, A. R. <i>O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola</i>. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada ao Ensino de Línguas. São Paulo: PUC-SP, 1995.</p> <p>SCHNEUWLY, B. <i>La enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en la perspectiva sociocultural</i>. São Paulo: 1997 (mimeo.).</p> <p>_____. <i>Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques</i>. In: <i>Les Interactions Lecture-Écriture</i>: 155-173. Suíça: Peter Lang. 1993.</p> <p>_____ et alii. <i>O oral se ensina</i>. In: <i>O ensino da língua oral na escola</i>. Coletânea divulgada por ocasião de seminário realizado pelo autor em São Paulo, 1997.</p>
<p>Ensino Médio (2000)</p>	<p>BAKHTIN, M. <i>Estética da criação verbal</i>. São Paulo: Martins Fontes, 1992.</p> <p>BRONCKART, J.-P. <i>Analyse et production de textes. Références théoriques</i>. 3 o cap. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Université de Genève. Suíça: 1994.</p> <p>_____. <i>Le Fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse</i>. Neuchatel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.</p> <p>DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. <i>Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)</i>. Enjeux, 1996: 31-49</p>

	<p>Tradução para o Português em mimeo de Roxane H. R. Rojo. São Paulo, mimeo, 1996.</p> <p>DOLZ, J. e PASQUIER, A. Un decálogo para enseñar a escribir. <i>Cultura y Educación</i>, 2: 31- 41. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996.</p> <p>DOLZ, J. e CAMPS, A. Enseñar a escribir. <i>Cultura y Educación</i>, 2: 27-30. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996.</p> <p>SCHNEUWLY, B. La enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en la perspectiva sociocultural. São Paulo: 1997 (mimeo.).</p> <p>_____. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. In: <i>Les Interactions Lecture-Écriture</i>: 155-173. Suíça: Peter Lang. 1993.</p> <p>_____ et alii. O oral se ensina. In: <i>O ensino da língua oral na escola</i>. Coletânea divulgada por ocasião de seminário realizado pelo autor em São Paulo, 1997.</p>
--	---

Fonte: Elaboração pela autora (2022)

A primeira edição apresentada é referente a versão do 1º ao 4º ciclo (1997). Nessa versão, os estudos que compuseram o currículo referente aos gêneros foram os de: Bakhtin (1992) “Estética da criação verbal⁵²”; Bronckart (1985), com a obra “*Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d’analyse*”; e Schneuwly (1993) com a obra *Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques*.

Na versão do 5º ao 8º ciclo (1998), além dos estudos já citados, são acrescentados os estudos de: Bronckart (1994) “Analyse et production de textes”; Dolz e Schneuwly (1996) “Gêneros e progressão em expressão oral e escrita”; Dolz e Pasquier (1996) “Un decálogo para enseñar a escribir”; Dolz e Camps (1996) “Enseñar a escribir”; Machado (1995) “O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola”; Schneuwly (1997) “La enseñanza del lenguaje oral y la lectoescritura en la perspectiva sociocultural” e Schneuwly (1997) “O ensino da língua oral na escola”. Por fim, na versão do Ensino Médio (2000), não há implementação de um novo estudo sobre os gêneros, o que permanece são as referências utilizadas para as versões anteriores de forma resumida: Bakhtin (1992), Bronckart (1994, 1985), Dolz e

⁵² A obra “*Marxismo e filosofia da linguagem*” é contestada por alguns pesquisadores se foi escrita por Bakhtin ou por Volochinov (1929), mas que não adentraremos nessa questão em razão dos objetos propostos para este estudo.

Schneuwly (1996), Dolz e Pasquier (1996), Dolz e Camps (1996) e Schneuwly (1997, 1993, 1997).

Percebe-se que os PCN (1998) tomaram como base obras de referência escritas em sua língua original ou traduções que não eram em português, pois as obras, em sua maioria, estavam escritas em francês e algumas em espanhol. Vale ressaltar que as traduções que haviam para o português eram publicadas através de mimeo, ou seja, eram traduções não oficiais. Os estudos que serviram de referência para a construção do currículo no que se refere aos gêneros eram discussões recentes da época, sendo a primeira Bakhtin /Volochinov (1990) e Bakhtin (1992), esta última obra tem como título original “*ESTET1KA SLOVESNOGO TVORTCHESTVA*” e foi publicada em 1979 em russo.

De forma breve, explanaremos acerca dos teóricos citados no referencial dos PCN (1998), são eles:

- 1) *Mikhail Bakhtin* - foi um estudioso de referência do campo da linguagem, dentre seus estudos dedicou-se e escrever sobre a teoria dos gêneros do discurso na obra *Estética da criação verbal*.
- 2) *Jean-Paul Bronckart* - foi professor na Faculdade de Psicologia e Educação da Universidade de Genebra – Suíça. O referido autor desenvolveu estudos na área da didática da línguas, dos gêneros de texto e é referência do Interacionismo Sociodiscursivo;
- 3) *Joaquim Dolz* - professor da unidade de didática das línguas da Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação da Universidade de Genebra – Suíça e desenvolveu estudos na área da didática da línguas e da teoria de gêneros textuais, o pesquisador assume o quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo;
- 4) *Bernand Schneuwly* - professor de didática das línguas na Universidade de Genebra, na Suíça e desenvolveu estudos sobre ensino e aprendizagem de língua e gêneros textuais, o estudioso assume o quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo.
- 5) *Anna Rachel Machado* - pesquisadora brasileira renomada nos estudos de linguagem e assume o quadro teórico-metodológico do interacionismo sociodiscursivo.

Os referenciais teóricos utilizados no documento acerca da concepção de ensino e aprendizagem, “valorizam a atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento – segundo consta no texto introdutório, tais referenciais teóricos são os ligados às teorias de Piaget, Vygotsky, Luria, Leontiev e Ausubel.” (GALIAM, 2014, p. 652). Outra informação, de acordo com Galiam (2014), é que os pressupostos construtivistas apresentam-se associados à perspectiva sócio-interacionista, abordando questões sobre o universo sociocultural e o desenvolvimento individual do aluno.

Acerca da avaliação, Galiam (2014, p. 663) ressalta que a ela permanece assumindo seu papel formativo, visando identificar problemas com a pretensão de criar condições de aprendizagem no quesito do trabalho escolar e da prática docente.

Conforme Becker e Méa (2008, p. 124), a publicação dos PCN de Língua Portuguesa tinha como intenção oferecer condições para um ensino eficaz através dos eixos da língua portuguesa abordados no documento (leitura, escrita, oralidade e análise linguística). Dessa forma, com a apropriação de tais conhecimentos, iria haver “a diminuição do fracasso escolar e a possibilidade efetiva do exercício da cidadania”. Com isso, se considerava a implantação dos PCN como uma inovação para a educação em nível nacional. De acordo com Becker e Méa (2008, p. 124), os PCN de Língua Portuguesa do ensino fundamental apresentam a proposta de que, durante os oito anos do ensino fundamental, de modo progressivo, os estudantes deveriam adquirir competências voltadas à linguagem, pois a partir delas seria possível lidar com problemas escolar e do cotidiano. Além disso, deveriam também ter acesso aos bens culturais e participar do mundo letrado. Sendo assim, “para que essa expectativa se concretize, os PCN de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental ditam competências e habilidades que o ensino de língua portuguesa deve desenvolver nos alunos” (BECKER; MÉA, 2008, p. 124).

A partir desta análise percebemos que o quadro teórico da teoria de gêneros que mais embasou a construção dos PCN (1998) no ensino fundamental II, foi o do ISD, por apresentar: Bronckart (1988; 1990; 1992; 1994), Dolz (1996) (três obras desse mesmo autor publicadas nesse mesmo ano), Schneuwly (1993, 1997) (havendo uma segunda obra publicada em 1993) e Machado (1995).

6.7 Fundamentos teórico-metodológicos sobre ensino de gêneros que embasam a BNCC (2017)

Nesta subseção, iremos tratar sobre a BNCC ⁵³(2017), segundo documento que constitui o *corpus* da nossa pesquisa. Na referida base, não há referencial teórico explícito ao fim de cada versão, o que contém é o nome das pessoas que estiveram envolvidas na construção desse currículo. A divisão se dá por: *Equipe de especialistas, Coordenação, Redatores, Leitores críticos, Comissão de ensino religioso e Tradutores*. Na primeira versão, não é explicitada a filiação universitária de cada especialista; já na segunda versão, os nomes dos especialistas/pesquisadores e demais envolvidos estão associados à universidade da qual fazem parte. Além disso, na segunda versão da BNCC, há uma equipe de sistematização das contribuições no portal da Base Nacional Comum Curricular, que é composta por pesquisadores e auxiliares de pesquisa. Sendo assim, a análise acerca dos fundamentos teórico-metodológicos sobre gêneros que embasam a BNCC se dará por meio da análise textual do próprio currículo e do perfil dos especialistas que constam em sua composição.

No quadro a seguir, apresentamos a comissão de especialistas que participaram da escrita da BNCC (2017) no que se refere ao componente curricular de língua portuguesa. Além disso, apresentamos breves descrições sobre a área de atuação de cada especialista.

Quadro 12 – Área de atuação dos especialistas que participaram da escrita da BNCC (2017)

<p>Comissão de Especialistas que participaram da escrita da BNCC (2017) (Língua portuguesa)⁵⁴</p>	<p>Áreas de atuação dos especialistas⁵⁵</p>
---	---

⁵³ Foi publicada no ano de 2017, para servir de referência no ensino dos anos iniciais até o Ensino Médio, das redes públicas e privadas de todo o país. Conforme Ferreira (2020, p. 30) tal currículo “busca garantir os direitos de aprendizagem do estudante e, dessa forma, diminuir a desigualdade existente no meio educacional, trabalhando, assim, com habilidades essenciais para cada ano e disciplina”.

⁵⁴ A lista específica para a área de língua portuguesa está disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Segunda%20vers%C3%A3o%20BNCC/nota-assessores-e-especialista-bncc.pdf>. Acesso em 03 de maio de 2023

⁵⁵ Informações disponíveis em: <https://www.escavador.com/sobre/899802/vilma-lenir-calixto-de-castro> ou <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>. Acesso em 03 de maio de 2023

Adair Bonini (SC/UFSC)	Publicou diversos livros, dentre os quais se destacam "Genre in a changing world", em parceria com Charles Bazerman e Débora Figueiredo, e "Gêneros: teorias, métodos, debates", em parceria com José Luiz Meurer e Désirée Motta-Roth. Publicou números especiais em conceituados periódicos, dentre eles, "Gênero textual/discursivo e mídia" na revista Signos da PUC-Valparaíso, Chile, organizado juntamente com Marcos Baltar. Realiza pesquisas no campo da Linguística Aplicada, <i>ocupando-se principalmente dos seguintes temas: gêneros do discurso, discurso, ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, pedagogia crítica.</i>
Andréa Zanatti MS/Undime	Professora alfabetizadora no 1º do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Campo Grande e também leciona Língua Portuguesa e Literatura no ensino médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. Formadora pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) entre os anos de 2014 a 2017; lecionou no sistema S (Sesi e Senac).
Eliana Merlin Deganutti de Barros UENP	Atuando na Graduação em Letras Português-Inglês, na especialização em Ensino da Língua Portuguesa (EAD), no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e no Mestrado em Ensino (PPGEN). Coordenadora pedagógica da Especialização em Ensino da Língua Portuguesa, no sistema EAD, financiada pela UAB. <i>Atuando principalmente nos seguintes temas: letramentos, gêneros textuais, produção de textos e transposição didática a partir do procedimento sequência didática de gêneros. Desenvolve pesquisas com base na fundamentação teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).</i>
Micheline Madureira Lage - IFG	No atual semestre é docente atuante no ensino superior com as disciplinas Teoria da Literatura, Literatura Brasileira, Literatura Infantil e Juvenil, Leitura e Produção Textual de Gêneros Acadêmicos. Tem experiência nas áreas de Letras e Educação, com ênfase em Literatura Brasileira. Suas pesquisas voltam-se para os seguintes temas: <i>formação do leitor de literatura, a relação literatura/ensino, letramento literário e formação de professores de Letras (em português língua materna e não materna).</i>
Paulo André Alves Figueiredo PA/Consed	Tem experiência na área de Letras: Língua Portuguesa e Literatura. Nos anos de 2013 e 2014 participou da formação continuada para avaliadores das redações do Enem Representou o Pará, em 2015/Brasília, como especialista da área de Letras, na elaboração da Base Nacional Comum Curricular.
Tania Tuchtenhagen Clarindo UNDIME/RS	Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: <i>educação, docência, formação continuada, formação de professores, leitura, escrita, alfabetização, práticas Pedagógicas.</i>
Vilma Lenir Calixto PR/Consed	Possui especialização em CURRÍCULO E PRÁTICA DE ENSINO pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro(1998). Atualmente é PROFESSOR DE LÍNGUA E LITERATURA BRASILEIRA do COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA.

Fonte: Elaboração pela autora (2022)

Após a analisar a área de atuação de cada especialista que participou da elaboração dos escritos acerca do componente curricular de língua portuguesa, percebemos que alguns autores estão filiados ou próximos a alguma teoria de gênero e que isso se materializa, de algum modo, no currículo. Essa hipótese se dá pelo fato de verificar o currículo Lattes dos pesquisadores e encontrar menções de que alguns desenvolvem estudos sobre gêneros e ensino. Com isso, destacamos os seguintes especialistas: Adair Bonini (SC/UFSC) e Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP).

Aldair Bonini é bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq – nível 2. Além disso, é professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é mestre e doutor em linguística (UFSC), e é licenciado em Letras (Universidade Estadual de Maringá). O pesquisador é escritor de livros e periódicos que abordam a teoria de gêneros. As obras em destaques são: “Genre in a changing world” (parceria com Bazerman e Figueredo); “Gêneros: teorias, métodos, debates” (parceria com Meurer e Motta-Roth); “Gênero textual/discursivo e mídia” – Revista Signos da PUC – Valparaíso – Chile (organizado com Marcos Baltar). Em seu currículo lattes, é deixado claro que ele se dedica a pesquisas: “no campo da Linguística Aplicada, ocupando-se principalmente dos seguintes temas: gêneros do discurso, discurso, ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, pedagogia crítica” (trecho retirado do currículo lattes⁵⁶). Outrossim, o estudioso ministrou disciplinas em universidades que envolvia a teoria de gênero, desenvolveu projetos de pesquisa nesta mesma área e também publicou diferentes artigos e capítulos de livros⁵⁷ na referida temática. Consideramos

56

Disponível

em

:https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4768232E7&tokenCaptchar=03AL8dmw91Z0crj1ZWNO23p0yyj4GKzb8Z0rlyTiGVPqSCUTX7dc08CgfpRgtx6_hm3H3kf3OdHlUkjlBoGg4naU_XFVsXZ46btFciNSwqJw3foq8bY5GkXOccFMkSrHS6UndE7FgljWS36BB5hxEum3jU85yMnbzLL6zUyhASulkdzLTerMlrm3lYrH5Pzn8HngMFPz8VflyT4IHESgACx1di9QMajuM_v2gwkFPeu6Kh7bgKSZI646pofGgK1qvdaKuo2_ORy2QnCPjZIRvOe1IfEfCm4WLnetrZhQ3tvieiv1694aPMeN3jzSTfsexiYW5QhGFcfPyM4fwCHpnZBusrAW_EgJFYAOZvryJfCn3nWwt78ZEBRfiFKg9cG6BONySJBZuMknN2f0RDh8kaoNKzT6YnhQZRnrUqG_tVly_bQ9m48BoNYfIO349WTIqSWAPjMJ7wwNn2K0bU7GJe57dAiG9I5qZsSZ2A_zuAVuvJUf4TD7Z2ndDm6z75R87hGcOQ8InH6MiTcWQJap-udv0UVYSQzjMPlUZoiM3l8gqV688idWug63uK3nQm9vo2. Acesso em: 14 de maio de 2023.

⁵⁷ O pesquisador deu um curso na Universidad de Buenos de Buenos Aires em 2017 sobre: Análisis crítico de géneros del discurso - 32 horas e ensinou uma disciplina em 2010 - Gênero textual e ensino de Língua Portuguesa na Universidade do Sul de Santa Catarina. Realizou as seguintes pesquisas na temática dos gêneros: 2018- Análise crítica de gêneros e políticas de ensino de práticas de linguagem; 2015-2018 - Análise crítica de gêneros em mídias hegemônicas e contra-hegemônicas; 2013-2016 - Análise crítica de gêneros discursivos em experiências com o jornal escolar; 2011-2014 - Análise crítica de gêneros midiáticos e profissionais; 2010 – 2013 - Jornal escolar ? sua organização, seus gêneros, seu papel no ensino de língua portuguesa; 2006 -2009 - Projeto gêneros do jornal (PROJOR II): os gêneros específicos; 2003-2006 - Gêneros textuais e sociocognição e 2003-2005 -

que os conhecimentos de Bonini acerca dos gêneros textuais foram primordiais para a escrita da Base Nacional Comum Curricular. Um detalhe a ser apontado, é que o estudioso usa o termo gênero textual e também gênero discursivo ou do discurso.

