

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Aurenice Lura Feitosa de Carvalho

COMPETÊNCIA ESCRITORA: ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA PORTUGUESA - 1º ANO DO NOVO ENSINO MÉDIO.

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

São Paulo

2025

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Aurenice Lura Feitosa de Carvalho

COMPETÊNCIA ESCRITORA: ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA- 1º ANO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Dissertação de Mestrado apresentado à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestrado em Língua Portuguesa, sob a orientação da Profa. Dra. Aparecida Regina Borges Sellan.

DISSERTAÇÃO EM MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

São Paulo
2025

BANCA EXAMINADORA

À Professora doutora **Aparecida Regina Borges Sellan**, sinônimo de competência, pela oportunidade de aprendizado, por ter me guiado com dedicação, gentileza e humanidade

O presente trabalho foi realizado com o apoio da **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES)** - Código de financiamento: **88887.895493/2023-00**

AGRADECIMENTOS

Neste momento, é preciso, como sempre, agradecer por mais uma dádiva concedida por Deus a mim: o dom de estudar e alçar um novo degrau no caminho do saber. É preciso também estender esses sentimentos de gratidão a todas as pessoas que me auxiliaram ao longo desta jornada:

À minha mãe, primeira mestra e amiga, pelo amor, suporte e incentivo para sempre prosseguir e ao meu pai, Adauto Feitosa, “in memoriam” saudades eternas.

Ao Manoel, meu esposo, meu amor, meu eterno namorado, meu porto seguro, pela paciência, pelo apoio e incentivo ao longo da caminhada.

À Rosângela, cunhada querida, pelo incentivo tornando a caminhada mais leve. Ao meu filho Murilo, e à enteada, Daniela, razão do meu viver...presentes de Deus!

Às professoras doutoras Marilena Zanon e Nancy Casagrande, pela atenção e carinho com que leram meu trabalho, pelas contribuições e por aceitarem fazer parte da Banca de qualificação e mestrado.

Ao colega e amigo Erisonval, pelas orientações e pelo apoio na caminhada.

Ao professor Dr. Luiz Antonio Ferreira, Coordenador do Programa de Estudos Pós-Graduados de Língua Portuguesa, precioso mestre, pela acolhida na universidade e pela valiosa contribuição intelectual durante o curso.

À professora Dra. Aparecida Regina Borges Sellan, minha brilhante orientadora, grata pelos valiosos momentos de orientação, dedicação e gentileza com que me acompanhou em todas as etapas do trabalho.

A todos os professores, colegas com os quais pude conviver e aprender.

À toda equipe de apoio do curso, em especial o Marcos, pela eficiência, funcionários da instituição e aos colegas de percurso acadêmico.

À CAPES, pela bolsa que oportunizou esta pesquisa.

À Secretaria Estadual de Educação do Piauí e a Prefeitura Municipal de São Francisco do Piauí, por conceder essa oportunidade de crescimento intelectual.

Resumo

Esta Dissertação tem por tema o desenvolvimento da competência escritora de alunos do primeiro ano do Novo Ensino Médio, tendo como objeto de análise o livro didático "Multiversos: Linguagens: Natureza em Pauta" (CAMPOS et al, 2020) a fim de verificar se as propostas de produção textual contidas no livro contribuem para o desenvolvimento da competência escritora dos educandos. Dessa forma, as perguntas que guiam a pesquisa são: "As orientações para as produções textuais do livro didático de Língua Portuguesa do Novo Ensino Médio desenvolvem a competência escritora dos educandos"? "De que forma as habilidades contribuem com o processo da escrita dos educandos do Novo Ensino Médio? A presente pesquisa tem como objetivo geral contribuir com estudos voltados para o ensino da produção escrita do Novo Ensino Médio, tendo em vista o cumprimento de propostas evidenciadas na BNCC, de 2018. São objetivos específicos: 1) - Analisar as orientações do livro didático de língua portuguesa para a produção textual dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio que proporcionam o desenvolvimento da competência escritora dos discentes. 2) - Identificar que habilidades textuais são requeridas por meio do comando das orientações para a produção textual do livro didático. 3) - Verificar se há convergência e/ou divergência entre as orientações do livro didático de língua portuguesa e o que preconiza a BNCC. Portanto, os caminhos metodológicos que nortearam a pesquisa foram construídos com base nos teóricos, ANTUNES (2003, 2005 e 2006), e BEZERRA (2001), GERALDI (1997), KOCH, ELIAS e MARCUSCHI (2012), PALMA e TURAZA, 2014 e PASSSARELI, 2004 entre outros. O corpus selecionado é composto pelo livro didático a partir do qual foram analisadas as orientações para as produções textuais que serviram como base para a análise desenvolvida. Constatou-se que o livro didático, de modo geral, tem trabalhado a escrita numa concepção limitada. Assim, percebe-se a necessidade de novos direcionamentos que orientem professores na condução das atividades de como processo, considerando o uso real, portanto, social da língua escrita.

Palavras-chave: BNCC; livro didático; competência escritora; educandos.

Abstract

This dissertation addresses the theme "Competence: Writer: Analysis of the textbook for the first year of the New High School" "Multiverses: Languages: nature in focus" (CAMPOS et al, 2020) and how it contributes to the development of students' writing competence. Thus, the question guiding the research are: "Do the guidelines for the textual productions in the Portuguese language textbook of the New High School develop the students' writing competence?" "How do the skills contribute to the writing process of the New High School students?" The present research aims to contribute to studies focused on the teaching of writing production in the New High School, in light of the proposals outlined in the BNCC of 2018. The specific objectives are: 1) To analyze the guidelines of the Portuguese language textbook for the written production of first-year high school students that promote the development of students' writing competence. 2) To identify what textual skills are required through the commands of the guidelines for the written production from the textbook. 3) - Verify if there is convergence and/or divergence between the guidelines of the Portuguese language textbook and what is prescribed by the BNCC. Therefore, the methodological paths that guided the research were constructed based on the theorists ANTUNES (2003, 2005, and 2006), and BEZERRA (2001), GERALDI (1997), COCK and ELIAS and MARCHUSCHI (2012), PALMA and TURAZA, 2014, and PASSARELI, 2004, among others. The selected corpus consists of the textbook from the New High School, from which the guidelines for textual productions that served as the basis for the developed analysis were examined. It was found that the textbook, in general, still treats writing with a limited conception, with a school purpose. Thus, one can see the need for new directions that come from teachers in conducting writing activities as a process, considering the real, therefore social, use of written language.

Keywords: BNCC; textbook; writer competence; students.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AE	Assessoria Especial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Conselho de Alimentação Escolar
CBO	Classificação Brasileira de Ocupação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CULTO	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FICs	Curso de Qualificação profissional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LD	Livro Didático
LP	Língua Portuguesa
IDEM	Significa o mesmo, da mesma forma
ISD	Interacionismo sócio discursivo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLDEM	Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio
ProBNCC	Programa de Apoio à implementação da base Nacional Comum Curricular

LISTAS DE QUADROS

Quadro 01	Elaboração das ações do Currículo do Piauí....	93
Quadro 02	“Natureza em berço esplêndido”	108
Quadro 03	“Natureza ameaçada”	115
Quadro 04	“Natureza preservada”	124

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - O desenvolvimento da escrita no Novo Ensino Médio	19
1.1 A importância do desenvolvimento da escrita dos alunos do primeiro ano do Novo Ensino Médio	19
1.2 Competência Escritora	27
1.2.1 Texto e Escrita relações entre autor / leitor	31
1.2.2 Gêneros textuais	32
1.3 Texto e escrita	37
1.3.1- Além de escrever, é preciso reescrever	41
1.3.2 Gêneros textuais para o ensino da escrita	44
1.3.3 Ensino de letramento e escrita	48
CAPÍTULO - 2 A BNCC e os documentos oficiais do Novo Ensino Médio	55
2.1 BNCC	55
2.2 A BNCC do Ensino Médio e o Conceito de Reconhecimento	62
2.3 Documentos Oficiais do Novo Ensino Médio	71
2.4 Currículo do Piauí	88
CAPÍTULO 3 - Análise do livro didático de Língua portuguesa do primeiro ano do Novo Ensino Médio - "Multiversos: linguagens: Natureza em Pauta:"	102
3.1 Metodologia da análise	103
3.2 Análise do livro "Multiversos: linguagens: Natureza em Pauta"	103
3.3 Análise dos conteúdos de língua Portuguesa no livro didático selecionado do primeiro ano do Novo Ensino Médio	105
DISCUSSÃO	133
CONCLUSÃO	140
REFERÊNCIAS	144

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa propõe um estudo do desenvolvimento da competência escritora dos alunos do primeiro ano do Novo ensino Médio, considerando as orientações presente no livro didático de Língua Portuguesa “MULTIVERSOS LINGUAGENS: NATUREZA EM PAUTA”. Está situada na linha de pesquisa “Leitura, Escrita e Ensino de língua Portuguesa” do programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

As mudanças sociais e os avanços tecnológicos fazem com que a didática da sala de aula esteja em constante atualização, buscando atender às necessidades que surgem, tanto dos alunos quanto dos professores. No cenário do ensino de Língua Portuguesa (LP), o livro didático (LD) ainda é uma das principais ferramentas utilizadas por muitos professores no Brasil. Portanto, conhecer as propostas do livro didático e estabelecer uma relação dessas propostas com as particularidades sociais e culturais de cada sala de aula em consonância com as políticas educacionais é de suma importância para a eficácia do processo ensino-aprendizagem.

Neste trabalho, será discutida a importância do processo da escrita na construção do conhecimento do aluno; propõe-se à análise da orientação para da produção escrita presente no livro didático “MULTIVERSOS: LINGUAGENS: NATUREZA EM PAUTA”, para o primeiro ano do Novo Ensino Médio, adotado numa escola estadual no interior do Piauí, em 2022, cujos autores são: Maria Tereza Rangel Arruda Campos, Lucas Sanches Oda, Inaê Coutinho de Carvalho, Rodolfo Gazzetta.

Será realizado um estudo, desse livro, buscando verificar as orientações oferecidas por ele para a produção escrita, com o fim de averiguar se essa obra, indicada e trabalhada em escolas públicas no Estado do Piauí, está de acordo com a nova vertente do Ensino Médio, focado na escrita como processo de ensino aprendizagem.

O livro didático selecionado está organizado em três sequências de quatro subseqüências cada. No início de cada seqüência, há uma introdução que contextualiza o tema, apresenta as competências gerais e específicas, bem como as

habilidades de linguagens que serão consideradas para o tratamento da língua portuguesa, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular de 2018 (BNCC).

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o Novo Ensino Médio traz nova estrutura de educação, na qual os estudantes passam a ter uma nova organização curricular, mais flexível, que inclui a BNCC e a oferta de Itinerários Formativos, com foco nas áreas de conhecimentos e na formação técnica e profissional. Dessa forma, a mudança do Novo Ensino Médio tem como objetivo garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes.

O interesse pelo tema “COMPETÊNCIA ESCRITORA: ANÁLISE DE LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA” vem de uma reflexão feita ao longo dos anos trabalhando como professora de Língua Portuguesa na Rede Estadual e Municipal do estado do Piauí, desde 1988. Dessa forma, foi possível observar as dificuldades das produções textuais dos alunos do Ensino Médio bem como a falta de entendimento desses sobre as propostas voltadas para essa prática de escrita. Os educandos, por um lado, não sentem estímulos em produzir a diversidade de gêneros textuais a que são expostos; por outro lado, em sua maioria, não gostam de ler o que dificulta o processo. Outro fator agravante da dificuldade desses alunos do Ensino Médio para a produção textual é o fato de não haver a atividade “produção textual” específica, já que sendo incorporada à disciplina de Língua Portuguesa a qual engloba também a literatura além da gramática e da leitura. Hoje, com a Reforma do Novo Ensino Médio, na grade de Língua Portuguesa, são disponibilizadas três aulas semanais para trabalhar Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual. A produção textual teria de ser oferecida como uma disciplina desde o Ensino Fundamental para que fosse desenvolvida a escrita como processo levando em conta o passo a passo.

Os ingressantes no Novo Ensino Médio, de modo geral, apresentam dificuldades na proficiência escrita, cabendo à escola oferecer maior oportunidade de desenvolvimento da escrita a partir das propostas claras, voltadas para a área de atuação escolhida o que servirá como elemento motivador da escrita. A definição de

tais propostas estimularia os estudantes a escreverem sobre algo que eles conhecem, que lhes é familiar, para, aos poucos, introduzir a escrita mais técnica.

A princípio parece que essa política do Novo Ensino Médio poderá servir para agravar a disparidade entre os sistemas de ensino público e privado. Isso porque, ainda que aos sistemas de ensino privado também seja exigido o cumprimento da BNCC, esses não são obrigados a adotar Itinerários Formativos que privilegiam algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras. Logo, os sistemas privados terão a possibilidade de manter um currículo que prevê o desenvolvimento holístico do aluno, ao aprofundar-se de maneira semelhante em todas as áreas do conhecimento e possibilitando, assim, a formação muito mais geral e crítica, acentuando a disparidade em relação aos alunos do ensino público.

Dessa forma, as reflexões que orientam a pesquisa são: “As orientações para as produções textuais do livro didático de Língua Portuguesa do Novo Ensino Médio desenvolvem a competência escritora dos discentes? “De que forma as habilidades contribuem com o processo da escrita dos alunos do Novo Ensino Médio”?

Quanto ao desenvolvimento da competência escritora dos alunos do Novo Ensino Médio, tem-se por hipótese que o livro didático, utilizado como um suporte da prática pedagógica em sala de aula, precisa estar alinhado com as necessidades de aprendizagem do aluno para adequá-lo ao contexto geral de formação esperada ao final da Educação Básica.

Segundo Abreu (2013), ao estudar a escrita de alunos do Ensino Médio, o investimento no ensino da escrita de forma interacionista é fundamental nessa fase do indivíduo que está em pleno desenvolvimento de sua “formação crítico-reflexiva” (p. 29). Dessa forma, é necessário que o foco esteja voltado, não mais na verificação de desvios ortográficos e gramaticais, mas sobretudo na construção de uma autonomia linguística que emancipe os alunos, proporcionando-lhes a competência para escrever de acordo com diferentes esferas sociais. Conforme aponta a autora, as práticas devem ser pensadas “para a formação de saberes concernentes às práticas de uso da escrita em nossa sociedade, tanto para as ações de formação profissional quanto para aquelas relativas ao exercício da cidadania.” (p.29)

De acordo com Abreu,

Podemos dizer que escrever é mais do que simplesmente redigir palavras e organizá-las em frases, com o intuito de criar um texto coerente. Escrever, antes de tudo, requer reflexão e envolvimento por parte do escritor. É um processo criativo e ativo, de (re) construção de saberes. A valorização do texto criativo – em que o aluno se coloca como autor que argumenta e expõe as suas opiniões, sem ser meramente reprodutor de ideias alheias – precisa ser a essência do ensino de produção textual nas escolas. (Abreu, 2013, p. 31)

Pensar as práticas de escrita na escola, sob o ponto de vista da interação social, com foco no letramento, por meio dos gêneros textuais, proporciona um enriquecimento da competência no processo da escrita e, conseqüentemente, um leque maior de oportunidades para interagir socialmente nas diferentes situações comunicativas.

As práticas de ensino da língua também se moldam às diferentes exigências que surgem no processo de ensino-aprendizagem. Na prática de escrita, tem-se a preocupação em preparar os alunos, não só para a elaboração de “textos modelos”, aqueles que são pré-moldados por determinadas regras textuais, mas também para que adquiram a capacidade de interagir socialmente pela escrita, dominando os gêneros textuais que circulam na escola e fora dela. Dessa forma, o ensino parece não estar mais voltado para a transmissão de conceitos e nomenclaturas, mas para o letramento do indivíduo. Compreender como práticas de ensino da escrita se concretizam no livro didático e quais as implicações dessas propostas no ensino de linguagem fortalecem o conhecimento pedagógico que se faz necessário na realização do processo de ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva, a concepção de educação passa a ocupar um espaço nesse novo processo de ensino-aprendizagem que visa ao desenvolvimento da competência escritora do estudante, de modo a torná-lo um indivíduo capaz de utilizar a língua materna de forma consciente, adequando-a às mais diversas situações de comunicação orais e escritas vividas em sociedade. (Bagno,2005).

A escolha do objeto de estudo tem como base a análise das orientações do livro didático de língua portuguesa, verificando como são desenvolvidas as produções

textuais. O eixo principal deste trabalho parte do contexto escolar, considerando que o livro didático em análise é um dos materiais mais utilizados em sala de aula apontando o direcionamento das produções. Assim sendo, torna-se objeto de constante reflexão e estudo. Além disso, é necessário que atenda às propostas vigentes para o Novo Ensino Médio.

Considerando que o livro didático é grande aliado do professor em suas práticas pedagógicas, sendo, portanto, importante para a condução do processo na formação de futuros profissionais, deve-se propor a imersão e o entendimento das análises do livro didático selecionado, pois, para que ele cumpra sua função, é essencial o conhecimento desse material e dos métodos sugeridos.

A pesquisa que resultou nesta dissertação tem como objetivo geral contribuir com os estudos voltados para o ensino da produção escrita no Ensino Médio, tendo em vista o cumprimento de propostas evidenciadas na BNCC do Novo Ensino Médio. São objetivos específicos:

- Analisar as orientações do livro didático de língua portuguesa para a produção textual dos educandos do primeiro ano do Novo Ensino Médio que proporcionam o desenvolvimento da competência escritora dos educandos;
- Identificar que habilidades textuais são requeridas por meio do comando ou orientações para a produção textual no livro didático;
- Verificar se há convergência e/ou divergências entre os comandos e ou orientações do livro didático de língua portuguesa e o que preconiza a BNCC;

Para tanto, os encaminhamentos que nortearam a pesquisa tiveram como base teorias voltadas para o desenvolvimento da competência escritora do aluno, como preconizam, Antunes (2003,2005,2006), Bezerra (2001), Geraldi (1997), Koch e Elias e Marchuschi (2012), Passarelli (2004), Palma e Turazza (2014), entre outros. E, por fim, os documentos oficiais de base que norteiam a Educação Básica, a BNCC (BRASIL, 2018), os Documentos Oficiais do Novo Ensino Médio e o Currículo do Piauí.

Trata-se de uma pesquisa documental, por isso faz-se necessário um estudo sobre a orientação nos documentos oficiais para a organização do Novo Ensino Médio. É também uma pesquisa teórico-analítica, uma vez que analisa o livro didático

selecionado em contraposição com a teoria que orienta o desenvolvimento da competência escritora dos educandos. Assim, deve-se verificar quais competências são explicitadas nos documentos e que foram consideradas no preparo do livro didático.

Nesse sentido, a percepção e a compreensão do conceito e da prática de língua portuguesa, alinhadas à análise reflexiva, passaram a integrar os documentos oficiais de base, a BNCC. Tais documentos, de caráter norteador, orientam e são parâmetros das especificidades dos componentes curriculares e o que deve ser espelho em cada nível da educação básica.

Nesse contexto, os documentos oficiais que norteiam a educação apresentam orientações relevantes para um ensino eficaz de língua portuguesa visando a possibilidade de formar alunos críticos e reflexivos capazes de opinarem nas mais diversas situações sociais.

A BNCC (BRASIL,2018) é um documento de caráter normativo que define em sua totalidade todas as aprendizagens caracterizadas como essenciais e que devem ser asseguradas aos alunos da educação básica. Em outras palavras, a BNCC funciona como balizador da qualidades da educação brasileira. Além disso, ela é estruturada de modo a traçar competências e habilidades a serem desenvolvidas e adquiridas no decorrer da trajetória da educação básica.

Nesse sentido, a escola deve ser vista como um ambiente profícuo no que compete à troca e a construção de conhecimento, ultrapassando o simples objetivo de obtenção de notas, tornando-se, portanto, construtora de saberes essenciais para a formação dos discentes como cidadãos. Além disso, torna-se indispensável que as práticas escolares transgridam os muros da escola e proporcione aos alunos um contato com a realidade social, sobretudo, com as dificuldades, visando a enfrentar tais desafios.

No que compete às especificidades da área de LP, a BNCC (BRASIL, 2018) orienta que o ensino esteja pautado na construção de conhecimentos a fim de promover a produção e a compreensão de diversos gêneros textuais e discursivos. Diante desse contexto, a escola toma como objeto de ensino o texto e o torna

instrumento imprescindível nas aulas de língua materna, possibilitando uma interação com as mais diversas esferas da sociedade.

Portanto, esta pesquisa está organizada, em capítulos que dialogam entre si. Eles foram, inicialmente, construídos com intuito de trazer uma discussão mais conceitual, dialogando com os dados e resultados da pesquisa.

Apresenta Introdução que aproxima o leitor da temática sugerida pelo título, os objetivos geral e específicos, em consonância com a justificativa da pesquisa. Assim, após a parte introdutória temos:

No primeiro capítulo: O desenvolvimento da escrita dos educandos do Novo Ensino Médio, aborda a teoria, a competência escritora, os gêneros textuais e como deve ser ensinar a escrita;

No segundo capítulo: A BNCC e os demais documentos oficiais do Novo Ensino Médio, aborda uma contextualização da perspectiva histórica dos documentos oficiais, a BNCC, o Novo Ensino Médio com suas Competências e Habilidades e o Currículo do Piauí no âmbito da Educação Básica;

No terceiro capítulo: Análise do livro didático de Língua Portuguesa do Novo Ensino Médio, aborda as análises e as discussões dos dados selecionados do livro didático de LP que apresentam orientações pautadas na produção escrita, com objetivo de fomentar o trabalho com os conteúdos de maneira contextualizada, a partir das contribuições da produção escrita, objetivando uma aprendizagem efetiva e produtiva de ensino;

Por fim, apresentam-se, a conclusão que retomam os objetivos pretendidos no estudo e buscam elencar compreensões advindas da pesquisa, como também apontam lacunas e potencialidades de investigações na área da produção escrita no livro didático do primeiro ano do Novo Ensino Médio, com base nas referências utilizadas nesta pesquisa.

CAPÍTULO 1- O desenvolvimento da escrita dos alunos do Novo Ensino Médio

Neste capítulo será discutido o desenvolvimento da escrita dos educandos do Novo Ensino Médio, a competência escritora, os gêneros textuais e como é ensinar a escrita. Tais abordagens trazem um panorama de efetivação do conhecimento para o Novo Ensino Médio. Cada um desses assuntos desempenha papel importante na perspectiva educacional, influenciando desde a estrutura dos currículos até as práticas pedagógicas em sala de aula. Este contexto de aprendizagem não estabelece apenas padrões de aprendizado, mas também orienta os novos discentes no caminho das produções textuais. Exploramos esses assuntos, verificando como eles moldam o currículo educacional, impactam as estratégias pedagógicas e contribuem para o desenvolvimento da competência escritora dos educandos do Novo Ensino Médio.

1.1 A importância do desenvolvimento da escrita dos alunos do primeiro ano Novo Ensino Médio

Nas salas de aula de língua portuguesa, a produção de textos escritos contribui para efetivar o processo de interlocução e interação entre os estudantes. Nessa perspectiva, entende-se que a produção de textos escritos não é um ato isolado, mas um ato compartilhado, uma vez que envolve aspectos cognitivos, linguísticos e sociais, os quais interagem por meio da linguagem, permitindo ao homem a construção e a interpretação da realidade.

No Brasil, nas últimas décadas, o ensino de língua escrita na escola possibilitou ao estudante uma melhor comunicação, tanto oral como escrita, em diversas situações de uso, bem como o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria língua. Nessa conjuntura, o trabalho com a produção escrita deve acontecer de forma articulada ao ensino da leitura, da oralidade e da produção de textos, buscando, desse modo, superar uma tradição centrada na memorização de regras com um fim em si mesmo e o rompimento com a artificialidade quanto ao uso da linguagem na sala de aula.

Acredita-se que as habilidades necessárias que devem ser adquiridas pelo escritor-aluno são construídas ao longo do tempo, o educando aprende a escrever, escrevendo. É ensinado a fazê-lo, por meio das práticas de leitura e de produção de textos, ele terá condições reais de desenvolver seu potencial crítico-reflexivo, adquirindo novas formas de expressão e interação com seu interlocutor de maneira adequada e criativa. Assim, um texto escrito é resultado de um processo de transformação de ideias e concepções em forma de texto com suporte em palavras.

É necessário, portanto, conscientizar o educando de que o ato de escrever pressupõe, segundo Geraldi (2003), a existência de cinco aspectos a serem considerados: ter o que dizer; ter motivos para dizer o que se tem que dizer; ter um interlocutor; constituir-se como interlocutor enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e escolher as estratégias certas para realizar estas ações. De posse dessas informações, o aluno-escritor terá condições de elaborar melhor seu texto.

Ao dar início ao processo de produção de um texto, faz-se necessário entender que ele é uma unidade de linguagem em uso; isto é, que escrever é o ato de produzir textos em uma situação real de comunicação. Para formar um escritor competente é preciso apostar numa proposta educativa com base no diálogo, na formação de cidadãos que tenham liberdade para ler, escrever e interpretar o mundo, para refletir e criticar a realidade. Ao entrar na escola, o educando traz uma bagagem de conhecimentos prévios e é utilizando esse saber extraescolar como ponto de partida que o professor o ajudará a ampliar seu potencial linguístico. Quanto mais os educandos convivem em ambientes letrados antes e depois de iniciar a educação formal, mais cedo eles se motivam para escrever. A vivência com diversos textos irá ajudá-los a conhecer e a interagir com diferentes tipos, possibilidades e manifestações da língua escrita.

Escrever é interagir Geraldi afirma que interage aquele que tem o que dizer (sequência de afirmações em relação ao mundo que o cerca), a quem dizer (interlocutor real), o porquê e o para quê dizer (objetivos a que se propõe e aos assuntos tratados). O educando deve adquirir progressivamente uma competência em relação à linguagem, a fim de que possa resolver problemas da vida cotidiana, ter

acesso à cultura e alcançar a liberdade de uma participação no mundo letrado, para que possa assumir a sua própria palavra produzindo textos coerentes, coesos e eficazes.

Em defesa do ensino como prática reflexiva, certo é que o ensino da escrita e a forma como são avaliados os textos produzidos pelos estudantes merecem especial atenção. Os postulados da construção textual sob o enfoque sociointeracionista, cuja dimensão social tem a língua escrita como objeto cultural com funções sociais diversas materializadas em textos, ancoram os pressupostos teóricos atinentes à escrita processual que pleiteia-se desapegar de práticas prescritivas, voltadas apenas a “limpar” a superfície textual com base na norma regida pelo ensino gramatical ortodoxo no qual prepondera a fixação de regras e convenções. Assumindo-se como mediador de aprendizagens, o professor concebe que avaliar é atribuir valor ou mérito (Passarelli,2020) e apropria-se do “caráter pedagógico, de ajuste do processo de ensino-aprendizagem, de reconhecimento de mudanças que devem, progressivamente, ser introduzidas nesse processo para que todos os alunos aprendam de forma significativa” (Jorba; Sanmartí, 2003, p. 26).

Nesse papel de mediador, o docente, sustentado pela perspectiva processual, incentiva e participa ativamente da construção do texto de seus alunos durante todas as etapas do processo da escrita: planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão e editoração (Passarelli, 2012). Numa produtiva parceria com os estudantes, especialmente quando da revisão e conseqüente provável reescrita, o professor relega as práticas higienistas e, “como um coparceiro explora o para quê dizer, a quem dizer, por que dizer”, reafirma “a vocação do ensino como uma prática reflexiva” (op.cit.2020, p.59;p.71).Comprometido com o projeto de dizer dos educandos, o professor, em sua intervenção mediadora, ressignifica o ensino da escrita processual “em favor da construção de um sujeito-autor de textos” (op.cit.)o que implica, necessariamente, a avaliação como recurso metodológico que ajuda a (re)organizar o trabalho para os alunos aprenderem mais e melhor.

Em suma, a relação pedagógica construída processualmente pela mediação docente demanda comprometimento com a formação dos educandos de modo a

propiciar-lhes mais consciência sobre a função de cada uma das etapas do processo da escrita, reafirmando a perspectiva reflexiva, encorajada pelo professor.

Mas esse papel mediador, quando se trata da escrita dos educandos, às vezes, nos coloca na situação de algozes, pois as exigências nas produções textuais são muito acirradas. Por mais que as devolutivas sejam amigáveis, os detalhes do que precisa ser aprimorado, revisto, ajustado “assustam”, pois, via de regra, demandam mais leituras, mais consultas, mais investimentos para subsidiar a reescrita. Como o passado escolar da maioria de nós não promoveu episódios de construção de textos percorrendo as etapas da escrita, muitos ficam com sua autoestima abalada quando precisam voltar a seus textos. E voltar... e voltar... Como o texto não acaba nunca, o que acaba é o tempo de que dispomos para confeccioná-lo, uma imprescindível aprendizagem em relação à construção da escrita é admitir que a primeira versão é exatamente a primeira de muitas. Daí a relevância de nosso papel como mediador que, um pouco mais experiente com o processo da escrita, esmiúçam reflexões sobre o que requer a aventura de escrever textos de mais fôlego.

Na concepção de Passarelli (2004, p. 79), a escrita é um processo que demanda diferentes etapas e procedimentos: o ato de escrever não consiste em simplesmente criar um texto do começo ao fim, com um fluxo linear a plano. Esse processo não é apenas cognitivo, ou seja, voltado para o indivíduo, mas também social, já que é também uma resposta às convenções discursivas decorrentes dos procedimentos preferidos de criar e comunicar conhecimentos em determinadas comunidades.

A autora postula que todos os indivíduos são capazes de desenvolver habilidades para realizar processos e, nesse sentido, desenvolver competências específicas. A competência para escrever, por sua vez, implica o desenvolvimento de habilidades que vão desde o planejamento da escrita até a editoração, passando por outras etapas, tais como a escrita propriamente dita e a revisão textual.

Passarelli (Op.cit. 2004) afirma que é possível sistematizar a prática da escrita na sala de aula e, para tal, o professor necessita ministrar instruções específicas para

o processo de produção textual, deixando claro para o aluno que, para uma produção eficaz, é necessário planejar, escrever um texto provisório, revisar e editar.

Nesse sentido, a autora afirma que quando o professor assume o papel de incentivador e organizador da produção de seus educandos, faz-se necessário que ele se desvincule de certos papéis legitimados pelo sistema escolar, “como é o caso de priorizar o produto final em detrimento da realização das etapas que compõem o processo” (Passarelli, 2004. p. 82). Tomando como ponto de partida o modo de escrever de escritores profissionais, a autora apresenta uma sequência didática que contempla as fases de realização da escrita, especificadas a seguir:

Planejamento – Essa etapa consiste, principalmente, na seleção de informações de ideias que irão compor o texto a ser produzido, ou seja, “o escritor, a partir do tópico, busca informações adequadas, levando em conta o perfil do seu futuro leitor” (op.cit, 2004, p. 89). Para a autora, não basta selecionar as informações, é necessário ao educando organizá-las, por ordem de importância ou relevância e, em seguida, topicalizá-las, de modo a criar um roteiro que irá guiar o processo de escrita. Para tal, o aluno produtor do texto precisa levar em consideração, também, o destinatário, o objetivo do texto, o gênero escolhido, o seu papel enquanto sujeito produtor, o próprio conteúdo do texto (objeto do texto), o tamanho que o texto irá adquirir e os critérios de avaliação do texto.

Tradução de ideias em palavras – Trata-se da produção da primeira versão do texto, a partir do roteiro traçado na fase anterior, o planejamento: “É quando as ideias levantadas passam para o papel, num trabalho que requer a atenção voltada à organização o texto em unidades de base – parágrafos, de acordo com alguns critérios para a sua construção.” (op.cit, 2004, p. 91). De acordo com a autora, nesta etapa, o aluno faz um esboço ou um rascunho do texto, ou seja, “realiza uma espécie de consórcio entre as ideias e as palavras com as quais tem intenção de traduzir seu pensamento” (Passarelli op.cit.,.2012, p. 99).

Revisão – A etapa de revisão, segundo Passarelli (2004, p. 93), embora seja fundamental na produção de um texto, ainda é pouco praticada na escola, “pois se observa que, frequentemente, os rascunhos das redações trazem poucas correções.

Muitas redações passadas a limpo em quase nada diferem dos rascunhos”. Essa etapa consiste na “leitura” do material produzido, com o objetivo de examinar, detalhadamente, os seguintes aspectos: adequação às convenções da modalidade escrita da língua; exatidão quanto ao significado, levando-se em conta o leitor do texto e acessibilidade. É quando o autor passa a ser o leitor de si mesmo, voltando a ser escritor novamente, uma vez que examina o próprio texto para verificar se as ideias foram expressas de modo organizado, claro e coerente, realizando atividade recursiva, ou seja, verificando se o que foi produzido atingiu o que foi planejado, no plano do conteúdo e da linguagem, e procedendo a reformulações.

Em se tratando de uma etapa recursiva, é comum que seja repetida mais de uma vez. Passarelli (op.cit.2012, p. 100), acrescenta que “repetir a revisão mais de uma vez contribui para a melhoria do texto final”. Essa tarefa, que, normalmente é feita pelo próprio autor, será mais produtiva quanto maior for o tempo transcorrido entre a primeira versão e a revisão.

Editoração – A etapa de editoração consiste no acabamento final que dá o aluno a seu texto, levando em consideração o leitor e o suporte em que será veiculado. Nessa etapa, conforme postula Passarelli, (2004) além da diagramação, podem ser realizados outros tipos de alteração no texto, a fim de se atingirem os objetivos propostos com a atividade de produção solicitada. Nesse sentido, faz-se necessário que o professor deixe claro para o educando o que se pretende fazer com o produto final, como destaca a autora (Passarelli op.cit.2004).

Guardião do texto – Trata-se de um componente que monitora todo o processo de produção do texto, ou seja, é uma espécie de monitor que se mantém ativado e intervém, durante todo o processo, para a realização de ajustes de modo a garantir a coerência do texto. Segundo a autora (Passarelli op.cit.2012, p. 100), “uma espécie de noção intuitiva perpassa todo o processo de escritura, como se fosse um elemento de vigilância” que opera durante todo o processamento do texto”. Esse componente serve para orientar o educando produtor do texto no sentido de atingir os propósitos estabelecidos para a produção textual, durante todo o processo, e é composto por diferentes aspectos: o bom senso do indivíduo, sua intuição, seus

sentimentos e experiência de vida. Por levar em consideração o modo como os profissionais de escrita realizam suas atividades de produção textual, ou seja, o uso social da escrita por profissionais da área, a proposta de Passarelli (2004) parece constituir-se em uma ferramenta pedagógica bastante eficaz para a produção de diferentes gêneros discursivos, uma vez que permite simular situações reais de uso da escrita, partindo do seu planejamento até a sua editoração. Além disso, está organizada em etapas que permitem a graduação do processo de produção, em fases que contemplam a escrita e a reescrita do texto, sempre levando em conta o papel do leitor e os objetivos interacionais da produção textual.

É sabido que não existem fórmulas e “truques” para escrever bem, uma vez que o ato de escrever exige, além de dedicação, um estudo sério e muita leitura, pois ao ler assimilam-se as estruturas próprias da língua escrita enriquecendo o vocabulário. Dessa forma, deve-se considerar que uma boa produção textual é resultado de muita prática, reflexão e leitura e que a escrita exige que o indivíduo se envolva totalmente.

Segundo Garcez (2004), escrever é um exercício que se aprimora com a prática constante atrelada indissociavelmente ao hábito de ler. Para a autora, o procedimento de leitura e releitura colabora decisivamente para a melhoria cabível ao texto.

De acordo com ela,

A escrita não pode ser considerada desvinculada da leitura. Nossa forma de ler e nossas experiências com textos de outros redatores influenciam de várias maneiras nossos procedimentos de escrita. Pela leitura vamos construindo uma intimidade com a língua escrita, vai adotar suas estruturas e as suas infinitas possibilidades estilísticas. (...) Além disso, a leitura é uma forma primordial de enriquecimento da memória, do senso crítico e do conhecimento sobre os diversos assuntos acerca dos quais se pode escrever (Garcez, 2004, p.23).

A produção de texto é importante porque ela organiza o texto e o universo interior do autor. Ao escrever, podemos comunicar o que sabemos e, também, descobrir o que queremos. Escrever é ter oportunidade de dividir práticas sociais que a sociedade

vem construindo no decorrer dos anos. Porém, isso é possível se o escritor for, primeiramente, leitor assíduo.

o conhecimento se constrói com os indivíduos em textos e não por palavras soltas ou por unidades separadas e é com base no contexto que Marcuschi (2008) aborda a noção de produção textual, logo, a maior preocupação sendo o processo de produção e os textos escritos. Atualmente, tanto a produção como a compreensão de textos orais e escritos são consideradas importantes no processo de comunicação na função social que a escrita tem. Ainda de acordo com esse autor, o texto resulta de uma ação contextual que surge e vai além da frase, constituindo algo com significado, um aparato sócio-histórico, um meio de comunicação. Assim, tanto o texto escrito quanto o oral são essenciais e de suma importância para que haja comunicação.

Nesse estudo leva-se em consideração, também, que o processo de ensino aprendizagem não está fundamentado unicamente no LD, sendo o estudante o agente protagonista desse processo e o professor o principal mediador entre o educando, que traz consigo seus conhecimentos sociais, potencialidades criativas, seu pensamento crítico e o conhecimento acadêmico. Abreu e Sperença-Criscuolo (2016) afirmam que, a partir da década de 80 o ensino de LP teve um grande avanço quando a linguística moderna passou a se preocupar com a abordagem da língua na sala de aula, levando o texto para o ensino de língua, “ampliou-se de fato, o objeto de ensino da língua (de sentenças para textos)” (Abreu e sperença-Criscuolo op.cit.p.8).

Com essa nova perspectiva de ensino, voltada não mais para classificação e nomenclatura gramaticais, mas com o foco no texto e nos usos da linguagem, a produção textual ganha espaço de destaque nas aulas de LP. Não é simples a tarefa de ensinar a escrever, vai muito além de passar para os educandos os modelos de textos ou elencar os passos para construção de textos coerentes, mas de despertar neles a capacidade de expressar-se coerentemente por meio do texto escrito, utilizando o gênero que se adapte à situação de comunicação, pois, a escrita é uma manifestação da linguagem que se perpetua, que ultrapassa gerações, é também a manifestação concreta do pensamento, das emoções, de modo que:

A escrita nos permite uma privacidade para enfrentar nossos pensamentos, memórias, emoções, como também nossos desejos para criação de uma presença no mundo. Permite-nos usar os nossos recursos internos e também os externos, como leituras, documentos, evidências e outros que são de alguma importância para nós, para nossa situação atual e para os atos que desejamos realizar. (Barzeman 2011, p.11).

Por essa visão de Bazerman, podemos afirmar que a escrita é a manifestação linguística presente que se constitui da vivência passada para uma projeção no futuro, sendo, portanto, um importante instrumento de interação social e, por isso, tão relevante no ensino de LP.

1.2 Competência Escritora

O papel da escola no ensino da escrita envolve grandes responsabilidades, sendo a maior e mais importante delas oportunizar aos educandos as ferramentas necessárias para utilizar a linguagem escrita em sua completude e concretude. Espera-se que, durante o processo de ensino - aprendizagem da escrita na escola, os adolescentes possam se transformar em autores, por meio de uma metodologia que explore a linguagem escrita em sua totalidade e em seu uso real, numa concepção dialógica e interacionista.

A aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino da escrita. A descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito faz parte dos objetivos prioritários do Ensino Básico.

O saber escrever, em todas as suas dimensões, se desenvolve em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização. Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é condição para a integração na vida social e profissional.

Assim, o termo produção textual nos serve para situar, de modo amplo, as situações de interação e as operações que intervêm nas atividades da escrita. A

didática da escrita, em uma abordagem que visa ao desenvolvimento progressivo dessa atividade em todo o transcorrer da escolaridade, exige que consideremos as práticas comunicativas e culturais de uso dos textos. Ela também exige que levemos em conta os aspectos afetivos, cognitivos e sociais que estão em jogo. Portanto, a escrita é considerada como uma forma de comunicação, de expressão e de conhecimento.

Segundo Tabosa 1998, a escrita pode ser vista sob diferentes perspectivas que se interligam e se complementam. Uma delas é a escrita como um processo de construção de significados, onde o escritor, ao longo da sua jornada de escrita, vai ajustando as suas ideias e o seu texto. Outra é a escrita como forma de interação social, onde o texto é um veículo de comunicação e diálogo entre escritor e o seu público. Tais perspectivas se constituem em: experimental/positivista, na qual o estudo se dá em favor apenas do texto tomado como “o produto”, como o item único e soberano sem considerar a importância do escritor e do seu leitor; cognitivista, quando observa e enfatiza as estratégias cognitivas que o indivíduo utiliza durante a escrita, essa perspectiva verifica a ação do produtor do texto, e a sociointeracionista, que discute a relação produtor-texto-leitor nessa prática de interação que os envolve, com destaque para a posição do leitor que, segundo o autor, é o principal agente da interação (Garcez, 1998 apud Tabosa, p. 1).

Sob o olhar dessa última vertente, observamos, em Antunes (2003, p. 46), o posicionamento referente à relevância do leitor no processo de elaboração do texto. Para a autora, “escrever sem saber para quem, é, logo de saída, uma tarefa difícil, dolorosa e, por fim, é uma tarefa ineficaz, pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se”.

Como se pode notar nas palavras da autora, o exercício da escrita torna-se enfadonho quando não se tem uma referência do outro, isto é, quando não se tem definido o possível leitor daquele texto que, em seu papel de efetivar a comunicação, dará a credibilidade ao que o produtor pretende transmitir.

A respeito dos conceitos de abordagem da escrita, Tabosa também expõe o pensamento de Meurer sobre este processo; conforme o teórico citado, a prática da

escrita se dá pela “[...] soma dos processos cognitivos (unidade psicológica) à interação escritor/leitor real ou virtual (unidade social)” (Meurer, 1997 apud Tabosa, p.1).

Pode-se perceber que do ponto de vista de Meurer (op.cit), o estudo da escrita se realizaria, por exemplo, pela junção das duas vertentes ressaltadas por Garcez (1998), a cognitivista e a sociointeracionista, enfatizando o conjunto dos elementos relevantes para a produção de um texto, que seriam: as estratégias cognitivas que o escritor utiliza para a elaboração do texto e a interação que se dá por esse processo textual entre os agentes produtor-leitor.

Conforme Dahlet (1994), em seus estudos, há diversas pesquisas relacionadas à escrita, apresentando resultados de que era necessário que os estudos da produção escrita fossem além do texto como um “produto acabado”, analisando o seu processo. Assim, esses estudos abordavam que a produção deveria se realizar “[...] como uma atividade decomponível em três níveis de operações – planificação, textualização, revisão” (p. 81).

A **planificação** seria um planejamento inicial visando ao contexto para a produção do texto, assim, se aciona na memória - e, em seguida, articula e organiza - o conhecimento que possui acerca do conteúdo, da situação, do lugar em que o texto se realizará e do público pretendido. A **textualização** é a escrita propriamente dita, quando o sujeito materializa o raciocínio realizado na etapa precedente, “o texto surge aqui, literalmente, como a forma de pensamento” (Dahlet,1994, p.82). A última operação, **a revisão**, é a etapa de correções e alterações do texto, na qual o sujeito pode averiguar criticamente as suas ideias apresentadas e realizar a correção conforme a estrutura característica do texto em questão, ao seu nível sintático, semântico e as incorreções ortográficas, de modo que possibilite uma notória compreensão ao seu destinatário.(op.cit.1994).

Seguindo nesse caminho, Sercundes (2011) retratou que a escrita pode ser concebida como dom, como consequência e como trabalho, defendendo que o processo de escrita envolve etapas, nisso ressaltou as atividades prévias como condições determinantes para a abordagem da escrita. Segundo a autora, a produção

textual sem atividade prévia apresenta concepção de escrita como um dom, pois a elaboração dos textos não decorre de um “[...] processo mais amplo de construção do conhecimento” (Sercundes, 2011, p. 79), ou seja, não são realizadas e desenvolvidas atividades de orientação e discussão do tema em pauta. Assim sendo, a escrita se caracteriza como um dom, que deverá fluir a partir de ideias que o aluno possuir acerca do que se pede. Uma prática de escrita desvinculada, sem uma programação prévia.

A produção de texto com atividade prévia, de acordo com a autora, visa a duas orientações metodológicas denominadas de escrita como consequência e de escrita como trabalho. A escrita como consequência seria, a partir da participação de um evento (palestra, leitura de material, um passeio), e, assim, teria a finalidade de escrever para registrar essa experiência vivida. A escrita como trabalho se diz que escrever é um processo constante de aprendizagem; esse processo possibilita novas produções futuras, uma encaminha a uma outra proposta. Nesse sentido, “[...] as atividades prévias são, na verdade, o suporte de todo o processo de produção” (Sercundes, 2011, p. 88).

A escrita como uma atividade empregada e vinculada às práticas rotineiras de comunicação e socialização torna-se fundamental no ensino de língua materna, proporcionando exercícios operativos voltados para a produção textual. A escrita precisa ser vista, de acordo com o linguista David Russel, “[...] como um instrumento de aprendizado, em que os educandos examinam, organizam, analisam e sintetizam ideias” (in Ramos; Espeiorin, 2009). À vista disso, é pertinente a aplicação de atividades que possam guiar e consolidar a produção de texto, de modo que proporcionem o desenvolvimento das habilidades de escrita, ampliando os saberes linguístico-discursivos e, conseqüentemente, as competências comunicativas do aluno.

Portanto, a escrita é uma atividade sociointeracionista porque permite a comunicação entre os sujeitos. No passado, somente uma parcela da população, tinha acesso à escrita, sabia ler e escrever e, com isso, detinha, o poder e a autoridade. Porém, atualmente a escrita está presente no cotidiano das pessoas, é utilizada no

trabalho, na comunicação, na vida pessoal, ou seja, o ser humano está rodeado por textos escritos.

1.2.1 Texto e sentido: relações entre autor / leitor

Para iniciarmos um estudo sobre a Produção Textual, é de fundamental importância termos o conhecimento do que seja um texto. A palavra texto vem do latim “textum”, que significa tecido e é uma unidade dotada de sentido e significação que envolve o autor e o leitor. Em uma concepção inicial de texto, ele é visto como um produto da expressão do pensamento do autor, sendo do leitor a missão de captar as ideias do texto. Segundo Koch (2010, p. 9):

(...) o texto é visto como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel passivo.

Assim, o objetivo do texto é o ato de comunicar. O autor, a quem se chama de produtor, delinea o assunto com certa intimidade para um destinatário e é por meio deste que o texto ganhará sentido. O leitor, ao interpretar o que está explícito, poderá entender a intenção do autor, ou criar uma nova concepção do que foi dito. Em outra perspectiva, o texto é visto como produto da interação, onde o produtor escreve tendo em vista seus possíveis interlocutores, e em função disso, elabora seu discurso tendo atividade colaborativa ancorada nas relações autor/texto/leitor. Como diz Koch (2010, p. 11):

Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto – sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

O leitor será o sujeito capaz de atribuir sentido ao texto buscando todo o conhecimento de mundo que possui e explorando-o no momento da leitura, a ele cabe o papel de ler e perceber as informações que estão explícitas e implícitas nas entrelinhas do texto. Kleiman (2010, p. 21) diz que “Para haver compreensão, durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura

do texto deve estar ativada, isto é, deve estar num nível ciente, e não perdida no fundo de nossa memória.”

Como recurso de atribuição de sentido, o leitor deverá utilizar as “Estratégias de Leitura”, analisando o texto com minuciosidade, fazendo as críticas necessárias, selecionando e destacando os pontos fundamentais e ainda usufruindo ou não das informações contidas no texto. De acordo com Koch (2010, p. 18):

(...) Processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos. Em outras palavras agimos estrategicamente, o que nos permite dirigir e autorregular nosso próprio processo de leitura.

Para haver interação, percebemos que o autor depende do leitor e vice-versa. Por isso, é essencial que o produtor, ao escrever e desenvolver seu texto exponha suas ideias considerando o interlocutor (leitor), pois, o texto não depende apenas do escritor, mas também de quem vai atribuir-lhe sentido. Koch (2010, p. 12) reafirmou que

No texto escrito, a coprodução se resume à consideração daquele para quem se escreve, não havendo participação direta e ativa deste na elaboração linguística do texto, em função do distanciamento entre escritor e leitor. Nele, a dialogicidade constitui-se numa relação “ideal”, em que o escritor leva em conta a perspectiva do leitor, ou seja, dialoga com determinado (tipo de) leitor, cujas respostas e reações ele prevê.

Assim sendo, como existe um distanciamento entre o autor que expõe seu pensamento no texto e o leitor, que recebe esse pensamento, cabe àquele expressar suas ideias de maneira lógica para que possam ser captadas pelo leitor da forma como foi intencionada.

1.2.2 Gêneros textuais

Partindo do pressuposto de que o texto é a unidade básica do ensino de língua, pesquisadores e linguistas analisam como se encontra o trabalho com a produção textual dos educandos atualmente.

O ato de escrever tem sido visto, por alguns alunos, como um momento de aflição, em razão das tantas regras impostas. Como diz Geraldi (2006, p. 24), eles não produzem e sim redigem seguindo moldes, e é, por isso, que não leem livremente, “mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida”.

Daí a necessidade do trabalho docente e o envolvimento dos educandos com a Produção Textual no Ensino Médio, uma vez que esse assunto merece ser pesquisado e analisado em razão do pequeno espaço destinado a ele nas aulas do componente curricular de Língua Portuguesa e da grande demanda que envolve a necessidade de produzir diversos gêneros textuais atualmente.

Enfatizando a Produção Textual na sala de aula a partir das perspectivas ancoradas nos gêneros textuais, o professor poderá fazer uso de um grande instrumento de ensino em suas aulas. Além disso, é sabido que outro fator importante é a reflexão da prática pelo próprio docente, a qual possibilitará uma possível mudança no desenvolvimento das aulas, tornando-as mais interessantes, já que estas, geralmente, continuam limitadas à gramática normativa descontextualizada. Os resultados apresentados pelo ENEM, apontam para um descompasso em relação à produção textual, em razão da ausência de práticas escolares que envolvam a escrita situada a contextos reais, pois tudo, geralmente, é muito artificial e limitado.

Nesse sentido, o objetivo é analisar como a Produção Textual é abordada no Ensino Médio, buscando subsídios para ajudar o educando e o professor nas atividades que envolvam a escrita de gêneros na escola. É fundamental, para tanto, ancorarmos as nossas discussões nas perspectivas baseadas na teoria dos Gêneros Textuais aplicada ao ensino e nas pesquisas que tratam sobre as principais dificuldades dos educandos em relação à produção.

A relevância da abordagem dos gêneros textuais para o ensino de língua materna, se fez notável, por uma parte, por efeito da chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como estrutura para o ensino de línguas, que ao retratarem a aplicação dessa abordagem, difundiram que os gêneros textuais deveriam passar a ser o objeto de ensino, revelando a pertinência das particularidades

dos gêneros para a leitura e produção textual. Tal fato acarretou um aumento das pesquisas que tinham como base teórica as teorias de gêneros (Rojo, 2005).

Os diversos estudos, então, contribuíram para o que hoje compreendemos como a função real dos gêneros e sua relação com o ensino de língua nos certifica sobre a pertinência dessa abordagem e a realização de práticas pedagógicas eficientes para a sua aplicação.

De acordo com Marcuschi (2005, p. 19), já é comum o conhecimento de que:

[...] os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Nota-se que o autor retrata os gêneros textuais como produtos produzidos pela sociedade no decorrer dos tempos, tendo como finalidade estabelecer e viabilizar a comunicação entre os indivíduos diariamente nas diversas práticas sociais em que se encontram. Há uma grande abrangência de números dos gêneros; cada um com seu estilo, estrutura e finalidade próprias, surgem pela necessidade de nos comunicar e interagir uns com os outros. Os gêneros são elementos construídos e arraigados social e historicamente. Dessa maneira, Bezerra (2005, p. 40) expressa que:

Qualquer contexto social ou cultural que envolva a leitura e/ou a escrita é um evento de letramento; o que implica a existência de inúmeros gêneros textuais, culturalmente determinados, de acordo com diferentes instituições e usados em situações comunicativas reais.

A autora reforça o sentido de que os gêneros textuais estão vinculados ao nosso cotidiano e que fazemos constantemente uso deles, seja nas mais simples expressões do dia a dia, seja nas mais rebuscadas em ambientes específicos envolvendo formas mais padronizadas da língua. Consoante a concepção teórica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), essa prática.

[...] costuma-se chamar de agir comunicativamente, posto que ninguém age de maneira isolada, no sentido de que tudo o que se faz é situado, sócio historicamente, dentro de certo domínio discursivo, esfera de atuação, ou ainda, zonas de interação, a exemplo da família, profissional, de lazer, entre

outras (Bronckart,1985; 1999 apud Barros; Silva, 2015, p. 61) (grifos do autor).

“O ser humano age por meio de textos” (Barros; Silva, 2015, p. 61), os quais, se materializam em gêneros textuais; por meio deles podemos nos expressar e nos comunicar, possibilitando e fortalecendo, de certo modo, as relações interpessoais. Assim, podemos dizer que “o estudo dos gêneros mostra o funcionamento da sociedade” (Marcuschi,2008, p. 149), de modo que organiza e possibilita a interação e compreensão entre os sujeitos.

A quantidade de textos com que nos deparamos nos diversos campos da atividade humana, se designam e se caracterizam por gêneros textuais que dispõem de sentidos e peculiaridades singulares, ou seja, apresentam uma composição funcional, linguística e discursiva que lhes são próprios. De acordo com Antunes (2009, p.38), é dessa forma que “[...] uma carta difere de um relatório, um editorial difere de uma notícia, um aviso, de um requerimento, um anúncio, de uma crônica e assim por diante”.

Esses elementos textuais possuem grande carga eficiente de informações, conceitos, estilos, finalidades etc., correspondendo à ilimitada quantidade e variedade deles. Esse feito se justifica:

[...] devido a sua relação de interdependência com as atividades humanas, os gêneros são múltiplos, e até mesmo em número infinito, os segmentos que entram em sua composição (segmentos de relato, de argumentação, de diálogo etc.) são em número finito, podendo, ao menos parcialmente, ser identificados por suas características linguísticas específicas [...] Na medida em que apresentam fortes regularidades de estruturação linguística, consideraremos que pertencem ao domínio dos tipos (Bronckart,1997 apud Rojo, 2005, p. 190) (grifos do autor).

Como citado acima, sobre tipo e gênero textual, Marcuschi (2005) os distingue descrevendo que os tipos textuais são limitados, totalizando cinco categorias de sequências de enunciados que se encontram dentro dos gêneros, e possibilitando caracterizar partes do texto como sendo: narrativo, argumentativo, expositivo, descritivo e injuntivo. Diferentemente dos tipos textuais, a quantidade de gêneros é vasta e trata-se de textos que podemos encontrar no nosso dia a dia e que

proporcionam perfil sócio comunicativo, ou seja, são textos que exercem funções comunicativas e são determinados pelo estilo, conteúdo e composição próprios. São exemplos de gêneros textuais: anúncio publicitário, documentário, carta, receita, bilhete, romance, conto etc.

Marcuschi esclarece, também a expressão “domínio discursivo”, definindo como esferas de produção discursiva. Essas esferas não são textos nem discursos, mas favorecem o surgimento de discursos com características próprias. Como por exemplo, o discurso jurídico, jornalístico, e discurso religioso etc. que possuem discursos específicos de cada instituição, apresentando gêneros textuais muitas vezes exclusivos de cada um desses domínios (op.cit 2005).

A multiplicidade dos gêneros textuais e o surgimento de novos gêneros se deve em grande parte aos avanços tecnológicos, conforme pontua op.cit 2005. A cada algo novo no ramo da tecnologia relacionado à comunicação, diversos gêneros surgem criando novas maneiras de comunicação. Dessa forma, op.cit p. 20 também ressalta que “[...] não são propriamente as tecnologias que originam os gêneros e, sim, a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias.”

É importante destacar, como elucida (op.cit), que o surgimento desses novos gêneros não são criações plenas, mas possuem características e raízes em outros gêneros que já existem. “O fato fora notado por Bakhtin [1997] que falava na transmutação dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos” (op.cit. 2005 p. 20). Dentre tantos exemplos, tem-se o gênero carta, que com o avanço da tecnologia, permitiu a formação do gênero e-mail que possui aspectos próximos ao gênero já existente carta.

Sobre a abordagem dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa, Limeira (2017, p.59-60) pondera que eles chegaram e agregaram

[...] ao ensino de português uma nova abordagem aos métodos tradicionais de ensino. No entanto, sabe-se que o estudo dos gêneros textuais não é algo novo, pois já estavam em vigor no ocidente com Platão, na tradição poética, e Aristóteles, na tradição retórica. Com o tempo, seus estudos avançaram e passaram a não pertencer apenas à retórica e à poética, mas à linguística.

Nesse sentido, a didatização dos gêneros textuais revolucionou as práticas de ensino da língua. Nessa proposta, tornava-se necessário considerar o uso real e interacional da língua, na sua função plena de estabelecer a comunicação entre os membros da sociedade e, dessa maneira, os gêneros por serem determinados pelas suas atividades discursivas e sociointerativas, seriam o pilar para esse ensino.

Assim, Bezerra (2005, p. 41) pondera que:

[...] o gênero é fundamental na escola, visto que, segundo Schneuwly e Dolz (no prelo: 1), é ele que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.

O ensino de língua pautado nessas atribuições que os gêneros possuem, visa a um ensino-aprendizagem da língua materna mais próximo da realidade do aluno, realizado com as funções concretas da língua nos seus usos práticos e rotineiros. Proporciona o gosto e uma motivação maior pela aprendizagem ao abordar os diferentes textos que circulam na sociedade; dessa forma, o aluno poderá ter acesso à produção textual de textos com que ele se familiariza e faz uso frequente.

1.3 Texto e escrita.

Nos séculos anteriores, o ato de escrever era limitado a uma pequena camada da sociedade. Após muitas lutas e conquistas, ao longo da história das civilizações, a escrita tornou-se acessível a uma parcela significativa, estando hoje relacionada às práticas sociais.

Em nossas atividades cotidianas, lemos, ouvimos, recebemos e enviamos e-mails, whatsapp, fazemos lista de compras, ou seja, a escrita faz parte da nossa vida e se faz presente em todos os ambientes. Como reafirma Barré de Miniac (2006 apud Koch, 2010, p. 31):

Hoje a escrita não é mais domínio exclusivo dos escrivães e dos eruditos. [...] A prática da escrita de fato se generalizou: além dos trabalhos escolares ou eruditos, é utilizada para o trabalho, a comunicação, a gestão da vida pessoal e doméstica.

Logo, a partir da convivência com a modalidade escrita, ficará mais fácil produzir textos com eficiência e eficácia, já que ao escrevermos, baseamo-nos em outros textos; configurando a existência da Intertextualidade. Como aponta Koch (2010, p. 101): “Em sentido restrito, todo texto faz remissão a outro(s) efetivamente já produzido(s) e que fazem parte da memória social dos leitores.”

Além da intertextualidade, temos outros fatores que são essenciais à textualidade, como os elementos coesivos e os responsáveis pela coerência textual. Por meio destas ideias contidas no texto aparecerão de forma adequada, com clareza e objetividade. É nesse sentido que devemos lembrar e apresentar os conceitos de coesão e coerência.

Marcuschi (op.cit., p. 99) relata que:

Os fatores que regem a conexão referencial (realizada por aspectos mais especificamente semânticos) e a conexão sequencial (realizada mais por elementos conectivos) em especial no nível do contexto, geralmente conhecidos como coesão, formam parte dos critérios tidos como constitutivos da textualidade. Para muitos, a coesão é o critério mais importante da textualidade.

Com relação à coerência, Marcuschi (op.cit.p.121) esclarece que é

Sobretudo, uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. Na verdade, a coerência providencia a continuidade de sentido no texto e a ligação dos próprios tópicos discursivos. Não é observável como fenômeno empírico, mas se dá por razões conceituais, cognitivas, pragmáticas e outras.

Considerando o ato de escrever como processo e desconstruindo o mito de que somente sabem escrever as pessoas que nasceram com esse “dom”, Antunes (2005), afirma que o dom de escrever é, na verdade, resultado de muita determinação, de muitas tentativas, de muita prática. Sendo assim, é preciso pensar num ensino de escrita mais consolidado, de modo que para a atividade de escrever sejam contemplados três momentos: o do planejamento, o da escrita e o da revisão.