Eliana Merlin Deganutti de Barros é mestra e doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina, e licenciada em Letras pela mesma universidade. A professora e pesquisadora, de forma explícita, discorre em seu currículo lattes, que atua nos seguintes temas: gêneros textuais, transposição didática, sequência didática de gêneros, elaboração de materiais didáticos, com base na fundamentação teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). A pesquisadora, assim como Bonini, ministrou disciplinas voltadas para a temática dos gêneros textuais no ensino superior. A professora supracitada ministrou na Universidade Estadual do Norte do Paraná, no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) a disciplina de “Gêneros textuais/discursivo e práticas sociais” no ano de 2016. E na Graduação ministrou a disciplina “Gêneros Textuais” de 2015 a 2019. Ademais, ministrou um treinamento para formação continuada para professores com o tema “Gêneros textuais como objeto de ensino”, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, nos anos de 2008 e 2009. Outrossim, a pesquisadora é ativa em estudos que abordam o tema em questão. Além de pesquisas⁵⁸, a estudiosa também tem diversas publicações de artigos, capítulos de livros e livros sobre o tema dos gêneros textuais.

O seguinte quadro apresenta os redatores que participaram da escrita da BNCC (2017), e as áreas de atuação de cada componente. Os redatores são das diferentes áreas da educação, como português, matemática, língua inglesa etc.

Quadro 13 - Área de atuação dos redatores que participaram da escrita da BNCC (2017)

Redatores que participaram	Áreas de atuação de cada especialista
----------------------------	---------------------------------------

Projeto Gêneros do Jornal (PROJOR I) - as relações entre gênero textual e suporte. Além disso, há artigos e capítulos de livro completos envolvendo a temática.

⁵⁸ Gêneros discursivos/textuais: dos documentos prescritivos à sala de aula (2019-2022); Gêneros do jornal como objetos de transposição didática (2015-2018); Gêneros do jornal como objetos de transposição didática (2015-2018); Os gêneros textuais e a formação de professores: Repensando o letramento à luz do interacionismo sociodiscursivo (2011-2014); Gêneros textuais: das mediações formativas aos objetos de ensino (2010-2013); Gêneros textuais e mediações formativas: por uma didática do processo de construção da escrita (2010-2013); Gêneros textuais e ferramentas didáticas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa (2007-2010); O gênero crítica cinematográfica como instrumento de ensino/aprendizagem de língua portuguesa (2006-2008) e Gêneros textuais no ensino médio: modelos didáticos para uma abordagem no ensino de língua materna (2004-2007).

da escrita da BNCC (2017)	
Adriana Ranelli Weigel	Atualmente é pesquisadora e educadora na área de língua inglesa no CEPEL (Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino de Línguas) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. <i>Tem experiência na área de ensino-aprendizagem de língua inglesa, formação de professores e elaboração de materiais didáticos.</i>
André Luís Ruggiero Barroso	Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física escolar, iniciação esportiva nas modalidades de atletismo e voleibol, programas de treinamento na modalidade esportiva voleibol, <i>atuando principalmente nos seguintes temas: educação física escolar; pedagogia do esporte; iniciação esportiva; treinamento esportivo (voleibol).</i>
Andréa Patapoff Dal Coletto	Atua na formação e no aperfeiçoamento de professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Não-Formal ministrando cursos, seminários e palestras na área do desenvolvimento humano. <i>Realiza pesquisas e desenvolve trabalhos com ênfase na Avaliação da Qualidade da Educação Infantil.</i>
Antonio Francisco da Silva Junior	<i>Tem experiência na área de Ciência da Computação, com ênfase em Desenvolvimento.</i> Professor nos cursos de graduação e de pós graduação da Faculdade SENAC Rio.
Celso Amancio de Melo Filho	<i>Tem atuação como educador em diversas instituições, destacando-se a Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA) da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, SP, onde foi professor de música desde 2013, tendo assumido a função de coordenador pedagógico em 2016 e 2017.</i>
Cristiane Mori	Atuou no Programa Nacional do Livros Didáticos (PNLD), avaliando livros didáticos de Língua Portuguesa, destinados aos Anos Iniciais e aos Anos Finais de Língua, de 1996 a 2006. <i>Atua, desde 2006, na elaboração, revisão e reelaboração de materiais didáticos de Língua Portuguesa (destinados aos Anos Iniciais e aos Anos Finais), junto a diferentes editoras (FTD, SM, Ática, Leya e Moderna).</i> Elaborou, em co-autoria, no ano de 2011, a Proposta Curricular do Curso de Letras para o Instituto Singularidades e integrou, em 2017, a equipe de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, no componente de Língua Portuguesa.
Cristina Leite	<i>Autora da Base Nacional Comum Curricular de Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental e Médio (2016-2018).</i> Integrou a Comissão de Área de Pesquisa em Ensino de Física da SBF (2017-2021). Atualmente é a coordenadora da Licenciatura em Física da USP. Agraciada em 2018, pela Ordem Nacional do Mérito Educativo com o grau: Cavaleiro da Ordem, pelas contribuições na educação.
Ghisleine Trigo Silveira	Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento, Currículo e Avaliação Educacional, <i>atuando principalmente nos seguintes temas: ensino fundamental e médio, ensino de ciências e biologia, educação ambiental, ensino em saúde e currículo.</i>
Gláucia d'Olim Marote Ferro	<i>Tem experiência na área de Linguística e Educação, com ênfase em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas e Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Linguagem, Educação, Formação, Inglês.</i> Em março de 2018 recebeu o título de Cavaleiro da Ordem Nacional do Mérito Educativo.

Guiomar Namó de Mello	<i>Possui doutorado em Educação: Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1991).</i>
Jacqueline Peixoto Barbosa	Trabalha com os seguintes temas: <i>novos e multiletramentos, ensino-aprendizagem de língua materna, currículo de língua portuguesa, formação de professores de língua, educação a distância, elaboração e avaliação de material e recurso didático impresso e digital, gêneros do discurso, leitura e produção de textos nos ensinamentos fundamental e médio.</i> Coordena o Grupo de Pesquisa TECLE - Tecnologias, (novos e multi) letramentos e ensino de línguas (UNICAMP/CNPq) juntamente com a Profa Dra Roxane Helena Rodrigues Rojo (UNICAMP) e o Centro de Pesquisa TECLE - Tecnologias, letramentos e ensino (IEL/UNICAMP) juntamente com a com a Profa Dra Roxane Helena Rodrigues Rojo (UNICAMP) e com com a Profa Dra Cláudia Hilsdorf Rocha.
Janice Theodoro da Silva	Tem experiência na área de História, com ênfase em História da América, <i>atuando especialmente em pesquisas voltadas para História da América, Historiografia da América, História e Literatura e Teoria da História.</i>
João Bosco Pitombeira Fernandes de Carvalho	Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, <i>atuando principalmente nos seguintes temas: história da matemática, ensino-aprendizagem de matemática, geometria dinâmica, história da educação matemática e ensino-aprendizagem de geometria, avaliação de livros didáticos de Matemática e história do livro didático de Matemática.</i>
José Alves de Freitas Neto	<i>Tem experiência na área de História, com ênfase em História da América, com publicações e pesquisas relacionadas aos temas de cultura e política nas Américas (séculos XIX e XX), com ênfase nas histórias da Argentina e México em temas como história intelectual, cultura visual e história contemporânea. Orientador de trabalhos de Iniciação Científica, Mestrado e Doutorado.</i>
José Luís Marques López Landeira	<i>É um dos quatro redatores do componente de Língua Portuguesa na terceira versão da Base Nacional Curricular Comum (2016/2017) implementada em todo o território nacional. Foi também revisor do componente de Ensino Religioso da BNCC (2016/2017). Tem prestado assessoria e consultoria na área de (1) Artes e Literatura (2) Educação e Currículo e (3) Linguagens e Letramentos a diversas instituições, das quais, cabe destacar: Ministério da Educação (MEC) do Brasil, Secretaria de Estado de Educação - São Paulo, Museu de Arte Sacra de São Paulo, Sindicato de Engenheiros do Estado de São Paulo, Associação Madre Cabrini, Rede Salesiana de Escolas e ACF - Associação Cultural Franciscana, Editora Moderna, Editora Paulus entre outros. É professor convidado do Museu de Arte Sacra de São Paulo. É autor de coleções, livros e outros materiais didáticos nas áreas de Língua Portuguesa, Educação e Ensino Religioso. É professor e coordenador do Núcleo de Extensão da Faculdade Paulus de Tecnologia e Comunicação - FAPCOM.</i>
Jussara Cristina Barboza Tortella	<i>Tem experiência na área de Educação e Psicologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores, Práticas Pedagógicas, Autorregulação, Avaliação da aprendizagem, Relacionamentos interpessoais, Amizade.</i>
Maria Augusta	Mestre e Doutora em Ciências Biológicas (Biologia Genética) pela Universidade de São Paulo (1979). <i>Tem experiência na área de Biologia</i>

Querubim Rodrigues Pereira	<i>Evolutiva, com ênfase em Genética de Populações, Genética Comportamental e Taxonomia de Drosophilideos</i>
Paulo Roberto Cunha	<i>Pesquisador nas seguintes áreas: Direito Ambiental, Fundiário e Agrário; Ciência Política (análise de políticas públicas e processo decisório de formulação de políticas públicas) e Ciência Ambiental (interdisciplinar), com foco nos seguintes temas: Política de Regularização Fundiária da Amazônia; Código Florestal; políticas e normas jurídicas ambientais; sistema político-institucional brasileiro. Advogado autônomo nas áreas de direito ambiental, fundiário, civil, imobiliário, consumidor e penal. Advogado dativo pelo convênio Defensoria Pública/OAB.</i>
Priscilla Vilas Boas	<i>É artista-professora da EMIA (Escola Municipal de Iniciação Artística de São Paulo) e tem se dedicado à pesquisa dos seguintes assuntos: a construção compartilhada de saberes em arte entre adultos e crianças e a improvisação em dança contemporânea. Pesquisa também a relação entre a videodança e a performance, tendo sido contemplada por esta pesquisa com o Prêmio Klauss Vianna em 2010 e 2014.</i>
Raul Borges Guimarães	<i>Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia da Saúde, atuando também nos seguintes temas: geografia regional e urbana, política pública e cartografia temática. É bolsista produtividade do CNPQ, nível 1D e editor adjunto da Revista Saúde e Sociedade.</i>
Roxane Helena Rodrigues Rojo	<i>Roxane possui graduação em Letras Neolatinas Português-Francês/Língua e Literatura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1974), mestrado (1981) e doutorado (1989) em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Fez estágio de Pós-Doutorado em Didática de Língua Materna na Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education (FAPSE), da Université de Genève (UNIGE), Suíça, sob a direção do Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart (1996). Atualmente, é professora associada livre docente colaboradora (MS5-2) do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas e pesquisadora 1C do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: (multi)letramentos, gêneros do discurso, ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e avaliação e elaboração de materiais didáticos.</i>
Ruy Cesar Pietropaolo	<i>Desenvolve pesquisas sobre currículos de Matemática na Educação Básica. Faz também pesquisas sobre a formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática, sobre o ensino de Probabilidade e Estatística e sobre História da Educação Matemática. Organizou e coordenou cursos em Programas de Formação de Professores na rede pública de São Paulo. Foi Professor assistente do Departamento de Matemática da PUC/SP. Coordenou projeto financiado pela Capes relativo ao Programa Observatório da Educação (dois projetos). Presta assessoria a Fundações para elaboração de Matrizes de Referências e análise de resultados de Avaliações Externas. Participou como elaborador dos PCN para o Ensino Fundamental. Participou como elaborador da Proposta Curricular de Matemática do Estado de São Paulo de 1987/1988 e da Nova Proposta em 2010. Membro da equipe de elaboração da Base Nacional Comum Curricular da área Matemática (BNCC) 1ª e 2ª versões (preliminares) e redator da 3ª versão. Participou da elaboração da BNCC do Ensino Médio.</i>

Simone Laiz de Moraes Lima	É professora de Artes Visuais da Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA) de São Paulo. Foi professora concursada da rede Estadual de Ensino (SP) e também dos municípios de Santos e São Vicente, entre os anos de 2006 e 2015, atuando no ensino Fundamental, Médio, Escola de Tempo Integral e Educação para Jovens e Adultos. Foi assessora pedagógica de Arte para o município de Itatiba, São Paulo, em 2009, responsável pela elaboração do currículo municipal de Arte. Foi artista-educadora e coordenadora do Programa de Iniciação Artística (PIÁ) de São Paulo entre os anos de 2009 a 2013. <i>Atua artisticamente na área de artes visuais, performance e dança. É também autora de livros didáticos de Arte para o Ensino Fundamental e de literatura infanto-juvenil.</i>
Sonia Maria Vanzella Castellar	<i>Possui pesquisa nas áreas de Formação de Professores, Educação Geográfica, Cartografia para Crianças e Escolares e, Pensamento Espacial e na Didática da Geografia, com ênfase em metodologias ativas e no estudo da cidade.</i>
Suraya Cristina Darido da Cunha	Atuando principalmente nos seguintes temas: <i>produção e avaliação de materiais didáticos, temas transversais, esporte educacional, organização curricular, conteúdos (lutas, danças e práticas corporais de aventura) e avaliação.</i>
Zuleika de Felice Murrie	A estudiosa é professora e cursou letras na Universidade de São Paulo. Além disso produziu livros voltados para professores e jovens. Um desses livros é: O Ensino de Português: do Primeiro Grau A Universidade Capa comum – 1 janeiro 1992 - Sinopse: Defende a formação de alunos atuantes no processo de aprendizagem da língua. <i>Em O ENSINO DE PORTUGUES, a linguagem e encarada como algo construído social e coletivamente, uma interação humana sujeita a constantes transformações. A partir de suas próprias experiências, os autores propõem o respeito pela atividade linguística do aluno para que ele se torne também um criador, e não apenas um reprodutor do conhecimento. Obra indicada para professores e estudantes universitários das áreas de Língua Portuguesa e Comunicação.</i> <i>Não foi possível encontrar informações sobre Murrie no Escavador ou currículo Lattes. E por essa razão trouxemos apenas essas informações que estão propagas no site da Editora Biruta, disponível em : https://www.editorabiruta.com.br/collections/zuleika-de-felice-murrie. Acesso em 14 de maio de 2023.</i>

Fonte: Elaboração pela autora (2022)

Após analisar a área de atuação de cada estudioso que foi redator da BNCC (2017), destacamos três pesquisadores que podem ter influenciado no que a Base apresenta sobre o ensino de gêneros.

A primeira é Jacqueline Peixoto Barbosa, mestre e doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela PUC-SP, a pesquisadora trabalha com temas como: multiletramentos, ensino-aprendizagem de língua materna, currículo de língua portuguesa, elaboração e avaliação de material e recurso didático impresso e digital, gêneros do discurso, leitura e produção de textos nos ensinos fundamental e médio.

Em nível de graduação em 2005, ministrou a disciplina *Dos PCNs à sala de aula: tomando os gêneros do discurso como objeto de ensino-aprendizagem* e “Gêneros do discurso: ensino e pesquisa” em 2005. A estudiosa desenvolveu projetos de pesquisas que abordam os multiletramentos e os gêneros textuais. Vejamos alguns títulos desses projetos: *Novos multiletramentos, ensino de línguas e inovações tecnológicas e didáticas* (2019), *Culturas juvenis, protagonismo juvenil, novos e multiletramentos e currículo do ensino médio: diálogos possíveis* (2016-2019), *Os multiletramentos e o ensino aprendizagem de língua portuguesa: da análise à proposição de práticas* (2010-2015) e *Práticas de Linguagem no Ensino Fundamental: Circulação e apropriação dos gêneros do discurso e a construção do conhecimento - MEP/FAPESP* (1999-2001). Além de realizar pesquisas a estudiosa possui diversas publicações de artigos, capítulos de livros e livros sobre o tema dos gêneros do discurso (a autora utiliza essa expressão para se referir aos gêneros) e multiletramentos.

O segundo é o pesquisador, José Luís Marques López Landeira, graduado em Letras (Universidade de Coimbra), mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo e doutor em Linguagem e Educação pela Universidade de São Paulo e pós-doutoramento, em Materialidades da Literatura, pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, em Portugal. Ele tem prestado assessoria e consultoria na área de (1) Artes, (2) Literatura e (3) Educação a diversas instituições, das quais, cabe destacar: Ministério da Educação (MEC) do Brasil, Secretaria de Estado de Educação - São Paulo, Museu de Arte Sacra de São Paulo, Sindicato de Engenheiros do Estado de São Paulo, Associação Madre Cabrini, Rede Salesiana de Escolas e ACF - Associação Cultural Franciscana, Editora Moderna, Editora Paulus entre outros. Atualmente, ele investiga diálogos interdisciplinares e interprofissionais, interpretação, compreensão e pensamento complexo. O estudioso desenvolveu projetos de pesquisa em temas que envolve os multiletramentos e os gêneros textuais: *Materialidades literárias e artísticas: multiletramentos, (re)construção do sentidos e experiências estéticas* (2017), *Ensino de múltiplas linguagens e letramentos nas interface escola/sociedade: a Base Nacional Curricular Comum e o conhecimento de língua materna* (2017). O estudioso tem publicações de artigos, capítulos de livros e livros sobre o tema de gêneros textuais e multiletramentos.

A terceira pesquisadora é Roxane Helena Rodrigues Rojo, que é bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq – nível 2. A estudiosa é graduada em Letras Neolatinas Português-Francês/Língua e Literatura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (1974), possui mestrado e doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou estágio de Pós-Doutorado em Didática de Língua Materna na Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education (FAPSE), da Université de Genève (UNIGE), Suíça, sob a direção do Prof. Dr. Jean-Paul Bronckart (1996), teórico dos estudos sobre gênero e que, de algum modo, pode ter influenciado nos estudos da especialista. Atua principalmente nos seguintes temas: (multi)letramentos, gêneros do discurso, ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e avaliação e elaboração de materiais didáticos. Rojo realizou diferentes projetos de pesquisas voltadas ao tema de multiletramentos e gêneros, vejamos: Escola conectada: protótipos para novos multiletramentos na escola (2018), Multiletramentos, novos letramentos e ensino de língua portuguesa? Escola conectada (2014-2018), Multiletramentos e abordagem da diversidade cultural no ensino de língua materna? O papel dos materiais didáticos (2010-2014), Práticas de Linguagem no Ensino Fundamental: Circulação e apropriação dos gêneros do discurso e a construção do conhecimento - MEP/FAPESP (1999-2001), Práticas de Linguagem no Ensino Fundamental: Circulação e apropriação dos gêneros do discurso (1999-2001). Além de projetos de pesquisa, realizou um projeto de desenvolvimento com a temática: Protótipos didáticos digitais para os multiletramentos e novos letramentos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF1) (2014-2015). A estudiosa possui publicação de artigos, capítulos de livros e livros completos sobre as temáticas mencionadas.

A partir de uma busca específica dos redatores, foi possível compreender que os pesquisadores da área de linguagens que se dedicaram em produzir a BNCC elaboram estudos voltados aos gêneros textuais/do discurso e também aos multiletramentos, que se filiam a abordagem bakhtiniana ou ao Interacionismo Sociodiscursivo. Esses fatores nos revelam que a proposta de ensino da BNCC ao que se refere ao ensino de gêneros teve influência dos pressupostos teóricos de Bakhtin, do Interacionismo Sociodiscursivo e dos multiletramentos.

6.8 Aproximações e rupturas nos fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de gêneros nos PCN e na BNCC

Nesta seção, iremos dialogar sobre possíveis permanências e deslocamento acerca dos fundamentos teórico-metodológico para o ensino de gêneros com base nos PCN (1998) e na BNCC (2017).

Para iniciar este diálogo, iremos discutir a respeito dos PCN (1998). O referido currículo não apresenta teóricos citados de forma explícita ⁵⁹no decorrer do presente currículo. O que se vê é que, em alguns trechos, o que se diz condiz com a perspectiva de algum (a) estudioso (a), embora não seja feita citação direta ou indireta a ele (a). De todo modo, ao fim do currículo, são apresentadas as referências que embasam o currículo e a partir delas podemos encontrar alguns estudiosos como: Bakhtin (1992; 1990), Bronckart (1994;1985), Dolz e Schneuwly (1996), Dolz e Pasquier (1996), Dolz e Camps (1996), Machado (1995) e Schneuwly (1997; 1993), que tratam de discussões sobre os gêneros. Compreendemos assim, que a partir desse referencial teórico, o currículo assume tanto a perspectiva bakhtiniana quanto o Interacionismo Sociodiscursivo para tratar do ensino de gêneros.

Consideramos que frente ao referencial teórico que embasa a BNCC (2017) podemos realizar apenas inferências, já que não é exposto um referencial teórico explícito como ocorre⁶⁰ nos PCN (1998) ao fim do documento. Sendo assim, levantamos as seguintes inferências em relação à BNCC (2017): há influência dos pressupostos bakhtinianos e do interacionismo sociodiscursivo na construção do currículo, isso porque alguns estudiosos que compuseram a escrita da referida base seguem tais perspectivas. Desse modo, compreendemos que o documento não assume apenas uma única verdade teórica, posto que há escritores que seguem ambas as perspectivas.

⁵⁹ Os PCN (1998), para abordar o conceito de gêneros, utiliza-se dos pressupostos teóricos de Bakhtin, no entanto não faz citação ao estudioso, vejamos o exemplo:

Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

. conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; . construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; . estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p. 21)

⁶⁰ O referido currículo não cita de forma padronizada o que aborda de teoria com base em algum estudioso, ou seja não referência citações seguindo alguma norma.

Em um diálogo explicativo sobre as propostas de ensino no componente curricular de língua portuguesa, a BNCC parece assumir uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, a qual já havia sido assumida anteriormente nos PCN (1998), que consideram a linguagem como: “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20). Isto é, a apropriação da linguagem ocorre por meio de interações sociais em práticas discursivas. Um outro detalhe é que a BNCC (2017) também toma o texto como centro da unidade de trabalho. Vejamos:

Tal proposta 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. Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. (BRASIL, 2017, p. 67)

Assim como os PCN (1998), a BNCC (2017) coloca o texto como centro na definição dos conteúdos, não deixando de lado os seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades dos diferentes eixos da língua (leitura, oralidade, escrita e análise linguística/semiótica) a partir dos textos.

Sob esse viés, compreendemos que a Base Nacional Comum Curricular (2017) permanece seguindo os mesmos pressupostos teóricos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), e com isso há uma continuidade de ordem teórica de um currículo nacional para outro. No entanto, a BNCC busca atualizar as orientações sobre as práticas de linguagem, levando em conta o desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Desse modo, os conhecimentos sobre os gêneros devem ser mobilizados a fim de desenvolver capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, com o intuito de possibilitar aos estudantes participarem em práticas sociais.

A BNCC (2017), ao abordar as práticas de linguagem associada ao discurso, aos gêneros e campos de circulação dos discursos, considera as práticas de

linguagem da atualidade para o ensino de língua portuguesa. Sendo assim, compreendemos que essa proposta se associa a afirmação de Bakhtin (2003, p. 262) de que em cada campo da atividade humana o repertório dos gêneros do discurso “cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.”

Além disso, podemos associar também que a divisão do ensino por meio de práticas de linguagens em campos da atividade humana ⁶¹estaria associada aos pressupostos teóricos de Bakhtin, uma vez que ele considera que, “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (2003, p. 261). E, por conseguinte, a BNCC utiliza a organização através de campos da atividade humana para o ensino de língua portuguesa e dos gêneros. Vejamos essa discussão conforme o estudioso:

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gêneros dos enunciados nos diversos campos da atividade humana é de enorme importância para quase todos os campos da linguística e da filologia. Porque todo o trabalho de investigação de um material linguístico concreto - seja de história da língua, de gramática normativa, de confecção de toda espécie de dicionários ou de estilística da língua, etc. - opera inevitavelmente com enunciados concretos (escritos e orais) relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação - anais, tratados, textos de leis, documentos de escritório e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicísticos, cartas oficiais e comuns, réplicas do diálogo cotidiano (em todas as suas diversas modalidades), etc. De onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos que necessitam. Achamos que em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessário uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciados (primários e secundários), isto é, dos diversos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 264)

Bakhtin esclarece que os gêneros estão presentes nos diversos campos da atividade humana, estabelecendo que a comunicação ocorre por meio do escrito ou por meio do oral. Dando continuidade à discussão, a BNCC não assume apenas uma única forma para se referir aos gêneros, pois ora usa *gêneros discursivos* e ora usa *gêneros textuais*, esse fato nos leva a hipótese de que o referido currículo se fundamenta em duas teorias de gênero, a bakhtiniana e a do ISD. Para o ensino de

⁶¹ A BNCC (2017) explana a seguinte explicação sobre os campos de atuação, de acordo com o documento eles “orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. Diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos. As fronteiras entre eles são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos”. (BRASIL, 2017, p. 85)

gêneros esse fator influência na metodologia de ensino, contemplando duas abordagens. Assim como nos PCN (1998), o texto tem centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, levando em conta o gênero do ao qual pertence e o campo/esfera onde circula. Os conhecimentos adquiridos acerca dos gêneros, textos, língua, norma padrão e diferentes linguagens (semioses) “devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens” (BRASIL, 2017, p. 67), tais conhecimentos servirão para ampliar as “possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas”. (BRASIL, 2017, p. 67).

Foi possível perceber que a BNCC (2017) busca o alinhamento aos PCN (1998) em alguns fundamentos para o ensino de gêneros, no entanto, a base procura adequar-se ao momento atual, às suas vivências e aos gêneros de uso, bem como fez os PCN na época de sua publicação, rompendo com o paradigma do ensino tradicional e procurando avançar apresentando novas práticas de ensino. A BNCC (2017), por sua vez, em seu contexto histórico de escrita do currículo, buscou valorizar os gêneros multimodais, multissemióticos e digitais, já que estes fazem parte das vivências do cotidiano da sociedade brasileira.

Fechamos essa discussão considerando que a continuidade do referencial teórico (Teoria bakhtiniana e ISD) adotado nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular são hegemônicas no Brasil até os dias de hoje, ao que concerne o campo de ensino de gêneros. Essa justificativa se dá pelo fato de não encontramos a presença de outras teorias de ensino de gênero em ambos os currículos.

7 CONCLUSÃO

A partir da análise de dados, identificamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998⁶²) propõem que no ensino de gêneros textuais seja levado em conta a relevância social do gênero e também seus modos de organização. Foi possível notar que diante da seleção dos gêneros a serem ensinados, o currículo deu prioridade aqueles que contribuem para assegurar o direito do estudante ao exercício de cidadania e que cumprem algum papel social. O documento preza por um ensino-aprendizagem que ultrapasse os muros da escola, para que os estudantes lidem com situações sociais e exerçam cidadania, através da defesa de seus direitos e opiniões. Ademais, ele orienta o ensino por meio da progressão e tem como objetivo desenvolver capacidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística. A divisão desses gêneros se dá por meio de campos, são eles: o literário, o de imprensa, o de divulgação científica e o de publicidade.

Percebemos que a BNCC (2017), em sua proposta de ensino de gêneros, compartilha dos mesmos princípios dos PCN (1998), uma vez que leva em conta a relevância social do gênero e seus modos de organização. Além disso, a base também busca formar estudantes críticos e capacitados para agir em sociedade. Outrossim, a proposta de ensino igualmente segue uma progressão. Os campos de atuação que a Base Nacional Comum Curricular contempla para os anos finais são: artístico-literário, estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na vida pública.

Notamos que houve uma ampliação dos campos de atuação na BNCC (2017) em comparação com os PCN (1998), pelo fato de haver a expansão de gêneros por campo. Levantamos a hipótese de que houve a modificação dos nomes de cada campo para que fosse possível contemplar mais gêneros nos diferentes campos. Diferenças como: literário (PCN) para artístico literário já evidencia essas mudanças. O documento orienta que o ensino de gêneros no componente curricular de língua portuguesa deve auxiliar os estudantes a desenvolverem capacidades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística-semiótica. Este último eixo apresenta mudanças, uma vez que contempla a semiótica.

⁶² Ensino fundamental II

Verificamos que uma diferença da BNCC (2017) em relação aos (PCN 1998) é à adoção de múltiplos gêneros digitais, que, por sua vez, estão compostos de diferentes semioses e multimodalidades. Pressupomos que essa ampliação de novos gêneros pode ter ocorrido pelo fato deste documento buscar adequar-se aos modos de comunicação da atualidade, considerando a influência da internet e tecnologia na vida das pessoas.

Observamos que quanto aos aspectos de “necessidade de se contemplar a diversidade de textos que circulam na sociedade”, “potencialidades dos gêneros para o desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos no contexto escolar”, “seleção e progressão dos gêneros em diferentes anos e níveis de escolarização”, no que se refere à progressão e “a importância de se considerar as condições em que os textos são lidos e produzidos na sociedade”, os dois documentos convergem.

Quanto as divergências entre os dois currículos, verificamos que as propostas de ensino através de Módulos didáticos e Sequências Didáticas, apresentadas nos PCN (1998) não permanecem na BNCC (2017). O que a base contempla é uma nova organização para o ensino de gêneros, que se dá por meio de campos de atuação (artístico-literário, estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, atuação na vida pública), propondo uma outra forma de trabalhar com o gênero em sala de aula, por meio de atividades diversificadas. Uma outra ruptura no ensino de gêneros é ao ensino através de ciclos, pois os PCN (1998) apresentam essa forma de organização do ensino e a BNCC (2017) não.

Apreendemos que a BNCC (2017) busca dar continuidade aos PCN (1998), no entanto, procura adequar-se ao momento atual e suas vivências e gêneros de uso, bem como fez os PCN na época de sua escrita, quebrando com o ensino tradicional e procurando avançar apresentando novas práticas de linguagem no ensino. A BNCC (2017), por sua vez, em seu contexto histórico de escrita do currículo, buscou valorizar os gêneros multimodais, multissemióticos e digitais, já que faz parte das vivências do cotidiano da sociedade brasileira.

Compreendemos que os PCN (1998) tomaram como base obras de referência escritas em sua língua original ou traduções que não eram em português, pois as obras, em sua maioria, estavam escritas em francês e algumas em espanhol. O embasamento teórico do ensino de gênero nos PCN se divide em duas abordagens

teóricas diferentes: a primeira é a teoria bakhtiniana (Bakhtin (1992; 1990) e a segunda é o Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart (1994;1985), Dolz e Schneuwly (1996), Dolz e Pasquier (1996), Dolz e Camps (1996), Machado (1995) e Schneuwly (1997; 1993). Já a Base Nacional Comum Curricular, não apresenta referencial teórico explícito ao fim de cada versão, o que contém são apenas os nomes das pessoas que estiveram envolvidas na construção desse currículo. Através da análise do currículo *Lattes* de cada estudioso com o objetivo de investigar sobre as suas pesquisas já realizadas, compreendemos que em relação à BNCC (2017): há influência dos pressupostos bakhtinianos e do Interacionismo Sociodiscursivo na construção do currículo, isso porque alguns dos pesquisadores que compuseram⁶³ a escrita da referida base seguem tais perspectivas. Desse modo, entendemos que o documento não assume apenas uma perspectiva como única verdade, haja vista que há escritores que seguem ambas perspectivas.

A partir da análise dos dois currículos, apreendemos que os movimentos de continuidade sugerem um ensino que busque formar estudantes críticos e capacitados para usar a língua nos diferentes contextos de interação humana. Os currículos dão importância a consideração da diversidade de textos que circulam em sociedade, as potencialidades dos gêneros para o desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos no contexto escolar, a seleção e progressão dos gêneros nos diferentes níveis de escolarização, e a consideração as condições em que os textos são lidos e produzidos na sociedade. Diante do movimento de continuidade do referencial teórico, o fato implica uma estabilidade no ensino de gêneros, pois caso houvesse mudanças de teorias, seria necessário uma adequação dos professores a nova forma de ensino.

Em relação aos deslocamentos, os compreendemos como uma ampliação de possibilidades para o ensino de gêneros, uma vez que houve a adição de campos de atuação, habilidades a serem desenvolvidas por campos e a contemplação de mais gêneros, envolvendo a multimodalidade fortemente, e os multiletramentos, tendo em vista que somente os letramentos não dão conta de compreender as diferentes

⁶³ Na Comissão de Especialistas que participaram da escrita da BNCC (2017) houve Adair Bonini (SC/UFSC) que trabalha com gêneros na perspectiva de Bakhtin. E Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP), que desenvolve pesquisas na perspectiva ISD. Acerca dos Redatores, houve Jacqueline Peixoto Barbosa, que escreve sobre os multiletramentos, e gêneros na perspectiva de Bakhtin; José Luís Marques López Landeira, que trabalha com os Letramentos e Roxane Helena Rodrigues Rojo - que desenvolve estudos sobre os multiletramentos, e gêneros na perspectiva de Bakhtin.

linguagens/semioses que circulam nas esferas comunicativas nos dias de hoje. Além disso, houve a adição da semiótica ao eixo de análise linguística, para analisar os significados dos textos. Outrossim, vemos essas mudanças quanto à adoção dos gêneros digitais, multimodais, multimidiáticos como uma adequação a sociedade atual, pois estamos mais que nunca vivendo em uma era digital e, desse modo, faz sentido que o currículo queira se adequar a realidade contemporânea e orientar práticas de linguagem que façam parte desse cotidiano. Sendo assim, consideramos que essas modificações buscam somente ampliar o ensino de gêneros por ainda carregarem as mesmas premissas dos PCN ao que se refere a formação do cidadão crítico para agir em sociedade.