A autora ainda defende que o ato de escrever é uma atividade de **interação**, que visa destinatário; **cooperativa**, uma vez que a construção de sentido se dá na

cooperação entre dois ou mais sujeitos; **contextualizada**, porque as escolhas são determinadas pelas circunstâncias de comunicação, visto que a comunicação não é feita por meio de frases ou palavras soltas, mas por meio de textos.

Nesse sentido, Antunes ainda ressalta que faltam livros de orientação específica para professores em relação a determinados pontos teóricos. Comungando com Antunes, Pereira (2010) aponta que o trabalho com a produção de textos não é algo desafiador exclusivamente para os alunos, mas os professores também sentem dificuldades na condução do processo de escrita, principalmente no que significa trabalhar a produção textual com base na teoria dos gêneros textuais, bem como adaptar metodologias.

Mas, o que é escrever? Antunes (2005) deixa claro que escrever não é dom, é processo. De acordo com ela, escrever é uma atividade de interação de cooperar, não há escrita sem destinatário, sem alguém do outro lado da linha, ou seja, escrever é uma atividade contextualizada, ninguém fala ou escreve por meio de palavras soltas ou de frases, se escreve a fim de cumprir determinado objetivo com o outro. Pereira (2010), por sua vez, ressalta que escrever é reescrever, que, quando escrevemos, temos a oportunidade de refletir sobre nossos textos, passando a perceber os desvios e de, após essa reflexão, reelaborá-los com o intuito de torná-los adequados aos objetivos da situação comunicativa.

Guedes (2009) apresenta a ação de escrever textos expressões sinônimas, a saber, a composição, a redação e a produção de texto. São expressões recíprocas que designam o mesmo fenômeno, escrever textos, e expressam diferentes formas de considerar não só a ação de escrever, mas a ação de ensinar a escrever textos e a ação de exercitar a linguagem. A composição está para os padrões estruturalistas. Vincula-se à mesma teoria que dá embasamento à gramática tradicional e vê a linguagem como instrumento de organização e de expressão do pensamento dentro dos princípios da chamada lógica formal. A produção textual é usada para uma coleta de dados em que o redator organiza esses dados num texto dentro de uma uniformidade, a exemplo do texto dissertativo-argumentativo que se transformou na produção em série. De forma mais contextualizada, a produção de texto expressa

ação de escrever textos como um trabalho entre outro: de dizer algo a alguém, por algum motivo, de algum modo, em determinada situação, ou seja, é uma forma de ação e de interação social.

Para além do campo teórico e metodológico específico da escrita, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem importante orientação para o ensino da língua, trata-se de dois eixos: um que enfoca o uso da linguagem, por meio de práticas de escritas, leituras e produção de textos orais e escritos; outro com a reflexão da língua e linguagem visando ao desenvolvimento de habilidades nos alunos necessário à escrita de textos coerentes e coesos adequados às diferentes situações de comunicação. A (BNCC) que norteia o novo Ensino Médio, mesmo ampliando a discussão e eixos do ensino da língua portuguesa, no sentido de contemplar novos gêneros textuais constituídos no mundo digital, mantém a centralidade no ensino do texto escrito, com foco nos princípios de textualidade inerentes a cada gênero textual inseridos na cultura e no meio social em que vivem os alunos das diferentes regiões do país.

No que concerne à produção textual, ao longo dos anos, a concepção de escrita passou por mudanças em virtude de outros olhares que foram lançados sobre as noções de linguagem, de sujeito e de texto. Antunes (2003) admite três grandes momentos para a atividade de escrever: o do planejamento, o da escrita propriamente dita e o da revisão.

Elaborar um texto escrito é uma tarefa cujo sucesso não se completa, pela codificação de ideias ou informações, através de sinais gráficos. Supõe etapas de idas e vindas, etapas interdependentes e intercomplementares, que acontecem desde o planejamento, passando pela escrita, até o momento posterior da revisão e da reescrita. (Antunes, 2003, p. 54).

Ao discutir a questão da produção de textos, precisamos mencionar a influência da escrita na definição do conceito de texto. Marcuschi (2010) cita que por muito tempo, a escrita foi considerada “superior” à fala/oralidade, e isso trouxe muitos reflexos para o ensino de Língua Portuguesa, a ponto de até os dias de hoje, ainda ser comum identificar situações em que a escrita seja supervalorizada socialmente. Contudo, o autor reforça a ideia de que fala e escrita se complementarem uma à outra.

Assim, a “[...] escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade (Marcuschi, 2010).

Para que um texto tenha sentido, todos esses elementos citados, deverão estar presentes; assim, cabe ao produtor fazer uso desses recursos e ainda buscar sempre mais conhecimentos e informações para sua elaboração.

1.3.1- Além de escrever, é preciso reescrever

A prática da escrita consiste em um processo que depende de várias etapas para que possa ser realizada com sucesso. Concordamos com Antunes (2006, p. 168) quando a autora defende que escrever um texto consiste em “uma atividade que supõe informação, conhecimento do objeto sobre o qual se vai discorrer, além, é claro, de outros conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística”.

Nesse contexto, é de extrema importância que o professor de língua portuguesa tenha consciência do processo de produção de textos, pois essa estratégia vai muito além da simples atividade de *fazer um texto a partir de um título, de uma temática, de uma imagem ou mesmo de um fragmento de outro texto*. Existe todo um trabalho de estudo, de contextualização do assunto a ser abordado, antes de chegar à etapa de produção propriamente dita. Além do conhecimento cognitivo, deve haver um estudo do gênero a ser produzido: quem escreve, para quem, com que finalidade, onde circula, se a linguagem é mais ou menos formal, qual o vocabulário mais adequado, entre outras questões pertinentes. É preciso que haja conhecimento da estrutura da frase, do parágrafo, do texto; e domínio de usos de elementos de coesão e coerência. Enfim, o produtor de um texto precisa ter conhecimento de vários elementos e mecanismos implicados no processo de construir textos, tendo em mente que se trata de uma prática social e não de um ato mecânico, destituído de sentido.

Todavia, essa sequência ainda não está completa, pois houve a preparação e a produção. É chegado, então, outro momento da interação social (da leitura e da compreensão) por parte de um leitor, que pode ou não ser o professor. Qual seria o papel do leitor no processo de ensino e aprendizagem da escrita, na escola? Compete

ao leitor interagir, dialogar com o texto produzido. Mas como fazer isso? No caso do professor, ele deve ler o texto não somente considerando questões gramaticais e de coesão, que estão na superfície do texto, mas conferir também o sentido produzido e todos os efeitos enunciativos e discursivos envolvidos nesse processo. Defendemos a visão de que o mestre deve apontar e orientar em que aspectos o autor pode melhorar seu texto, de modo particular, e sua capacidade de se expressar por escrito, de modo geral. Para tanto, existem diferentes maneiras de dialogar com o texto: fazendo indicações na borda, no corpo do texto ou no final, usando grades previamente estabelecidas. Entendemos que seja de suma importância que o leitor escreva uma carta, orientado em que aspectos o texto pode ser aperfeiçoado. Para Gonçalves (2009, p. 19), a reescrita vai, obviamente, exigir do professor uma concepção dialógica da linguagem, que é o seu verdadeiro papel, isto é, a reescrita possibilitará ao aluno ajustar o que tem a dizer, a forma de dizer de um determinado gênero. Isso contribui para a constituição do aluno enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz, bem como vai ajudar o aluno a escolher adequadamente as estratégias para realizar sua tarefa e, obviamente, a ter para quem dizer o que tem a dizer.

Seguindo a sequência do processo de escrita, o aluno-autor volta a ler seu texto, observando as indicações feitas e a reescrita reorganiza o seu dizer. Como vemos, essa etapa é bem mais complexa do que o simples ato de *passar a limpo*. O número de vezes que o texto será refeito dependerá das condições didático-metodológicas de cada processo de escrita. O importante é que o espaço de reescrita seja instituído e efetuado no ensino de língua, na escola. Vale lembrar que refazer é parte integrante do processo de escrita, na qual o aluno é estimulado a aperfeiçoar seu texto, sob orientação de um leitor mais experiente que, boa parte das vezes, será o professor.

Dessa forma a análise das capacidades languageiras dos aprendizes e a identificação de seus problemas de escrita são condições para se adaptar o ensino e suas necessidades. A elas se acrescenta a análise das dimensões da escrita e dos componentes do texto a serem produzidos. A partir disso, construímos dois indicadores para detectar as possíveis dificuldades dos aprendizes. A falta de

compreensão que inclui a dificuldade em estruturar ideias, estabelecer relações entre elas e utilizar uma linguagem adequada ao contexto e ausência de prática e hábito de leitura e escrita.

A escrita mobiliza múltiplos componentes cognitivos. É por isso que ela pode ser considerada como uma atividade mental. Para escrever, o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos. Essa atividade implica um distanciamento reflexivo para se regular os próprios processos da escrita. Portanto, a prática da escrita exige atividades de reflexão e de objetivação da linguagem e do sistema linguístico. Essas atividades languageiras (Jaffré 1998; David 2007) regulam os processos próprios da escrita e visam o seu controle consciente e à aprendizagem da revisão. É por meio delas que a circulação entre estruturação e expressão pode ser feita.

Forma de expressão de si e de criatividade, a escrita autoriza, traduz e serve à expressão pessoal, ao jogo de linguagem, à liberação da palavra. Por ela, o aluno desenvolve seu próprio estilo, iniciando-se nos jogos com a língua. Produzir textos é expor uma imagem de si. Nada é tão complexo, pois é suscitar o gosto e a motivação para a escrita. Entretanto, as formas de trabalho escolar podem contribuir para isso (Chartrand 2005). Além disso, na produção de um texto, os componentes gramaticais, lexicais e ortográficos também devem ser salientados. Assim, os aprendizes tomam consciência das características dos comportamentos languageiros. Essas atividades contribuirão para desenvolver a reflexão dos alunos, sobre a escrita contextualizada, a estrutura e o funcionamento da língua e, sobretudo, sobre a relação que língua mantém com determinada cultura.

Assim, o escritor proficiente tem, segundo Molitor-Lubbert (2009, P.132),” habilidade de comunicar-se com os outros e de articular seus pensamentos pela escrita”. Nessa definição há, dois elementos a serem considerados; o primeiro, diz respeito ao caráter comunicativo da escrita; interagimos pela escrita e isso quer dizer que todo texto é, em princípio, produzido para alguém real, ou virtual, pois todo texto tem um leitor; o segundo elemento a ser considerado diz respeito à articulação dos

pensamentos pela escrita, o que quer dizer que o texto escrito implica uma articulação de ideias e, por conseguinte, traz um ponto de vista e seu produtor, traz a sua presença de alguma forma. A competência escritora envolve, portanto, habilidade para interagir, tendo o leitor como interlocutor, e habilidades para colocar ideias no papel de forma textualizada. Essas duas habilidades constituem um conjunto, a competência escritora; esta, por sua vez, conforme defende Coirier, Gaonac e Passerault (1996) e Gaonac e Fayol (2003), é bastante complexa, pois envolve muitas operações, duas das quais não são relativas à linguagem propriamente dita.

Compreende-se o texto como uma unidade de linguagem em uso (Van Dijkl, 1983) e concebemos a escrita como atividade interacional, social e cognitiva, que se realiza por meio de um processo e escolhas, combinação e organização de elementos linguísticos, visando à construção de um todo dotado de sentido, voltado para o leitor. Desse ponto de vista, entendemos que a produção textual deve ser observada da perspectiva de uma constante interação entre as características do contexto de produção, as do produtor, as do texto propriamente dito e as do leitor ao qual ele se destina. Esses elementos de interação é que permitem a construção dos sentidos de um texto, tanto do ponto de vista da produção, quanto do ponto de vista da leitura; por isso é que Koch (2002) defende que a construção dos sentidos de um texto depende em grande medida do contexto cognitivo dos interlocutores, isto é, do produtor e leitor.

1.3.2 Gêneros textuais para o ensino da escrita

Trazer o conhecimento dos gêneros para o ensino da escrita é indispensável. É por meio deles que a comunicação acontece. É, portanto, por meio deles que os alunos podem ampliar seus conhecimentos, apropriando-se de diferentes modelos de interação comunicativa, sobretudo no que se refere ao texto escrito, pois, é conhecendo os diferentes gêneros, suas funções, finalidades, formas e como utilizá-los que se forma o escritor. De acordo com Marcuschi, a produção é “Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas

do dia a dia. São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.” (Marcuschi, 2005, p.19).

Antes de entender como os gêneros textuais se realizam na sala de aula, e como os LD trabalham com eles, é necessário compreender alguns aspectos que são inerentes ao processo comunicativo nos quais os gêneros se realizam. O primeiro deles é a maleabilidade dos gêneros textuais.

Assim como a língua não se esgota nem estaciona no tempo, os gêneros são totalmente maleáveis e surgem ou entram em desuso de acordo com as necessidades da comunidade linguística que os utiliza. Um bom exemplo disso são os inúmeros gêneros textuais que surgiram graças às novas tecnologias.

Segundo Marcuschi (op.cit.) fazendo um breve resumo da história dos gêneros, afirma que surge em povos de cultura essencialmente oral um número limitado de gêneros, número que se multiplica primeiramente pelo surgimento da escrita e, depois, pela invenção da imprensa e, atualmente, é a “cultura eletrônica” responsável por uma “explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.” (Marcuschi, 2005, p.19).

De acordo com Souza (2011), a escola tem a possibilidade de proporcionar ao educando o contato real e concreto com uma diversidade de gêneros textuais.

Entendemos, então, que os gêneros, assim como o meio social, estão em constante processo de mutação. Eles se atualizam, modificam-se, enfim, transformam-se. Essa mutabilidade está relacionada às diferentes atuações comunicativas desenvolvidas pelos indivíduos. Nessas atuações entram em jogo passado, presente e futuro, e a alteridade do interlocutor é peça fundamental para que o jogo nunca se torne estático. (Souza, 2011, p.22)

Esse conceito nos leva a perceber outra característica dos gêneros textuais, a plasticidade. Diferentemente dos tipos textuais, que segundo Marcuschi (op.cit.) “são uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição”, limitados, portanto, facilmente identificados pela construção do texto e classificados em: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção, os gêneros são plásticos, moldam-se às necessidades comunicativas, abarcam diferentes tipos textuais, emprestam e tomam emprestado características entre si.

Os gêneros, segundo Santos (2011), são resultado de uma “relativa estabilidade que verificamos em determinados tipos e formas de enunciados decorrente da repetição do uso que fazemos desses enunciados nas variadas esferas da atividade humana,” pois, essa estabilidade é relativa justamente porque os gêneros são abertos à interação, moldando-se para que possam encaixar o texto, seja oral ou escrito, na forma que melhor atenda ao processo comunicativo que se aplica.

De acordo com Bakhtin, (1997, p.28).

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

Quando se busca o letramento dos alunos deve-se envolvê-los no processo comunicativo como um todo. Ensinar a escrita foi, por muito tempo, e em muitos casos, ainda é, uma tarefa muito enfadonha e improdutiva, pois estava limitada a passar para os alunos, regras que deveriam ser seguidas passo a passo na construção dos seus textos, não levando em consideração que o ato da escrita envolve o escritor como um sujeito ativo, que tem repertório prévio, “história” própria e que o texto escrito tem uma finalidade, um propósito comunicativo, que precisa fazer sentido para o escritor.

Ensinar escrita com base nos gêneros é ponto comum entre educadores, pesquisadores e a própria política educacional. É a partir dos gêneros que se vê a escrita como um processo comunicativo completo que necessita de um escritor e um leitor, e entre esses dois existe uma situação comunicativa, os fins que o texto deve alcançar, as especificidades sociais e culturais.

Os documentos oficiais são claros ao postular que:

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modalizador, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. A diversidade textual que existe fora da

escola pode e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado do aluno. (BRASIL, 1997).

Um outro ponto importante levantado por Antunes (2009) é o de que os gêneros não só fazem parte do conhecimento social e cultural do indivíduo, como também são importantes nas práticas pedagógicas do ensino de língua por seu caráter 'regular'. o que permite que se preverem-se os "protótipos textuais, com regularidades de estrutura, de conteúdo, com regularidades lexicais e gramaticais." (p. 55). Isso faz como que o professor possa delimitar para os alunos as características próprias de cada gênero de forma a se apropriarem deles para que possam ser utilizados. Assim atenderão de modo a atender às necessidades comunicativas que se coloquem na sua interação social.

Bazerman (2011) chama atenção para uma visão social que se faz necessária para o ensino de escrita, para que "mais tipos de escrita se tornem mais significativos para nossos alunos, proporcionando mais motivação na escolarização e abrindo a porta para uma vida de escrita." (p.17). Para o autor, a pedagogia deve ser voltada para ensinar que os gêneros são "formas de vida e de ação" (p.19). Sobre esse caráter significativo que a escrita deve alcançar na sala de aula, Antunes (2003) explica que a escrita é uma "atividade interativa de expressão", uma "manifestação verbal das ideias"(op.cit, p.45), sendo necessário levar em consideração o que o educando "tem para dizer", para que o processo de aprendizagem da escrita adquira significado na vida do estudante.

As atividades de escrita na sala de aula ganham força e um novo sentido quando são incluídos os aspectos funcionais dos textos, para isso o trabalho com os diferentes gêneros traz um suporte relevante para que o educando tenha onde ancorar seu aprendizado, não necessariamente enquadrar seus pensamentos em modelos rígidos de escrita, mas sobretudo conhecer as formas como os textos escritos se concretizam nos diferentes papéis sociais que assumem.

1.3.3 - Ensino de letramento e escrita

Nessa visão de ensino, baseada na interatividade social, nos gêneros e seus usos, chega-se a outro conceito que deve ser levado em consideração no ensino, o do letramento.

Atualmente, a sociedade tem apresentado novas demandas no que se refere à escrita, exigindo assim adaptabilidade às mudanças que acontecem de forma acelerada. É notável que muitos estudantes saem da Educação Básica sem a competência da escrita. São pessoas alfabetizadas, que até conhecem bem as regras gramaticais, mas não conseguem utilizar esses conhecimentos para escrever. Pode-se comprovar isso com os resultados medianos ou abaixo da média das provas de redação de vestibulares e do ENEM (Rodrigues, 2007).

Um fator preponderante para essa situação é que o letramento não é levado em consideração no ensino. A escola está, muitas vezes, tão preocupada com a alfabetização, primeiramente, e com a exploração das inúmeras regras de ortografia, morfologia e sintaxe, que esquece que o estudante precisa ter uma “ação” para o seu aprendizado, segundo Soares (2009), trata-se do conceito de letramento “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita.” (op.cit,p.18) A autora defende que o letramento ocorre quando o indivíduo está envolvido no “meio em que a leitura e a escrita têm presença forte” (p.24), isso implica muita mais que alfabetização; inclui utilização, apropriação e prática social da escrita e da leitura.

Segundo Kleiman, os discentes devem estar em contato com a diversidade de gêneros textuais:

Para formar indivíduos letrados, não apenas alfabetizados, o repertório e as situações de leitura, tanto das crianças quanto dos jovens e adultos, precisam ser ampliado para conter diversos tipos de textos que circulam intensamente na vida social. Nem todo mundo gosta de romances, há quem prefira revistas ou quadrinhos. Mas todo mundo que passa oito anos na escola fundamental deveria no mínimo aprender a escrever uma carta, a ler um contrato ou procurar informações de que necessita na vida cotidiana, seja em

enciclopédias, dicionários, jornais ou bulas de remédios. (Kleiman, 1995, p.15).

Soares (op.cit.), quando abraça a difícil missão de conceituar letramento, nos traz alguns aspectos importantes que devem ser considerados quando o objetivo é levar para a sala de aula atividades que abranjam tanto a alfabetização quanto o letramento. O primeiro conceito importante é que o letramento tem uma dimensão individual, que diz respeito às habilidades de cada indivíduo, que podem, e devem, ser trabalhadas na escola.

Conforme Soares menciona,

A escrita engloba desde a habilidade de transcrever a fala, via ditado, até a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de estabelecer metas para a escrita e decidir qual a melhor forma de desenvolvê-la, a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente. (Soares, 2009, p.70).

O educando precisa ser visto, e se ver, não como um “depósito” que chega vazio para que a escola encha com regras e moldes prontos de textos que não fazem parte do cotidiano, mas como indivíduo dotado de habilidade que precisa ser estimulada, afim de que ele possa utilizá-la para se apropriar da escrita, ou seja, torná-la sua, com suas próprias características.

O outro conceito importante que Soares (2009) traz é o de que o letramento tem uma dimensão social. A autora aponta que existe no fenômeno do letramento uma prática social, “letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e de escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais.” (p. 72) É, portanto, a manifestação das habilidades individuais nas práticas sociais. Assim, o letramento engloba não só a apropriação da leitura e da escrita, como também a capacidade de desenvolvê-las em seu contexto social. “Formar crianças, jovens e adultos letrados é dar-lhes instrumentos para obter informações, atualizar-se, lutar por um emprego,

conhecer o ponto de vista de pessoas próximas ou distantes, e ainda viver emoções e aventuras narradas pelos autores de obras literárias.” (Kleiman, 1995, p.18).

Incluir o conceito de letramento no ensino da escrita amplia as possibilidades de formação de escritores proficientes, traz uma visão diferenciada do professor em relação ao aluno, e do aluno em relação às suas habilidades e o uso social da escrita e da leitura.

No tocante ao ensino de LP, o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do ensino médio define claramente quais os objetivos dos conteúdos do LD e como esses devem estar associados às competências comunicativas cotidianas tanto orais quanto escritas.

No que respeita ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: a apropriação da língua escrita e oral, principalmente das esferas sociais não cotidianas (como a literária, a científica, a jornalística, a publicitária, a do trabalho), o que engloba tanto o domínio da produção quanto a leitura e escrita de diversos gêneros que circulam socialmente. Essa perspectiva de formação no Ensino Médio apoia-se no fato de que se apropriar da língua significa valer-se dela para a compreensão de si mesmo e para a compreensão e construção do mundo em que se está inserido, o que corresponde, em última instância, a tornar-se sujeito capaz de exercer sua plena participação social. (BRASIL, 2017, p.9).

Conhecer os LD, suas metodologias, propostas pedagógicas e abordagem linguística é um grande passo para compreender os sistemas formativos que compõem a educação atual, é buscar entender o funcionamento de importante elo do processo ensino-aprendizagem, que envolve tanto alunos e professores quanto família, poderes públicos e a sociedade.

Nesse sentido, muitos aprendizes da língua deparam-se com sérias dificuldades em compreender o seu funcionamento, sobretudo, em conteúdos operacionalizados no campo da produção da escrita. Dessa forma, as práticas de ensino de língua que se ancoram em abordagens tradicionais e mecânicas não levam o aluno a refletir sobre as nuances linguísticas e discursivas que os conteúdos encerram. Um exemplo disto é o tratamento que é dado à produção escrita no processo de ensino-aprendizagem.

O eixo da produção de textos compreende das práticas de linguagem à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades de projetos enunciativos (...) (BRASIL, 2017, p.74).

As dimensões da produção de textos estratégias de produção de textos, ressaltam-se: Desenvolver estratégias de planejamento, revisão, edição, reescrita e avaliação de textos, considerando-se sua adequação aos textos em que foram produzidos, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística ou semioses apropriadas a esse contexto, os enunciadores envolvidos, o gênero, suporte, esfera, campo de circulação, adequação à norma – Padrão etc. (BRASIL, 2017, p76).

Logo, a escrita possibilita a comunicação entre os sujeitos, é uma prática social e coletiva e está presente no cotidiano. No entanto, conceituá-la não é tarefa simples, tendo em vista as diversas definições que ela pode receber, podendo ser considerada como inspiração, expressão do pensamento, domínio das regras gramaticais ou uma atividade de interação. Essa pluralidade de conceitos indica que a compreensão da escrita envolve aspectos de natureza variada, podendo ser “linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural” (Koch e Elias, 2009, p. 31). Desse modo, a definição da escrita está associada a uma concepção de linguagem, texto e sujeito, a partir disso, ela pode ter como foco a língua, o escritor ou a interação.

Na escrita com foco na língua, a linguagem é vista como um sistema pronto e acabado e compete ao escritor apropriar-se de tal sistema, obedecendo às suas regras. O texto é concebido como o produto da codificação feita pelo escritor e será futuramente decodificado pelo leitor, para isso, leitor e escritor só precisam conhecer o código utilizado. Nessa concepção de texto não há informações implícitas, “tudo está dito no dito, ou em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido” (Koch e Elias, 2009, p. 33).

Na concepção de escrita com foco no escritor, a escrita é vista como a expressão do pensamento, assim, o escritor constrói uma representação mental, transpõe para o papel e espera que ela seja compreendida pelo leitor do mesmo modo que a imaginou, com isso o texto é considerado como um produto do pensamento do escritor. Segundo (Koch e Elias 2009, p. 33), com base nesta concepção, a escrita é

entendida como a expressão do pensamento do escritor, logo, as experiências e conhecimentos do leitor são desconsiderados.

A escrita com foco na interação é considerada como produção textual, a qual exige do escritor a ativação de conhecimentos e a mobilização de estratégias, o produtor do texto pensa no que vai escrever, considerando o seu leitor. Nessa concepção de escrita, o escritor precisa conhecer o seu interlocutor, organizar as ideias e revisar a escrita ao longo do processo. Desse modo, o sentido do texto resulta da interação e não apenas da utilização do código ou das intenções do autor.

. A escrita é uma atividade sociointeracionista porque permite a comunicação entre os sujeitos. No passado, somente uma parte da população tinha acesso à escrita, sabia ler e escrever e, com isso, detinha o poder e a escolaridade. Porém, atualmente, a escrita está presente no cotidiano das pessoas, é utilizada no trabalho, na comunicação, na vida pessoal, ou seja, o ser humano está rodeado por textos escritos.

A escrita é uma prática social e coletiva e está diretamente relacionada à história dos indivíduos e da sociedade. De acordo com Bazerman (2007, p.13), “a escrita é um meio de comunicar entre pessoas através do tempo e espaço”.

Conceituar escrita é uma tarefa difícil, tendo em vista as diversas possibilidades de respostas, uma vez que ela pode ser considerada como inspiração, expressão do pensamento, domínio das regras de gramaticais ou uma atividade para poucos privilégios. Sendo assim, é necessário ter como base uma concepção de linguagem, texto e escritor, considerando que ela pode ter como foco a língua, o escritor ou a interação.

Na escrita com foco na língua, a linguagem é vista como um sistema pronto e acabado e compete ao escritor apropriar-se de tal sistema, obedecendo a suas regras. O texto é considerado o produto da codificação realizada pelo escritor a ser decodificada pelo leitor. Para isso, o leitor e escritor só precisam conhecer o código utilizado. Nessa concepção de texto não há implicitudes, “tudo está dito no dito, ou em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido” (Koch; Elias, 2009, p.33).

No processo da escrita, o escritor precisa ativar alguns conhecimentos armazenados na memória para produzir um bom texto. De acordo com Koch e Elias (2009), o produtor de texto ativa os conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, de textos e os conhecimentos interacionais. A seguir, a definição de cada um deles:

Conhecimento enciclopédico - para enriquecer a produção textual, o escritor ativa os conhecimentos que tem sobre as coisas do mundo, adquiridos em experiências vivenciadas.

Conhecimento de textos - o escritor ativa modelos que possui sobre práticas comunicativas configuradas em textos, considerando os elementos composicionais e os aspectos de conteúdo, função, suporte, assim como o uso da intertextualidade.

Conhecimentos interacionais - o escritor ativa modelos cognitivos que possui sobre práticas interacionais diversas, históricas e culturais, ele configura na escrita a sua intenção, estabelece a quantidade de informação presente no texto, considerando a situação comunicativa e o gênero textual abordado.

A ativação desses conhecimentos é importante na produção escrita porque proporciona a relação entre a escrita e as práticas sociais, ou seja, o uso desses conhecimentos mostra que escrever é um processo interativo. Assim, de acordo com Antunes (2003, p. 41), o escritor precisa compreender “a língua enquanto atuação social, (...) atividade e interação verbal entre dois ou mais interlocutores” para produzir um texto claro e que tenha uma funcionalidade na sociedade e que seja compreendido pelo leitor.

Desse modo, para possibilitar que os alunos desenvolvam esses conhecimentos e se tornem bons escritores é necessário adotar uma concepção de escrita que permita a interação entre o autor, o texto, e o leitor, numa atividade contínua de leitura, escrita, e reescrita, ou seja, é preciso considerar a escrita como um processo, algo que requer trabalho e persistência, considerando a língua como um sistema que se constrói historicamente por meio das ações dos sujeitos.

Esse capítulo tratou do desenvolvimento da escrita, da competência escritora e dos gêneros textuais, bem como texto e escrita. Tais orientações ajudam nos preparativos da escrita tendo em vista a língua como interação sócio-cultural que

fundamentam a didática de escrita. Cada uma dessas informações desempenha papel crucial no panorama educacional, influenciando desde a estrutura dos currículos até as práticas pedagógicas em salas de aulas. Essas informações orientam os educadores na melhoria das práticas pedagógicas essenciais para o desempenho de um bom trabalho. Neste trabalho, exploramos vários gêneros textuais, analisando como eles moldam e impactam as estratégias pedagógicas e habilidades que podem contribuir para o desenvolvimento da competência escritora dos estudantes do primeiro ano do Novo Ensino Médio.

CAPÍTULO 2 – A BNCC e os documentos oficiais do Novo Ensino Médio

Neste capítulo apresentamos a BNCC e os demais documentos oficiais do Novo Ensino Médio bem como o Currículo do Estado Piauí. Tais documentos regulamentam e regularizam o nosso sistema de ensino numa perspectiva das diferentes formas de aprendizagem nas instituições escolares tendo em vista a singularidade destas. Cada um desses documentos desempenha papel crucial na definição do panorama educacional, influenciando desde a estrutura dos currículos até as práticas pedagógicas nas salas de aulas. Esse contexto normativo não estabelece apenas padrões para o aprendizado, mas também orienta os educadores na promoção de práticas inclusivas e relevantes. Neste trabalho, exploramos esses documentos oficiais, examinando como eles moldam o currículo educacional, impactam as estratégias pedagógicas e contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes.

2.1- BNCC

O Ensino Médio é a fase de conclusão da educação básica. Segundo a BNCC (2018, p. 491), o jovem que conclui esta etapa “deve ser capaz de questionar, analisar e posicionar-se criticamente no mundo; comunicar-se e intervir em diferentes contextos, usando as várias linguagens (oral, escrita, científica, digitais, artísticas e corporais) [...]”. Estabelece as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, incluindo as competências gerais e as competências específicas por área/ disciplina, e a organização curricular em dois blocos curriculares: a Formação Geral Básica e os Itinerários Formativos.

O componente curricular Língua Portuguesa, assim como os demais que formam a área de linguagens (Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna), “deve possibilitar o adensamento de conhecimentos, [...] e o exercício contínuo de práticas discursivas orientadas à participação qualificada no debate público mediante

argumentação, formulação de propostas e tomada de decisões orientadas pelo interesse comum” (BNCC, 2018, p.490).

Logo, cabe à disciplina Língua Portuguesa, que é organizada em quatro eixos: oralidade, leitura, escrita e conhecimentos sobre a língua e sobre a norma padrão, “proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para o desenvolvimento do letramento (ou dos letramentos), entendido como a condição de participar de uma diversidade de práticas sociais permeadas pela escrita” (BNCC, 2018, p. 493).

Pela escrita. Para tanto, a escola precisa possibilitar o contato com larga variedade de textos, em práticas diversas e usos da língua. Nas modernas sociedades tecnológicas, essa diversidade de textos e práticas se ampliam, colocando novos desafios ao/à professores/a. Nesse sentido, os textos que articulam o verbal, o visual, o gestual, o sonoro, o tátil, que constituem o que se denomina multimodalidade de linguagens, devem também ser considerados nas práticas de letramento. (BNCC,2018, p.505).

De acordo com a citação, é notório que a BNCC, ao afirmar que a escola deve possibilitar ao aluno o contato com textos situados em práticas reais de uso, concebe o texto como um “evento comunicativo” (Koch e Elias, 2009), construído na interação social. Com isso, a BNCC preza por um trabalho com texto direcionado para a função comunicativa e não para algo abstrato e distante da realidade do aluno.

Fica claro, ainda, que para trabalhar com textos na perspectiva interativa, o professor irá enfrentar desafios, tendo em vista que, atualmente, os textos são produzidos e circulam rapidamente por meio de diversos suportes, exigindo mudanças por parte da escola e dos docentes para o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Desse modo, faz-se necessário pensar o currículo educacional, como um conjunto organizado de experiências de aprendizagem planejadas e inovadoras em instituições de ensino. Ele não se limita apenas aos conteúdos acadêmicos, mas engloba todas as atividades, interações e recursos utilizados para promover o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Um currículo bem projetado almeja atender aos objetivos educacionais contemplando os aspectos cognitivos,

sociais, emocionais e éticos. O currículo educacional é uma ferramenta dinâmica que evolui para refletir mudanças sociais, avanços tecnológicos e descobertas educacionais.

Esses documentos, em conjunto, têm o propósito de criar uma base comum e competências, garantindo padrões mínimos e conforto para a adequação às realidades locais. Eles são ferramentas importantes para a promoção da qualidade na educação, e a equidade no acesso ao conhecimento e à formação de cidadãos preparados para o desafio do século XXI têm o objetivo de promover uma educação de qualidade para todos os brasileiros. Esses documentos são a bússola que orienta e assegura o alicerce da educação nacional transformando em oportunidades tangíveis para o florescimento do conhecimento e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Atualmente a sociedade passa por transformações e novas práticas surgem para atender às suas demandas. Com o desenvolvimento das tecnologias, ampliaram-se as possibilidades de interação e comunicação entre as pessoas. Dessa maneira surgem discussões sobre a necessidade de incorporar práticas de aprendizagens integradas ao currículo da educação básica. Essa necessidade já foi discutida em documentos oficiais que regulamentam a educação básica e atualmente está pautada em habilidades e competências da Base Nacional.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) é um documento de caráter normativo e define um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Além disso, é um documento regido respeitando o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996) e as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DCN). Como o próprio documento enuncia:

[...] está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentada nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCN). (BRASIL, 2018, p. 7).

Ao definir os princípios citados acima, a BNCC visa a uma sociedade pautada em ideais de uma educação libertadora, além de mostrar a importância de uma aprendizagem que atinja a todos de forma igualitária.

Por ser um documento de cunho normativo e ter sido adotado nas escolas públicas e particulares a partir de 2020, o estudo da BNCC é de fundamental importância para a prática docente, uma vez que exercemos a função de professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio da rede pública de ensino do estado do Piauí.

O conjunto de aprendizagens definido pela BNCC baseia-se na exposição de competências, habilidades, atitudes e valores a serem desenvolvidos e cultivados pelos indivíduos durante sua vida escolar. Na BNCC os termos “competências, habilidades, atitudes e valores” são apresentados da seguinte maneira:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Entende-se que esta relevância se deva às constantes mudanças da sociedade, em grande parte causadas pelo avanço da tecnologia e pela inserção de materiais didáticos que utilizam como suporte a rede e os vários gêneros presentes no ambiente escolar. Tal relevância mostra-se na BNCC como forma de tentar atender às demandas da sociedade a apresentar preocupações com essas transformações, pois segundo o próprio texto da BNCC, é necessário preparar o jovem para as constantes mudanças e para o mercado de trabalho, já que “grande parte das futuras profissões envolverá, direta ou indiretamente, desenvolvimento de novas competências.” (BRASIL, 2018, p.473).

Diante disso, outras inquietações surgiram. A forma como os professores trabalharão com as produções textuais em sala de aula a partir das diretrizes norteadoras da BNCC. A maneira como se apresentará esse conteúdo didático nos futuros livros destinados ao trabalho na escola que, segundo a proposta da BNCC, deve priorizar as práticas sociais que reconheçam a importância das competências e habilidades responsáveis por resultarem em uma sociedade mais humana.

Uma importante característica da BNCC reside no vínculo proposto entre todas as etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) por meio das “competências gerais da Educação Básica”. Cada etapa da Educação Básica articula-se uma com as outras por meio dessas competências gerais.

As competências gerais 1,3,4,5 e 10 tendem a promover uma educação democrática e inclusiva. Esse resultado é esperado como resultado de aprendizagens que respeitem as diferenças, conhecimentos já construídos, baseando-se em princípios éticos. (BRASIL, 2018, p. 9 -10):

1.3.3.1 Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. 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 o protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

No que diz respeito a uma educação crítica as competências 2, 5 e 7 falam da importância de aprendizagens que desenvolvam nos alunos o pensamento crítico e reflexivo, respeitando os diversos pontos de vista. (BRASIL, 2018, p. 9-10):

1.3.3.2 Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

5. 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.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

As competências 3, 6, 8 e 9 apresentam a importância da valorização e acolhimento das diversidades dos indivíduos e grupos sociais. (BRASIL, 2018, p. 9-10):

1.3.3.3 Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais

às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Após ler todas as “competências gerais da Educação Básica” fica nítido que todas elas visam, de alguma maneira, à promoção de uma educação mais inclusiva, crítica e igualitária. No entanto, é necessário mencionar o que diz Carvalho (2005) a respeito do conceito de competências:

O discurso da pedagogia das competências embora anuncie a liberdade e a cidadania como supostos, materializa políticas e práticas educativas que reforçam as desigualdades sociais e a alienação. Sua contribuição não consegue apanhar e realizar a crítica ao processo mercantilização da educação e à substituição do conceito de igualdade de condições pelo de

igualdade de oportunidades, ou seja, a imposição da equidade. Contribui para reafirmar a dualidade estrutural que permeia toda a história da educação brasileira e que, como resultado da divisão técnica do trabalho sob o capitalismo, produziu sistemas escolares que reforçaram e produziram uma formação para o pensar e outra para o fazer. (Grifos do autor, p.10).

Assim, parece-nos que a ideia de competências e habilidades é desenvolvida na educação de forma contraditória, pois, ao mesmo tempo em que a BNCC apresenta competências e discurso voltado para uma educação humanizadora, o significado que carrega os conceitos de habilidades e competências são de um discurso que prega a alienação e a razão instrumental, desumanizando os processos educativos.

Como citado, a BNCC é norteada por marcos legais, como a Constituição Brasileira que no seu artigo 210 menciona a importância de nos conteúdos fixos para o Ensino Fundamental haver o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. A LDB 9.394/1996 que preza pela existência de um currículo com parte comum e diversificada. A parte diversificada é responsabilidade de cada sistema de ensino, que deve formulá-lo com base nas características próprias de sua localidade e região. E a CNE/CEB nº 7/2010 que apresenta a importância de no currículo haver a inclusão e valorização das diferenças, respeitando e atendendo às diversidades culturais e às várias manifestações de cada comunidade (BRASIL, 2018, p. 10 -11).

Outra característica da BNCC que se deve mencionar é o seu compromisso com a educação integral. O documento ressalta a relevância de se considerar as diversidades existentes na sociedade brasileira e, portanto, no meio escolar. Por isso, segundo a BNCC, é necessário promover educação voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno dessas diversidades. Além disso, a escola deve ser um espaço democrático e inclusivo, fortalecendo a importância do respeito às diferenças e diversidades. Assim, o documento se compromete a promover uma educação sob os pilares da igualdade, diversidade e equidade.

Em relação aos currículos, a BNCC ressalta a importância de currículos que atendam às necessidades do grupo regional, passando por todas as modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância).

Para isso, os sistemas de ensino possuem autonomia para adequar seus currículos e, assim, atender às necessidades e às diversidades dos seus alunos.

Dessa maneira, parece-nos, que o princípio maior da Educação Básica, segundo a BNCC, é uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2.2- A BNCC do Ensino Médio e o Conceito de Reconhecimento

No que diz respeito à etapa do Ensino Médio, a BNCC destaca as diversidades existentes na sociedade. O documento menciona, principalmente, as diversidades presentes no meio dos adolescentes e jovens. Por isso, o Ensino Médio deve trabalhar de forma inclusiva para atender às individualidades e à diversidade desses jovens.

No contexto do Novo Ensino Médio, "reconhecimento" refere-se a validação e reconhecimento das aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes fora do ambiente escolar tradicional, como em experiências extraescolares e por meio de certificações técnicas.

Dessa maneira, como o documento cita, é importante que a escola atenda a pluralidade dos jovens, reconhecendo-os como participantes ativos da sociedade. Assim, compreende-se como a sociedade também é plural e diversa.

Para que a escola acolha as diversidades faz-se necessário tornar os jovens estudantes protagonistas dos seus próprios processos de aprendizagem. Por meio desses processos, os jovens se formarão de maneira crítica e reflexiva, capazes de entender a realidade que os cerca.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996), no seu artigo 35, apresenta como uma das finalidades do Ensino Médio:

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, 1996, Art. 35).

Assim, o Ensino Médio quando procura aprimorar o educando como pessoa humana, deve considerar os seguintes pontos (BRASIL, 2018, p. 466-467):

- Conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais;
- Compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- Promover o diálogo, o entendimento pacifista de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos;
- Combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença;
- Valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito; e
- Construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade.

Ademais, a BNCC afirma que a escola deve se mostrar como uma instituição capaz de proporcionar aos seus alunos o reconhecimento como sujeitos sociais. E, também, ensinar os alunos a lidar com as diversidades presentes no seu meio, respeitando os direitos do outro.

Em relação ao currículo do Ensino Médio, com a Lei nº 13.415/2017, a LDB 9.394/1996 sofreu algumas mudanças. O currículo, supostamente, foi substituído por um “modelo diversificado e flexível” (BRASIL, 2018, p. 475). O artigo 36 da LDB 9.394/1996, após a instituição da referida Lei, passou a ter a seguinte redação:

Art.36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

A carga horária do Ensino Médio passou de 800 para 1.000 horas anuais, de pelo menos 3.000 horas para os três últimos anos da Educação Básica. O ano letivo passou a contar com 200 dias. Para cumprir a carga horária para o Novo Ensino Médio houve um aumento de horas no Ensino Médio.

As disciplinas do Ensino Médio não passarão a ser abordadas individualmente, como acontecia no modelo antigo. Elas estão organizadas em quatro áreas do conhecimento no novo modelo, assim como Exame Nacional do Ensino Médio. (Enem).

- I - Linguagens e suas tecnologias;
- II - Matemáticas e suas tecnologias;
- III – Ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – Ciências humanas e suas tecnologias;
- V – Formação técnica e profissional. (BRASIL,1966);

A nova organização não excluiu qualquer disciplina do Ensino Médio. O que mudou foi a frequência em cada grade curricular, dependendo dos Itinerários Formativos que os estudantes escolhem. Com uma ressalva, só no caso de haver uma escola estadual com poucos alunos, sem e não tem condições de o educando escolher, este será orientado a fazer o Itinerário indicado pela escola.

Dessa maneira, para além de uma formação básica comum a todos os sistemas de ensino, os currículos do Ensino Médio devem conter Itinerários Formativos. Segundo a BNCC, esses Itinerários Formativos são uma forma de flexibilizar o ensino, possibilitando aos estudantes escolherem focar em uma área do conhecimento ou na formação técnica e profissional. Além disso, os Itinerários Formativos devem considerar a realidade dos alunos de cada sistema de ensino, promovendo uma proximidade do jovem aluno com a sua realidade.

No que diz respeito à área de Linguagens e suas Tecnologias, a BNCC busca ampliar as aprendizagens do Ensino Fundamental, garantindo os direitos linguísticos aos diferentes povos brasileiros. No Ensino Médio os jovens tendem a criar uma maior autonomia e criticidade. Por isso, nessa época da vida os estudantes conseguem se manifestar por linguagens diversas, seja pela música, dança, escrita, moda, etc. Assim, as Linguagens e suas Tecnologias, no Ensino Médio, têm a intenção de refletir sobre as diversas linguagens existentes (corporais, verbais, artísticas, Libras) que são tratadas pelos componentes Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. (BNCC,2018).

A Arte é um conhecimento voltado para o desenvolvimento da criatividade e da reflexão nos estudantes por meio de estudos e pesquisas estéticas, poéticas, sociais

e culturais. Além disso, por meio da Arte, os estudantes constituirão um espaço de respeito e conhecimento das diversidades culturais. Ao longo do estudo desse componente, os jovens estudantes deverão ter contato com as diversas culturas e saberes, especialmente aqueles (as) que formam e formaram a sociedade brasileira, como as de matrizes indígena e africana. Como podemos ver, no componente da Arte, a BNCC preza por uma educação que mostre aos alunos as mais diversas culturas, respeitando as diversidades existentes.

Em Educação Física, os estudantes deverão explorar o movimento em práticas corporais de diferentes grupos culturais, analisando os discursos associados a elas. Por meio dessas práticas, “os sujeitos poderão analisar e transformar suas práticas corporais tomando e sustentando decisões éticas, conscientes e reflexivas em defesa dos direitos humanos e dos valores democráticos”. (BRASIL, 2018, p. 484).

Já em relação à Língua Inglesa, ela se mostra como ferramenta de integração e aproximação dos estudantes com outros grupos multiculturais do mundo, visto que o inglês é um idioma comum para a interação. Além disso, o ensino da Língua Inglesa também permite “aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas”. (BRASIL, 2018, p. 484).

O componente da Língua Portuguesa se mostra como ferramenta importante para o desenvolvimento de habilidades para lidar com a diversidade em todos os seus aspectos. A BNCC de Língua Portuguesa para o Ensino Médio busca aprimorar as aprendizagens e habilidades do Ensino Fundamental. Entre os pontos que devem ser levados em conta estão a ampliação do repertório dos estudantes, considerando a diversidade cultural e a inclusão de obras literárias indígena, africana e latino-americana.

Em função de tais afirmações, pode-se considerar que a prática de produção deverá englobar textos escritos, orais e multissemióticos (construídos por diferentes linguagens), de modo a provocar o desenvolvimento das etapas de planejamento, revisão, edição, reescrita e avaliação de textos.

Dessa forma, cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de função, construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania do trabalho e dos estudos.

Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque no Ensino Médio, a cultural digital, as culturas juvenis, os novos letramentos, e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito de bolha, em função do impacto a que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados.

Se, por um lado, trata-se de entender e buscar minimizar os riscos trazidos pelos usos atuais da rede trazem, por outro, trata-se também de explorar suas potencialidades em termos de acesso à informação, a possibilidades variadas de disponibilização de conteúdos sem e com intermediação, à diversidade de formas de participação e vivência de processos colaborativos. Todos esses fatores requerem aprendizagens e desenvolvimento de habilidades que precisam ser contempladas pelos currículos.

Os eixos de integração propostos para o Ensino Médio são as práticas de linguagem como Leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica e as dimensões e habilidades gerais do conhecimentos considerados, relacionados a essas práticas. Cabe ao Ensino Médio sua consolidação complexa e a ênfase nas habilidades relativas à análise, síntese, compreensão dos efeitos de sentidos e apreciação e réplica (posicionar-se de maneira responsável em

relação a temas e efeitos de sentido dos textos; fazer apreciações éticas, estéticas e políticas de textos e produções artísticas e culturais etc).

Os campos de atuação social propostos para contextualizar as práticas de linguagem do Ensino Médio em Língua Portuguesa correspondem aos mesmos considerados pela área quais sejam: campo da vida pessoal, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico - midiático e Campo de atuação na vida pública.

O campo da vida pessoal pretende funcionar como espaço de articulações e sínteses das aprendizagens de outros campos postas a serviço dos projetos de vida dos estudantes, as práticas de linguagem privilegiadas nesse campo relacionaram-se com a ampliação do saber sobre si, tendo em vista as condições que cercam a vida contemporânea e as condições juvenis no Brasil e no mundo.

No campo artístico literário busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação de leitor literário e desenvolvimento da fruição. A análise contextualizada de produções artísticas e de contextos literários, com destaque para os clássicos. Intensifica-se no Ensino Médio, contato com gêneros e formas diversas de produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remediações, paródias, estilizações, vídeo minutos, fanfics etc) que continuam a ser considerados associadas a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas.

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

Além de fazer uso competente da língua e das outras semioses, os estudantes devem ter uma atitude investigante e criativa em relação a elas e compreender os princípios e procedimentos metodológicos que orientam a produção do conhecimento sobre a língua e as formulações de regras.

Em relação ao campo jornalístico - midiático, espera-se que os jovens que chegam ao Ensino Médio sejam capazes de compreender os fatos e circunstâncias principais de relatos; perceber impossibilidades de neutralidade absoluta no relato de fatos; adotar procedimentos básicos de veracidade de informações; identificar diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social; avaliar argumentos utilizados e posicionar-se em relação a eles de forma ética; Identificar e denunciar discursos de ódio e que envolvam desrespeito aos Direitos Humanos; e produzir textos jornalísticos variados, tendo em vista seus contextos de produções e características do gênero. Eles também devem ter condições de analisar estratégias linguístico - discursivas utilizadas pelos textos publicitários e de refletir sobre necessidades e condições de consumo.

No Ensino Médio os jovens precisam aprofundar a análise dos interesses que movem o campo jornalístico midiático, da relação entre informação e opinião, com destaque para o fenômeno da pós-verdade. Consolidar o desenvolvimento de habilidades, apropriar-se de mais procedimentos envolvidos na curadoria de informações, ampliar o contato com projetos editoriais independentes e tomar consciência de que é uma mídia independente e plural é condição indispensável para a democracia.

No cerne do campo de atuação na vida pública estão a ampliação da participação em diferentes instâncias da vida pública, a defesa dos direitos básico de textos legais e a discussão e o debate de ideias, propostas e projetos.

No Ensino Médio ganham destaque as condições de produção dos textos legais, sócio e historicamente situados e, em última instância, baseado nas experiências humanas, formuladas com vistas à paz social. A discussão sobre o Estatuto da Juventude e seu cumprimento e a análise e produção coletiva de projetos de lei também são postos em evidência, assim como análises de campanhas e

programas políticos e de políticas públicas. Ainda no domínio das ênfases, indica-se um conjunto de habilidades que se relacionam com a análise, discussão, elaboração e desenvolvimento de propostas de ação e de projetos e de intervenção social.

Vejamos a seguir uma das habilidades referente à produção escrita que consta no documento da BNCC:

(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, etc.), sempre que o contexto o exigir. (BNCC,2018, p.500).

As habilidades que merecem destaque nesse campo são:

(EM13LP24) Analisar formas não institucionalizadas de participação social, sobretudo as vinculadas a manifestações artísticas, produções culturais, intervenções urbanas e formas de expressão típica das culturas juvenis que pretendam expor uma problemática ou promove uma reflexão/ação, posicionando-se em relação a essas produções e manifestações.

(EM13LP26) Relacionar textos e documentos legais e normativos de âmbito universal, nacional, local ou escolar que envolvam a definição de direitos e deveres – em especial, os voltados a adolescentes e jovens – aos seus contextos de produção, identificando ou inferindo possíveis motivações e finalidades, como forma de ampliar a compreensão desses direitos e deveres.

(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental. (BRASIL, 2018, p. 514).

O campo das práticas de estudo e pesquisa é voltado para as práticas de leitura, escuta, produção de textos e análise linguística. No entanto, a BNCC apresenta esse campo de forma rasa, sem entrar na importância da reflexão crítica para as práticas que o campo sugere. Apesar disso, uma das habilidades tem o intuito

de desenvolver nos estudantes a compreensão crítica de textos de diversas áreas e temas.

(EM13LP01) Relacionar o texto, tanto na produção como na leitura/escuta, com suas condições de produção e seu contexto sócio-histórico de circulação (leitor/audiência previstos, objetivos, pontos de vista e perspectivas, papel social do autor, época, gênero do discurso etc.), de forma a ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de análise crítica e produzir textos adequados a diferentes situações.

(EM13LP06) Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e da ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.

(EM13LP10) Analisar o fenômeno da variação linguística, em seus diferentes níveis (variação fonética, fonológica, lexical, sintática e eclesiástico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacionista, ocupacional, etária etc.) de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e a dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas, a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.

(EM13LP14) Analisar, a partir de referências conceituais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmara, remir, entre outros), das performances) movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, acoplamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos.

(EM13LP16) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projeto.

(EM13LP23) Analisar criticamente o histórico e o discurso político de candidatos, propagandas políticas públicas, programas e propostas de governo, de forma a participar de debate político e tomar decisões conscientes e fundamentadas.

(EM13LP27) Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da

responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental.

(EM13LP37) Conhecer e analisar diferentes projetos editoriais – institucionais, privados, públicos, financiados, independentes etc.; de forma a ampliar o repertório de escolhas possíveis de fontes de informação e opinião, reconhecendo o papel da mídia plural para a consolidação da democracia.

Analisar efeitos de sentido decorrentes de usos expressivos da linguagem, da escolha de determinadas palavras ou expressões e de ordenação, combinação e contraposição de palavras, dentre outros, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de uso crítico da língua.

2.3 Documentos oficiais do novo Ensino Médio

A proposta do Novo Ensino Médio no Brasil constitui tema central de discussões e estudos desde o momento no qual a ideia foi lançada. Nesse âmbito, tais debates objetivam identificar e entender os impactos advindos das principais alterações implementadas por meio da nova política para o currículo da Educação Básica no Brasil. A esse respeito, a análise histórica demonstra que, após a sugestão de reforma do Ensino Médio, houve outros decretos responsáveis pelo formato atual da lei vigente que incluíam: promulgação da lei referente às Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996. Logo, observa-se que ao longo das últimas três décadas ocorreram mudanças legais sem respostas aos debates acadêmicos constantemente gerados, basicamente voltados ao caráter de término dos estudos após o Ensino Médio ou continuidade na educação superior.

As discussões referentes às novas propostas de reforma do Novo Ensino Médio datam já de alguns anos, porém, nota-se pouca evolução a respeito de uma resolução diante dos problemas apontados. Sendo assim, verifica-se que a elaboração de estudos capazes de discutir ideias e valores com enfoque nas lacunas existentes, constitui um tema atual e essencial. Nesse sentido, faz-se necessário que a educação seja considerada como um todo, observando-se também a importância do ensino para as relações de trabalho futuro ao considerar-se que existe correlação direta entre os âmbitos compreendidos por escolaridade, profissionalização e

trabalho. Ainda, similarmente, à maioria das políticas públicas, a educação constitui domínio amplo e complexo, influenciado por diversos fatores que incluem aspectos culturais, sociais, econômicos, religiosos, e filosóficos determinados por diversos setores da sociedade, bem como níveis de governança.

A política do Ensino Médio, desde a sua criação até chegar ao modelo vigente, passou historicamente por três importantes reformas, e atualmente vive a quarta proposta de alteração que sugere significativas mudanças. No ano de 1942, durante o governo de Getúlio Vargas, foi instituída a reforma que ficou conhecida como “Reforma Capanema de Ensino,” por meio da qual houve divisão do ensino secundário, como era denominado, em duas modalidades: clássica e científica. Depois, especificamente em 1946, houve a criação de uma terceira modalidade: o magistério ou ensino “normal”, que preparava os estudantes para serem professores da escola primária (Menezes, 2001).

No ano de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) foi aprovada no país, alterada posteriormente pela lei 5.540/68 e 5.692/71. Na última reforma, realizada durante a ditadura militar, no governo Médici (1969-1974), o ensino foi dividido em primeiro e segundo graus; sendo que o segundo grau equivalente ao Ensino Médio. Nesse modelo as escolas da rede pública ofereciam cursos profissionalizantes como secretariado, química e mecânica. A obrigatoriedade do oferecimento dos cursos profissionalizantes se estendeu até o ano de 1982.

No início dos anos 90, novas mudanças ocorreram. No ano de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases que conhecemos hoje (Lei 9394/96). A partir dessa nova lei, o ciclo educacional passou a ser dividido em ensino básico e ensino superior até a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que passou a instituir a política educacional do Novo Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do aluno permanecer na escola, de 800 para 1000 horas.

A promulgação da lei nº 9394/96 demarcou um importante momento de transição na educação brasileira. A esse respeito, o então chefe do poder executivo sancionou a Lei nº 9394/96 que foi denominada como “Lei Darcy Ribeiro”, responsável pela divisão formal sobre a história da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB). A este respeito, o primeiro momento foi representado por amplos e intensos debates entre esferas do poder político, associações educacionais e empresários de expressiva representatividade em nível nacional. As intensas discussões denotavam aspectos contraditórios entre o âmbito coletivo e o individual; entre as esferas pública e a privada; entre presentes da nação do governo, com reflexões voltadas às práticas pedagógicas desempenhadas em sala de aula (BRASIL,1996). A então atual lei possui o objetivo primordial de formar cidadãos eficientes, com bons níveis de competitividade, produtividade, perfil de liderança, bem instituído, produtivos, rentáveis e racionalizados. Este então novo cidadão formado pelo modelo de ensino ofertado, teria a promessa de empregabilidade satisfatória e papel de consumidor consciente.

Ainda, a mencionada “Lei Darcy Ribeiro” demonstra por meio de sua regulamentação e posterior implementação, objetivos claros apresentados por meio de conteúdos que respaldam o sistema escolar brasileiro. Por ser produzida em cenário nacional e de globalização, a lei pode facilmente se ajustar à conjuntura social atual onde, a articulação entre acontecimentos, cenários, relações e personagens envolvidos proporcionaram eficientemente aos governantes meios necessários para a implementação efetiva de políticas educacionais voltadas à redução da participação do Estado, também na oferta de ensino acessível, obrigatória e gratuita. É importante destacar que a lei tornou necessária atenção quanto a possíveis restrições e aumento de preceitos constitucionais da própria lei, no atendimento diferenciado a elites.

A lei nº 13.415/2017 sancionada no dia 16 de fevereiro de 2017 compreende a atual reforma do Ensino Médio, sendo responsável pela inserção de mudanças na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), relativa à etapa da Educação Básica. A grande contradição existente na proposta atual é: se por um lado o conteúdo, com flexibilização do currículo o deixa reducionista; por outro lado, representa maneira adequada de contemplar interesses particulares dos jovens, no âmbito de viabilizar destaque para aperfeiçoamento de talentos e gastos pré-existentes (Ferretti, 2018).

Sobre o exposto, as reflexões acerca do tema são construídas a partir do interesse de entender as intervenções e objetivos pretendidos por meio da atual

reforma, além das informações publicadas legalmente em documento preliminar submetido ao Conselho Nacional de Educação (CNE) no que concerne à atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Assim, interpretações críticas são necessárias para o tema em questão tendo em vista os impactos diretos das práticas propostas que refletem no futuro da nação. (Volpi, 2014).

Anterior à referida lei, nº 13.415 de 2017 representou medida provisória sobre mudanças a serem inseridas no Ensino Médio neste momento, foi foco de muitas críticas ao representar concepções questionáveis de corrente qualidade da educação então ofertada, como efeito de implementação das medidas sugeridas (Lotta, 2021). Para os menos entendidos sobre os rumores da nova proposta da reforma do Ensino Médio, a lei 2017 soou como medida impensada, de um governo autoritário, ocorrido durante o governo de Temer na câmara dos Deputados, que demonstrava justificativas para implementação da nova proposta (Ferretti, 2018).

Assim, conforme mencionado, a referida medida foi duramente criticada por expressiva parcela da sociedade civil, que, por sua vez, evidentemente influenciada pelo empresariado nacional, que tem demonstrado influência sobre ações do MEC, domínio esse que se manteve nos governos de esquerda. Tal intuito está voltado a interesses e ganhos financeiros.

Nesse cenário, a Lei nº 13.415 de 2017 pressupõe reforma curricular do Ensino Médio que objetiva deixar o currículo mais flexível quanto ao cumprimento de disciplinas antes obrigatórias, em detrimento de interesses particulares e individuais de alunos do Ensino Médio. A referida lei, é ainda respaldada pelas seguintes justificativas: baixa qualidade do Ensino Médio ofertada no país; a necessidade de um currículo mais atrativo aos alunos do Ensino Médio em decorrência da alta taxa de abandono e reprovação no país.

Adicionalmente às justificativas apresentadas, dados divulgados pela mídia à época confirmaram avaliação que expôs a baixa qualidade do Ensino Médio até então ofertado, representada pelo desempenho dos alunos aquém do desejável para essa etapa de formação educacional. Sobre tais dados, vale destacar que o problema no país não se limita apenas ao Ensino Médio, sendo verificado desde os primeiros anos

escolares, resultando em lacunas cumulativas, responsáveis por refletirem negativamente durante o 2º grau, que compromete inclusive o aproveitamento em cursos de Ensino Superior (Ferretti, 2018).