A partir deste estudo, esperamos que professores e estudantes em formação possam refletir sobre os gêneros textuais na ótica do currículo, ou seja, levando em conta os documentos norteadores das práticas de ensino e suas possíveis inferências no agir didático docente. Além disso, acreditamos que esta pesquisa tenha implicações para as políticas públicas no âmbito curricular, por explicar o que se considerou no ensino de gêneros pelos currículos nacionais dos últimos anos. Ademais, desejamos que esta investigação contribua para a história recente dos currículos brasileiros voltados ao ensino de língua portuguesa, por esclarecer de forma mais específica como se dá as orientações para o ensino de gêneros num comparativo de dois currículos. Sendo assim, pretendemos ampliar o estado da arte sobre o tema de gêneros textuais e o debate sobre as continuidades e deslocamentos empreendidos pelos documentos oficiais de ensino e, desse modo, oferecer subsídios para a construção de políticas públicas de formação para a educação básica no que concerne ao ensino de gêneros no componente curricular de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). **Linguagem e educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: questões de teoria e de método. **Educação & tecnologia**, v. 10, n. 1, 2005. Disponível em: <https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/72>. Acesso em: 15 de Abril de 2021.
- ALMEIDA, Lucinalva; LEITE, Carlinda; SANTIAGO, Eliete. **Um olhar sobre as políticas curriculares para formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI**. Rev. Lusófona de Educação, Lisboa, n. 23, p. 119-135, 2013.
- ALMEIDA, Lucinalva A. A.; MAGALHÃES, Priscila M. V. S.; GONÇALVES, Crislainy de Lira. **Direito à educação como princípio de justiça social: um olhar para as políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.3, p. 1075- 1100 jul./set. 2019.
- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, pp.35-54.
- ARAES, Celia Regina. **A noção de gênero discursivo no ensino de Língua Portuguesa**. 2007. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/D.8.2007.tde-11122007-092357. Acesso em: 2022-07-11.
- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em educação: subsídios**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-270.
- BAKHTIN, Mikhail. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In. **Estética da criação verbal**. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 307-336.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Tradução Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.
- BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- BENDES, A, C. REZENDE, R. C. Texto: conceitos, questões e fronteiras [con] textuais. In: SIGNORINI, I. (org.) **[Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 19-46.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Editora Lucerna, 2002, p. 39-50.

BECKER, L. P., MÉA, C.H. P. D. A língua portuguesa nos Parâmetros Curriculares Nacionais - um caso de inclusão ou exclusão da linguagem coloquial?. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumALC/article/viewFile/729/676>. Acesso em 01 de fevereiro de 2023.

BRITTO de Amorim Lima, Leila; Ferraz Leal, Telma. **Orientações sobre o ensino dos gêneros discursivos na base curricular comum de Pernambuco e no livro didático de língua portuguesa: encontros e desencontros**. 2010. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução: Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio et al. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 de fev. de 2019.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino de primeira à quarta série do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC, 1997.

CARMO, Priscilla Silva; ALMEIDA, Lucinalva Ataíde; FERNANDES, Preciosa Teixeira. **Currículo do curso de pedagogia: fazer-se professor no entremeio pensado-vivido**. Atos de Pesquisa em Educação, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 242-261, maio 2019. ISSN 1809-0354. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/6429>. Acesso em: 27 dez. 2021. doi: <http://dr.doi.org/10.7867/1809-0354.2019v14n1p242-261>.

CLOT, Yves. Métodos. *In: A função psicológica do trabalho*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p.125-150.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. O EMARANHADO DE FIOS QUE ENVOLVE OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA E DE PRODUÇÃO DA BNCC. **Revista Teias**, [S.l.], v. 20, n. 59, p. 235-250, dez. 2019. ISSN 1982-0305. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/47484>>. Acesso em: 03 fev. 2023. doi:<https://doi.org/10.12957/teias.2019.47484>.

Chiapinotto, Diego. Texto didático na educação a distância [recurso eletrônico]: análise à luz do interacionismo sociodiscursivo. Caxias do Sul, RS : Educs, 2020.

DIAS, R. E. BNCC NO CONTEXTO DE DISPUTAS: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 1–13, 2021. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57075. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57075>. Acesso em: 3 fev. 2023.

DIONISIO, Angela Paiva. Multimodalidade, Convenções Visuais e Leitura. In: DIONISIO, Angela Paiva (orgs). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014, p. 41-69.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. / tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales. – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim. Posfácio. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 165-172

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaleto. **Análise crítica de currículo**: um olhar sobre a prática pedagógica. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 1, p. 129-142, Jan./Abr. 2013.

FERREIRA, Camila Santos. **Quais gêneros levar para a sala de aula?** Critérios adotados por professores de língua portuguesa da região do Agreste Meridional de Pernambuco. Orientador: Gustavo Lima. 2020. C183q.Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Letras (Português e Inglês), Garanhuns, 2021.

FRANGELLA, Rita de Cássia. **“Essa é sua pasta e sua turma”** - inserção de professores na rede pública de ensino e suas implicações curriculares. Revista E-Curriculum, [S.l.], v. 11, n. 2, p. 573-592, ago. 2013. ISSN 1809-3876.

FRANGELLA; R; DIAS, R. **Os sentidos de docência na BNCC**: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos 22**(1):7-15, janeiro-março 2018.

FRANCO, Maria Laura Pugli Barbosa. **Análise do conteúdo. Brasília**. 2. ed. Liber Livro Editora, 2005.

FRAGUAS, Marcela Martins de Melo. **Modos de organização e gêneros textuais**: leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular e sugestões de atividades. 2020. 162 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

GALEANO. **As Palavras Andantes**. Siglo XXI, 1994.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, Vozes, 1995.

GALIAN, C. V. A. Os PCN e a elaboração de propostas curriculares no Brasil. Cadernos de Pesquisa, 44 (Cad. Pesqui. 2014) <https://doi.org/10.1590/198053142768>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/NkSxWKg6qDxsPwgvpMPz6cC/?lang=pt>. Acesso em 01 de fevereiro de 2023.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA Tomaz Tadeu da (orgs). Currículo, Cultura e Sociedade; tradução de Maria Aparecida Baptista. 12. ed. São Paulo, Cortez, 2011. p. 93-124.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA Tomaz Tadeu da (orgs). Currículo, Cultura e Sociedade; tradução de Maria Aparecida Baptista. 12. ed. São Paulo, Cortez, 2011. p. 93-124.

PACHECO, Emanuele de Souza. **A construção do currículo de língua portuguesa no cotidiano**: um estudo sobre o trabalho com gêneros textuais no ensino médio. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

PINTO, Rosalvo. O interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. IN. GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos, MACHADO, Anna Rachel, COUTINHO, Antónia (Orgs). **O Interacionismo sociodiscursivo questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas. São Paulo: Mercado de Letras. 2007.

LIMA, Gustavo Henrique da Silva. **O que eu ensino quando ensino gêneros?** Um estudo sobre as ressignificações do agir didático do professor de língua portuguesa. 2016. 284 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

LOPES, A. C. **Normatividade e intervenção política**: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (orgs.). A teoria do discurso em Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas. Ed. Annablume, 2016.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

Lopes, Alice. Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Críticas, Brasília, DF, 21 (45), 2015, 445-466, Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1935/193542556011.pdf>. Acesso em 25 de abril de 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagem Qualitativas. 2. ed. - Rio de Janeiro: EPU, 2020.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Multiletramento engajado para a prática do bem viver**. Linguagem em (Dis)curso [online]. 2022, v. 22, n. 1. pp. 125-145. Acesso 4 Julho 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-4017-220109-8421>>. Epub 24 Jun 2022. ISSN 1982-4017. <https://doi.org/10.1590/1982-4017-220109-8421>.

MACEDO, E. **Currículo: política, cultura e poder**. Currículo sem fronteiras. Vol. 6, nº. 2, pp. 18-113, 2006.

MACÊDO. Aeliny Meireles. **Os gêneros do discurso e o dialogismo Bahtinianoo no ensino de língua materna**. Guarabina: UFPB, 2012.43f.

MACHADO, A. R. (1998) O diário de leituras. A introdução de um novo instrumento na escola. São Paulo: Martins Fontes, 263 p.

MACHADO, Anna, Rachel. GUIMARÃES, A. M. M. O interacionismo sócio-discursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 17-42

MACHADO, Anna, Rachel. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 153-164

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Editora Lucerna, 2002, p. 19-36.

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

MARCUSCHI, Luiz. Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 17-32.

MARX, Karl. Manifesto do Partido comunista. Karl Marx, Friedrich Engels. 1º ed. São Paulo: Expressão popular, 2008, 67 p.

MICHETTI, M. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. Revista Brasileira de Ciências Sociais, 35. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2023.

MIRANDA, Florencia. Os gêneros de texto na dinâmica das práticas de linguagem. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 2, n. 1, aug. 2012. ISSN 2237-9983. Disponível em:

<<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/96>>. Acesso em: 09 July 2023. doi:<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v2i1.96>.

Miranda, Florencia. "Los Géneros: Una Perspectiva Interaccionista". *Los géneros discursivos desde múltiples perspectivas: teorías y análisis*, edited by Martha Shiro, Patrick Charaudeau and Luisa Granato, Frankfurt a. M., Madrid: Vervuert Verlagsgesellschaft, 2012, pp. 69-86. <https://doi.org/10.31819/9783954870653-004>

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTTA-ROTH, Désirre. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZA, B.; BRITO, K. S. (orgs.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 175-196.

MENDONÇA, Márcia; LEAL, Telma Ferraz. Progressão escolar e gêneros textuais. In.: SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia (orgs.). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 57-71.

OLIVEIRA, Jurene Veloso dos Santos e SILVA, Simone Bueno Borges da. **Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas no ensino de língua portuguesa na perspectiva dos (multi)letramentos e dos multiletramentos**. Trabalhos em Linguística Aplicada [online]. 2020, v. 59, n. 3. pp. 2162-2182. Acesso em 4 Julho 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/010318137997811520200921>>. Epub 23 Nov 2020. ISSN 2175-764X. <https://doi.org/10.1590/010318137997811520200921>.

OLIVEIRA, A. F. I. Os Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros no contexto das políticas neoliberais dos anos de 1990. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, La Plata. 2008. Disponível em: <https://www.aacademica.org/000-027/556.pdf> . Acesso em 01 de fevereiro de 2023.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. **Currículo de Pernambuco Ensino Fundamental Área de Linguagens**. 2018. Disponível em: <<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURR%C3%8DCULO%20DE%20PERNAMBUCO%20%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INFANTIL%20E%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20%20CADERNO%20DE%20LINGUAGENS.pdf>> Acesso em: 13 de Janeiro de 2020.

PERONI, VERA MARIA VIDAL; CAETANO, MARIA RAQUEL; ARELARO, LISETE REGINA GOMES. BNCC: DISPUTA PELA QUALIDADE OU SUBMISSÃO DA EDUCAÇÃO?. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia , v. 35, n. 1, p. 35-56, jan. 2019 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000100035&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 fev. 2023. Epub 06-Dez-2019. <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93094>.

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

ROJO, R. ROJO, R. H.; MOURA, E. (Orgs.). **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola** In: Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola Editorial. 2012

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. **Mulheres Educadas na Colônia**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). 500 Anos de Educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000, p. 79-94

SANTIAGO, Eliete. **Paulo Freire e as questões curriculares**: uma contribuição a reflexão. Revista de Educação – AEC- Paulo Freire, ano 27, n. 106, jan.-mar. 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. (1991). **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard. **Le travail enseignant**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative. Genève: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 29-43.

SCHMOELLER. Luci. **O ensino da língua portuguesa a partir de gêneros discursivos no GESTAR II**. Working Papers em Linguística. UFSC.2010

SCHÖNINGER, C. L. K.; FADRIQUE, J. M.; ASMMANN, I. Os recursos semióticos e a multimodalidade no ensino da Língua Inglesa: práticas de leitura e produção textual. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens - UFMS**, v. 20, n. 39, p. 193-219, 16 mar. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed; 13 reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Teixeira, Rosimeire Boschesi. **The teaching of genres in the proposal of the National Curricular Parameters (PCN)**. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

APÊNDICE A

O termo “gênero” nos PCN (1998) ensino fundamental II e na BNCC (2017) anos finais	
PCN	BNCC
Conceito de linguagem	
<p>Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. Cada uma dessas práticas se diferencia historicamente e depende das condições da situação comunicativa, nestas incluídas as características sociais dos envolvidos na interlocução. Hoje, por exemplo, a conversa informal não é a que se ouvia há um século, tanto em relação ao assunto quanto à forma de dizer, propriamente. Características específicas do momento histórico. Além disso, uma conversa informal entre economistas pode diferenciar-se daquela que ocorre entre professores ou operários de uma construção, tanto em função do registro e do conhecimento lingüístico quanto em relação ao assunto em pauta. O mesmo se pode dizer sobre o conteúdo e a forma dos gêneros de texto escrito. Basta pensar nas diferenças entre uma carta de amor de hoje e de ontem, entre um poema de Camões e um poema de Drummond, e assim por diante. (BRASIL, 1998, p.20)</p>	<p>Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).</p> <p>Tal proposta 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.</p> <p>Ao mesmo tempo que se fundamenta em concepções e conceitos já disseminados em outros documentos e orientações curriculares e em contextos variados de formação de professores, já relativamente conhecidos no ambiente escolar – tais como práticas de linguagem, discurso e gêneros discursivos/gêneros textuais, esferas/campos de circulação dos discursos –, considera as práticas contemporâneas de linguagem, sem o que a participação nas esferas da vida pública, do trabalho e pessoal pode se dar de forma desigual. Na esteira do que foi proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/ uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/ campos de atividades humanas. (BRASIL, 2017, p. 67)</p>

<p>Discurso e suas condições de produção, gênero e texto (BRASIL, 1998, p. 20)</p>	<p>Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica⁶⁷ nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens.</p> <p>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 <i>Web</i>. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, <i>podcasts</i>, 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 <i>playlists</i>, <i>vlogs</i>, vídeos-minuto, escrever <i>fanfics</i>, produzir <i>e-zines</i>, nos tornar um <i>booktuber</i>, dentre outras muitas possibilidades. Em tese, a <i>Web</i> é democrática: todos podem acessá-la e alimentá-la continuamente. Mas se esse espaço é livre e bastante familiar para crianças, adolescentes e jovens de hoje, por que a escola teria que, de alguma forma, considerá-lo? (BRASIL, 2017, p. 68)</p>
<p>Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias. Ainda que possam ser inconscientes, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possui sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social</p>	<p>Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola³⁰, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais.</p> <p>Como resultado de um trabalho de pesquisa sobre produções culturais, é possível, por exemplo, supor a produção de um ensaio e de um vídeo-minuto. No primeiro caso, um maior aprofundamento teórico- conceitual sobre o objeto parece necessário, e certas habilidades analíticas estariam mais em evidência. No segundo caso, ainda que um nível de análise possa/tenha que existir, as habilidades</p>

<p>e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos lingüísticos. (BRASIL, 1998, p. 21)</p>	<p>mobilizadas estariam mais ligadas à síntese e percepção das potencialidades e formas de construir sentido das diferentes linguagens. Ambas as habilidades são importantes. Compreender uma palestra é importante, assim como ser capaz de atribuir diferentes sentidos a um <i>gif</i> ou meme. Da mesma forma que fazer uma comunicação oral adequada e saber produzir <i>gifs</i> e memes significativos também podem sê-lo. (BRASIL, 2017, p. 69)</p>
<p>Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero; . construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; . estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; <p>conjuntos particulares de seqüências³ que compõem o texto etc. (BRASIL, 1998, p. 21)</p>	<p>Uma parte considerável das crianças e jovens que estão na escola hoje vai exercer profissões que ainda nem existem e se deparar com problemas de diferentes ordens e que podem requerer diferentes habilidades, um repertório de experiências e práticas e o domínio de ferramentas que a vivência dessa diversificação pode favorecer. O que pode parecer um gênero menor (no sentido de ser menos valorizado, relacionado a situações tidas como pouco sérias, que envolvem paródias, chistes, remixes ou condensações e narrativas paralelas), na verdade, pode favorecer o domínio de modos de significação nas diferentes linguagens, o que a análise ou produção de uma foto convencional, por exemplo, pode não propiciar. (BRASIL, 2017, p. 69)</p>
Seqüências de ensino/didática	
<p>As seqüências são conjuntos de proposições hierarquicamente constituídas, compondo uma organização interna própria de relativa autonomia, que não funcionam da mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem os mesmos efeitos: assumem características específicas em seu interior. Podem se caracterizar como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional. (BRASIL, 1998, p. 21)</p>	<p>O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, 2017, p. 71)</p> <p>Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que</p>

<p>A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte⁴ comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (BRASIL, 1998, p. 22)</p>	<p>acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2017, p. 72)</p> <p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana⁷²</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar o texto com suas condições de produção, seu contexto sócio-histórico de circulação e com os projetos de dizer: leitor e leitura previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas em jogo, papel social do autor, época, gênero do discurso e esfera/campo em questão etc. • Analisar a circulação dos gêneros do discurso nos diferentes campos de atividade, seus usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo, seus diferentes agentes, os interesses em jogo e as práticas de linguagem em circulação e as relações de determinação desses elementos sobre a construção composicional, as marcas linguísticas ligadas ao estilo e o conteúdo temático dos gêneros. • Refletir sobre as transformações ocorridas nos campos de atividades em função do desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, do uso do hipertexto e da hipermídia e do surgimento da <i>Web 2.0</i>: novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos. (BRASIL, 2017, p.72)
<p>CONDIÇÕES PARA O TRATAMENTO DO OBJETO DE ENSINO: O TEXTO COMO UNIDADE E A DIVERSIDADE DE GÊNEROS (BRASIL, 1998, p. 23)</p>	<p>Reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana⁷³</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar as diferentes formas de manifestação da compreensão ativa (réplica ativa) dos textos que circulam nas redes sociais, <i>blogs/microblog</i>, <i>sites</i> e afins e os gêneros que conformam essas práticas de linguagem, como: comentário, carta de leitor, <i>post</i> em rede social³³, <i>gif</i>, meme, <i>fanfic</i>, <i>vlogs</i> variados, <i>political remix</i>, charge digital, paródias de

	<p>diferentes tipos, vídeos-minuto, e-zine, fanzine, fanvídeo, <i>vidding</i>, <i>gameplay</i>, <i>walkthrough</i>, <i>detonado</i>, <i>machinima</i>, <i>trailer honesto</i>, <i>playlists</i> comentadas de diferentes tipos etc., de forma a ampliar a compreensão de textos que pertencem a esses gêneros e a possibilitar uma participação mais qualificada do ponto de vista ético, estético e político nas práticas de linguagem da cultura digital. (BRASIL, 2017, p. 73)</p>
<p>Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero.</p> <p>Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (BRASIL, 1998, p.23)</p> <p>Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p. 23)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir criticamente sobre a fidedignidade das informações, as temáticas, os fatos, os acontecimentos, as questões controversas presentes nos textos lidos, posicionando-se. Compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos. Identificar implícitos e os efeitos de sentido decorrentes de determinados usos expressivos da linguagem, da pontuação e de outras notações, da escolha de determinadas palavras ou expressões e identificar efeitos de ironia ou humor. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação de imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste), de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix) e da performance – movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico e elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) que nela se relacionam. • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização etc. em artefatos sonoros. (BRASIL, 2017, p.73)
	<p>Estratégias e procedimentos de leitura.74</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares. • Estabelecer/considerar os objetivos de leitura. • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças. • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus

	conhecimentos prévios sobre gênero textual , suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos. (BRASIL, 2017, p. 74)
Competência estilística é a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte. (BRASIL, 1998, p. 23)	Adesão às práticas de leitura Mostrar-se ou tornar-se receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativa, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (BRASIL, 2017, p. 74)
A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros , supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 24)	Como já ressaltado, na perspectiva da BNCC, as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. Daí que, em cada campo que será apresentado adiante, serão destacadas as habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento em questão. A demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio. Esta complexidade se expressa pela articulação: • da diversidade dos gêneros textuais escolhidos e das práticas consideradas em cada campo; (BRASIL, 2017, p. 75)
Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopéia, cartoon), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem	A participação dos estudantes em atividades de leitura com demandas crescentes possibilita uma ampliação de repertório de experiências, práticas, gêneros e conhecimentos que podem ser acessados diante de novos textos, configurando-se como conhecimentos prévios em novas situações de leitura. Por conta dessa natureza repertorial, é possível tratar de gêneros do discurso sugeridos em outros anos que não os indicados. Embora preveja certa progressão, a indicação no ano visa antes garantir uma distribuição adequada em termos de diversidades. Assim, se fizer mais sentido que um gênero mencionado e/ou habilidades a ele relacionadas no 9º ano sejam trabalhados no 8º, isso não configura um problema, desde que ao final do nível a diversidade indicada tenha sido contemplada. (BRASIL, 2017, p. 76)

<p>favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade (BRASIL, 1998, p. 24)</p>	
<p>Uma rica interação dialogal na sala de aula, dos alunos entre si e entre o professor e os alunos, é uma excelente estratégia de construção do conhecimento, pois permite a troca de informações, o confronto de opiniões, a negociação dos sentidos, a avaliação dos processos pedagógicos em que estão envolvidos. Mas, se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, p.24 principalmente em instâncias públicas, é um engano. Ainda que o espaço da sala de aula não seja um espaço privado, é um espaço público diferenciado: não implica, necessariamente, a interação com interlocutores que possam não compartilhar as mesmas referências (valores, conhecimento de mundo). (BRASIL, 1998, p. 25)</p>	<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humanap.77</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar as condições de produção do texto no que diz respeito ao lugar social assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo; ao leitor pretendido; ao veículo ou à mídia em que o texto ou produção cultural vai circular; ao contexto imediato e ao contexto sócio-histórico mais geral; ao gênero do discurso/campo de atividade em questão etc. • Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações entre eles. (BRASIL, 2017, p. 77)
<p>No entanto, nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola. A busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões. Os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações. (BRASIL, 1998, p. 25)</p>	<p>Dialogia e relação entre Textos. Orquestrar as diferentes vozes nos textos pertencentes aos gêneros literários, fazendo uso adequado da “fala” do narrador, do discurso direto, indireto e indireto livre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estabelecer relações de intertextualidade para explicitar, sustentar e qualificar posicionamentos, construir e referendar explicações e relatos, fazendo usos de citações e paráfrases, devidamente marcadas e para produzir paródias e estilizações. (BRASIL, 2017, p. 77)
<p>Para boa parte das crianças e dos jovens brasileiros, a escola é o único espaço que pode proporcionar acesso a textos escritos, textos estes que se converterão, inevitavelmente, em modelos para a produção. Se é de esperar que o escritor</p>	<p>Construção da textualidade Estabelecer relações entre as partes do texto, levando em conta a construção composicional e o estilo do gênero, evitando repetições e usando adequadamente elementos coesivos</p>

<p>iniciante redija seus textos usando como referência estratégias de organização típicas da oralidade, a possibilidade de que venha a construir uma representação do que seja a escrita só estará colocada se as atividades escolares lhe oferecerem uma rica convivência com a diversidade de textos que caracterizam as práticas sociais. É mínima a possibilidade de que o aluno venha a compreender as especificidades que a modalidade escrita assume nos diversos gêneros, a partir de textos banalizados, que falseiem sua complexidade. (BRASIL, 1998, p.25-26)</p>	<p>que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática.p.77</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar recursos linguísticos e multissemióticos de forma articulada e adequada, tendo em vista o contexto de produção do texto, a construção composicional e o estilo do gênero e os efeitos de sentido pretendidos. (BRASIL, 2017, p.77)
<p>A partir dos critérios propostos na parte introdutória deste item, a seleção de textos deve privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência na realidade social e no universo escolar, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros. (BRASIL, 1998, p. 26)</p>	<p>Estratégias de produção</p> <p>Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos contextos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, o suporte, a esfera/ campo de circulação, adequação à norma-padrão etc. (BRASIL, 2017, p.78)</p>
<p>Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção¹⁰ dos textos. (BRASIL, 1998, p. 27 – 28)</p>	<p>Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulem nos diversos campos de atividade humana. Os mesmos princípios de organização e progressão curricular valem aqui, resguardadas a mudança de papel assumido frente às práticas discursivas em questão, com crescente aumento da informatividade e sustentação argumentativa, do uso de recursos estilísticos e coesivos e da autonomia para planejar, produzir e revisar/editar as produções realizadas. (BRASIL, 2017, p. 78)</p>
<p>Não é possível esperar que os textos que subsidiam o trabalho das diversas disciplinas sejam auto-explicativos. Sua compreensão depende necessariamente do conhecimento prévio que o leitor tiver sobre o tema e da familiaridade que tiver construído com a leitura de textos do gênero. É tarefa de todo professor, portanto,</p>	<p>Consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana.p.79</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e refletir sobre as tradições orais e seus gêneros, considerando-se as práticas sociais em que tais textos surgem e se

<p>independentemente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda. Produzir esquemas, resumos que orientem o processo de compreensão dos textos, bem como apresentar roteiros que indiquem os objetivos e expectativas que cercam o texto que se espera ver analisado ou produzido não pode ser tarefa delegada a outro professor que não o da própria área. (BRASIL, 1998, p. 32)</p>	<p>perpetuam, bem como os sentidos que geram. (BRASIL, 2017, p.79)</p>
<p>Os conteúdos das práticas que constituem o eixo USO dizem respeito aos aspectos que caracterizam o processo de interlocução. São eles:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. historicidade da linguagem e da língua; 2. constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais: <ul style="list-style-type: none"> . sujeito enunciador; . interlocutor; . finalidade da interação; . lugar e momento de produção. 3. implicações do contexto de produção na organização dos discursos: restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes. 4. implicações do contexto de produção no processo de significação: <ul style="list-style-type: none"> . representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos; . articulação entre texto e contexto no processo de compreensão; . relações intertextuais. (BRASIL, 1998, p. 35) 	<p>Produção de textos orais</p> <p>Produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao <i>redesign</i>, à avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas. (BRASIL, 2017, p.79)</p>
<p>A seleção de textos para leitura ou escuta oferece modelos para o aluno construir representações cada vez mais sofisticadas sobre o funcionamento da linguagem (modos de garantir a continuidade temática nos diferentes gêneros, operadores específicos para estabelecer a progressão lógica), articulando-se à prática de produção de textos e à de análise linguística. (BRASIL, 1998, p.36)</p>	<p>Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis. (BRASIL, 2017, p.79)
<p>O grau de complexidade do objeto refere-se, fundamentalmente, à dificuldade posta para o aluno ao se relacionar com os diversos aspectos do conhecimento discursivo e linguístico nas práticas de recepção e produção de linguagem:</p>	<p>Grande parte das habilidades descritas nos eixos Leitura e Produção de texto também se relaciona com o eixo Oralidade. Foram incluídas no quadro a seguir somente habilidades que se relacionam com gêneros e aspectos mais específicos da modalidade oral. (BRASIL, 2017, p. 79)</p>

<p>. determinações do gênero e das condições de produção do texto (maior ou menor familiaridade com o interlocutor, maior ou menor distanciamento temporal ou espacial do sujeito em relação ao momento e lugar de produção); (BRASIL, 1998, p. 37)</p>	
<p>O grau de exigência da tarefa refere-se aos conhecimentos de natureza conceitual e procedimental que o sujeito precisa ativar para resolver o problema proposto pela atividade.</p> <p>Produzir um texto, por exemplo, implica a realização e articulação de tarefas diversas: planejar o texto em função dos objetivos colocados, do leitor, das especificidades do gênero e do suporte; grafar o texto, articulando conhecimentos lingüísticos diferenciados (gramaticais, da convenção, de pontuação e paragrafação); revisar o texto. A leitura de um texto, compreende, por exemplo, pré-leitura, identificação de informações, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, apropriação das características do gênero (BRASIL, 1998, p. 38)</p>	<p>Relação entre fala e escrita</p> <p>Estabelecer relação entre fala e escrita, levando-se em conta o modo como as duas modalidades se articulam em diferentes gêneros e práticas de linguagem (como jornal de TV, programa de rádio, apresentação de seminário, mensagem instantânea etc.), as semelhanças e as diferenças entre modos de falar e de registrar o escrito e os aspectos sociodiscursivos, composicionais e lingüísticos de cada modalidade sempre relacionados com os gêneros em questão.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oralizar o texto escrito, considerando-se as situações sociais em que tal tipo de atividade acontece, seus elementos paralingüísticos e cinésicos, dentre outros. • Refletir sobre as variedades lingüísticas, adequando sua produção a esse contexto.p.80 (BRASIL, 2017, p. 80)
<p>Ler um conto policial é uma tarefa que pode apresentar graus de dificuldade diversos. Pode ser mais ou menos complexa tanto com relação ao tema abordado quanto no que se refere às estratégias de criação de suspense utilizadas pelo escritor e, ainda, em relação à estruturação sintática e escolhas lexicais. Alguns fatores tornam a exposição sobre determinado assunto uma atividade mais ou menos complexa para o sujeito: a familiaridade com o gênero, a maior ou menor intimidade com a platéia, as exigências de seleção lexical projetadas pelo tema. (BRASIL, 1998, p. 38)</p>	<p>O Eixo da Análise Lingüística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. Assim, no que diz respeito à linguagem verbal oral e escrita, as formas de composição dos textos dizem respeito à coesão, coerência e organização da progressão temática dos textos, influenciadas pela organização típica (forma de composição) do gênero em questão. No caso de textos orais, essa análise envolverá também os elementos próprios da fala – como ritmo, altura, intensidade, clareza de articulação, variedade lingüística adotada, estilização etc. –, assim como os elementos paralingüísticos e cinésicos – postura, expressão facial, gestualidade etc. No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade lingüística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e</p>

	morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo. (BRASIL, 2017, p. 80)
<p>No que diz respeito à prática de leitura de texto, por exemplo, a estipulação da leitura de um mesmo gênero por alunos de diferentes ciclos, ou num mesmo ciclo em diferentes momentos, não implica que o texto selecionado deva ser o mesmo, ou, no caso de ser o mesmo, que a leitura se dê da mesma maneira. Uma charge política, por exemplo supõe conhecimento de mundo e experiência político-social que podem não estar presentes para um aluno de 11 anos. Dessa forma, sua leitura pode diferenciar-se tanto da que for realizada por um aluno de 14 anos quanto da que for feita por um de 17. O mesmo raciocínio se aplica a um poema, uma crônica, uma notícia, uma carta de solicitação ou uma reportagem. Nesse sentido, a intervenção do professor e, conseqüentemente os aspectos a serem tematizados, tanto poderão ser diferentes quanto poderão ser os mesmos, tratados com graus diversos de aprofundamento. (BRASIL, 1998, p. 39)</p>	<p>Morfossintaxe</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber o funcionamento das flexões (número, gênero, tempo, pessoa etc.) de classes gramaticais em orações (concordância). (BRASIL, 2017, p. 83)
<p>No que concerne à prática de produção de texto, aplica-se o mesmo raciocínio: a produção de um artigo de opinião, por exemplo, pode estar colocada em diferentes ciclos, ou, ainda em diferentes momentos do mesmo ciclo, pressupondo níveis diferenciados de domínio do gênero. Pode-se tanto priorizar aspectos a serem abordados nas diferentes ocasiões quanto estabelecer graus de aprofundamentos diferentes para os mesmos aspectos nas diferentes situações. (BRASIL, 1998, p. 39)</p>	<p>Os campos de atuação considerados em cada segmento já contemplam um movimento de progressão que parte das práticas mais cotidianas em que a circulação de gêneros orais e menos institucionalizados é maior (Campo da vida cotidiana), em direção a práticas e gêneros mais institucionalizados, com predomínio da escrita e do oral público (demais campos). A seleção de gêneros, portadores e exemplares textuais propostos também organizam a progressão, como será detalhado mais adiante. (BRASIL, 2017, p. 84)</p>
<p>A busca de reinterpretação das experiências já vividas e das que passa a viver a partir da ampliação dos espaços de convivência e socialização possibilita ao adolescente a ampliação de sua visão de mundo, na qual se incluem questões de gênero, etnia, origem e possibilidades sociais e a rediscussão de valores que, reinterpretados, passam a constituir sua nova identidade. Desse ponto de vista, a formação do adolescente implica maior autonomia nas tomadas de decisão e no desempenho de suas atividades. Implica, ainda, a partir da nova percepção da realidade, dos direitos e deveres sociais e da responsabilidade crescente por seus atos, a constituição ou reformulação de valores e novos</p>	<p>Os campos de atuação orientam a seleção de gêneros, práticas, atividades e procedimentos em cada um deles. Diferentes recortes são possíveis quando se pensa em campos. As fronteiras entre eles são tênues, ou seja, reconhece-se que alguns gêneros incluídos em um determinado campo estão também referenciados a outros, existindo trânsito entre esses campos. Práticas de leitura e produção escrita ou oral do campo jornalístico-midiático se conectam com as de atuação na vida pública. Uma reportagem científica transitando pelo campo jornalístico-midiático quanto pelo campo de divulgação científica; uma resenha crítica pode pertencer tanto ao campo jornalístico quanto ao literário ou de investigação. Enfim, os exemplos são muitos.</p>