Em relação à segunda justificativa apresentada, no que diz respeito ao alto índice de abandono e reprovação, vale mencionar que tais fatos não são exclusivamente responsabilidade da organização curricular. Ao contrário, muito disso ocorre por diversos outros fatores externos como: infraestrutura inadequada das escolas; necessidade de trabalhar precocemente para garantir sustento básico; violência familiar; gravidez na adolescência, dentre outros. Assim tais fatores devem ser considerados na proposição de medidas efetivas para a redução da evasão escolar observada atualmente (op.cit.).

Conforme apresentado, é inadequado atribuir exclusivamente o abandono e reprovação à organização curricular; no entanto diversos outros aspectos sociais e culturais envolvidos, são determinantes para o resultado em tais ações. Nesse mesmo cenário deve ser discutida a influência negativa do índice da evasão escolar e se refere à carreira dos professores com salários insuficientes acabam buscar outras formas de contratação, resultando em vínculo a várias escolas e elevadas cargas horárias, que podem sobrecarregar educadores e comprometer um ensino voltado a identificar necessidades pontuais de cada aluno e, ainda, ofertar acolhimento e apoio importante capazes de refletirem em bons níveis de incentivo para que o aluno permaneça na escola.

Assim, a partir dos elementos apresentados, verifica-se que o contexto é complexo, necessitando a adoção de diversas estratégias capazes de atender a todas as demandas destacadas. Apesar disso, a referida lei parece insistir na hipótese de que os problemas verificados no Ensino Médio público podem ser resolvidos exclusivamente por meio de um currículo escolar atrativo, o que faz muito sentido, tendo em vista que as relações externas que interferem na permanência escolar, parecem estar muito além de um currículo que chame atenção dos alunos.

Assim como Ferretti (op.cit.) Volpi demonstrou, a partir de um estudo realizado em 2014, que os adolescentes investigados reportam motivos de evasão que vão

além de questões curriculares, e envolvem por exemplo: violência doméstica, gravidez na adolescência, falta de diálogo ente professores, alunos, gestores, violência na escola. No entanto, a Lei de reforma atual desconsidera em sua plenitude cada um dos problemas apontados, focando atenção exclusiva para alteração curricular, que é atribuída como necessidade única atual, para resolução de todas as lacunas evidenciadas no cenário da Educação Nacional. Por fim, a Lei atual demonstra apoio a uma concepção restrita à alteração curricular, reduzida ainda à riqueza implementada na matriz curricular presente anteriormente (Volpi, 2014). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é responsável por responder a todas essas questões, o que, no entanto, ainda demonstra condições difíceis de serem explicadas a quem interessa (BNCC, 2018).

O Plano Nacional de Educação (PNE) vigente foi elaborado no ano de 2014 e reforça dentre outras importantes metas, a universalização do Ensino Médio.

Meta 3 universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15(quinze) a 17 (dezessete) Anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrícula no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). (BRASIL,2014, p.11).

A esse respeito, o 2º ciclo de Monitoramento das Metas do plano Nacional de Educação, conduzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em 2018, demonstrou que a evolução em direção à meta de universalização ainda não se faz satisfatória. Isso porque as matrículas da população de 15 a 17 anos no Ensino Médio avançaram de 67,2% em 2014, para 70,1% em 2017 e não deverão atingir os 85% em 2024.

De acordo com o documento, o desafio para o cumprimento da meta recai sobre a evasão escolar. Cerca de 900 mil adolescentes que estão fora de escola e não concluíram o ensino médio foram matriculados no início de sua trajetória, que os impediram de permanecer até conclusão (INSTITUTO CLARO,2018, p.14).

A partir do exposto, o conceito integral é básico para o tema proposto e, por isso, requer contextualização no texto. Trata-se de uma concepção de educação ampla, que difere do termo, “educação em tempo integral”. De acordo com o estudo de Bernardes et al. (2021) a educação integral representa atividade capaz de

transformar a realidade de condição intrínseca e extrínseca do ser humano. Além disso, o ensino avaliado considera que análises referentes à educação integral requerem inserção e consideração de aspectos políticos claros, que reiterem o papel de tal modelo, enquanto transformador. Assim, a educação integral corresponde à fundamentação que defende a necessidade de uma educação que desenvolva as pessoas em todas as suas possíveis dimensões, incluindo basicamente áreas intelectuais, física, emocional, social e cultural de modo que envolva todos estes aspectos no ensino, por meio de projeto amplo, coletivo e holístico capaz de agregar o ensino a todas as esferas sociais.

Dessa maneira, faz-se necessário que as contradições relacionadas à nova política do Ensino Médio sejam revisadas e analisadas quanto ao impacto em relação ao Ensino Integral. O Ensino Médio representa o ponto central de consolidação da formação geral do indivíduo, sendo o seu nível de qualidade responsável direto por ditar o nível médio de instrução e criticidade da população geral, fundamental para discussão e resolução de pontos diversos no âmbito social. Sendo assim, não se trata apenas de uma fase intermediária para o posterior ingresso no mundo acadêmico no mercado de trabalho; ao contrário, representa um momento complexo, marcado por uma fase com significado e objetivos próprios. Ademais, é nítida a relação entre educação e estratificação social. De acordo com (op.cit.), o Ensino Médio possui papel estratégico para a formação da estrutura social da nação, existindo ainda, íntima relação político cultural entre a escolarização média e a elevação social desse setor.

A partir do explicitado, faz-se necessário reforçar algumas diferenciações entre os termos e os conceitos. O termo “ensino integral” utilizado na Lei nº13.415/2017 se refere ao ensino em tempo integral, ou seja, com os número de horas estendido para mais um período do dia (BRASIL,2017); sempre que usado no presente texto, o termo “ensino integral” irá se referir a ideia abordada pela Lei do Novo Ensino Médio. O conceito de educação integral aqui utilizado, por sua vez, tem como base os estudos de Nosella (op.cit.). Bernardes et al (2021) e Tonet (2006), referindo-se a uma educação que vise o desenvolvimento do indivíduo de uma forma generalista, reflexiva

e crítica. Por fim, quando citado o conceito integral, faz-se referência à formação omnilateral da forma que foi elaborada por Karl Max (2006).

A política do Novo Ensino Médio é composta por três principais mudanças; sendo o aumento da carga horária dos estudantes, instaurando o “ensino integral”; implementação da Base Comum Curricular (BNCC); e possibilidade de escolha dos Itinerários Formativos e Formação Técnica Profissional. Conforme o artigo 24 da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, (1996) atualmente, o Ensino Médio possui carga horária de 2.400 horas ou 800 horas por ano; com o Novo Ensino Médio, serão 1.000 horas anuais, das quais 400 serão voltadas para o Itinerários Formativos. Neste novo modelo, os estudantes deverão escolher entre II Itinerários Formativos disponíveis, que serão divididos em Matemática e suas Tecnologias; Linguagem e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; e Formação Técnica profissional (BRASIL, 2017).

A questão do Ensino Médio adentrou a arena política por meio da justificativa de que o Ensino Médio no Brasil necessitava de avanços que se adaptassem às novas tecnologias demandas do mercado de trabalho, favorecendo, com isso, melhor especialização da mão de obra e maior nível de empregabilidade dos jovens recém formados, de acordo com os relatos do modelo sugerido.

Destaca-se o protagonismo dos setores empresariais no processo de elaboração das políticas educacionais em curso, adequando o projeto formativo do Ensino Médio aos interesses produtivos, tanto no que se refere à formação da subjetividade e para o trabalho, quanto às possibilidades de aproximar as políticas educacionais de mecanismos de produção de mais valia, ou seja, transformar os serviços em mercadoria.

O esforço de análise dos documentos que compõem o arcabouço normativo de Reforma permite evidenciar um movimento de privatização e de subsunção do Ensino Médio à lógica mercantil. A partir do retorno à centralidade curricular com base em competências, a reforma intensifica o caráter utilitarista da educação, fundamentando o processo formativo em habilidade e atitudes que atendam às necessidades imediatas do mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que desloca o núcleo

pedagógico da formação geral (reduzindo tanto no sentido temporal quanto no acadêmico) para a educação, ao enfatizar a opção por Itinerários Formativos limitados a determinadas áreas do conhecimento ou à formação técnica e profissional.

Outra situação remete ao caso específico do Itinerário “formação técnica e profissional”. Institui-se aqui, conforme o inciso IV introduzido pela Lei no artigo 61 da LDB 9394/1996, a possibilidade de que postos de trabalho possam ser ocupados, por “profissionais detentores de *notório saber*”, o que representa redução de oportunidades de trabalho para professores concursados e licenciados. Embora essa forma de contratação se refira especificamente ao Itinerário acima indicado, reiterando uma prática já antiga nas escolas técnicas, é necessário atentar para as possibilidades de sua ampliação pelos governos para disciplinas dos demais Itinerários devido à dificuldade de encontrar professores titulados e licenciados interessados em lecioná-las, problema atualmente enfrentado, na educação brasileira, com a oferta de tais disciplinas por professores sem formação específica para tal.

Outro problema a ser questionado, refere-se à inserção dos Itinerários Formativos que abrange parcela da carga horária do Ensino Médio regular, associada à hipótese de que a partir deles seriam priorizadas algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras. Este fato poderia atrapalhar o desenvolvimento do aluno inclusive no exercício da cidadania, pois retira áreas fundamentais do conhecimento, que impactam em tal âmbito. A esse respeito, faz-se necessário considerar que, ainda que a carga horária total seja elevada para 1.000 horas anuais, 200 a mais do que a anterior, os Itinerários Formativos serão desenvolvidos em 400 horas anuais; ou seja, 200 horas a menos para a formação regular. A crítica quanto à inserção do Itinerário Formativo é defendida por meio do trecho “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania” previsto na Constituição de 1988, Capítulo III, Seção I, Art. 205. Por fim, notam-se contradições também quanto à aptidão de um estudante de 14 ou 15 anos para escolher um Itinerário Formativo que determinará seu Ensino Médio e influenciará diretamente seu futuro profissional.

Em face do atual contexto econômico e político do país, não deve ser descartada a possibilidade, em face do atual contexto econômico e político do país,

de que seja limitada a referida flexibilização dos Itinerários Formativos pelos estados, na medida em que, de acordo com o espírito da Lei, os Conselhos Estaduais de Educação possam ser, de certa forma, pressionados para oferecer prioritariamente, ou em maior número, Itinerários Formativos mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, quais sejam, os referentes às áreas das Ciências Naturais, Matemática e Linguagens e Educação Profissional, alinhando-se com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional como o Pisa.

Esse argumento é reforçado, por dois dos artigos da Lei 13.415 de 2017. O primeiro refere-se à eliminação da obrigatoriedade de determinados componentes curriculares, atualmente presentes nas matrizes em prática no ensino público brasileiro. São eles Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia, os quais poderão, de acordo com o § do artigo 35-A da Lei, fazerem-se presentes obrigatoriamente nos currículos escolares, todavia, apenas sob a forma de *estudos e práticas*. O segundo, o artigo 35 B - no qual consta que o currículo do Ensino Médio será composto de formação geral básica e Itinerários Formativos. E articulação entre os diferentes saberes com base nas áreas do conhecimento e, quando for o caso, no currículo da Formação Técnica Profissional.

O significado da expressão *estudos e práticas* foi explicitado por Maria Helena Guimarães de Castro, uma das principais responsáveis pela reforma do Ensino Médio, em resposta à pergunta da revista *Nova Escola* sobre o caráter obrigatório ou não desses componentes. De acordo com a Secretária Executiva do MEC, “não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte em atividades que podem ser dentro de uma disciplina específica ou em projeto interdisciplinar” (Revista Nova Escola, 2017 é a edição número 354 publicada em março). Em outros termos, na dependência de sua contribuição (ou aplicabilidade) específica para o estudo de um determinado tema, não como conjunto de conhecimentos que constituem um determinado campo do conhecimento, entendimento também presente na proposta de atualização das

(DCNEM) foram atualizadas pela Resolução CNE/CEB nº3/2018, publicada em 21 de novembro de 2018.

Outra novidade do modelo de Ensino Médio que foi implantado em 2022 é o chamado “projeto de vida”. Esse componente transversal será oferecido nas escolas para ajudar os jovens a entender suas aspirações, num estilo de orientação.

O objetivo é ajudar o aluno a compreender o que ele quer para o seu futuro, ao mesmo tempo que entende como a escola pode ajudá-lo a alcançar esse objetivo.

A partir da problemática apresentada, o presente trabalho foi norteado por justificativas baseadas na necessidade do entendimento do papel do Ensino Médio para a educação integral, ao se verificar que esta contribui significativamente para o posicionamento e a vida do indivíduo no meio em que vive, ao influenciar relações sociais, econômicas, religiosas e filosóficas, sendo a educação a base para todos os aspectos da existência (Nosella, 2015). Outra questão a ser considerada nesse processo, é o papel do advento da sociedade burguesa, que passa a influenciar nas ideias de igualdade e, conseqüentemente, do direito a todos quanto à oportunidade de uma formação integral, omnilateral (Marx e Engels, 2006). Em Novo Ensino Médio e Educação Integral: Contextos, conceitos polêmicos sobre esse artigo, disponível no Redalyc.org, é analisada a política da educacional sob a perspectiva das reflexões de Marx e Engels (2006) para compreender a temática. Contudo, a desigualdade social enraizada na própria sociedade capitalista torna inviável a concretização desse direito. Sendo assim, cabe a busca da implementação de uma educação integral em conjunto com a ampliação do acesso à educação e redução da desigualdade social. De acordo com Tonet (2006, p. 15).

Costuma-se dizer que a educação deve formar o homem integral, vale dizer, indivíduos capazes de pensar com lógica, de ter autonomia moral; indivíduos que se tornem cidadãos capazes de contribuir para as transformações sociais, culturais, científicas e tecnológicas que garantam a paz, o progresso, uma vida saudável e a preservação do nosso planeta. Portanto, pessoas criativas, participativas e crítica.

Em sua obra “Ensino Médio: unitário ou multiforme”, Nosella (2015 p.123) defende uma reforma profunda do Ensino Médio voltada para uma “formação cultural

geral, humanista e unitária do cidadão”. No entanto, a contradição que surge com o Novo Ensino Médio, delimitado pela Lei nº 13.415/2017 é se o caminho da Lei é, de fato, mais orientado para uma educação integral como defendida por Nosella (2015). Nesse cenário, a política assume que o jovem estará pronto para escolher qual o caminho profissional desejará seguir e, depois de escolhido, a escola passa a desenvolver em profundidade os assuntos relacionados a esse caminho em detrimento de outros. No Estado do Piauí, por exemplo, a carga horária dos Itinerários Formativos ocupa 28,6% da carga horária total do Ensino Médio, ou seja, 28,6% são retirados da educação regular.

O estudo analisa criticamente as contradições existentes na proposta do Novo Ensino Médio que demonstram novos desafios para a educação integral (Tonet, 2006), ao passo que os objetivos específicos incluem: 1) Identificar as proposições no texto da Lei nº 13.415/2017 que promovem a unidade ou fragmentação no Ensino Médio no território nacional; 2) Comparar as LDBs anteriores com a proposta do Novo Ensino Médio para entender como a política do Ensino Médio foi sendo estruturada ao longo do tempo e quais a política do Ensino Médio foi sendo estruturada ao longo do tempo e quais seus condicionantes; e 3) Identificar alterações nas LDBs anteriores a partir de avanços e retrocessos da política do Ensino Médio no movimento histórico.

A Lei nº 13.415/2017, ao ignorar, na proposta da ampliação da carga horária, as condições de permanência na escola dos jovens estudantes que necessitam conciliar estudo com trabalho, acaba por criar duas escolas de Ensino Médio dentro da rede pública: uma para os filhos da classe trabalhadora privilegiada que, ao não precisar trabalhar, terá acesso ao ensino de tempo integral diurno; e outra, de qualidade duvidosa, voltada ao público jovem que precisa trabalhar e estudar para garantir sua sobrevivência. Para esta parcela significativa da juventude brasileira, o sonho de concluir o Ensino Médio fica mais difícil e inviável, comprovando que o discurso governamental de que o “Novo” Ensino Médio visa a atender aos anseios e expectativas da juventude não passa de um engodo.

No que se refere à contratação e à formação de professores, o PL nº 6.840-A/2013 propõe que: “a formação dos docentes para o Ensino Médio se dê a partir

dessas quatro áreas do conhecimento, de forma a habilitar os professores a tratarem adequadamente os conteúdos e permitir seu aprofundamento” (BRASIL, 2013).

No que diz respeito a essa temática, o que a contrarreforma do Ensino Médio promove é a modificação do Título V da LDB atual, e inclusão no Art. 61 dos incisos IV e tais incisos estabelecem quem são os profissionais da educação básica e inserem nesse grupo duas novas categorias de profissionais, a saber:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V – profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2017).

Verifica-se, mais uma vez, uma determinação legal que se constitui em ameaça, uma invasão ao campo de atuação dos professores de educação básica daqueles formados nos cursos de graduação das instituições universitárias, permitindo, a qualquer bacharel com acesso a uma formação aligeirada de curta duração, a assumir o lugar de professores graduados nas licenciaturas plenas de longa duração de, no mínimo, quatro anos. Tal descaso legitima o desrespeito com a profissão do magistério, historicamente desprestigiada e com **status** social rebaixado, sem apresentar atrativos maiores para o exercício do ofício, configurado como lugar de todos e de ninguém.

Não bastasse tal abertura para outras áreas profissionais, a formação de professores aptos a atuar no “Novo” Ensino médio também inclui a figura do profissional de “Notório saber” ainda que sua inserção esteja restrita a um único Itinerário Formativo (formação técnica e profissional). Esses profissionais dispõem unicamente da prática de ensino, o que agrava a realidade de falta de professores qualificados para essa etapa do ensino, contribuindo para aprofundar os problemas que circunscrevem dois aspectos centrais da educação básica brasileira: a formação e a qualificação docente.

Dessa forma, tais incisos, IV e V ao dispensarem justamente a formação e a titulação, institucionalizam a precarização docente e comprometem a qualidade do ensino, enfatizando um absoluto desdém por uma das mais importantes bandeiras de luta do magistério no Brasil: a valorização da profissão docente.

A profissionalização docente constitui-se como importante pilar de sustentação de uma educação de qualidade. O chamado notório saber e a admissão de bacharéis na docência se constitui como um ataque aos esforços em torno da luta pela formação de professores. Saviani (2009 p.151) aponta que a formação docente, historicamente, esteve diante de um dilema entre os conteúdos específicos da área de ensino e os pedagógicos, necessários para ensinar. Segundo ele, “Tudo indica que, na raiz desse dilema, está a dissociação entre os dois aspectos indissociáveis da função docente: a forma e o conteúdo” Mesmo depois de tantos esforços coletivos dos trabalhadores da educação para manter a unidade entre conteúdo e forma, nos cursos de formação docente, a atual contrarreforma promove uma visível cisão entre o que ensinar e como ensinar, desprezando a formação pedagógica defendida e conquistada nos últimos anos de luta docente.

Percebe-se, dessa forma, que a contrarreforma consubstanciada na Lei nº 13.415/2017 não é meramente a forma mais eficiente de: “se organizar um ensino médio em crise, como se ela fosse neutra, racional ou simplesmente necessária. Ela é também um projeto de educação e de sociedade que formaliza e materializa interesses próprios: os interesses do capital no momento de sua crise” (Piolli; Sala, 2020, p. 72).

Ainda no tocante à flexibilização curricular, a Lei nº 13.415/2017 determina que:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento [...] (BRASIL, 2017, s/p.).

O referido reconhecimento de competências pelas escolas poderá ser efetivado por meio da realização de atividades de demonstração prática do conhecimento do estudante, ou a partir da comprovação de experiências extraescolares que tenham relação com os conteúdos ministrados, incentivando, desse modo, a terminalidade de

determinadas trajetórias educacionais. Uma opção que se abre é o credenciamento de instituições de ensino com o objetivo de ofertar atividades e cursos relacionados à educação técnica, o que representa grande oportunidade para o setor privado.

Ainda no que diz respeito à propagação flexibilização do currículo, torna-se importante esclarecer que, tanto na Lei nº 13.415/17 quanto no PL nº 6.840-A/2013, depende, necessariamente, para ser implementada, das orientações contidas na BNCC para o Ensino Médio. Tal dependência se deve ao fato de que o seu currículo requer uma base nacional comum, inexistente no País até a aprovação da BNCC para o Ensino Médio em 2018. Abre-se um parêntese para esclarecer que, embora a BNCC tenha sido homologada em 20 de dezembro de 2017, a parte referente à etapa do Ensino Médio só foi concluída um ano depois, em 14 de dezembro de 2018.

Desse modo, o “Novo” Ensino Médio, por meio do art. 4º, reformula o art. 36 da LDB, propondo uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), indicando suposta padronização da grade curricular. Assim, o currículo a ser ofertado para os jovens, tanto das escolas públicas quanto das escolas privadas, é composto por dois módulos: a parte comum, obrigatória definida pelo eixo estruturante da BNCC, que se subdivide em quatro áreas do conhecimento; e a parte diversificada, composta de cinco Itinerários Formativos que inclui as quatro áreas do conhecimento mais a formação técnica e profissional, a serem “escolhidos” pelos alunos. Constata-se, dessa forma: “que quatro dos cinco Itinerários Formativos coincidem com as áreas de conhecimento da BNCC. Apenas o Itinerário de formação técnica e profissional não consta nas áreas que definem os direitos e objetivos de aprendizagem” (Piolli; Sala, 2020, p.10).

Questiona-se a ideia de que é propaganda de que os Itinerários Formativos se constituem como uma opção democrática de ensino, uma vez que permitem aos estudantes fazerem escolhas sobre aquilo que querem estudar. Uma análise pedagógica da questão nos alerta para o fato de que as escolhas desses estudantes nem sempre podem representar aquilo que mais precisam na sua formação, correndo riscos de que estes fiquem com lacunas relevantes de conteúdos importantes para sua formação geral que, por alguma razão, não foram “escolhidos”. Outro aspecto a destacar é o fato de que essas escolhas podem ser extremamente limitadas, pois as

escolas, por várias razões, inclusive de ordem operacional, nem sempre vão ofertar Itinerários que sejam atrativos para determinados alunos.

Assim a “nova” lei, ao incorporar, ao currículo, o Itinerário Formativo técnico profissionalizante, apresenta-o como uma via possível aos estudantes, criando uma ilusão de escolha do componente curricular. Vê-se que os filhos da classe trabalhadora, geralmente estudantes da escola pública, não têm acesso nem a uma formação geral propiciada pela BNCC e suas quatro áreas do conhecimento, nem a uma formação técnica e profissional propiciada pelos Itinerários Formativos, que possam prepará-los para o mundo do trabalho, ainda que seja para assumir empregos precarizados. De acordo com o Estadão e outros dados do Censo Escolar de 2016 pode ser constatado com o fato de que 53% dos municípios brasileiros possuem uma única escola de Ensino Médio, é o caso de onde este livro é adotado. Esta situação inviabiliza concretamente qualquer possibilidade de oferta a partir das escolhas dos alunos, porque, no final das contas, se existe essa possibilidade de opção do Itinerário profissionalizante, certamente, não é dos alunos, e mas sim das escolas, conforme suas condições efetivas de oferta.

Contudo, a realidade tem demonstrado que, historicamente, prevaleceu a precariedade e a ausência de recursos financeiros demarcando as relações de ensino e de aprendizagem nos territórios e espaços escolares. Dessa forma, o discurso da “escolha”, na verdade, tem uma relação estreita com o modelo neoliberal que aposta na chamada “liberdade de escolher” dos indivíduos, com um viés aparentemente democrático, mas que, na prática, serve para limitar as possibilidades formativas dos indivíduos, calcadas numa abordagem mais geral de mundo, de ciência e de sociedade para, em seu lugar, “optarem” por uma formação aligeirada e pragmática.

Assim, com a retomada da divisão entre ensino propedêutico e ensino profissional, assistimos à reedição da velha Lei nº 5.692/71, sob novas roupagens e novas maquiagens. Conforme Simões (2017), a nova versão de currículo imposta ao “Novo” Ensino Médio:

[...] ao definir itinerários formativos de forma precoce, pode levar uma grande parte da juventude a viver, ao final do ensino médio, um drama pela escolha compulsória ou precipitada. Mas, os mais atingidos sem dúvida por essa

proposta serão os setores populares, cerceados de suas possibilidades futuras e tendo que enfrentar ainda maiores dificuldades para superar o abismo das desigualdades sociais que são permanentemente (re) produzidas. (p.7).

Em função disso não é possível considerar que os problemas da formação humana pela via escolar possam ser efetivamente resolvidos apenas por mudanças nas políticas educativas no que diz respeito ao currículo, aos métodos, à formação, pois a educação apresenta limites, especialmente considerando-se o papel que muitas vezes desempenha de mera reprodução social. É necessário, por isso, entendê-la, também, como campo de contradições e, portanto, como campo de possibilidades de mudança, pelo menos no âmbito cultural (em sentido amplo).

Nesse sentido é necessário que o estudo das políticas educacionais considere o papel da ideologia, entendida não no sentido de visão distorcida da realidade, mas como “forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada”, pois as políticas educativas expressam as ideologias que se configuram a partir da materialidade social. Sendo assim, sua compreensão efetiva depende da apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção, pois essa tende a influir nas políticas educacionais para que contribuam para a reprodução de tal sistema. Daí que não basta apenas a defesa da perspectiva de educação democrática e participativa com vistas à formação cidadã (emancipação política), como propõe a contrarreforma do Ensino Médio. Há necessidade de uma educação que proponha, além disso, a emancipação humana.

A recente reforma do Ensino Médio, desencadeada em um momento de turbulência política e econômica, apresenta um caráter autoritário e regressivo, impondo uma perspectiva de formação cujo objetivo é legitimar a hegemonia neoliberal no processo de disputa entre classes, em torno do projeto formativo e curricular do Ensino Médio.

De paramo-nos aqui com mais um discurso falacioso, tendo em vista que a definição dos Itinerários Formativos será realizada pelos sistemas de ensino e não pelos estudantes. Na prática, as instituições de ensino poderão ofertar poucas opções

aos filhos da classe trabalhadora, uma vez que têm a obrigação de ofertar apenas um único Itinerário Formativo. Caracterizada como um “museu de grandes novidades”, tal proposta se constitui, então, em uma mentira e está fadada ao fracasso quanto à sua operacionalização no âmbito escolar.

Por outro lado, os filhos das classes sociais mais favorecidas continuam com uma sólida formação geral nas escolas privadas e destinados ao ingresso no ensino superior nas áreas social e economicamente mais valorizadas. Em vista disso, não é preciso sequer indagar o que de fato mudou, mas conferir as marcas presentes do ensino dual e excludente.

2.3 Currículo do Piauí

O Documento do Novo Ensino Médio no Piauí surgiu a partir de mudanças recentes na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 14 de dezembro de 2018), e com a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 20 de dezembro de 2017), o Novo Ensino Médio, previsto pelo Plano Nacional de Educação de 2014, tem como espinha dorsal o protagonismo juvenil. Dentre outros desafios, tem a missão de responder satisfatoriamente aos anseios dos educandos.

Nesse sentido, é necessária uma ressignificação do modelo de ensino atual, com vistas a oportunizar aos estudantes o protagonismo sobre a vida, do ponto de vista estudantil, social e emocional, de modo que passem a ser responsáveis por suas escolhas. Para tanto, é preciso que as redes pública e privada repensem seus currículos, a fim de assegurar a conexão entre os anseios da juventude e o que a escola oferece.

Assim, com a criação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC, instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, com o objetivo de apoiar as Secretarias Estaduais e Distritais da Educação no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos

alinhados à BNCC, todas as referidas Secretarias elaboram um plano de trabalho com metas específicas; o Estado do Piauí também cumpriu com essa meta.

Ressaltamos que dos processos de (re) construção deste currículo seguiram as determinações e orientações preconizadas nas legislações vigentes, dentre as quais destacamos: Lei nº 9.394/96(que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional): Lei nº 13.415/2017, que altera as Leis Nº 9.394/96 e 11.494/2007 (que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUDEB) e de valorização dos profissionais da educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT); revoga a lei nº 11.161/2005; e institui a política de fomento à implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Evidencia-se, também, a Resolução MEC – CNE - CEB nº 3/2018 que atualiza as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; a Resolução MEC-CNE-CP nº 4/2018 que institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica; a Portaria nº 1.432/2018 que estabelece as Referências Curriculares para a elaboração dos itinerários Formativos; a portaria do MEC nº 649/2018 que institui e estabelece Diretrizes e Programas de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProBNCC), e que apoia as redes de ensino com suporte técnico e financeiro para a implementação das mudanças do Novo Ensino Médio; a Lei nº13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014 - 2024.

Também, em conformidade com as orientações das legislações vigentes, a (re)construção desse currículo seguiu as determinações da Resolução CEE/PI nº124/2020 que institui as Diretrizes Curriculares e Orientações para o Novo Ensino Médio no Piauí; para a implementação do Ensino Médio, de acordo com o disposto na Lei nº 13.415/2017 e na LDB - Lei nº 9.384/96, para as redes e instituições públicas e privadas que integram o Sistema de Educação do Estado do Piauí. E também a Resolução CNE/CP nº 1/2021 que define as Diretrizes Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

Além das normativas e documentos mencionados, a equipe de redatores (ProBNCC/Ensino Médio) contou, ainda, com as orientações constantes nos

seguintes materiais: Guia de implementação do Novo Ensino Médio; Manual/Orientação Pedagógica para projeto de vida(MEC); Manual/Orientação Pedagógica para o protagonismo Juvenil(MEC); Coletânea de Materiais e Orientações da Frente Currículo e Novo Ensino Médio/CONSED), inclusive, encontros periódicos com Trilhas Formativas oportunizaram momentos de aprofundamento de temática pertinente ao currículo.

No cenário educacional brasileiro, discute-se sobre a base geral da educação nacional que tem mobilizado agentes políticos, públicos e privados. Observa-se que esses agentes são envolvidos com a área da educação, de maneira evolutiva, adequando-se à realidade de todos os estados e municípios brasileiros. Tais debates giram em torno da implementação da Base Nacional Comum (BNCC, BRASIL,2018), a qual define uma proposta que prevê direitos de aprendizagem e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes em cada modalidade da Educação Básica. Nesse âmbito, leis, documentos normativos e parâmetros de ensino consideram a necessidade de uma Educação Básica de qualidade, principalmente nas escolas do Ensino Médio.