<p>desdobramentos para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 42)</p>	<p>É preciso considerar, então, que os campos se interseccionam de diferentes maneiras. Mas o mais importante a se ter em conta e que justifica sua presença como organizador do componente é que os campos de atuação permitem considerar as práticas de linguagem – leitura e produção de textos orais e escritos – que neles têm lugar em uma perspectiva situada, o que significa, nesse contexto, que o conhecimento metalinguístico e semiótico em jogo – conhecimento sobre os gêneros, as configurações textuais e os demais níveis de análise linguística e semiótica – deve poder ser revertido para situações significativas de uso e de análise para o uso. (BRASIL, 2017, p. 85)</p>
<p>Particularmente, a consideração das especificidades das situações de comunicação. os gêneros nos quais os discursos se organizam e as restrições e possibilidades disso decorrentes; as finalidades colocadas; os possíveis conhecimentos compartilhados e não compartilhados pelos interlocutores . Coloca-se como aspecto fundamental a ser tematizado, dado que a possibilidade de o sujeito ter seu discurso legitimado passa por sua habilidade de organizá-lo adequadamente. (BRASIL, 1998, p. 48)</p>	<p>A pesquisa, além de ser mais diretamente focada em um campo, perpassa todos os outros em ações de busca, seleção, validação, tratamento e organização de informação envolvidas na curadoria de informação, podendo/devendo também estar presente no tratamento metodológico dos conteúdos. A cultura digital perpassa todos os campos, fazendo surgir ou modificando gêneros e práticas. Por essa razão, optou-se por um tratamento transversal da cultura digital, bem como das TDIC, articulado a outras dimensões nas práticas em que aparecem. (BRASIL, 2017, p. 85)</p>
<p>Ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos, de tal forma que não planeje o trabalho em função de um aluno ideal para o ciclo, muitas vezes padronizado pelos manuais didáticos, sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário. Nessa perspectiva, pode-se dizer que a boa situação de aprendizagem é aquela que apresenta conteúdos novos ou possibilidades de aprofundamento de conteúdos já tematizados, estando ancorada em conteúdos já constituídos. Organizá-la requer que o professor tenha clareza das finalidades colocadas para o ensino e dos conhecimentos que precisam ser construídos para alcançá-las. Nesse processo, ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se</p>	<p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</p> <p>5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. (BRASIL, 2017, p. 87)</p>

<p>possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado, dado que a intervenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados. A discretização de conteúdos, ainda que possa provocar maior distanciamento entre o aspecto tematizado e a totalidade do texto, possibilita a ampliação e apropriação dos recursos expressivos e dos procedimentos de compreensão, interpretação e produção dos textos, bem como de instrumentos de análise lingüística. (BRASIL, 1998, p. 48)</p>	
<p>No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (BRASIL, 1998, p. 49)</p>	<p>No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.</p> <p>Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas.</p> <p>Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. No primeiro campo, os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão. Para além dos gêneros, são consideradas práticas contemporâneas de curtir, comentar, redistribuir, publicar notícias, curar etc. e tematizadas questões polêmicas envolvendo as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalístico-midiática.</p> <p>A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de <i>fake news</i>, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de <i>sites</i> e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. A proliferação do discurso de ódio também é tematizada em todos os anos e</p>

	<p>habilidades relativas ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa.136 em discussões e debates de ideias são consideradas. Além das habilidades e leitura e produção de textos já consagradas para o impresso são contempladas habilidades para o trato com o hipertexto e também com ferramentas de edição de textos, áudio e vídeo e produções que podem prever postagem de novos conteúdos locais que possam ser significativos para a escola ou comunidade ou apreciações e réplicas a publicações feitas por outros. Trata-se de promover uma formação que faça frente a fenômenos como o da pós-verdade, o efeito bolha e proliferação de discursos de ódio, que possa promover uma sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas e prever um trato ético com o debate de ideias. (BRASIL, 2017, p. 137)</p>
<p>No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> . saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade; . leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade: * selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte; * desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais. recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.); (BRASIL, 1998, p. 49-50) 	<p>Como já destacado, além dos gêneros jornalísticos, também são considerados nesse campo os publicitários, estando previsto o tratamento de diferentes peças publicitárias, envolvidas em campanhas, para além do anúncio publicitário e a propaganda impressa, o que supõe habilidades para lidar com a multissemiase dos textos e com as várias mídias. Análise dos mecanismos e persuasão ganham destaque, o que também pode ajudar a promover um consumo consciente.</p> <p>No campo de atuação da vida pública ganham destaque os gêneros legais e normativos – abrindo-se espaço para aqueles que regulam a convivência em sociedade, como regimentos (da escola, da sala de aula) e estatutos e códigos (Estatuto da Criança e do Adolescente e Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito etc.), até os de ordem mais geral, como a Constituição e a Declaração dos Direitos Humanos, sempre tomados a partir de seus contextos de produção, o que contextualiza e confere significado a seus preceitos.</p> <p>Trata-se de promover uma consciência dos direitos, uma valorização dos direitos humanos e a formação de uma ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho).</p> <p>Ainda nesse campo, estão presentes gêneros reivindicatórios e propositivos e habilidades ligadas a seu trato. A exploração de canais de participação, inclusive digitais, também é prevista. Aqui também a discussão e o debate</p>

	<p>de ideias e propostas assume um lugar de destaque.</p> <p>Assim, não se trata de promover o silenciamento de vozes dissonantes, mas antes de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos. Nesse sentido, também são propostas análises linguísticas e semióticas de textos vinculados a formas políticas não institucionalizadas, movimentos de várias naturezas, coletivos, produções artísticas, intervenções urbanas etc. (BRASIL, 2017, p.137)</p>
<p>No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno:</p> <p>. utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção; (BRASIL, 1998, p. 51-52)</p>	<p>No campo das práticas investigativas, há uma ênfase nos gêneros didático-expositivos, impressos ou digitais, do 6º ao 9º ano, sendo a progressão dos conhecimentos marcada pela indicação do que se operacionaliza na leitura, escrita, oralidade. Nesse processo, procedimentos e gêneros de apoio à compreensão são propostos em todos os anos. Esses textos servirão de base para a reelaboração de conhecimentos, a partir da elaboração de textos-síntese, como quadro-sinóticos, esquemas, gráficos, infográficos, tabelas, resumos, entre outros, que permitem o processamento e a organização de conhecimentos em práticas de estudo e de dados levantados em diferentes fontes de pesquisa. Será dada ênfase especial a procedimentos de busca, tratamento e análise de dados e informações e a formas variadas de registro e socialização de estudos e pesquisas, que envolvem não só os gêneros já consagrados, como apresentação oral e ensaio escolar, como também outros gêneros da cultura digital – relatos multimidiáticos, verbetes de enciclopédias colaborativas, vídeos-minuto etc.</p> <p>Trata-se de fomentar uma formação que possibilite o trato crítico e criterioso das informações e dados. (BRASIL, 2017, p.138)</p>
<p>CONCEITOS E PROCEDIMENTOS SUBJACENTES ÀS PRÁTICAS DE LINGUAGEM</p> <p>Antes de apresentar os conteúdos a serem desenvolvidos nas Práticas de escuta de textos orais e de Leitura de textos escritos e Produção de textos orais e escritos, são sugeridos alguns gêneros como referência básica a partir da qual o trabalho com os textos. unidade básica de ensino . precisará se organizar, projetando a seleção de</p>	<p>No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária</p>

<p>conteúdos para a Prática de análise lingüística. (BRASIL, 1998, p. 53)</p>	<p>da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. Para tanto, as habilidades, no que tange à formação literária, envolvem conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. (BRASIL, 2017, p.138)</p>
<p>A grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária. Neste documento, foram priorizados aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, encontrando-se agrupados, em função de sua circulação social, em gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar. (BRASIL, 1998, p.53)</p>	<p>Ressalta-se, ainda, a proposição de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que concorrem para a capacidade dos estudantes.¹³⁸ de relacionarem textos, percebendo os efeitos de sentidos decorrentes da intertextualidade temática e da polifonia resultante da inserção – explícita ou não – de diferentes vozes nos textos. A relação entre textos e vozes se expressa, também, nas práticas de compartilhamento que promovem a escuta e a produção de textos, de diferentes gêneros e em diferentes mídias, que se prestam à expressão das preferências e das apreciações do que foi lido/ouvido/assistido. (BRASIL, 2017, p.139)</p>
<p>Ainda que se considere que, no espaço escolar, muitas vezes as atividades de produção de textos, orais ou escritos, destinam-se a possibilitar que os alunos desenvolvam melhor competência para a recepção, a discrepância entre as indicações de gêneros apresentadas para a prática de escuta e leitura e para a de produção procura levar em conta os usos</p>	<p>Outros gêneros, além daqueles cuja abordagem é sugerida na BNCC, podem e devem ser incorporados aos currículos das escolas e, assim como já salientado, os gêneros podem ser contemplados em anos diferentes dos indicados. (BRASIL, 2017, p.139)</p>

<p>sociais mais freqüentes dos textos, no que se refere aos gêneros selecionados, pode-se dizer que as pessoas lêem muito mais do que escrevem, escutam muito mais do que falam. (BRASIL, 1998, p. 53)</p>	
<p>Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos. Antes dos conteúdos para as práticas de escuta e leitura de textos, será apresentada a tabela que organiza os gêneros privilegiados para o trabalho, conforme critérios apresentados anteriormente. (BRASIL, 1998, p.53)</p>	<p>Práticas de linguagem – objetos de conhecimento.</p> <p>CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO – Trata-se, em relação a este Campo, de ampliar e qualificar a participação das crianças, adolescentes e jovens nas práticas relativas ao trato com a informação e opinião, que estão no centro da esfera jornalística/midiática. Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa. (BRASIL, 2017, p.140)</p> <p>Habilidades 141</p> <p>Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental (notícia, álbum noticioso, carta de leitor, entrevista etc.): reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, <i>vlog</i> noticioso, <i>vlog</i> cultural, meme, charge, charge digital, <i>political remix</i>, anúncio publicitário, propaganda, <i>jingle</i>, <i>spot</i>, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se gêneros que lidem com informação, opinião e apreciação, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. (BRASIL, 2017, p.141)</p>
<p>. Escuta de textos orais:</p>	<p>CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO</p>

<p>. compreensão dos gêneros do oral previstos para os ciclos articulando elementos lingüísticos a outros de natureza não verbal; p.55 identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano. (BRASIL, 1998, p. 55)</p>	<p>Leitura - Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias p.140</p> <p>(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, <i>outdoor</i>, anúncios e propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i>, <i>jingle</i>, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. (BRASIL, 2017, p.140)</p>
<p>. Leitura de textos escritos:</p> <p>. explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.;</p> <p>. seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte:p,55 articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática, em função das características das sequências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior do gênero; (BRASIL, 1998, p. 56)</p>	<p>Leitura - Apreciação e réplica Relação entre gêneros e mídias p.140</p> <p>(EF69LP01) Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, posicionando-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrando possibilidades de denúncia quando for o caso.</p> <p>(EF69LP02) Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, <i>outdoor</i>, anúncios e propagandas em diferentes mídias, <i>spots</i>, <i>jingle</i>, vídeos etc.), de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros. (BRASIL, 2017, p.141)</p>
<p>Prática de produção de textos orais e escritos</p> <p>Antes dos conteúdos referentes à prática de produção de textos orais e escritos, será apresentada a tabela que organiza os gêneros privilegiados para o trabalho, conforme critérios apresentados anteriormente. (BRASIL, 1998, p. 57)</p>	<p>Produção de textos - Textualização –</p> <p>(EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadorees envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero), utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/<i>redesign</i> e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes,</p>

	<p>acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc. (BRASIL, 2017, p. 143)</p> <p>Revisão/edição de texto informativo e opinativo - (EF69LP08) Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta. (BRASIL, 2017, p.143)</p> <p>Oralidade *Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo Produção de textos jornalísticos orais LÍNGUA PORTUGUESA – 6º AO 9º ANO (Continuação)</p> <p>EF69LP10) Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, podcasts noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, vlogs, jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – podcasts e vlogs noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros. (BRASIL, 2017, p. 143)</p>
<p>. Produção de textos orais</p> <p>. seleção, adequada ao gênero, de recursos discursivos, semânticos e gramaticais, prosódicos e gestuais (BRASIL, 1998, p. 58)</p>	<p>Práticas de linguagem - CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO - Oralidade *Considerar todas as habilidades dos eixos leitura e produção que se referem a textos ou produções orais, em áudio ou vídeo –</p> <p>P.145 EF69LP12) Desenvolver estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/ redesign (esses três últimos quando não for situação ao vivo) e avaliação de textos orais, áudio e/ou vídeo, considerando sua adequação aos contextos em que foram produzidos, à forma composicional e estilo de gêneros, a clareza, progressão temática e variedade linguística empregada, os elementos relacionados à fala, tais como modulação de</p>

	voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc., os elementos cinésicos, tais como postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc. (BRASIL, 2017, p. 145)
<p>. Produção de textos escritos:</p> <p>. redação de textos considerando suas condições de produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> * finalidade; * especificidade do gênero; * lugares preferenciais de circulação; * interlocutor eleito; (BRASIL, 1998, p. 58) <p>utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> * estabelecimento de tema; * levantamento de idéias e dados; * planejamento; * rascunho; * revisão (com intervenção do professor); * versão final; <p>. utilização de mecanismos discursivos e lingüísticos de coerência e coesão textuais, conforme o gênero e os propósitos do texto, desenvolvendo diferentes critérios:</p> <ul style="list-style-type: none"> * de manutenção da continuidade do tema e ordenação de suas partes;p.58 <p>Prática de análise lingüística</p> <p>. Reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto, quanto ao conteúdo temático, construção composicional e ao estilo:p..59</p> <p>reconhecimento do universo discursivo dentro do qual cada texto e gêneros de texto se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam, e a intertextualidade (explícita ou não) (BRASIL, 1998, p. 60)</p> <ul style="list-style-type: none"> * análise das seqüências discursivas predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e dos recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero; <p>. Observação da língua em uso de maneira a dar conta da variação intrínseca ao processo lingüístico, no que diz respeito:</p> <ul style="list-style-type: none"> * aos fatores geográficos (variedades regionais, variedades urbanas e rurais), históricos (linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero, gerações, classe social), técnicos (diferentes domínios 	<p>Análise lingüística/semiótica - Construção composicional - (EF69LP16) Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos da ordem do relatar, tais como notícias (pirâmide invertida no impresso X blocos noticiosos hipertextuais e hipermediáticos no digital, que também pode contar com imagens de vários tipos, vídeos, gravações de áudio etc.), da ordem do argumentar, tais como artigos de opinião e editorial (contextualização, defesa de tese/opinião e uso de argumentos) e das entrevistas: apresentação e contextualização do entrevistado e do tema, estrutura pergunta e resposta etc.P.145</p> <p>Estilo - (EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos lingüístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens)</p> <p>Efeito de sentido - (EF69LP19) Analisar, em gêneros orais que envolvam argumentação, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc (BRASIL, 2017, p.145)</p>

<p>da ciência e da tecnologia); (BRASIL, 1998, p.60)</p> <p>. Comparação dos fenômenos lingüísticos observados na fala e na escrita nas diferentes variedades, privilegiando os seguintes domínios:</p> <p>* sistema pronominal (diferentes quadros pronominais em função do gênero): preenchimento da posição de sujeito, extensão do emprego dos pronomes tônicos na posição de p.60 objeto, desaparecimento dos clíticos, emprego dos reflexivos etc.; (BRASIL, 1998, p. 61)</p>	
<p>Muitas das metas colocadas para o ensino não são possíveis de serem alcançadas em uma única série: não se forma um leitor e um escritor em um ano escolar. Assim sendo, é necessário dar coerência à ação docente, organizando os conteúdos e seu tratamento didático ao longo do ensino fundamental, e articulando em torno dos objetivos colocados a ação dos diferentes professores que coordenarão o trabalho ao longo da escolaridade.</p> <p>Tal organização exige que a escola tenha claro o que pode esperar do aluno em cada momento e quais aspectos do conteúdo devem ser privilegiados em cada etapa. Ensinar supõe, assim, discretizar conteúdos, organizando-os em atividades seqüenciadas para trabalhar intensivamente sobre o aspecto selecionado, procurando assegurar sua aprendizagem. Em Língua Portuguesa, levando em conta que o texto, unidade de trabalho, coloca o aluno sempre frente a tarefas globais e complexas, para garantir a apropriação efetiva dos múltiplos aspectos envolvidos, é necessário reintroduzi-los nas práticas de escuta, leitura e produção.</p> <p>Além dos novos conteúdos a serem apresentados, a freqüentação a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles. Dessa forma, a reapresentação dos conteúdos é, mais do que inevitável, necessária, e a ela devem corresponder sucessivos aprofundamentos, tanto no que diz respeito aos gêneros textuais privilegiados quanto aos conteúdos referentes às dimensões discursiva e lingüística que serão objeto de reflexão. (BRASIL, 1998, p. 67)</p>	<p>CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA - desenvolvimento de habilidades e aprendizagem de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados à discussão e implementação de propostas, à defesa de direitos e a projetos culturais e de interesse público de diferentes naturezas. Envolve o domínio de gêneros legais e o conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de desrespeitos a legislações e regulamentações e a direitos; de discussão de propostas e programas de interesse público no contexto de agremiações, coletivos, movimentos e outras instâncias e fóruns de discussão da escola, da comunidade e da cidade.p.146</p> <p>Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros já considerados em outras esferas – como discussão oral, debate, palestra, apresentação oral, notícia, reportagem, artigo de opinião, cartaz, spot, propaganda (de campanhas variadas, nesse campo inclusive de campanhas políticas) – e de outros, como estatuto, regimento, projeto cultural, carta aberta, carta de solicitação, carta de reclamação, abaixo-assinado, petição on-line, requerimento, turno de fala em assembleia, tomada de turno em reuniões, edital, proposta, ata, parecer, enquête, relatório etc., os quais supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos lingüísticos e das demais semioses envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros.</p> <p>Em especial, vale destacar que o trabalho com discussão oral, debate, propaganda, campanha e apresentação oral podem/devem se relacionar também com questões, temáticas</p>