A Base foi organizada pelo “Movimento Pela Base Nacional”, o qual envolve o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Conselho Nacional de Secretarias de Educação (Consed) na implantação do Novo Ensino Médio, considerando-se a possibilidade de outros alunos cursarem os chamados Itinerários Formativos. Por isso, são indicadas referências curriculares para sua elaboração e o Guia de implementação do Novo Ensino Médio que, para Rodrigo Conde (2019), representa “os desafios da vez para a educação”.

Desse modo, são priorizadas várias alterações, dentre as quais a inclusão de estratégias no Plano Nacional (PNE), a saber: **I)** renovação do Ensino Médio e da elaboração da BNCC, a abordagem interdisciplinar, Currículos flexíveis e diversificados e a determinação de conteúdos obrigatórios e eletivos; **II)** flexibilidade da matriz curricular, articulação com a educação profissional técnica e a educação integral, que são principais alterações promovidas pela LDB (BRASIL,1996), responsável pela reforma do Ensino Médio; e **III)** atualização das Diretrizes

Curriculares do Ensino Médio, orientações para o planejamento dos currículos do Ensino Médio, orientações e definições para o planejamento dos currículos de escolas e sistemas de ensino, a partir de ampliação da carga horária e da definição de nova organização curricular para as escolas brasileiras públicas e privadas.

É importante ressaltar a obrigatoriedade de ensino de Língua Portuguesa e da Matemática nos três anos do Ensino Médio. Mesmo possibilitando que os estudantes cursem os referidos Itinerários Formativos, a BNCC enfatiza a relevância dessas disciplinas. Vale ressaltar, ainda, que o aluno terá autonomia de escolher o que cursar, de modo que seja acompanhado do apoio familiar, se a escola disponibilizar todos os itinerários, pois os currículos do Ensino Médio deverão levar em conta a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho pautado na construção do projeto de vida e na sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioeconômicos, conforme rege a BNCC (BRASIL,2018), levando em conta suas competências.

Assim, as atualizações das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio contêm orientações e recomendações para o planejamento dos currículos de escolas e sistemas de ensino, a partir da ampliação da carga horária e da definição de uma nova organização curricular.

Quanto à implantação da BNCC no âmbito do currículo das escolas do Piauí, a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/PI) informou que o currículo para o Ensino Médio passou por uma fase de construção. Depois de escrito, o documento foi submetido à análise crítica de validação do comitê de governança da (SEDUC/PI) e, posteriormente, passou por uma consulta pública. Ao retornar para a governança, foram acrescentadas as contribuições da comunidade; e, para mais uma vez, o comitê validar a proposta e repassar ao Conselho Estadual de Educação (CEE). Ao retornar do (CEE), o documento voltou para a equipe do ProBNCC (órgão do MEC responsável pela escrita do currículo) para ajustes finais. A SEDUC/PI informou que a previsão de conclusão de todo esse processo de formação do currículo seria até o final de 2020 e isso foi concretizado.

O Estado do Piauí, no dia 17 de dezembro de 2020, entregou referencial curricular do Novo Ensino Médio ao Conselho Estadual de Educação (CEE /PI). Posteriormente o documento foi avaliado pelo CEE para então ser homologado.

Em 2025, a SEDUC/PI implementou o Novo Ensino Médio, com foco em maior carga horária e opções de Itinerários de Formativos; nesse caso, nossa escola não tem opções, incluindo formação técnica e profissional. O Currículo almeja uma construção coletiva e democrática, com base em Diretrizes Nacionais e Referenciais para elaboração dos Itinerários.

Assim, a carga horária do Novo Ensino Médio passa a ser de 3.000 mil horas, distribuídas ao longo dos três anos, sendo 1.000 horas por ano. Quanto aos Itinerários Formativos, os educandos terão opção de escolher uma Formação Técnica Profissional que lhes permita aos optarem por administração, marketing ou computação, por exemplo, ao mesmo tempo em que concluem o Ensino Médio.

Nesse contexto, todos devem trabalhar na construção dos novos currículos de referência, que serão formados pela BNCC e pelos Itinerários Formativos. Nesse novo arranjo, a BNCC é a referência para a parte comum obrigatória: a Formação Geral Básica. Já os Itinerários Formativos são a parte flexível, que os jovens poderão escolher para cursar de acordo com os seus interesses e a capacidade de oferta das redes e escolas. Todas as redes estaduais preveem colocar seus currículos em consulta pública para colher contribuições da sociedade.

Na lei estão previstas diversas mudanças nos currículos e nas formas de oferta do Ensino Médio no Brasil que passarão a ser organizados em dois blocos indissociáveis: a formação geral básica, comum para todos, e os Itinerários Formativos, nos quais os estudantes poderão exercer escolhas de acordo com o seu projeto de vida, interesses e necessidades pedagógicas. Além disso, a lei criou alternativa para uma melhor articulação com a formação técnica profissional durante a carga horária regular do currículo, bem como a possibilidade de estabelecer parceria para viabilizar as diversas formas de organização curricular.

Uma característica importante da reforma é que ela praticamente não impõe um modelo padrão de Ensino Médio. Cabe aos sistemas desenvolverem suas formas

de oferta. Entretanto, essa abertura, em muitos casos, pode se apresentar como grande desafio entre os sistemas de ensino para equilibrar formas e ofertas por meio de normas e regulamentos produzidos, focando a garantia da equidade para todos os estudantes do país. Ressalta-se que estas informações foram retiradas do documento "Guia de regulamentação para currículo e implementação do novo Ensino Médio", na pág.5, acesso 03 de março de 2021.

O que está regulamentado são os prazos para as ações intermediárias (adaptação à BNCC- EM ampliação da carga horária para três mil horas, adequação da formação de professores, apoio à implementação pelo MEC, dentre outras), que devem ser utilizados como referência para elaboração do cronograma, definindo as etapas e os prazos finais de implementação em cada Itinerários, todas as escolas de Ensino Médio precisam estar com o novo currículo implementado. Uma coordenação nacional, preferencialmente capitaneada pelo MEC, com participação do Conselho Nacional de Educação. do Consed (Conselho Nacional de Secretários de educação) e de representação das mantenedoras privadas, é essencial para alinhar uma data de finalização da implementação em todos os sistemas de ensino. Essa é a situação de cada ação da construção curricular.

O Piauí entregou o Currículo ao Conselho Estadual de Educação (CEE), conforme demonstrado nas ações explicitadas no Quadro 1 abaixo. Entregue e avaliado pelo CEE, para então ser homologado, última etapa de formação do currículo do Ensino Médio.

Quadro 1: Elaboração das ações do Currículo do Piauí.

1ª ação	2ª ação	3ª ação	4ª ação	5ª ação	6ª ação	7ª ação
Escrita da Formação Geral Básica	Consulta pública da Formação Geral Básica	Escrita dos Itinerários Formativos	Consulta pública dos Itinerários Formativos	Revisão final do currículo	Entrega do currículo ao conselho da educação	Currículo Homologado

Fonte: Conselho Nacional de Secretarias de Educação (Consed) parecer CEE/PI nº 048/2021.

Pela demonstração das ações do processo de construção curricular do Novo Ensino Médio, que cada estado deve cumprir de acordo com sua realidade, verifica-se que o Piauí concluiu conforme as ações 6ª e 7ª, devidamente homologado pelo CEE.

Neste sentido, a arquitetura do currículo do Ensino Médio será composta pelos Itinerários Formativos da BNCC, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes sistemas de ensino, considerando as seguintes áreas do conhecimento: 1 - Linguagens e suas Tecnologias; 2 - Matemática e suas Tecnologias; 3- Ciências da Natureza e suas tecnologias; 4 - Ciências Humanas e sociais Aplicadas; 5 - Formação Técnica e Profissional. (BRASIL,2018, p.465). Essa arquitetura histórica organizacional do currículo disciplinar por itinerários é específica para cada região (estado), com ênfase nas cinco áreas do conhecimento, citadas.

Nessa proposta organizada pelo Conselho Nacional de Secretarias de Educação (Consed) para as Linguagens e suas Tecnologias, busca-se trazer um olhar reflexivo para a produção escrita dos educandos, ou seja, buscam-se mudanças gerais na dimensão política educacional. O intuito é uma formação voltada para uma possibilidade de integração dos estudos ao mercado de trabalho. É válido ressaltar que a BNCC - no que se refere ao Ensino Médio - prevê a possibilidade de garantia do direito à educação desses alunos, destacando o desempenho insuficiente na área de produção textual dos alunos do Ensino Médio. Assim, o direito de aprender não se concretiza para todos. Vale salientar que a Base não é apenas uma compilação das orientações anteriores de outros documentos - mais do que isso, procura atualizá-los no que se refere às recentes pesquisas na área.

É fato que existem muitas dúvidas e discussões com relação à implantação dessa etapa do Ensino Médio nas escolas. São diversos questionamentos de natureza tanto burocrática como pedagógica. Rodrigo Conde (2019), de modo didático, formula algumas questões 1) como ficará a formação dos professores que precisam se adaptar a uma nova forma de ensinar e alinhar conteúdos e desenvolvimento de Competências?; 2) como controlar e avaliar os alunos que percorrem as trilhas fora do perímetro da escola?; 3) qual o futuro dos exames

nacionais? Isso implica muitos prazos e processos que ainda precisam ser definidos pelo MEC.4) Como iniciar a implementação das mudanças com a garantia de que atividades complementares e parcerias sejam validadas para a contabilização da carga horária necessária, por exemplo? Por isso, surge a pergunta: por que as mudanças do novo Ensino Médio chegaram? Precisamos depreender a razão da transformação desse cenário, pois é entendido que a etapa do Ensino Médio sempre gerou discussão polêmica no que tange à aprendizagem do estudante, uma vez que lidamos ainda com incertezas e que, nos últimos anos, o debate educacional, somente vem crescendo. A certeza que temos é de que há mudanças, do ponto de vista da BNCC (BRASIL, 2018, p. 498), no que concerne ao ensino de Língua portuguesa nas práticas contemporâneas de linguagem.

Ganham destaque, no Ensino Médio,

A cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações, e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor-ator e produtor/ consumidor), já explorada no Ensino Médio fenômeno como pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a adversidade, também são ressaltados.(BRASIL, 2018, p.498).

Nesse excerto, a Base chama atenção para o ensino de Língua Portuguesa envolvendo a contextualização das práticas de linguagem que os estudantes do Ensino Médio devem vivenciar, incluindo conhecimentos acerca de diferentes gêneros, apropriando-se deles com objetivos para além de um satisfatório desempenho na prova de ENEM (Exame Nacional do ensino médio), criado pelo Ministério da Educação (MEC) para testar o nível de aprendizado dos estudantes que concluíram essa etapa. O exame tem como um dos objetivos democratizar o acesso desses alunos à educação superior.

Vale observar que os alunos do Ensino Médio são avaliados na competência textual escrita por meio da realização na prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino

Médio), criado pelo Ministério da Educação (MEC), para testar o nível de aprendizado dos concludentes dessa etapa da Educação Básica. Além disso, devem adquirir conhecimentos acerca dos diferentes gêneros, apropriando-se deles para um satisfatório desempenho dessa prova no ENEM, prevendo “o protagonismo e a autoria estimulados no Ensino Médio, como suporte para a construção e viabilização de projeto de vida dos estudantes eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas pesquisas”.

Com o Novo Ensino Médio, surge um diferencial quanto à elaboração de dois tipos de provas para o ENEM: Prova comum (BNCC) e prova por escolha (Itinerários Formativos). Além disso, priorizam-se campo artístico-literário, campo das práticas de estudos e pesquisa, campo jornalístico - midiático e campo de atuação da vida pública. Cabe às escolas brasileiras conhecerem os conceitos desses campos de atuação social dos estudantes para que isso se reflita nas aulas de língua portuguesa.

O material apresenta orientações extraídas de marcos legais, documentos oficiais e consensos construídos em encontros formativos promovidos pela Consed e seus parceiros mencionados. Lembramos, ainda, que essas recomendações se baseiam-se em propostas elaboradas por grupos de trabalhos e especialistas, e seguem sugestões a serem consideradas pelas redes. O documento foi organizado em formato de perguntas com a intenção de focar nas principais dúvidas apresentadas pelas Secretarias Educação. Esse material é dividido em cinco capítulos: 1) Itinerários formativos – principais concepções e compreensão sobre o tema; 2) Organização da oferta – questões essenciais sobre a arquitetura curricular e a organização de ofertas dos itinerários formativos; 3) Escolha do estudante – aspectos relacionados ao processo de mobilização – escolha e acompanhamento do estudante; 4) Avaliação, certificação e mobilização – reflexões sobre como avaliar certificar e assegurar a mobilização dos estudantes e como avaliar e aprimorar os itinerários formativos; 5) Currículo - propostas relacionadas à construção do documento curricular e dos elementos que compõem os itinerários formativo (divide-se em **Aprofundamento, eletivas e projeto de vida**).

Os Itinerários Formativos também passaram a ser compostos por uma parte comum e outra que pode variar conforme escolha em relação à oferta para cada educando. A parte comum é denominada de Formação Geral e propõe aprendizagem das competências e habilidades definidas pela BNCC. A outra parte é chamada de Itinerários Formativos compreende um conjunto de unidades curriculares que os estudantes podem escolher a partir do seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e/ ou na formação técnica e profissional.

Na área do conhecimento, os Itinerários Formativos buscam ampliar e aprofundar as aprendizagens dos estudantes em Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica Profissional ou cursar itinerários integrados, que combinem diferentes opções, por exemplo, optar por duas ou mais áreas do conhecimento ou cursar essas áreas combinando-as com a formação integrada, promover a incorporação de valores universais e desenvolver habilidades gerais e específicas associadas a quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

No caso da formação Técnica e Profissional os Itinerários trabalham associados aos eixos estruturantes em unidades curriculares específicas que compõem o Módulo de Formação para o Mundo do Trabalho, além das habilidades básicas requeridas pelas distintas ocupações, conforme previsto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e na Classificação Brasileira de Ocupações - CBO e (BRASIL,2018).

Recomenda-se, enfim, que Itinerários Formativos sejam compostos por aprofundamentos nas áreas do conhecimento ou na formação Técnica Profissional, Eletivas e Projeto de Vida. Essa é a composição recomendada para a Formação Geral Básica e pelos Itinerários Formativos.

Nos aprofundamentos, busca-se expandir os aprendizados promovidos pela Formação Geral. No caso dos itinerários de área do conhecimento, essa ampliação acontece em articulação com temáticas contemporâneas e conforme o contexto e os

interesses dos estudantes. Na Formação Técnica e profissional, a expressão se dá juntamente com o desenvolvimento de habilidades básicas requeridas pelo mundo do trabalho e de habilidades específicas relacionadas aos Cursos de Qualificação Profissional (FICs) ou Programa de Aprendizagem Profissional escolhido pelos estudantes. Além de melhores explorações potenciais e vocações, os Aprofundamentos permitem que os jovens já concluam o Ensino Médio com alguns diferenciais na formação. Para que cumpram com esses objetivos, recomenda-se que os Aprofundamentos tenham duração de, pelo menos, quatro semestres.

As Eletivas são unidades curriculares de livre escolha dos estudantes, com duração de um semestre cada, que lhes possibilitam experimentar diferentes temas, vivências e aprendizagens, de modo a diversificar e enriquecer o seu Itinerário Formativo. O estudante pode cursar eletivas associadas à mesma área do conhecimento ou à formação técnica profissional em que estiver se aprofundando, ou optar por diversificar sua formação escolhendo, eletivas de seu interesse, associadas à área de conhecimento. Recomenda-se que sejam construídas pelos professores a partir de sugestões dos estudantes. Apesar de seu caráter mais lúdico e, é importante que tenham intencionalidade pedagógica e articulem-se com as áreas do conhecimento, com os eixos estruturantes e as Competências Gerais da BNCC. Na Formação Técnica e Profissional, as FICs (Curso de Qualificação Profissional também podem ser ofertadas como eletivas).

O Projeto de Vida é o trabalho pedagógico intencional e estruturado. Tem como objetivo primordial desenvolver a capacidade do estudante de dar sentido à sua existência, tomar decisões, planejar o futuro e agir no presente com autonomia e responsabilidade. Recomenda-se que sejam transformados em componentes curriculares com carga horária de, pelo menos, dois tempos de aulas por semana, a serem desenvolvidos ao longo dos três anos do Ensino Médio.

No 1º ano, sugere-se que o foco seja o autoconhecimento, até mesmo para permitir que estudantes façam escolhas mais assertivas em relação às Eletivas e, especialmente, aos aprofundamentos. Para o 2º ano, recomenda-se que a ênfase recaia sobre ampliação de repertório e possibilidade para diversificar as opções e

expandir os horizontes dos alunos. No 3º ano, a busca maior é por orientar os jovens para que planejem ações presentes e futuras, definindo metas para sua vida pessoal, profissional e cidadã. Todo o processo deve ser permeado por vivências que lhes permitam desenvolver Competências como autoconfiança, determinação, entre outros.

Assim, é importante observar que o desenvolvimento das habilidades previstas nos Itinerários Formativos demande a aplicação de metodologias ativas e diversificadas, bem como maior protagonismo dos estudantes. Tais especificidades também requerem criatividade e inovação no que diz respeito à elaboração de arranjos curriculares que oportunizam mudanças significativas na organização de tempos, espaços e práticas escolares, de forma a assegurar que façam mais sentidos e gerem mais aprendizagens e desenvolvimento para jovens que já nasceram no século XXI.

Como definir a carga horária? Considerando a Formação Geral, esse período deve perfazer o máximo de 1.800 horas, e os Itinerários Formativos devem ter no mínimo de 1.200 horas. A organização da carga horária do EM precisa considerar os seguintes aspectos como será a distribuição das horas da Formação Geral; como a carga horária dos itinerários formativos será dividida entre Aprofundamentos, Eletivas e Projetos de Vida? como a carga horária dos itinerários formativos será distribuída ao longo dos três anos? Quanto às recomendações com base na Formação Geral, sugere-se que se conceda mais tempo durante o 1º ano e se reduza sua carga horária gradadamente ao longo dos dois anos seguintes. Outra opção é distribuí-la igualmente nos três anos do Ensino Médio.

No que tange ao aprofundamento, no caso dos Itinerários Formativos de áreas do conhecimento, recomenda-se que haja a carga horária total de, pelo menos, cinquenta horas e contemplem-se os quatro eixos estruturantes para se assegurar a efetiva apropriação das habilidades gerais e específicas previstas. Vale destacar que essa indicação de carga horária constitui apenas uma recomendação, não integra os marcos legais vigentes, mas busca assegurar as vivências e aprendizagens necessárias a um real aprofundamento das áreas do conhecimento. No caso dos

Itinerários Formativos de formação técnica e profissional a carga horária irá variar de acordo com o curso técnico, conjunto de FICs articuladas ou programadas de aprendizagem profissional escolhido pelo estudante.

Especialmente nesses Itinerários, recomenda-se que os eixos estruturantes sejam trabalhados a partir de um Módulo de Formação para o Mundo do Trabalho, na parte da matriz de preparação básica para o trabalho. Esse módulo pode ser composto por quatro unidades curriculares, norteadas pelos eixos, de 60 horas para cada.

Nas Eletivas, a recomendação é que tenham duração semestral e carga horária de um a dois tempos por semana. Quanto à oferta de eletivas por meio de FICs, ela será realizada em mais de um semestre, com carga horária de 160 horas. Também se indica que cada estudante possa cursar no mínimo duas Eletivas por ano ao longo do Ensino Médio. No caso dos Itinerários Formativos o componente Curricular de Projeto de Vida, deve ser trabalhado ao longo do Ensino médio, com a possibilidade de uma concentração no 1º ano ou uma distribuição equilibrada ao longo dos três anos.

Por fim, no final do EM, espera-se que os estudantes sejam capazes de realizar pesquisas científicas, criar obras, soluções e/ou inovações, intervir positivamente na realidade e empreender iniciativas pessoais, acadêmicas, produtivas e/ou cidadãs, sempre em diálogo com as Competências Gerais indicadas pela BNCC como finalidade da Educação Básica – direito de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes brasileiros.

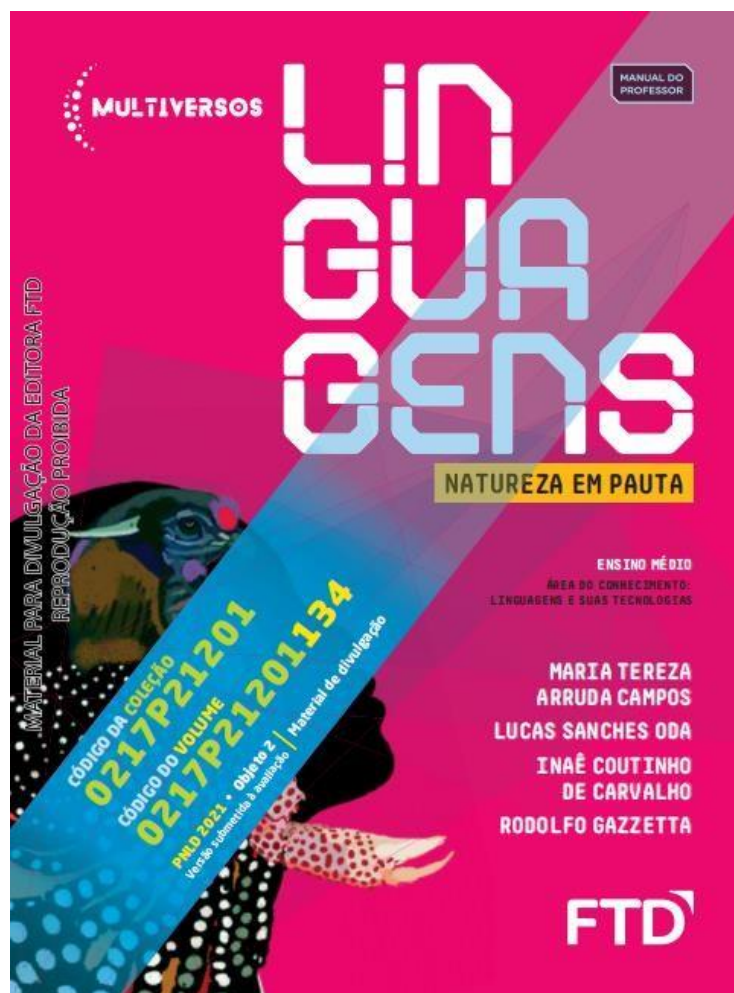
Esse capítulo tratou da BNCC, dos documentos oficiais do Novo Ensino Médio e do Currículo do Piauí. Tais documentos regulamentam e regularizam o nosso sistema de ensino numa perspectiva de quais são as diferenças de aprendizagem nas instituições escolares, tendo em vista a singularidade destas. Cada um desses documentos desempenha um papel crucial na definição do panorama educacional, influenciando desde a estrutura dos currículos até as práticas pedagógicas nas salas de aulas. Esse contexto normativo não estabelece apenas padrões para o aprendizado, mas também orienta os educadores na promoção de práticas inclusivas e relevantes. Neste trabalho, exploramos esses documentos oficiais, examinando

como eles moldam o currículo educacional, impactam as estratégias pedagógicas e contribuem para o desenvolvimento integral dos estudantes.

CAPÍTULO 3 – Análise do corpus - Livro didático “Multiversos: Linguagens: Natureza em Pauta”

Este capítulo trata da análise dos conteúdos propostos no LD “Multiversos: Linguagens: Natureza em Pauta”, adotado em uma escola estadual do interior do Piauí, de modo a verificar como estão formuladas as orientações para a prática escrita dos alunos do Novo Ensino Médio. As discussões presentes no livro didático analisam como se constrói a produção de textos a partir do que propõem os documentos oficiais. Em seguida será apresentada a análise dos conteúdos propostos no livro selecionado.

Imagem da capa do Livro “Multiversos: Linguagens: Natureza em Pauta”



Na atualidade, inúmeros são os desafios para os professores que atuam em sala de aula, dentre os quais planejar estratégias que facilitem o desenvolvimento da competência escritora dos seus alunos que tornem suas aulas atrativas e prazerosas.

Quanto ao ensino de língua portuguesa, pode-se dizer que é necessário, que o educador se dedique ao planejamento cauteloso do curso, pois a forma como suas aulas são ministradas é o segredo para que os alunos percebam a real relevância desse componente curricular para inserir o aluno no meio em que vive.

3.1- Metodologia da análise

Procedeu-se à análise da organização geral do livro, buscando verificar os conteúdos propostos no LD selecionado de cada um dos seus tópicos sob o título de “sequências”. Cada sequência apresenta quatro subseqüências com focalização temática sobre a natureza. Essa análise foi realizada com o objetivo de verificar que, no final de cada sequência, encontra-se a proposta da produção textual. Após esse levantamento foi possível identificar as orientações para a produção escrita e como contribuem para o desenvolvimento da competência escritora dos alunos do primeiro ano do Novo Ensino Médio.

3.2 - Análise do livro “Multiversos: Linguagens: Natureza em Pauta”

O livro didático objeto deste estudo – “Multiversos: Linguagens: Natureza em Pauta” - faz parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e foi selecionado pelos professores do Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Piauí. Esse livro passou por criteriosa avaliação do Ministério da Educação a fim de garantir que fosse um material de qualidade para a prática pedagógica voltada para o Novo Ensino Médio.

A proposta de apresentação e adoção do referido livro prevê que ele seja reutilizável por, ao menos, quatro anos, devendo, portanto, ser conservado por cada aluno que dele faz uso para ser devolvido à escola no final do ano letivo e ser posteriormente utilizado por outros estudantes.

Logo na abertura do volume, há uma “Apresentação”, assinada pelos autores, direcionada aos estudantes esclarecendo a proposta do livro. Explicam que a coleção foi pensada para “apoiar a construção de um projeto de vida” no qual eles pudessem ser “protagonistas de suas próprias escolhas”. Trazem informações sobre os temas responsáveis pela promoção de discussões importantes para o “exercício da cidadania”, tais como: “cidade e natureza, mundo do trabalho e mundo dos afetos, identidade e diversidade, entre muitos outros”. Para fomentar tais discussões, orientam que os alunos deverão “ler e produzir textos de diversos gêneros, orais e escritos” (...) “bem como fruir e se expressar em diferentes linguagens: visual, corporal, sonora, artística e digital em textos mais ou menos formais”. Esclarecem que as atividades “ativam variados níveis de interação: com os colegas, com a comunidade escolar e a comunidade ampliada”, de modo a “desenvolver reflexão sobre as trocas e as ações que afetam diferentes locais e pessoas”. Enfatizam que todas as ações propostas no livro “só fazem sentido se estiverem a favor da construção da identidade”. Tais ações devem provocar no aluno “reflexão, emoção, indignação e, talvez, novas atitudes na vida do aluno”. Os autores finalizam desejando que o contato dos educandos com a obra, ao se inserir “no mundo adulto”, possa garantir que eles pensem sobre o mundo e sobre si mesmos.

Observa-se que o texto de abertura, voltado para o estudante, ao apresentar a proposta do livro, deixa claro quais temas serão expostos para fomentar discussões a respeito de questões contemporâneas. Na seção **# nós na prática** nota-se de forma indireta alguns apontamentos para o professor propor o desenvolvimento de alguns gêneros a fim de desenvolver produções orais, escritas e artísticas que envolvem as tipologias textuais direcionadas para a produção da revista interativa (produção orientada passo a passo no final de cada sequência e finalizada na terceira etapa).

Neste estudo, leva-se em consideração, também, que o processo de ensino-aprendizagem não está fundamentado só no livro didático, mas abrange conhecimentos sociais, potencialidades criativas, pensamento crítico que o aluno deve construir com base nessas reflexões. Processo que tem o estudante como

agente e protagonista onde o professor aparece como principal mediador entre o aluno e o ensino-aprendizagem.

A análise deste livro didático tem interesse em promover considerações acerca da abordagem do conteúdo de língua portuguesa, de modo a verificar se há estímulo para o desenvolvimento de escritores eficientes. Dessa forma, professores poderão usar, como apoio, esse estudo no momento da escolha do livro e adaptar seu método pedagógico à realidade de seus alunos.

Conhecer o livro didático, suas metodologias, suas propostas pedagógicas é um grande passo para compreender os sistemas formativos que propõem a educação atual, é buscar entender o funcionamento de um importante elo do processo de ensino-aprendizagem, que envolve tanto alunos e professores quanto família, poderes públicos e sociedade.

Com o objetivo de verificar a proposta e a organização do Livro Didático no que tange à orientação da produção escrita no Ensino Médio, na sequência seguinte será apresentada a análise dos conteúdos presentes no livro selecionado “Multiversos Linguagens: natureza em pauta”

3.3 Análise dos conteúdos de língua Portuguesa no livro didático selecionado da 1ª Ano do Novo Ensino Médio

O livro didático “Multiversos Linguagens: Natureza em Pauta” Língua Portuguesa - Ensino Médio, conforme a aprovação do PNLD de 2021, é de autoria de Maria Tereza Rangel Arruda Campos e Lucas Sanches Oda. A obra possui seu conteúdo específico de Língua Portuguesa para o 1ª ano do Novo Ensino Médio e foi adotado por uma escola Estadual no interior do Piauí, em 2020.

Os autores desse material são formados em Letras e atuam como professores. Maria Tereza Rangel Arruda Campos possui mestrado e doutorado em Estudos da Linguagem e Linguística Aplicada; além de ser professora, também é curadora e consultora em Educação. Lucas Sanches Oda possui mestrado em Linguística e

doutorado em Filosofia; além de atuar como docente, é autor de histórias em quadrinhos.

Para compreender o material estudado, o livro está dividido em três sequências, com quatro subseqüências cada. Cada seqüência apresenta o tema **natureza** que dialoga com outras duas seqüências com o objetivo de manter o tema tratado sob várias perspectivas.

Primeiramente, temos duas páginas orientadoras sobre a organização do livro, bem como o modo de utilizá-lo.

Na **abertura de volume**, as imagens e o texto introdutório apresentam o tema que será desenvolvido. Em seguida, são apresentados os principais objetivos a serem alcançados em estudos e a justificativa da importância do trabalho com esse tema na perspectiva das práticas de linguagem.

O livro é organizado em três **seqüências**. No início de cada uma, encontra-se uma introdução que contextualiza o tema, além de apresentar as competências gerais e específicas e as habilidades de Linguagens e suas Tecnologias de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desenvolvidas ao longo da seqüência. As seqüências são divididas por **temas** que dialogam entre si. Para desenvolver esses temas, são apresentados diversos gêneros textuais, a fim de que os alunos aprofundem seus conhecimentos sobre as mais variadas manifestações artísticas, além de vivenciar diferentes práticas corporais e refletir sobre elas.