	<p>e práticas próprias do campo de atuação na vida pública. Assim, as mesmas habilidades relativas a esses gêneros e práticas propostas para o Campo jornalístico-midiático e para o Campo das práticas de ensino e pesquisa devem ser aqui consideradas: discussão, debate e apresentação oral de propostas políticas ou de solução para problemas que envolvem a escola ou a comunidade e propaganda política. Da mesma forma, as habilidades relacionadas à argumentação e à distinção entre fato e opinião também devem ser consideradas nesse campo. (BRASIL, 2017, p.147)</p>
<p>Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.). (BRASIL, 1998, p. 67-68)</p> <p>Já que os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos da linguagem oral, é fundamental desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas. É condição fundamental para que o trabalho possa ser realizado a constituição de um corpus de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta (e também de produção de textos orais) sejam organizadas, de modo a possibilitar aos alunos a construção de referências modelizadoras. Esse corpus pode ser organizado a partir de registros audiovisuais (cassete, videocassete) e da promoção de debates, entrevistas, palestras, leituras dramáticas, saraus literários organizados pela escola ou por outra instituição, que envolvam aspectos temáticos de projetos em andamento em Língua Portuguesa ou em outras áreas. (BRASIL, 1998, p.69)</p>	<p>Leitura - Reconstrução das condições de produção e circulação e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero (Lei, código, estatuto, código, regimento etc.) (BRASIL, 2017, p.146)</p> <p>Produção de textos - Textualização, revisão e edição - (EF69LP22) Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão. (EF69LP23) Contribuir com a escrita de textos normativos, quando houver esse tipo de demanda na escola – regimentos e estatutos de organizações da sociedade civil do âmbito da atuação das crianças e jovens (grêmios livres, clubes de leitura, associações culturais etc.) – e de regras e regulamentos nos vários âmbitos da escola – campeonatos, festivais, regras de convivência etc., levando em conta o contexto de produção e as características dos gêneros em questão. (BRASIL, 2017, p.147)</p>
<p>Seguem algumas possibilidades de organização de situações didáticas de escuta de textos.</p> <p>. Escuta orientada de textos em situações autênticas de interlocução, simultaneamente</p>	<p>CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA - Análise linguística/semiótica - Análise de textos legais/normativos, propositivos e reivindicatórios - (EF69LP27) Analisar a forma composicional de textos pertencentes a</p>

<p>ao processo de produção, com apoio de roteiros orientadores para registro de informações enunciadas de modo a garantir melhor apreensão de aspectos determinados, relativos ao plano temático, aos usos da linguagem característicos do gênero e a suas regras de funcionamento. A presença nessas situações permite, conforme o gênero, interessantes articulações com a produção de textos orais, pois o aluno pode intervir com perguntas e colocações. (BRASIL, 1998, p. 68)</p> <p>. Preparação dos alunos quanto a procedimentos de participação em função do caráter convencional do gênero: numa palestra, considerar os acordos iniciais sobre o regulamento de controle de participação do auditório; saber escutar a fala do outro, compreendendo o silêncio como parte da interação etc. (BRASIL, 1998, p. 69)</p>	<p>gêneros normativos/ jurídicos e a gêneros da esfera política, tais como propostas, programas políticos (posicionamento quanto a diferentes ações a serem propostas, objetivos, ações previstas etc.), propaganda política (propostas e sua sustentação, posicionamento quanto a temas em discussão) e textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido. (BRASIL, 2017, p.149)</p>
<p>De certa forma, é preciso agir como se o aluno já soubesse aquilo que deve aprender. Entre a condição de destinatário de textos escritos e a falta de habilidade temporária para ler autonomamente é que reside a possibilidade de, com a ajuda do professor e de outros leitores, desenvolver a competência leitora, pela prática de leitura. Nessas situações, o aluno deve pôr em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe. Essa atividade só poderá ocorrer com a intervenção do professor, que deverá colocar-se na situação de principal parceiro, favorecendo a circulação de informações. Nessa condição, o professor deve preocupar-se com a diversidade das práticas de recepção dos textos: não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário; não se lê um romance da mesma forma que se estuda. Boa parte dos materiais didáticos disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros, ignoram a diversidade e submetem todos os textos a um tratamento uniforme. Para considerar a diversidade dos gêneros, não ignorando a diversidade de recepção que supõem, as atividades organizadas para a prática de leitura devem se diferenciar, sob pena de trabalharem contra a formação de leitores. Produzir esquemas e resumos pode ajudar a apreensão dos tópicos mais</p>	<p>CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA – Trata-se de ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao estudo e à pesquisa, por meio de: - desenvolvimento de habilidades e aprendizagens de procedimentos envolvidos na leitura/escuta e produção de textos pertencentes a gêneros relacionados ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica. (BRASIL, 2017, p.150)</p> <p>Essas habilidades mais gerais envolvem o domínio contextualizado de gêneros como apresentação oral, palestra, mesa-redonda, debate, artigo de divulgação científica, artigo científico, artigo de opinião, ensaio, reportagem de divulgação científica, texto didático, infográfico, esquemas, relatório, relato (multimidiático) de campo, documentário, cartografia animada, podcasts e vídeos diversos de divulgação científica, que supõem o reconhecimento de sua função social, a análise da forma como se organizam e dos recursos e elementos linguísticos das demais semioses (ou recursos e elementos multimodais) envolvidos na tessitura de textos pertencentes a esses gêneros.</p> <p>Trata-se também de aprender, de forma significativa, na articulação com outras áreas e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens, procedimentos de investigação e pesquisa. Para além da leitura/escuta de textos/produções pertencentes aos gêneros já</p>

<p>importantes quando se trata de textos de divulgação científica; no entanto, aplicar tal procedimento a um texto literário é desastroso, pois apagaria o essencial . o tratamento estilístico que o tema recebeu do autor. Também não se formará um leitor de textos de imprensa, do qual se espera, senão uma leitura diária, ao menos uma leitura regular dos jornais, lendo-se notícias apenas no primeiro bimestre. (BRASIL, 1998, p.70)</p>	<p>mencionados, cabe diversificar, em cada ano e ao longo dos anos, os gêneros/produções escolhidos para apresentar e socializar resultados de pesquisa, de forma a contemplar a apresentação oral, gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso, gêneros multissemióticos, textos hipermidiáticos, que suponham colaboração, próprios da cultura digital e das culturas juvenis. (BRASIL, 2017, p.151)</p>
<p>Para ampliar os modos de ler, o trabalho com a literatura deve permitir que progressivamente ocorra a passagem gradual da leitura esporádica de títulos de um determinado gênero, época, autor para a leitura mais extensiva, de modo que o aluno possa estabelecer vínculos cada vez mais estreitos entre o texto e outros textos, construindo referências sobre o funcionamento da literatura e entre esta e o conjunto cultural; da leitura circunscrita à experiência possível ao aluno naquele momento, para a leitura mais histórica por meio da incorporação de outros elementos, que o aluno venha a descobrir ou perceber com a mediação do professor ou de outro leitor; da leitura mais ingênua que trate o texto como mera transposição do mundo natural para a leitura mais cultural e estética, que reconheça o caráter ficcional e a natureza cultural da literatura. (BRASIL, 1998, p. 71)</p>	<p>Leitura</p> <p>Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero p.150</p> <p>(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguística características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.p.151</p> <p>Estratégias e procedimentos de leitura</p> <p>Relação do verbal com outras semioses</p> <p>Procedimentos e gêneros de apoio à Compreensão (BRASIL, 2017, p.151)</p>
<p>Formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura. A seguir encontram-se apresentadas algumas dessas condições. . A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros. (BRASIL, 1998, p. 71)</p>	<p>Estratégias de escrita: textualização, revisão e Edição</p> <p>(EF69LP36) Produzir, revisar e editar textos voltados para a divulgação do conhecimento e de dados e resultados de pesquisas, tais como artigos de divulgação científica, verbete de enciclopédia, infográfico, infográfico animado, podcast ou vlog científico, relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, dentre outros, considerando o contexto de produção e as regularidades dos gêneros em termos de suas construções composicionais e estilos. (BRASIL, 2017, p.153)</p>
<p>. Leitura de escolha pessoal</p> <p>São situações didáticas, propostas com regularidade, adequadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e</p>	<p>Oralidade - (EF69LP38) Organizar os dados e informações pesquisados em painéis ou slides de apresentação, levando em conta o contexto de produção, o tempo disponível, as</p>

<p>procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, rastreamento da obra de escritores preferidos etc. Neste caso, o objetivo explícito é a leitura em si, é a criação de oportunidades para a constituição de padrões de gosto pessoal. Nessas atividades de leitura, pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse. A partir daí, os alunos escolhem o que desejam ler, tomam emprestado o livro (do acervo de classe ou da biblioteca da escola) para ler em casa e, no dia combinado, parte deles relata suas impressões, comenta p.73 o que gostou ou não, o que pensou, sugere outros títulos do mesmo autor, tema ou tipo. Dependendo do gênero selecionado, alguns alunos podem preparar, com antecedência, a leitura em voz alta dos textos escolhidos. (BRASIL, 1998, p.74)</p>	<p>características do gênero apresentação oral, a multissemiose, as mídias e tecnologias que serão utilizadas, ensaiar a apresentação, considerando também elementos paralinguísticos e cinésicos e proceder à exposição oral de resultados de estudos e pesquisas, no tempo determinado, a partir do planejamento e da definição de diferentes formas de uso da fala – memorizada, com apoio da leitura ou fala espontânea. (BRASIL, 2017, p. 153)</p>
<p>PRÁTICA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E ESCRITOS Produção de textos orais O texto oral, diferentemente do escrito, uma vez dito não pode ser retomado ou reconstruído, a não ser em casos excepcionais de montagens para rádio ou TV. O planejamento de um texto oral, ainda que possa se apoiar em materiais escritos, se dá concomitantemente ao processo de produção: uma correção não pode ser apagada, é sempre percebida pelo interlocutor. Assim, o controle do texto oral só pode ocorrer de duas maneiras: previamente, levando-se em conta os parâmetros da situação comunicativa (o espaço, o tempo, os interlocutores e seu lugar social, os objetivos, o gênero) e, simultaneamente, levando-se em conta as reações do interlocutor, ajustando a fala no próprio momento de produção. (BRASIL, 1998, p.74)</p>	<p>Análise linguística/semiótica - Construção composicional Elementos paralinguísticos e cinésicos Apresentações orais - (EF69LP40) Analisar, em gravações de seminários, conferências rápidas, trechos de palestras, dentre outros, a construção composicional dos gêneros de apresentação – abertura/saudação, introdução ao tema, apresentação do plano de exposição, desenvolvimento dos conteúdos, por meio do encadeamento de temas e subtemas (coesão temática), síntese final e/ou conclusão, encerramento –, os elementos paralinguísticos (tais como: tom e volume da voz, pausas e hesitações – que, em geral, devem ser minimizadas –, modulação de voz e entonação, ritmo, respiração etc.) e cinésicos (tais como: postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia, modulação de voz e entonação, sincronia da fala com ferramenta de apoio etc.), para melhor performar apresentações orais no campo da divulgação do conhecimento. (BRASIL, 2017, p.155)</p>
<p>Dessa forma, ensinar a produzir textos orais significa, sobretudo, organizar situações que possibilitem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento simultâneo da fala que: a) partam das capacidades comunicativas dos alunos antes do ensino;</p>	<p>Construção composicional e estilo Gêneros de divulgação científica.155 (EF69LP42) Analisar a construção composicional dos textos pertencentes a gêneros relacionados à divulgação de conhecimentos: título, (olho), introdução, divisão do texto em subtítulos, imagens</p>

<p>b) ofereçam um corpus de textos organizados nos gêneros previstos como referência modelizadora;</p> <p>c) proponham atividades no interior de um projeto que deixe claro para o aluno os parâmetros da situação de comunicação;</p> <p>d) isolem os diferentes componentes do gênero a ser trabalhado e organizem o ensino dos conteúdos, estabelecendo progressão coerente; (BRASIL, 1998, p.74)</p>	<p>ilustrativas de conceitos, relações, ou resultados complexos (fotos, ilustrações, esquemas, gráficos, infográficos, diagramas, figuras, tabelas, mapas) etc., exposição, contendo definições, descrições, comparações, enumerações, exemplificações e remissões a conceitos e relações por meio de notas de rodapé, boxes ou <i>links</i>; ou título, contextualização do campo, ordenação temporal ou temática por tema ou subtema, intercalação de trechos verbais com fotos, ilustrações, áudios, vídeos etc. e reconhecer traços da linguagem dos textos de divulgação científica, fazendo uso consciente das estratégias de impessoalização da linguagem (ou de pessoalização, se o tipo de publicação e objetivos assim o demandarem, como em alguns <i>podcasts</i> e vídeos de divulgação científica), 3ª pessoa, presente atemporal, recurso à citação, uso de vocabulário técnico/especializado etc., como forma de ampliar suas capacidades de compreensão e produção de textos nesses gêneros. (BRASIL, 2017, p.155)</p>
<p>Possibilitar ao aluno a preparação prévia da enunciação de textos orais significa ensinar procedimentos que possam ancorar a fala do locutor, orientando-a em função da situação de comunicação e das especificidades do gênero, como, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> . elaboração de esquemas para planejar previamente a exposição; . preparação de cartazes ou transparências para assegurar melhor controle da própria fala durante a exposição elaboração de roteiros para realização de entrevistas ou encenação de jogos dramáticos improvisados; . preparação prévia de leitura expressiva de textos dramáticos ou poéticos; . memorização de textos dramáticos ou poéticos a serem apresentados publicamente sem apoio escrito. (BRASIL, 1998, p.75) 	<p>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO - - do desenvolvimento de habilidades que garantam a compreensão, a apreciação, a produção e o compartilhamento de textos dos diversos gêneros, em diferentes mídias, que circulem nas esferas literária e artística.</p> <p>Para que a experiência da literatura – e da arte em geral – possa alcançar seu potencial transformador e humanizador, é preciso promover a formação de um leitor que não apenas compreenda os sentidos dos textos, mas também que seja capaz de fruí-los. Um sujeito que desenvolve critérios de escolha e preferências (por autores, estilos, gêneros) e que compartilha impressões e críticas com outros leitores-fruidores. (BRASIL, 2017, p.156)</p> <p>Aqui também a diversidade deve orientar a organização/progressão curricular: diferentes gêneros, estilos, autores e autoras – contemporâneos, de outras épocas, regionais, nacionais, portugueses, africanos e de outros países – devem ser contemplados; o cânone, a literatura universal, a literatura juvenil, a tradição oral, o multissemiótico, a cultura digital e as culturas juvenis, dentre outras diversidades, devem ser consideradas, ainda que deva haver um privilégio do letramento da letra.</p>

	<p>Compete ainda a este campo o desenvolvimento das práticas orais, tanto aquelas relacionadas à produção de textos em gêneros literários e artísticos diversos quanto as que se prestam à apreciação e ao compartilhamento e envolvam a seleção do que ler/ouvir/assistir e o exercício da indicação, da crítica, da recriação e do diálogo, por meio de diferentes práticas e gêneros, que devem ser explorados ao longo dos anos. (BRASIL, 2017, p.157)</p>
<p>Ensinar o planejamento simultâneo da produção ou enunciação do texto oral supõe:</p> <p>a) a participação regular do aluno em situações de interlocução que contemplem as especificidades dos diferentes gêneros previstos, tais como:</p> <ul style="list-style-type: none"> . discussão improvisada ou planejada sobre tema polêmico; . entrevista com alguém em posição de poder ajudar a compreender um tema, argumentar a favor ou contra determinada posição; . debate em que se confrontam posições diferentes a respeito de tema polêmico; . exposição, em público, de tema preparado previamente, considerando o conhecimento prévio do interlocutor e, se em grupo, coordenando a própria fala com a dos colegas; . representação de textos teatrais ou de adaptações de outros gêneros, permitindo explorar, entre outros aspectos, o plano expressivo da própria entoação: tom de voz, ritmo, aceleração, timbre; . leitura expressiva ou recitação pública de poemas. (BRASIL, 1998, p.75) 	<p>Leitura - (EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em <i>blog/vlog</i> cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso. (BRASIL, 2017, p.157)</p>
<p>Atividades de transcrição exigem do aluno que as realiza atenção para garantir a fidelidade do registro e domínio das convenções gráficas da escrita. O que dizer e o como dizer já estão determinados pelo texto original.</p> <p>Atividades que envolvam reproduções, paráfrases, resumos permitem que o aluno fique, em parte, liberado da tarefa de pensar sobre o que escrever, pois o plano do conteúdo já está definido pelo texto modelo. A atividade oferece possibilidades de tratar de aspectos coesivos da língua, de aspectos do plano da expressão . como dizer.</p> <p>As práticas de decalque funcionam quase como modelos lacunados: as questões formais já estão em parte definidas pelo</p>	<p>Leitura - (EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico</p>