Os boxes **ler o mundo** e **sentir o mundo** convidam os alunos a interagirem e conversarem sobre o tema a ser desenvolvido. Já em **pensar e compartilhar**, é o momento de analisar, compreender e interpretar os gêneros textuais, os objetos artísticos e as práticas corporais em estudo.

Posteriormente, em **#paraexplorar**, o aluno é convidado a aprofundar o assunto em discussão por meio de novos textos ou práticas de pesquisa. Na seção **pensar a língua**, aborda-se a análise linguística com base nos usos da língua e seus efeitos de sentido nos textos. Na subseção **atividades**, o aluno poderá refletir um pouco mais sobre esses usos em diferentes gêneros.

Na seção, **#nósna prática**, o aluno poderá colocar em prática os conhecimentos que adquiriu ao criar diferentes linguagens artísticas, produzir textos escritos, orais e multimodais e também realizar diversas práticas corporais.

A seção **ler** sempre vai trazer um texto de uma área do conhecimento diferente para auxiliá-lo a desenvolver habilidades de leitura em Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Ao final de cada sequência, em **para fazer junto**, em parceria com os colegas, os alunos vão construir um trabalho colaborativo que envolve produção de gêneros multimidiáticos e práticas de pesquisa.

Ao longo do volume, esses boxes vão ajudar o aluno a ampliar o conhecimento: No boxe **# Sobre** apresenta os autores e artistas dos textos e obras analisados; no boxe **# fica a dica** dá indicações de filmes, livros e sites, entre outras formas de adquirir conhecimento: o boxe **# saiba mais** acrescenta informações importantes relacionadas ao assunto em estudo; no **# para lembrar** há conteúdos novos e também aqueles já vistos nos anos finais do Ensino Fundamental; apresenta as músicas e coletâneas em CD que acompanha a obra; em integração relaciona o assunto estudado com temas das outras áreas do conhecimento.

Sequência 1 - Natureza em Berço Esplêndido

Na primeira sequência: **Natureza em Berço Esplêndido**, temos por subseqüências 1 - Natureza como matriz de identidade brasileira; 2 - A exuberância da natureza; 3 - Vende-se um lugar; argumentação e propaganda; 4- O corpo em relação com a natureza.

Essas orientações, sobre cada sequência, focalizam, na subseqüências, separadamente, um recorte do tema: “Natureza em Berço Esplêndido”, “Natureza Ameaçada”, “Natureza Preservada”. ou seja, explicam a “Abertura de volume” com seqüências e subseqüências, conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 - Natureza em berço esplêndido

1ª sequência	Descrição das propostas
Natureza em berço esplêndido	Apresentação contextualizando o tema, com a carta do Pero Vaz de Caminha, trabalhando as habilidades e competências da BNCC, específica da língua Portuguesa.
Subsequências	*A natureza como matriz de identidade brasileira; * A exuberância da natureza; *Vende-se um lugar: argumentação e propaganda; * O corpo em relação com a natureza;
Leitura 1 Leitura 2 Leitura 3 Leitura 1 (3 subsequência) Leitura 2	“Canção do Exílio” de Gonçalves Dias p.11 “Pátria Minha” de Vinícius de Moraes p.12 “Uma canção” de Mário Quintana p.13 Fotografias de prática corporal de aventura. p.53 “Rodrigo Raineri sobre Everest: Quem tem medo, se preserva. O sucesso vem quando você chega vivo” (Portal CBN Campinas) p.54.
Pensar e compartilhar	Intertextualidade na linha do tempo da leitura dos textos 1, 2 e 3. Impacto Amazônico p.31 Propaganda Ministério do Turismo p. 41
# Para explorar	Um Brasil idealizado p.21 Comentário sobre o autor José de Alencar e principais obras. A exaltação da natureza na música p.35 Esportes de aventura p.57
Pensar a língua	Noções de adjetivos, adjuntos adnominais, orações adjetivas e produções de sentido p.24
# Nós na prática	Timbres das palmas p.37 Apresentação oral com ferramenta de apoio p.48 Práticas corporais de aventura: força e resistência p.58
Para fazer junto-Revista Interativa	Primeira etapa da revista interativa: os alunos irão produzir o gênero entrevista. p.60

FONTE: Campos: Oda; Carvalho, Gazzetta, 2020.

A primeira sequência Natureza em berço esplêndido

A Primeira sequência tem como foco a natureza, conforme abordada pelas diversas manifestações artísticas e culturais. Esse enfoque será desenvolvido, em vários momentos, com base no diálogo entre textos e na relação dos estudantes com esses textos como leitores críticos, como produtores de textos e como pesquisadores. A exuberância da natureza e dos biomas brasileiros, por exemplo, foi expressa em poemas, romances e canções. De acordo com as práticas artísticas propostas, os

estudantes experimentarão os diferentes timbres que podem ser obtidos com o toque das mãos, as palmas, a depender da variação na forma como são executadas. Ainda no campo da publicidade, os estudantes verão como as paisagens naturais podem ser um grande atrativo para o fomento do turismo no Brasil. No processo de aproximação do conteúdo com a realidade dos estudantes.

Observa-se só no final desta sequência na subsequência “**Para fazer junto Revista Interativa** dão-se os primeiros passos para a criação de uma revista com o gênero entrevista que terá como tema” a imagem natural da região onde está localizada a escola”, (p.60).

1- **Natureza como matriz de identidade brasileira**

Nessa subsequência, estão propostas três atividades de **leitura** com textos da literatura brasileira que tratam do tema natureza e identidade brasileira: 1- Canção do exílio - Gonçalves Dias; 2- Pátria Minha - Vinícius de Moraes; 3 - Uma canção Mário Quintana.

Já **pensar e compartilhar** traz uma série de questões para discutir as leituras realizadas. Traz também explicações a respeito dos movimentos estéticos literários, e dos autores dos textos lidos, bem como aspectos da teoria literária.

Posteriormente em **para explorar** apresenta-se um texto com o título “Um Brasil idealizado” no qual é apresentado o escritor José de Alencar e algumas referências sobre sua obra, especialmente o “Guarani”. Nessa subsequência, são também mencionados, outros autores e alguns de seus livros, respectivamente, como por exemplo, Monteiro Lobato e Cidades Mortas, e Raquel de Queiroz e o Quinze. Todas essas leituras são acompanhadas de propostas de discussão e reflexão.

No final da subsequência **pensar a língua** a proposta é tratar de adjetivos, adjuntos adnominais, orações adjetivas e produção de sentidos. Neste tópico, é apresentada a letra da Música “Canta Brasil” interpretada pela cantora Gal Costa. A música cujo tema é a natureza brasileira, trabalha os itens linguísticos definidos na

unidade. A atividade, tem por base o texto “Pantanal” e busca recuperar os conteúdos relativos ao adjetivo e adjuntos adnominais, orações adjetivas e produção de sentidos.

2- A exuberância da natureza

Nessa subsequência, busca-se retratar, por meio de ilustrações, pinturas e gravuras do Novo Mundo. A exuberância da natureza brasileira nessas obras demonstra a medida do impacto que tem a paisagem tropical no olhar do estrangeiro.

Já **pensar e compartilhar**, trabalha-se com o programa radiofônico “A Voz do Brasil” transmitido diariamente em todo o Brasil, cuja vinheta de início reproduz a abertura de “O Guarani” de Carlos Gomes. Os alunos escutarão o trecho dessa ópera, atentando para os instrumentos como vozes instrumentais, com o intuito de observar se há falas grandiosas e/ou coloquiais e, por fim, fazer a interpretação da peça teatral.

Ainda em **pensar e compartilhar**, pretende-se levar o aluno a refletir sobre o impacto Amazônico ouvindo e escutando a música do “Rio Japurá” do grupo Uakti de Philip Glass, compositor britânico conhecedor e apreciador da cultura, e da música brasileira.

Posteriormente em **#paraexplorar**, é apresentado Milton Nascimento, músico brasileiro que exalta a natureza em toda sua obra, em especial no disco Txai. Composto após uma viagem do artista à Amazônia a convite da Aliança dos Povos Indígenas, o álbum integra uma campanha de apoio aos povos da floresta de todo o mundo.

Finalmente, **# nósna prática** apresentação oral com ferramenta de apoio (p.48) é uma seção que sugere utilizar o próprio corpo para brincar com os sons da natureza e recriar os sons da chuva com os colegas. Depois, a turma poderá fazer uma performance na escola no horário do intervalo.

3 – Vende-se um lugar: argumentação e propaganda

Nessa subsequência está proposta a **leitura** de uma publicidade **sobre** a Campanha “Amazônia Legal”, lançada pelo Ministério do Turismo. Aqui, a natureza pode ser vista como um patrimônio a ser explorado para fins turísticos, desde que respeitada. As imagens de paisagens naturais podem ser utilizadas como argumento para convencer pessoas a praticar o turismo.

Já em **Pensar e compartilhar**, tem-se a propaganda do Ministério do Turismo com relação ao espectador. A plataforma Geofusion realizou uma pesquisa sobre os municípios mais visitados por turistas no Brasil. Mostra gráfico com a proporção de municípios com potencial turístico por Região. Norte 7%, Região Centro-Oeste 8%, Região Sul 19%, Região Nordeste 28% e Região Sudeste 38%. Informa as quinze cidades que mais recebem turistas em 2016. O Amazonas mais que dobra o número de municípios no Mapa do Turismo.

Finalmente, **#nósnaprática**, apresentação oral com ferramenta de apoio. O ser humano depende da natureza para obter matérias-primas para a produção de quase tudo o que consome. Por essa razão, o meio ambiente tem papel central nas preocupações de toda a humanidade. Adotar discursos e práticas sustentáveis para manter a sobrevivência do planeta é necessário. Por isso, é fundamental conhecer com atenção o contexto em que se vive e não reproduzir discursos sem base científica, muitos dos quais circulam constantemente nas redes sociais. Como sugestão de atividade prévia, explorar o sentido da palavra bioma para pesquisar e produzir uma apresentação sobre um dos biomas do país. Os estudantes vão se organizar em seis grupos e definir em sorteio um bioma para cada grupo pesquisar. Irão apresentar para toda a turma com o objetivo de conhecer com maior profundidade as características naturais do Brasil.

4. O corpo em relação com a natureza

Na subsequência **Leitura 1**- foram propostas leituras de fotografias de prática corporal de aventuras analisando duas cenas: a primeira, uma atividade de Trekking em região montanhosa na cidade de Alfredo Wagner (SC), realizada em 2019. e a segunda uma trilha off-road em Canela (RS), no ano de 2018.

Em **Leitura 2** reportagem que discorre sobre os esportes de aventuras serem ao mesmo tempo, atraentes e assustadores. “Rodrigo Ranieri sobre Everest: Quem tem medo, se preserva. O sucesso vem quando você chega vivo.” (Portal CBN Campinas).

Já em **Pensar e compartilhar**, o aluno é levado a refletir sobre as duas fotos da Leitura, a partir de orientações. Para a **leitura 1**, identificar semelhanças e diferenças. “Qual das duas fotografias tem uma interação mais saudável do ser humano com a natureza?” Para a **leitura 2** - enumerar qualidades psicológicas fundamentais para os atletas vencerem seus obstáculos.

Posteriormente em **#paraexplorar**, os esportes de aventura são apresentados como uma das modalidades de turismo que vêm crescendo na preferência das pessoas, por serem uma alternativa à vida frenética dos grandes centros urbanos e por promoverem a saúde mental e física.

Finalmente em **#nósnaprática**, Práticas corporais de aventura: força e resistência (p.58) será proposta uma pesquisa sobre as práticas corporais de aventura na natureza que trabalham de maneira intensa o sistema músculo esquelético de seus praticantes. As diferentes modalidades e suas especificidades trazem, em geral, ganhos de resistência e força muscular, além de trabalharem a capacidade do equilíbrio e a consciência corporal. É sempre importante, no entanto, não passar do limite que o corpo impõe, a fim de evitar lesões. Nessa seção, propõe-se uma pesquisa sobre atividades corporais de aventura e a vivência prática de força e resistência.

Sugerem-se trabalhos em grupos, porém não são exploradas as características dos gêneros textuais indicados que os alunos devem produzir quais sejam, entrevista, fotorreportagem, conto social e editorial.

Nessa primeira sequência, conhecemos várias formas de olhar a natureza que exaltam a sua importância, tanto para a vida quanto para a construção de uma identidade dos povos. Por meio da literatura, de campanhas publicitárias, da arte e da educação física, conhecem alguns discursos sobre o meio ambiente e como eles se consolidaram, continuaram a ser produzidos e ganhar mais espaço. Neste momento, de “mão na massa” inicia-se o processo da construção da revista, na página sessenta do livro, no final da primeira sequência, da subsequência, inicia-se a primeira etapa “para fazer junto **Revista Interativa**”. Dão-se os primeiros passos para a produção de uma **entrevista** com alguém da região.

É nesse momento da sequência que surge uma primeira orientação para a produção da “**Revista Interativa**”, cujas indicações são os seguintes:

- O que fazer?

Os discentes são orientados a começar a construir uma revista interativa com o registro dinâmico, impresso ou virtual, sobre a natureza da região em que vivem, observando as transformações na paisagem, a preservação e as perspectivas de futuro. A revista irá circular na comunidade escolar e poderá ser disponibilizada em meio digital.

A primeira etapa desta atividade consiste em uma pesquisa e, posteriormente, em uma produção de textos sobre espaços naturais da região que se transformaram pela ação do ser humano. Essa transformação pode se referir à canalização de um rio, à derrubada de uma vegetação natural para plantação de monocultura, ao desaparecimento de aves migratórias ou de outros animais, dentre outras possibilidades.

Produção da entrevista

Os discentes são orientados a reunirem-se em grupos de quatro a seis estudantes. Cada integrante do grupo deve se ocupar de uma transformação do espaço natural para compor um texto dentro do campo jornalístico. O grupo deve garantir diversidade de gêneros textuais desse campo de apresentação dos dados.

Os alunos irão pesquisar, conversar com pessoas idosas e mais experientes, que possam resgatar memórias de espaços que se transformaram na região. Em seguida, realizar entrevista formal com essas pessoas e, também, aprofundar a pesquisa em sites, revistas e livros. Procurar saber como eram esses espaços, o que motivou a transformação e como eles estão hoje.

Os alunos são orientados a realizar as entrevistas com as pessoas da região e combinar uma conversa coletiva, formando um grupo de discussão e empregando a técnica do **grupo focal**. O objetivo desse modelo coletivo de entrevista é identificar sentimentos e percepções dos participantes a respeito das transformações ocorridas na região. Para isso, é preciso:

1. Definir local do encontro, que pode ser algum recinto silencioso;
2. Escolher os convidados, entre cinco e dez pessoas;
3. Preparar e formular as perguntas, que devem ser predominantemente abertas, visando explorar as opiniões dos participantes;
4. Definir quem da equipe será o moderador do grupo focal; ou seja, aquele que coordenará a atividade.

- São orientados a indicar um moderador cujo papel fundamental será a condução de um grupo focal. Dessa forma, devem:

1. Lançar perguntas aos convidados e estimular a participação de todos;
2. Favorecer a descontração e interação entre participantes;
3. Demonstrar neutralidade em relação aos pontos de vista apresentados;
4. Conduzir a discussão com foco no objetivo do encontro;

Os discentes são orientados para que:

- A conversa seja gravada para posterior utilização. Por exemplo, para ser inserida na forma de citação nos textos que serão produzidos;
- O grupo registre e armazene todas as informações que conseguir, na forma de textos, imagens, vídeos e áudios, que serão utilizados posteriormente;
- Com a coleta de informações concluída, é preciso definir como tratar e apresentar os dados da pesquisa: se em formato de entrevista, crônica, notícia, reportagem ou outro gênero.
- Depois de prontos, os textos sejam trocados entre os integrantes do grupo para que se faça uma revisão coletiva, considerando-se aspectos gramaticais, coesão e coerência textual.

Sequência 2 - Natureza ameaçada

Na segunda sequência: **Natureza ameaçada** temos por subseqüências 1- Natureza em números, 2 - A natureza na experiência artística; 3- Saúde, poluída e esporte; 4 Natureza e Crítica Social conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - Natureza ameaçada

2ª sequência	Descrição das propostas
Natureza ameaçada	Esta sequência trata da relação entre o ser humano e a natureza, mais especialmente, da necessidade de se reconhecer que a natureza está ameaçada pela ação humana.
Subseqüências	*Natureza em números; *A natureza na experiência artística; *Saúde, poluição e esporte; *Natureza e crítica social;
Leitura Leitura 1 Leitura 2 Leitura 1 Leitura 2	"Ameaças aos macacos", Rodrigo de Oliveira Andrade (pesquisar Fapesp) p.63 "Fotografia de copos de plásticos descartáveis no chão durante maratona" p.84 "Fuga (vidas secas) Graciliano Ramos P.95 "Trecho de os Sertões Euclides da Cunha. P.97
Pensar e compartilhar	Artigo de divulgação científica p.66 O projeto climático. P. 78 Plogging: um esporte sustentável p.86 Sobre Euclides da Cunha com os Sertões. P 97
# para explorar	Esportes e resíduos sólidos. P 92 A natureza na literatura. P. 100
Pensar a língua	Dados numéricos e argumentação: números, algarismos e números; p. 71
# nós na prática	Criação de paisagem afetiva. P.82 Corrida e caminhada contra a poluição. p.92 Conto social.p.102
Para fazer junto Revista - Interativa	Segunda etapa da Revista Interativa produzir uma fotorreportagem. p. 107

FONTE: Campos; Oda, Cavalho, Gazzetta, 2020.

Segunda sequência natureza ameaçada

A segunda sequência trata da natureza representada pela literatura brasileira, não as paisagens nacionais exuberantes e generosas do imaginário nacional, mas aquelas que se confrontam com uma figura idealizada: feitas de aridez e espinhos, marcadas por condições extremas de precariedade e desassistência social que dá à natureza um lugar hostil na ausência da oferta de recursos sociais que garantem a sobrevivência de seus habitantes. A produção textual envolve uma proposta de criação de **um conto social** em que o espaço tenha papel determinante nas ações e no desenvolvimento do enredo. Em Arte, o estudante toma contato com representações na natureza por meio de uma instalação, do tipo de produção artística contemporânea, que critica o modo como nos relacionamos com o meio ambiente. Em Educação Física, o estudante analisa como a poluição do meio ambiente pode prejudicar a prática de atividades físicas e apresenta riscos à saúde.

Já a Matemática está a serviço da argumentação que busca soluções para problemas socioambientais, ameaça a existência de algumas espécies e as mudanças climáticas.

2- Natureza ameaçada

Nessa subsequência, natureza em números, está a proposta de **leitura** 'Ameaças aos macacos', cujo autor é Rodrigo de Oliveira Andrade (Pesquisa Fapesp). Os estudantes irão ler um artigo de divulgação científica que aborda um caso de ameaça à natureza associado a práticas dos seres humanos. O artigo foi veiculado na revista Pesquisa FAPESP, publicação da Fundação de Amparo à pesquisa do Estado de São Paulo, agência que financia pesquisas científicas de diversas áreas do conhecimento.

Já em **pensar e compartilhar** há como objetivo principal tornar acessíveis a um público não especialista dados e conclusões de pesquisas de diferentes áreas. Para isso, busca-se utilizar um vocabulário que possa ser compreendido por um

número, há leitores, explicar ideias e conceitos mais complexos por meio de exemplos e comparações, com recursos visuais mais próximos da realidade de seu público-alvo.

No final da subsequência **pensar a língua** com propostas de atividades “dados numéricos e argumentação: números algarismos e numerais”. Traz uma notícia sobre a participação de jovens em manifestações por ações concretas em prol do meio ambiente e da preservação da natureza.

2- A natureza na experiência artística

Nessa subsequência, busca-se retratar, “O sol visto pelo mundo da arte” projeto climático de Olafur Eliasson. O museu em que essa obra foi exposta está localizado em Londres (Inglaterra), cidade conhecida por seu clima predominantemente chuvoso e nublado, e pela falta de luz solar durante boa parte do ano. A obra ficou instalada no prédio onde funcionou a central elétrica de Londres e que, atualmente, é a sede da galeria de arte Tate Modern, na região central da capital inglesa.

Em **pensar e compartilhar** trabalha-se projeto climático, do Tate **Modern**, em Londres com uma ilustração de uma fotografia que retrata a reação das pessoas visitando a exposição. Observa-se o modo e a interação do público com a obra que se relacionar com o clima da cidade de Londres durante boa parte do ano compartilhando representações da natureza.

Também em **pensar e compartilhar**, outras obras para analisar a compilação de fotos exibidas por Penelope Umbrico foi crescendo o painel da imagem foi exposto no Miami Florida Perez Art Museum, em Miami (EUA) e mostra a pesquisa pela palavra Sunset em 2016.

Finalmente, **#nósnaprática** com o título “Criação de paisagem afetiva” (p.82) os estudantes irão usar a memória afetiva para produzir uma representação da paisagem natural. Sugere, se possível, produções da turma, permitindo que utilizem, por exemplo, fotografias das paisagens afetivas, antigas e recentes, que podem ser

impressas, recortadas e aplicadas como base para um trabalho de colagem. Essa atividade permite fazer comparações entre o antes e o momento atual, analisando as transformações, registrando e compartilhando nas redes sociais dos estudantes e da escola, acompanhada de breve sinopse sobre as intenções das propostas, os resultados obtidos e as reflexões a respeito das mudanças das paisagens naturais.

3- Saúde, poluição e esporte.

Nessa subsequência está proposta a **leitura 1-** “fotografia de copos plásticos descartados no chão durante maratona, em 2017” onde se ressalta que as ações humanas afetam, modificam e ameaçam a natureza, elas também têm efeito direto ou indireto na vida de todos. Ao destacar irregularmente resíduos domésticos nas ruas e nos rios, não se prejudica apenas a fauna e a flora locais, mas, também, coloca em risco a saúde e o bem-estar de todos. Já a **Leitura 2-** “Exercício pode anular efeito nocivo da poluição do ar, diz estudo” (BBC Brasil) um estudo da Universidade de Cambridge, na Grã-Bretanha, sugere que os benefícios para a saúde de atividades ao ar livre, como andar de bicicleta ou caminhar, são maiores do que os danos causados pela eventual exposição à poluição durante o exercício.

Em **Pensar e compartilhar**, tem-se o registro de onda em “mar de lixo”, na ilha de Java (Indonésia).

No **#saibamais**, vê-se “Plogging: um esporte sustentável surgido na Suécia,” Plogging é uma iniciativa que combina a prática de esportes, como corrida e caminhada, e o cuidado com o espaço público. Praticado hoje em diversas cidades do mundo, seus adeptos recolhem os lixos e os resíduos urbanos das ruas enquanto saem para correr ou caminhar, sempre munidos de sacos de lixo e itens de proteção pessoal, como luvas.

Posteriormente, **#paraexplorar** em “Esportes e resíduos sólidos,” evidencia-se que algumas modalidades esportivas são extremamente ligadas à natureza, e, por isso, o acúmulo de resíduos sólidos pode prejudicar a realização dessas práticas corporais ou mesmo trazer algum tipo de dano para a saúde de seus praticantes.

Finalmente, **#nósnaprática**, “Corrida e caminhada contra a poluição” (p.92) observa como a poluição do meio ambiente pode prejudicar a prática de atividades físicas e apresentar riscos à saúde dos seres humanos. A turma irá definir o perfil da prova de corrida e caminhada, que pode ser de caráter competitivo, ou colaborativo, definir os objetivos principais da prova: estimular a prática de atividades físicas, favorecer a percepção do meio ambiente. A atividade sugere que toda a prática física tenha supervisão do professor de Educação Física. Propõe também, aos estudantes que estabeleçam, antes da divulgação do evento, todos os aspectos essenciais da prova: data, horário, local, modo de inscrição e premiação.

Na subsequência **Leitura 1-** foi proposta a leitura “Fuga” edição comemorativa do livro Vidas e Secas, de Graciliano Ramos que completaria 70 anos. Que trata de um percurso pelo sertão nordestino trilhando os caminhos do autor e de seus personagens mais famosos: de Buíque (PE) ao Pão de açúcar (AL), passando por Viçosa, Quebrângulo, Palmeiras dos Índios, Cacimbas e Santana do Ipanema, todos esses em Alagoas.

Em relação à **Leitura 2-** sugere-se informações de “O Sertões”, de Euclides da Cunha que proporcionarão preparo para a abordagem do texto utilizado na seção, assim como outros dados que podem servir como apoio na sua leitura e compreensão ou esclarecimento de dúvidas dos estudantes em relação ao contexto de produção da obra.

Já em **Pensar e compartilhar**, os dois textos retratam as realidades da vida sertaneja e a luta diária de seu povo contra a aridez da paisagem. Após a leitura dos trechos das duas obras, os estudantes devem estabelecer relação entre as paisagens das obras “Vidas Secas,” de Graciliano Ramos e “Os sertões,” de Euclides da Cunha.

Posteriormente **#para explorar**, “A natureza na literatura” mostra como a representação da natureza na literatura ou em qualquer outra produção artística pode se dar por meio de diferentes olhares. É possível que se faça referência à natureza de forma mais técnica e científica, destacando-se suas características biológicas e geográficas como visto no trecho Os Sertões, ou refere-se a ela de forma subjetiva,

considerando-se a relação de afeto de um observador como o meio, como em *Vidas Secas*.

Finalmente **#nósnaprática**, da segunda sequência com o título “**Conto social**” (p.102). Nessa seção a natureza é vista como um lugar hostil se não houver desenvolvimento de recursos sociais para garantir a sobrevivência de seus habitantes.

As dificuldades e as precariedades da vida em determinados ambientes naturais, é um tema frequentemente explorado na literatura e em outras artes, com o objetivo de fazer uma reflexão mais profunda sobre a vida em sociedade.

Em **#paralelbrar** o conto social é uma narrativa curta, com poucos personagens e apenas um conflito central. Esse gênero define-se pela origem do conflito, que se desenvolve com base em alguma questão social, que pode, por sua vez, estar relacionada às questões econômicas, sanitárias, educacionais, de moradia, de segurança, de preconceitos, entre outras.

Recorda os elementos da narrativa além de personagens, narrador, tempo e espaço, entre outros elementos essenciais para a construção desse tipo textual.

O **enredo** é o desenrolar dos acontecimentos da história. Já o **conflito** é o fato que dá início à sequência principal de ações e que deve ser solucionada ao longo da narrativa. Por fim, o **Clímax** é o momento decisivo e de maior tensão da história.

Após ler alguns exemplos de produções literárias em que paisagem é um dos elementos centrais do texto, os alunos vão produzir um conto social em que o espaço tenha papel determinante nas ações no desenvolvimento do enredo. Para isso, o conflito do conto deve ter relação direta com o espaço na qual as personagens vivem.

Para se retomar os aspectos da narrativa e sua estrutura é sugerida a leitura de trecho do livro “*Cobertor de estrelas*”, de Ricardo Lísias, (1975), é romance para serem trabalhados os elementos essenciais da **narrativa**.

Observamos que só no final dessa sequência na subsequência “para fazer junto **Revista - Interativa**” é que surge a continuidade de **produção escrita de um conto**. Cujas indicações são os seguintes:

Planejar:

- Para produzir o conto, selecione alguma questão social relacionada à natureza, como poluição, crise hídrica ou desmatamento.
- Escolher um conflito que possa estar associado a uma questão ambiental que afeta direta ou indiretamente a vida de um ou mais personagens do conto.
- Definir o tipo de narrador do conto: observador, onisciente ou personagem.
- Evitar descrições que não ajudem na produção de sentidos, bem como ações que não contribuam para a construção de solução do conflito.
- Elaborar planejamento prévio de todos os acontecimentos da narrativa para visualizar o caminho que percorrerá durante a escrita.
- Definir o clímax e como o conflito será resolvido.

Produzir:

- Após o planejamento, comece a desenvolver o rascunho da produção.
- Trabalhe a emoção por meio da condução da história e do uso de recursos como figuras de linguagem e pontuação expressiva.
- Caso utilize a linguagem informal e variedade dialetal, são permitidos alguns desvios gramaticais, desde que obedeçam a uma regularidade. Caso contrário, siga a norma - padrão.

Revisar e editar:

- Ao finalizar a escrita do rascunho, rele o conto produzido e verificar se o conflito está claro, se envolve questão relacionada à natureza e se ele é solucionado. É importante fazer uma revisão gramatical cuidadosa. Para isso, considere o tipo de linguagem utilizada no conto.
- Depois de ler e revisar o rascunho, passe-o a limpo em uma folha de papel A4 ou, se possível, utilize um software de edição de textos.

Avaliar:

- Formar grupos com os colegas para que leiam os contos uns dos outros. Se necessário, dar sugestões para uma reformulação, observando:
- Se a paisagem é importante para a construção do enredo;
- Se a narrativa é envolvente e utiliza linguagem expressiva;
- Se as observações são respeitosas e construtivas.

Compartilhar:

- Depois de revistos, organize os contos de todos os alunos em uma coletânea impressa ou em plataforma digital (com um blog da turma) para que toda a comunidade escolar tenha acesso a essa leitura.
- Todo texto é feito para ser lido, tanto os contos, quanto toda a literatura, pois não são produzidos apenas para serem avaliados pelo professor, mas para serem lidos por um público maior. Por isso, é interessante que compartilhe os textos com um público maior para que possa lê-lo e para que as reações dos leitores possam, eventualmente, estimular uma produção constante. Também podem compartilhar com os contatos das redes sociais, para que outras pessoas possam ler e apreciar os contos que foram criados.

Na segunda sequência, identificou-se a natureza como um lugar hostil e precário a dependente das ações do ser humano. Nessa etapa de construção da **Revista Interativa**, será exigido dos grupos, além da pesquisa, já desenvolvida, uma ação concreta de investigação e **produção de fotorreportagem**, baseada em imagens. Cujas indicações são as seguintes:

O que você pode fazer:

Nessa etapa, com o mesmo grupo formado anteriormente, os alunos serão orientados a produzir uma fotorreportagem, verificando como as ações humanas, identificadas anteriormente, interferiram na natureza da região em que moram.

Produção da fotorreportagem

Inicialmente, o grupo deve selecionar o espaço transformado, já identificado, para ser o tema da fotorreportagem.