<p>caráter altamente convencionalizado dos gêneros, como nos requerimentos ou cartas comerciais. Em suas aplicações mais criativas. paródias</p> <p>. preservam boa parte da estrutura formal do texto modelo, permitindo que o aluno se concentre no que tem a dizer.</p> <p>Nas atividades de produção que envolvem autoria ou criação, a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo o que dizer, e o da expressão, como dizer. (BRASIL, 1998, p.76)</p>	<p>e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo. (BRASIL, 2017, p.158)</p>
<p>As categorias propostas para ensinar a produzir textos permitem que, de diferentes maneiras, os alunos possam construir os padrões da escrita, apropriando-se das estruturas composicionais, do universo temático e estilístico dos autores que transcrevem, reproduzem, imitam. É por meio da escrita do outro que, durante as práticas de produção, cada aluno vai desenvolver seu estilo, suas preferências, tornando suas as palavras do outro.</p> <p>Não se trata de estabelecer uma progressão linear entre essas categorias didáticas, privilegiando inicialmente a transcrição, depois a reprodução, o decalque e, finalmente, o texto de autoria. É em função do que os alunos precisam aprender que se selecionam as categorias didáticas mais adequadas. Para esta análise, o olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação dos recursos que o aluno já consegue manobrar.</p> <p>Entretanto, começa-se e termina-se pela tarefa mais complexa, o texto de autoria do aluno: para poder mapear o que sabe sobre o gênero que está sendo estudado e o que precisa aprender, projetando as ações didáticas necessárias ou para avaliar os efeitos do trabalho realizado. (BRASIL, 1998, p.77)</p>	<p>Adesão às práticas de leitura - (EF69LP49)</p> <p>Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (BRASIL, 2017, p.159)</p>
<p>A refação na produção de textos</p> <p>Na escola, a tarefa de corrigir, em geral, é do professor. É ele quem assinala os erros de norma e de estilo, anotando, às margens, comentários nem sempre compreendidos pelos alunos. Mesmo quando se exige releitura, muitos alunos não identificam seus erros, ou, quando o fazem, se concentram em aspectos periféricos, como ortografia e</p>	<p>Análise linguística/semiótica - Recursos linguísticos e semióticos que operam nos textos pertencentes aos gêneros literários - (EF69LP54)</p> <p>Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de</p>

<p>acentuação, reproduzindo, muitas vezes, a própria prática escolar.</p> <p>Entretanto, a refacção faz parte do processo de escrita: durante a elaboração de um texto, se relêem trechos para prosseguir a redação, se reformulam passagens. Um texto pronto será quase sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos.</p> <p>Separar, no tempo, o momento de produção do momento de refacção produz efeitos interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero:</p> <ul style="list-style-type: none"> . permite que o aluno se distancie de seu próprio texto, de maneira a poder atuar sobre ele criticamente; . possibilita que o professor possa elaborar atividades e exercícios que forneçam os instrumentos lingüísticos para o aluno poder revisar o texto. <p>Nesta perspectiva, a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada. (BRASIL, 1998, p. 77)</p>	<p>figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo. (BRASIL, 2017, p.161)</p>
<p>Prática de análise lingüística</p> <p>Entretanto, prática de análise lingüística não é uma nova denominação para ensino de gramática.</p> <p>Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos.</p> <p>Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma categorização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades de suas condições de produção: isto aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. Os alunos, por sua vez, ao se relacionarem com este ou aquele texto, sempre o farão segundo suas possibilidades: isto aponta para a</p>	<p>Produção de textos orais</p> <p>Oralização - (EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos lingüísticos e os recursos paralingüísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo. (BRASIL, 2017, p.161)</p>

<p>necessidade de trabalhar com alguns desses conteúdos e não com todos. (BRASIL, 1998, p. 79)</p>	
<p>A seguir relacionam-se algumas propostas de atividades que permitem explorar mais intensamente questões de variação lingüística:</p> <ul style="list-style-type: none"> . transcrição de textos orais, gravados em vídeo ou cassete, para permitir identificação dos recursos lingüísticos próprios da fala; . edição de textos orais para apresentação, em gênero da modalidade escrita, para permitir que o aluno possa perceber algumas das diferenças entre a fala e a escrita; . análise da força expressiva da linguagem popular na comunicação cotidiana, na mídia e nas artes, analisando depoimentos, filmes, peças de teatro, novelas televisivas, música popular, romances e poemas; . levantamento das marcas de variação lingüística ligadas a gênero, gerações, grupos profissionais, classe social e área de conhecimento, por meio da comparação de textos que tratem <p>(BRASIL, 1998, p. 82)</p>	<p>Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital p.163 (EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia. (BRASIL, 2017, p.163)</p>
<p>ORGANIZAÇÕES DIDÁTICAS ESPECIAIS</p> <p>A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela. Além disso, os projetos permitem dispor do tempo de forma flexível, pois o tempo tem o tamanho necessário para conquistar o objetivo: pode ser de alguns dias ou de alguns meses. Quando são de longa duração, têm a vantagem adicional de permitir que os alunos se envolvam no planejamento das atividades, aprendendo a controlar o tempo, dividir e redimensionar as tarefas, avaliar os resultados em função do plano inicial. Os projetos favorecem, assim, o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas apenas pelo professor. p.87</p> <p>São situações em que as atividades de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, bem como as de análise lingüística</p>	<p>Produção de textos - Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição. (EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem. (BRASIL, 2017, p.165)</p>

<p>se inter-relacionam de forma contextualizada, pois quase sempre envolvem tarefas que articulam essas diferentes práticas, nas quais faz sentido, por exemplo, ler para escrever, escrever para ler, decorar para representar ou recitar, escrever para não esquecer, ler em voz alta, falar para analisar depois etc.</p> <p>Alguns exemplos de projetos: produção de fita cassete de contos ou poemas lidos para a biblioteca escolar ou para outras instituições; produção de vídeos (ou fitas cassete) de curiosidades gerais sobre assuntos estudados ou de interesse; promoção de eventos de leitura numa feira cultural ou exposição de trabalhos, coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos), livro sobre um tema pesquisado, revista sobre vários temas estudados, mural, jornal, folheto informativo etc. (BRASIL, 1998, p. 87)</p>	
<p>Além de oferecerem condições reais para a escuta, leitura e produção de textos orais e escritos, os projetos carregam exigências de grande valor pedagógico, pois:</p> <p>. <i>criam a necessidade de ler e analisar grande variedade de textos e suportes do tipo que se vai produzir: como se organizam, que características possuem ou quais têm mais qualidade. Trata-se de uma atividade de reflexão sobre aspectos próprios do gênero que será produzido e de suas relações com o suporte;</i> (BRASIL, 1998, p. 87)</p>	<p>Produção de textos - Textualização, tendo em vista suas condições de produção, as características do gênero em questão, o estabelecimento de coesão, adequação à norma-padrão e o uso adequado de ferramentas de edição.</p> <p>(EF67LP10) Produzir notícia impressa tendo em vista características do gênero – título ou manchete com verbo no tempo presente, linha fina (opcional), lide, progressão dada pela ordem decrescente de importância dos fatos, uso de 3ª pessoa, de palavras que indicam precisão –, e o estabelecimento adequado de coesão e produzir notícia para TV, rádio e internet, tendo em vista, além das características do gênero, os recursos de mídias disponíveis e o manejo de recursos de captação e edição de áudio e imagem. (BRASIL, 2017, p.165)</p>
<p>Módulos didáticos</p> <p>Módulos didáticos são seqüências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e lingüísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos.</p> <p>O planejamento dos módulos didáticos parte do diagnóstico das capacidades iniciais dos alunos, permitindo identificar quais instrumentos de ensino podem promover a</p>	<p>Textualização de textos argumentativos e Apreciativos - (EF67LP12) Produzir resenhas críticas, vlogs, vídeos, podcasts variados e produções e gêneros próprios das culturas juvenis (algumas possibilidades: fanzines, fanclipes, e-zines, gameplay, detonado etc.), que apresentem/descrevam e/ou avaliem produções culturais (livro, filme, série, game, canção, disco, videoclipe etc.) ou evento (show, sarau, slam etc.), tendo em vista o contexto de produção dado, as características do gênero, os recursos das mídias envolvidas</p>

<p>aprendizagem e a superação dos problemas apresentados. Assim, a organização de seqüências didáticas exige: (BRASIL, 1998, p. 88)</p> <ul style="list-style-type: none"> . elaborar atividades sobre aspectos discursivos e lingüísticos do gênero priorizado, em função das necessidades apresentadas pelos alunos; . programar as atividades em módulos que explorem cada um dos aspectos do conteúdo a serem trabalhados, procurando reduzir parte de sua complexidade a cada fase, considerando as possibilidades de aprendizagem dos alunos; . deixar claro para os alunos as finalidades das atividades propostas; . distribuir as atividades de ensino num tempo que possibilite a aprendizagem; . planejar atividades em duplas ou em pequenos grupos, para permitir que a troca entre os alunos facilite a apropriação dos conteúdos; . interagir com os alunos para ajudá-los a superar dificuldades; . elaborar com os alunos instrumentos de registro e síntese dos conteúdos aprendidos, que se constituirão em referências para produções futuras; . avaliar as transformações produzidas. <p>(BRASIL, 1998, p. 88)</p>	<p>e a textualização adequada dos textos e/ou produções. (BRASIL, 2017, p.165)</p>
<p>DEFINIÇÃO DE CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM</p> <p>Espera-se que o aluno leia, sem que precise da ajuda de terceiros, textos que demandem conhecimentos familiares, tanto no que se refere ao gênero quanto ao tema abordado.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Compreender textos a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do próprio texto e entre o texto e outros diretamente implicados por ele. <p>Espera-se que o aluno, no processo de leitura, consiga articular informações presentes nos diferentes segmentos de um texto e estabeleça relações entre o texto e outros aos quais esse primeiro possa se referir, mesmo que indiretamente, ainda que a partir de informações oferecidas pelo professor.p.96</p> <ul style="list-style-type: none"> . Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses (estudo, formação pessoal, 	<p>CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO - (EF67LP14) Definir o contexto de produção da entrevista (objetivos, o que se pretende conseguir, porque aquele entrevistado etc.), levantar informações sobre o entrevistado e sobre o acontecimento ou tema em questão, preparar o roteiro de perguntar e realizar entrevista oral com envolvidos ou especialistas relacionados com o fato noticiado ou com o tema em pauta, usando roteiro previamente elaborado e formulando outras perguntas a partir das respostas dadas e, quando for o caso, selecionar partes, transcrever e proceder a uma edição escrita do texto, adequando-o a seu contexto de publicação, à construção composicional do gênero e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática. (BRASIL, 2017, p. 167)</p>

entretenimento, realização de tarefa) e a características do gênero e suporte.

Espera-se que o aluno seja capaz de ajustar sua leitura a diferentes objetivos utilizando os procedimentos adequados, leitura extensiva, inspeccional, tópica, de revisão, item a item, consideradas as especificidades do gênero no qual o texto se organiza e do suporte.

. Coordenar estratégias de leitura não-lineares utilizando procedimentos adequados para resolver dúvidas na compreensão e articulando informações textuais com conhecimentos prévios. (BRASIL, 1998, p. 96)

Espera-se que o aluno, ao realizar uma leitura, utilize coordenadamente procedimentos necessários para a compreensão do texto. Assim, se realizou uma antecipação ou inferência, é necessário que busque no texto pistas que confirmem ou não a antecipação ou inferência realizada. Da mesma forma, espera-se que o aluno, a partir da articulação entre seus conhecimentos prévios e as informações textuais, deduza do texto informações implícitas.

. Produzir textos orais nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção.

Espera-se que o aluno produza textos orais, planejando-os previamente em função dos objetivos estabelecidos, com apoio da linguagem escrita e de recursos gráficos, quando for o caso. Nesse processo, espera-se que sejam considerados os seguintes aspectos: as especificidades do gênero, os papéis assumidos pelos interlocutores na situação comunicativa, possíveis efeitos de sentido produzidos por elementos não-verbais, a utilização da variedade lingüística adequada. Espera-se, ainda, que o aluno consiga monitorar seu desempenho durante o processo de produção, em função da reação dos interlocutores.

. Redigir textos na modalidade escrita nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção.

Espera-se que o aluno produza textos considerando as finalidades estabelecidas, as especificidades do gênero e do suporte, os papéis assumidos pelos interlocutores, os conhecimentos presumidos do interlocutor,

<p>bem como as restrições impostas pelos lugares de circulação previstos para o texto.</p> <p>. Escrever textos coerentes e coesos, observando as restrições impostas pelo gênero.</p> <p>Espera-se que o aluno produza textos, procurando garantir: a relevância das informações em relação ao tema e aos propósitos do texto; a continuidade temática; a explicitação de dados ou premissas indispensáveis à interpretação; a explicitação de relações entre expressões pela utilização de recursos lingüísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos). Espera-se, também, que o aluno saiba avaliar a pertinência da utilização de recursos que não sejam próprios da modalidade escrita da linguagem, analisando possíveis efeitos de sentido produzidos por esses recursos. (BRASIL, 1998, p. 97)</p>	
	<p>Leitura - Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social - (EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos. (BRASIL, 2017, p.167)</p>
	<p>Leitura - Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição on-line, carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.) Apreciação e réplica (BRASIL, 2017, p.166)</p>
	<p>Leitura Estratégias de leitura Apreciação e réplica (EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – , romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas</p>

	de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2017, p.169)
	Análise linguística/semiótica – Morfossintaxe - (EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa. (BRASIL, 2017, p. 175)
	Análise linguística/semiótica – Coesão - (EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. (BRASIL, 2017, p. 175)
	PRÁTICAS DE LINGUAGEM - CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO – Leitura - Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital – p.176 (EF89LP02) Analisar diferentes práticas (curtir, compartilhar, comentar, curar etc.) e textos pertencentes a diferentes gêneros da cultura digital (meme, gif, comentário, charge digital etc.) envolvidos no trato com a informação e opinião, de forma a possibilitar uma presença mais crítica e ética nas redes. (BRASIL, 2017, p.177)
	Produção de textos - Estratégia de produção: textualização de textos Informativos - (EF89LP09) Produzir reportagem impressa, com título, linha fina (optativa), organização composicional (expositiva, interpretativa e/ou opinativa), progressão temática e uso de recursos linguísticos compatíveis com as escolhas feitas e reportagens multimidiáticas, tendo em vista as condições de produção, as características do gênero, os recursos e mídias disponíveis, sua organização hipertextual e o manejo adequado de recursos de captação e edição de áudio e imagem e adequação à norma-padrão. (BRASIL, 2017, p.179)
	Oralidade - Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais - (EF89LP13) Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo

	<p>do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática. (BRASIL, 2017, p.181)</p>
	<p>Leitura - Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros - (EF89LP19) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas, abaixo-assinados e petições <i>on-line</i> (identificação dos signatários, explicitação da reivindicação feita, acompanhada ou não de uma breve apresentação da problemática e/ou de justificativas que visam sustentar a reivindicação) e a proposição, discussão e aprovação de propostas políticas ou de soluções para problemas de interesse público, apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de abaixo-assinados e textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas. (BRASIL, 2017, p.183)</p>
	<p>Produção de textos - (EF89LP21) Realizar enquetes e pesquisas de opinião, de forma a levantar prioridades, problemas a resolver ou propostas que possam contribuir para melhoria da escola ou da comunidade, caracterizar demanda/necessidade, documentando-a de diferentes maneiras por meio de diferentes procedimentos, gêneros e mídias e, quando for o caso, selecionar informações e dados relevantes de fontes pertinentes diversas (<i>sites</i>, impressos, vídeos etc.), avaliando a qualidade e a utilidade dessas fontes, que possam servir de contextualização e fundamentação de propostas, de forma a justificar a proposição de propostas, projetos culturais e ações de intervenção. (BRASIL, 2017, p.183)</p>
	<p>Leitura - Estratégias de leitura Apreciação e réplica - (EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de</p>

	<p>leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, 2017, p.186)</p>
	<p>Construção da textualidade - (EF89LP35) Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos, e, no caso de produção em grupo, ferramentas de escrita colaborativa. – (BRASIL, 2017, p. 187)</p>
	<p>Análise linguística/semiótica - (EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual. (BRASIL, 2017, p.191)</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2022)