Os discentes são orientados a formar grupos e pode escolher mais de um espaço, se preferir. Sugere-se dar preferência a espaços que tenham registros em imagem de como era antes de sua transformação, para permitir uma comparação. Se não houver registros anteriores, podem ser produzidos, desenhos do lugar, com base nos relatos colhidos na etapa anterior.

Os educandos são orientados a escolherem determinado espaço para ser o tema da fotorreportagem. É preciso providenciar imagens fotográficas que registrem claramente como está a situação atual. Para isso, os educandos e os colegas podem ir até o local e fotografar ou, se preferirem, usar imagens de algum mapa interativo que permita observar o lugar por diferentes perspectivas.

Os discentes são instruídos a fazerem os próprios registros fotográficos, focalizando aquilo que tornará possível ao leitor identificar as mudanças do local.

Os alunos são orientados ainda a observarem todas as fotos dos integrantes do grupo que devem ser reunidas para que se faça a seleção das seis melhores imagens do lugar. Essas fotos devem apresentar uma narrativa - na forma de legendas sucintas- que explique a mudança de como o local era, o que mudou nele e como ficou.

As últimas orientações são no sentido de fazer uma revisão coletiva de todos os textos escritos pelo grupo, levando-se em conta aspectos gramaticais, coesivos e coerentes. Verificar se as fotos estão apropriadas ao texto.

Salvar e guardar essa produção, pois ela será importante no processo que terá continuidade na próxima sequência.

Sequência 3 – Natureza preservada

Na terceira sequência Natureza preservada, temos por subseqüências,1 a natureza que acolhe,2 arte pela natureza;3 natureza como totalidade;4 O corpo natural e o corpo cultural, conforme demonstrado Quadro 4. Natureza preservada.

Quadro 4- Natureza preservada

3ª sequência	Descrição das propostas
Natureza preservada	Esta sequência permite que os estudantes discutam formas diferentes de conviver com a natureza, pensando a construção de relação sustentáveis entre seres humanos e o ambiente.
Subsequências	*A natureza que acolhe. P.108 * arte pela natureza. P. 124 * a natureza como totalidade. P 136 * o corpo natural e o corpo cultural.p.145
Leitura	“A árvore do tamarindo”. (O último voo do flamingo), Mia couto. P 109 “Fotografias de mulheres do Xingu (PA) e de Isaquias Queiroz, medalhista Olímpico, em suas canoas. p.146
Pensar e Compartilhar	*O último voo do Flamingo p.112 *Militância artística e ambiental p.127 * Três anos após desastre de Mariana, indígenas Krenak pedem justiça; p.138 * Batalha contra o sedentarismo
# para explorar	*A voz feminina na literatura Moçambicana. P.116 * Arte denúncia. P 129 * pesquisa sobre habilidades físicas. P 149
Pensar a língua	*Ordenação e ênfase: valor argumentativo de ordem de termos na oração. P.118
# nós na prática	*Natureza reinventada. p. 133 Editorial p.141 * Movimentos naturais. P. 150
Para fazer junto- Revista Interativa	Etapa final sugere a produção de um Editorial. Planejamento coletivo com professores de Língua Portuguesa, Arte e Educação Física para dividir tarefas propostas e, se necessário, ajustar o cronograma sugerido.

FONTE: Campos; Oda, Carvalho, Gazzetta, 2020.

A terceira sequência natureza preservada

Essa terceira sequência permite que os estudantes discutam formas diferentes de se conviver com a natureza, pensando a construção de relações sustentáveis entre os seres humanos e o ambiente. Assim, são cabíveis as posições de observação e exaltação, mas também as de descrição das ameaças e dos desafios considerando as formas dessas relações, seja para Língua Portuguesa como para os outros dois componentes de Linguagens. As leituras e reflexões dessa sequência abordam o caráter emocional possível na interação com o meio ambiente, os aspectos artísticos, a ideia de totalidade e a relação com a natureza e com a cultura.

Na disciplina Arte, os alunos são orientados a apreciar a natureza buscando focalizar elementos que a compõem essa natureza a fim de transformá-la em obras de arte. Os educandos terão oportunidade de discutir questões do ativismo, mostrando que obras artísticas podem ser um vetor da militância pela preservação do meio ambiente.

Na área da Educação Física, a discussão aborda o modo como o ser humano, cujo corpo foi constituído para uma vida fisicamente ativa, adotou um estilo de vida sedentário em razão da urbanização e de avanços tecnológicos.

Finalizando essa sequência, tem-se a orientação para a produção final da Revista Interativa com **a produção interdisciplinar de um Editorial**, com um posicionamento diante da transformação da natureza da região em que estão inseridos. Tal revista deverá ser publicada em sites com acesso para toda a comunidade.

Nessa subsequência, A natureza que acolhe, está a proposta de **leitura** “A árvore do tamarindo” Sugere-se que o tema seja desenvolvido, de forma prioritária, pelo professor de Língua Portuguesa, pois há enfoque no desempenho das habilidades de Língua Portuguesa, no trabalho com gênero romance e nos conhecimentos linguísticos sobre a ordem dos termos da oração. No entanto, é possível desenvolver atividades de integração com outras áreas do conhecimento.

Já em **pensar e compartilhar**, aproveita-se o tema proposto no boxe **# Saiba** para se discutir a importância e a necessidade de se promover a cultura de paz nos diversos países, tanto na sociedade como na comunidade escolar. No boxe **#ficaadica proposta é de se** realizar um planejamento coletivo para distribuir o trabalho com cada segmento da obra que será lida na íntegra, levando-se também em conta o número de horas de aula.

Posteriormente, temos **#paraexplorar** “A voz feminina na literatura moçambicana” A atividade consiste em elaborar um roteiro com perguntas básicas, que cujo objetivo é coletar informações por meio de perguntas formuladas pelo grupo. Incentiva-se os estudantes a registra em seus cadernos as ideias principais da

conversa, compreendendo que essa etapa é parte do estudo do gênero oral em questão.

Finalmente **Pensar a Língua Portuguesa ordenação** e ênfase trata do valor argumentativo da ordem dos termos da oração procurando ampliar a análise dos sentidos produzidos pelas diferentes posições ocupadas pelo adjetivo em relação ao substantivo, e incentivar os estudantes a listar outros exemplos conhecidos.

2- Arte pela natureza

Nessa subsequência, busca-se retratar, por meio da obra *Árvores dos pedidos* para o mundo na exposição “O céu ainda é azul, você sabe...”, de Yoko Ono, no Instituto Tomie Ohtake, em São Paulo (SP). foto de 2017. Yoko Ono é uma artista da vanguarda experimental. Ela acredita que a arte pode estar em uma simples experiência. Assim, em suas exposições, Ono propõe ações para o público experimentar a obra artística. Sua arte engajada integra a arte e vida, e seu objetivo maior é promover a paz mundial e despertar a esperança em cada um. Nessa indistinção entre arte e vida, ação e imaginação, Ono propõe, por exemplo, uma ação na qual os visitantes escrevem seus desejos em um pedido de papel e amarram-no em uma árvore – uma tradição oriental da qual a artista é herdeira. Como atividade em sala de aula, os alunos devem seguir as instruções e confeccionar a árvore de pedidos de sua turma.

Já em **pensar e compartilhar** orienta-se a olhar para as duas fotografias das árvores representadas buscando reproduzir a leitura das fotografias que retratam o trabalho do artista Frans Krajcberg - fotógrafo polonês, naturalizado brasileiro -, para depois realizar a leitura do texto sobre o autor.

Ainda em **pensar e compartilhar**, pretende-se observar atentamente as imagens de uma escultura de Frans Krajcberg, que organizou elementos naturais sobre a parede, respeitando o movimento natural estabelecendo relação com as esculturas.

Posteriormente em **#paraexplorar**, estão presentes a arte de denúncia ambiental. A proposta é de incentivar os alunos a conversarem sobre as duas imagens

levando-os a produzirem análises críticas e criativas, de acordo com seus repertórios e vivências. Espera-se que os estudantes possam associar a produção artística a maneiras de denunciar problemas sociais, como degradação ambiental.

Finalmente, **#nósnaprática** com o título “A natureza reinventada” (p.133). O propósito dessa atividade é a criação de um objeto artístico feito com elementos naturais. Esses materiais, porém, não devem ser extraídos da natureza; devem estar disponíveis para a coleta no ambiente; condição para realizar uma coleta atenta em um passeio de reconhecimento da natureza no entorno da escola, com a turma e o professor. As instruções são para se recolher de dois a cinco objetos da flora caídos no chão. Olhar bem o objeto e o seu local de origem memorizando a localização e fazer uma foto do local. Posteriormente, expor os materiais encontrados com todo cuidado para não estragá-los. Agora, componha a natureza reinventada usando os materiais recolhidos, produzindo arte com eles para que o grupo possa apresentá-lo à comunidade escolar.

2- A natureza como totalidade

Nessa subsequência **Leitura** traz o texto “ideias para o fim do mundo” de Ailton Krenak, líder indígena, filósofo e membro da Academia Brasileira de Letras, foram propostas leituras de textos proferidos pelo ativista e educador indígena na Universidade de Brasília e na “Mostra ameríndia: percursos de cinema indígena no Brasil”, do Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, em 12 de março de 2019. Posteriormente, os educandos deveriam trazer ideias para o livro **Ideias para adiar o fim do mundo**.

Já em **Pensar e compartilhar**, busca-se enfatizar para alunos a diferença entre o registro formal e informal, as modalidades oral, escrita e multimodal. Por exemplo, os gêneros textuais que podem ser escritos na modalidade formal ou informal e os orais. Sugere-se, ainda, conversar um pouco sobre como as marcas pessoais em um texto não necessariamente o tornam informal.

Finalmente **#nósnaprática** da terceira sequência com o título “**Editorial**” (p.141), orienta o aluno a produzir um editorial que represente um ponto de vista diante

das transformações da natureza pelas quais a região passou. Os estudantes devem considerar o fenômeno da transformação do espaço natural que será mostrado na revista e as pesquisas realizadas. A produção da revista será retomada ao final da sequência, quando serão articulados todos os editoriais elaborados pela turma para a produção do editorial final.

O Editorial, diferentemente dos demais textos opinativos presentes em jornais e revistas ou sites, não apresenta o ponto de vista pessoal de um articulista, especialista ou personalidade sobre determinado assunto, mas o ponto de vista da empresa responsável pela publicação frente aos acontecimentos e às discussões que estão ocorrendo no país e no mundo.

A definição de Editorial (p. 143) é de um gênero do campo jornalístico – midiático que expressa a opinião oficial da empresa ou da instituição jornalística perante os fatos de maior relevância no momento de sua publicação. Essa opinião, em um editorial, deve ser defendida com argumentos.

O público leitor de um editorial define os limites de sua discussão e argumentação, pois o posicionamento de um veículo pode ampliar ou diminuir o número de leitores. Portanto, a publicação de um editorial obedece também a objetivos políticos e de mercado.

3- O corpo natural e corpo cultural

Nessa subsequência **Leitura 1** propõe-se análise de fotografias de mulheres do Xingu (PA) e de Isaquias Queiroz, medalhista Olímpico, em suas canoas.

A **Leitura 2-** apresenta o texto “Ai, que preguiça” de Drauzio Varella, médico, oncologista, escritor e atleta de maratona. Foi um dos pioneiros no tratamento de AIDS no Brasil, na década de oitenta. Entre os seus sucessos estão Estação Carandiru, Por um Fio e o Médico Doente.

Já em pensar **e compartilhar** sugere-se fazer comparações na imagem identificando os elementos naturais e culturais nela presentes na imagem, observando-se algumas atividades do cotidiano comuns aos seres humanos.

Posteriormente **#paraexplorar**, pesquisa sobre habilidades físicas e movimentos como saltar, correr, andar, sentar, deitar, rolar, equilibrar, carregar, empurrar, entre outras, presentes em esportes, danças, ginásticas, lutas, práticas corporais de aventura, brincadeiras e em diversas atividades do cotidiano.

Finalmente, **#nósnaprática**, da terceira sequência com o título “Movimentos naturais” (p.150) uma prática que desenvolve com muita eficiência os movimentos naturais do ser humano é o chamado treinamento funcional. Esse tipo de treinamento sistematiza e padroniza uma sequência de exercícios de puxar, empurrar estabilizar, levantar, agachar, arremessar, correr, saltar, configurando-se como uma eficiente ferramenta que possibilita ao corpo produzir movimentos naturais.

Nessa sequência, os alunos discutirão formas de se relacionar com a natureza a fim de garantir relações sustentáveis com o meio ambiente, como atividade, há a proposta de se produzir, atividade, há a proposta de se produzir, individualmente, um **Editorial** com posicionamento diante da transformação da natureza da região em que vivem. Agora, é hora de partir para a etapa final, a criação da revista interativa. Observamos que só no final da terceira sequência na subsequência “para fazer junto **Revista-Interativa** – Etapa final são apresentadas as anotações para a finalização da revista como o **Gênero Editorial**. Cujas indicações são as seguintes:

O que fazer?

Os alunos são orientados a formarem os grupos que trabalharam nas etapas anteriores e escreverem um editorial coletivo que marque o posicionamento da revista frente aos fenômenos observados, ao longo do processo.

Também os alunos são orientados a produzirem texto baseados nos editoriais redigidos individualmente, e expressarem o posicionamento da revista sobre as transformações da natureza observada. É fundamental que todos os integrantes do grupo sintam-se representados.

Para produzir

Os alunos devem elaborar um Editorial coletivo, baseado naqueles produzidos individualmente, após serem retomados e discutidos. Algumas questões são sugeridas. Que posicionamento cada um defende? O que há em comum? O que há de diferente? O grupo pode optar por expressar duas correntes de opinião, caso existam, mostrando os dois lados, mas precisa entrar em um consenso apresentando versão única, uma vez que o Editorial apresenta o ponto de vista do veículo de comunicação.

Logo, os alunos são orientados que cada integrante trabalhe com um fenômeno diferente do campo jornalístico, os argumentos podem e devem variar. Ainda assim, o texto terá de defender a posição do grupo sobre as transformações abordadas.

Os alunos também são orientados a elaborar um planejamento de percurso do texto até chegar ao que todos os integrantes julguem satisfatório, antes da escrita final. Todos precisam participar desse processo, sugerindo tanto as formas de expressar as ideias quanto as de conectá-las em um todo coeso e coerente. Entretanto, o livro não aborda quais seriam esses elementos conectores, cabendo, pois, ao professor planejar essa parte.

Finalmente, os integrantes do grupo devem fazer uma revisão detalhada do texto final, levando em conta aspectos gramaticais, de coesão e de coerência. Percebe-se que alunos nessa fase do processo não estão preparados para corrigir os textos analisando-os nos aspectos mencionados acima mencionados: escrita ainda está em desenvolvimento.

Compartilhar

Depois de escreverem diversos gêneros jornalísticos e na segunda, fotorreportagens, e um Editorial, finalmente o grupo produzirá a Revista resgatando toda a produção para compartilhá-la com a comunidade.

O primeiro passo é produzir, na plataforma de criação de sites, a barra de navegação e o cabeçalho do site. O grupo pode optar por qualquer plataforma com tutoriais que expliquem o passo a passo. Os alunos devem inserir o logotipo, e o nome

da Revista bem como os títulos adequados para as abas do texto. As abas de navegação podem receber os seguintes nomes: Editorial, Fotorreportagem, Notícias etc.

Logo abaixo da barra de navegação e do cabeçalho, o grupo selecionará uma imagem e elaborará uma manchete que desperte o interesse do leitor pela Revista. Essa imagem deve conter um *link* que direcione ao texto correspondente. Abaixo da imagem e da manchete, podem ser inseridas as chamadas para os demais textos, sempre com imagem representativa do título.

Os estudantes deverão lembrar-se de criar uma aba específica para o grupo, na qual serão indicados os nomes dos integrantes seguidos de uma mini biografia que auxilie na construção da credibilidade da publicação e identifique seus autores.

Depois dessa etapa, o grupo deve se organizar para fazer uma última revisão dos textos e verificar o funcionamento adequado dos *links*.

Concluído todo o processo de elaboração da Revista, é hora de compartilhá-la com os leitores. Para isso, o grupo pode publicá-la e compartilhar o *link* de acesso com o professor, com os colegas, com a comunidade escolar e nas redes sociais. Se a opção for a criação de uma Revista impressa, a turma pode expô-la no mural da escola e elaborar cópias para circular entre familiares e outras pessoas interessadas.

Avaliar

A conversa com os colegas é fundamental, nesse sentido, são encaminhados alguns aspectos da atividades sobre os quais precisam refletir.

Em quais etapas você teve mais dificuldade? Por quê?

O que você achou mais interessante ao produzir a Revista Interativa?

A forma como o grupo se organizou foi satisfatória? Por quê?

Em síntese, esses são os resultados das análises dos conteúdos propostos no LD, de modo a identificar como estão formuladas as orientações para a prática da escrita dos alunos do primeiro ano do Novo Ensino Médio que usarão o livro “Multiversos: linguagens: natureza em pauta”. A princípio, não foram verificadas,

orientações pontuais sobre a prática da escrita de modo que desenvolvessem a competência escritora dos alunos, conforme discutiremos a seguir.

Discussão

Conforme apresentado, a distribuição dos conteúdos do material analisado o livro didático “**Multiversos: linguagens: natureza em pauta**” está dividida em três sequências de quatro subseqüências cada. Essas sequências são oferecidas no livro didático de forma curiosa, inovadora ofertadas em boxes coloridos. A distribuição das atividades do livro didático proposto para o primeiro ano do Novo Ensino Médio fora explicitada nos quadros 2,3 e 4(páginas 109,116 e 125)

As discussões apresentadas no livro didático analisam como se constrói a produção de textos a partir do que propõem os documentos oficiais para o Novo Ensino Médio. O livro didático de língua Portuguesa em questão, utiliza nas atividades, gêneros textuais como: entrevista, fotorreportagem, Conto Social e Editorial para compor uma revista interativa a ser publicada para toda a comunidade escolar. Nossa hipótese inicial é a de que há limitações teórica e didática, do livro em análise, quanto às estratégias de produção textual e quanto às questões de estilo e intencionalidade de escrita. Nesse sentido, propõe-se que o professor não apenas reproduza a proposta pedagógica do livro didático, mas amplie e redimensione as produções textuais. O grande impasse aparece ao se colocar em prática essa proposta teórica tão bem apresentada nos manuais. Também se reconhece que algumas mudanças nas atividades de produção textual, mesmo que de forma muito tímida, já podem ser vistas ao se analisar o livro.

Pode-se constatar que as sequências abordam o mesmo tema: a “natureza”. No final das sequências 1,2 e 3 nas páginas 60, 107 e 151, respectivamente, há apontamento e direcionamento para a produção dos gêneros entrevista, fotorreportagem, Conto Social e Editorial. Estas são as partes que nos interessam relacionadas ao processo da escrita a fim de verificar se as atividades propostas ajudam analisar o processo da escrita dos alunos do Ensino Médio. O que observamos é que falta uma orientação mais detalhada e uma abordagem mais explícita sobre os gêneros a serem produzidos, pois os alunos do primeiro ano do Ensino Médio estão em processo de construção da escrita. O desenvolvimento da escrita dos alunos vai

dependem do engajamento e do empenho do professor e dos alunos, uma vez que o livro não traz informações claras sobre tais gêneros, nem como produzi-los, cabendo ao professor a tarefa de suprir conhecimento e método de como fazê-lo.

Ao analisar cada sequência do livro didático, nota-se ausência de definição, de orientação do passo a passo e de explicitação dos elementos relevantes para uma produção textual eficiente, como produzir os gêneros mencionados, de qual a função social e outros aspectos. (Passarelli, 2004) Além disso, tais propostas indicam o gênero a ser produzido, mas não exploram o gênero textual abordado no livro com suas características e exemplos para preparar os discentes para o mundo da escrita. Segundo Antunes (2003 a 2006) faltam livros com orientações específicas para os professores em relação às produções textuais.

A abordagem dos autores exige que o professor faça certas adequações nas propostas dos assuntos trabalhados para auxiliar o aluno na compreensão dos conteúdos de modo a esclarecer detalhadamente os aspectos implícitos em cada situação. Em outras palavras, o saber disponibilizado pelo livro didático precisa da interferência do professor.

Observou-se ausência de discussões, exemplos e explicação de alguns conceitos, os quais acredita-se serem essenciais para o aluno entender e produzir os textos. Apenas menciona o que produzir, mas não traz orientações do passo a passo, a ser seguido, nem exemplos de um direcionamento claro. Dessa forma, tudo fica, pois, a cargo do professor. O livro omite o seu propósito, já que, sendo uma ferramenta indispensável na condução do processo de ensino aprendizagem precisa ser considerado a metodologia a partir do qual foi concebido.

A abordagem trazida pelo livro didático analisado não estimula o aluno a uma participação ativa no processo, ele é colocado como alguém que já sabe conduzir o processo. Acredita-se que o enfoque orientado não favorece a aquisição do conhecimento pelo educando. Por exemplo, é sugerido ao estudante a produzir um editorial, mas não é trabalhado esse gênero com o educando previamente.

Nessa perspectiva, o professor mediador é aquele que está preparado para trazer a reflexão e a compreensão dos diversos gêneros textuais e sua construção, a

fim de formar escritores capazes de expressar pela escrita suas intenções, sentimentos, necessidades e tudo o mais, com autonomia, pois ao instituir uma prática intersubjetiva, por meio de uma prática pedagógica que leve em conta a reflexão, será possível resgatar um discurso mais pessoal, mais autêntico de nossos sujeitos. Para tanto, o docente deve ter bem claro o propósito sobre o que e para que são solicitadas as produções textuais, assim como as formas de correção. A prática pedagógica de tal professor implica utilizar-se de uma estratégia de correção. que vá além da indicação de erros ou de sua resolução para o aluno, deixando-o apenas com a tarefa de copista. Pressupõe uma estratégia que indica a causa do erro, evidenciando assim o processo e não o produto.

Dentro do processo de ensino é sabido que o professor é o principal responsável pelas didáticas adotadas, pelos métodos aplicados. É somente o professor quem pode determinar as metodologias que melhor se aplicam para o ensino, as quais vão depender dos seus objetivos e do meio socioeducacional em que os alunos estão inseridos. Contudo pesquisadores, gestores e políticas educacionais estão sempre empenhados em traçar concepções de linguagem e de ensino para orientar as práticas dentro da sala de aula. Conforme a BNCC:

A linguagem verbal, oral e escrita, representada pela língua materna, ocupa na área o papel de viabilizar a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social. É com e pela língua que as formas sociais arbitrárias de visão de mundo são incorporadas e utilizadas como instrumentos de conhecimento e comunicação. Aprende-se, com a língua, um “sentido imediato de mundo”, que deve ser desvendado, no decorrer de um processo de resgate desse e de outros sentidos possíveis. (BRASIL, 2000, p. 10).

Com base nessas definições que a BNCC apresenta para o ensino, podemos destacar um importante, talvez o principal, norteador da didática do ensino de escrita: a língua deve ser vista, não como um fim em si mesma, mas como um meio. Desse modo as atividades com escrita devem priorizar a importância social dos textos utilizados, de modo a sempre haver uma conexão entre os textos produzidos na escola e os textos utilizados fora dela.

Conforme a orientação da BNCC para a área de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, é preciso possibilitar aos estudantes vivenciar situações e “[...] experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias [...], situadas em campos de atuação social diversos, vinculados com o enriquecimento cultural próprio, as práticas cidadãs, o trabalho e a continuação dos estudos” (BRASIL,2018, p.477). Nesse caso, constata-se que a produção textual no livro visa propiciar a compreensão de apropriação de diversos gêneros textuais.

Tal dado leva-nos a refletir acerca da complexidade do que esse trabalho com a escrita pode gerar aos estudantes no que refere ao desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas, em relação à prática de produzir textos, isto é, escrever textos que atendam à finalidade, às funções sociais e comunicativas específicas de situações de interação verbal social. E, nesse sentido, nossa reflexão estende-se a quanto tais práticas podem influenciar negativamente o trabalho desenvolvido na disciplina de LP, considerando-se as concepções e que envolvem a prática de produção de textos em perspectiva discursiva e suas características.

A análise nos leva ainda a afirmar que o LD, sendo um instrumento de ensino e/ou uma fonte de pesquisa, não tem em si função ou finalidade. Para que todo o empenho que os autores empregam ao desenvolver as atividades propostas no LD tenha êxito, faz-se necessário que o professor adeque as propostas à realidade específica de sua sala de aula, levando em consideração o grupo social em que seus alunos estão inseridos, trazendo para suas aulas a exploração das atividades propostas refletindo na vivência social dos estudantes.

Sendo assim, a avaliação contínua do conhecimento dos alunos e do trabalho do professor são indispensáveis para nortear o plano de ação docente. A experiência e a história de vida, o nível socioeconômico e cultural, bem como os conhecimentos trazidos pelos alunos são bases importantes para o trabalho pedagógico. O trabalho pedagógico deve agir a partir de e sobre essa “bagagem” dos alunos, de maneira que venha a preencher as “lacunas conceituais” e fornecer elementos, conhecimentos intelectuais, científicos e culturais, a fim de ajudá-los a reelaborarem o seu

conhecimento e construir um novo repertório, mais amplo e intelectual, que lhes sirva não só para uso eficaz da escrita enquanto objeto social, mas também, como instrumento de acesso autônomo na participação do mundo letrado.

Portanto, deve-se dar atenção para a necessidade de reflexão sobre os termos de implementação da política do Novo Ensino Médio. Há desafios que surgem, de forma clara, quanto à falta de preparação dos docentes para aplicar o novo formato do Ensino Médio, com os Itinerários Formativos e não mais dividido por disciplinas, e por áreas do conhecimento. Ao pensar nos impactos dessa não preparação, damos conta do desafio de reformulação dos projetos políticos-pedagógicos, que precisa acontecer em totalidade e imediatamente.

Na presente conjuntura, nem todos os professores estão preparados para uma atividade satisfatória com a escrita em sala de aula. É possível recorrer a uma diversidade de fatores para explicar a falta de preparo do professor para atuar como mediador no trabalho pedagógico com a escrita em sala de aula. Por isso, é importante destacar o papel do psicopedagogo na escola, assim como o do assessor psicopedagógico. Este último desempenha suas ações junto aos professores, no sentido de auxiliá-los e orientá-los no trabalho com a escrita em sala de aula, desde a análise interpretativa e qualitativa das produções dos alunos, a fim de promover práticas metodológicas significativas, de acordo com as dificuldades que as turmas apresentam, até a construção de um espaço que permita a reflexão sobre a linguagem escrita, oferecendo, assim, condições adequadas para uma aprendizagem significativa.

As reflexões realizadas no presente estudo delimitaram as características básicas que fundamentam e regem a atual reforma do Ensino Médio, sancionada por meio da Lei nº 13.415/2017 que alterou a LDB. A esse respeito, dentre as informações enfatizadas, verificou-se que a proposição de uma educação integral é expressa na referida reforma e sobre tal fato, depara-se com importantes contradições. O Novo Ensino Médio em muitos aspectos contradiz o conceito fundamental de uma educação integral. O uso da expressão no texto da Lei se limita-se à compreensão de “ensino integral” extensão das horas letivas. Acredita-se que a atual reforma possui enfoque

na formação mais voltada ao desenvolvimento de habilidades e competências técnicas e menos propedêutica, ou seja, não direciona à preparação para uma especialização posterior visando o exercício de práticas cotidianas.

Verifica-se ainda que esta reforma do ensino proposta favorece o modelo de mercado neoliberal, ao supervalorizar a formação de indivíduos habilitados para o mercado de trabalho, conceito que, no entanto, afasta-se das proposições que regem a base da omnilateralidade. Além disso, e defende uma formação que corresponde à educação integral, ao incluir aspectos de todas as dimensões do sujeito como intelectual, física, emocional, social e cultural. Portanto, o Novo Ensino Médio inclui bases teóricas que vão na contra mão de conceitos básicos necessários para a aquisição de uma educação integral. Este fato resulta na restrição do desenvolvimento do indivíduo em diversos âmbitos da vida e representa importante contradição na proposta inicial da reforma. Trata-se de uma barreira que requer a necessidade de discussões futuras com o fim de propor soluções viáveis de todos os impasses verificados.

No que se refere à questão da multimodalidade, observa-se que os livros didáticos têm acompanhado as mudanças tecnológicas e se atualizado no que diz respeito ao trabalho com múltiplas semioses. A linguagem multimodal vem crescendo e isso emerge nos livros, porém é necessário que se entenda que os recursos visuais e verbais precisam ser vistos como um todo, para que se estabeleça um trabalho onde a integração da imagem, som, texto, animação, símbolos, entre outras semioses (Dionisio, 2016; Elias 2016) seja posta de forma ainda mais qualitativa. Podemos ressaltar, ainda, que o livro didático analisado, reflete uma supervalorização do que é verbal em detrimento de outras semioses pelo que observamos em alguns enunciados, a imagem e os símbolos vêm apenas como acessório do que é verbal. Devido a esse fato, ainda que a multimodalidade apareça nos enunciados, o maior atuação está no apoio que a imagem, o tamanho da fonte, o som, entre outras modalidades de linguagem proporcionam ao verbal.

Por fim, ao se considerar a teoria da multimodalidade estudo da linguagem verbal e não verbal, entende-se o caráter desafiador das novas tecnologias que têm

surgido dentro e fora de sala de aula. Entretanto, acredita-se que seja possível utilizar desses recursos como facilitadores no processo de ensino-aprendizagem da produção escrita. Não se pode deixar de mencionar que os recursos visuais sempre existiram e que o texto verbal nunca foi o único modo de se comunicar. Portanto, pensar em um trabalho com gêneros escritos nos livros didáticos é considerar que a fusão dos recursos visuais e verbais possibilitará a construção de novos sentidos para o que se lê.

É mister assinalar que esta pesquisa não esgota o tema, por ser um trabalho que abrange somente a análise de um livro. Cabe, portanto, aprofundamento no assunto, em virtude da importância da pesquisa como material didático, o que contribuiria para que a aprendizagem da língua materna fosse mais bem elaborada, funcional no contexto do ensino.

CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como propósito prático analisar as orientações do livro didático “Multiversos linguagens: Natureza em Pauta” adotado para o primeiro ano do Novo Ensino Médio seu objetivo foi verificar as orientações propostas para o desenvolvimento da competência escritora dos alunos. Buscou-se compreender o complexo processo da escrita, em seus aspectos interacionais, sociais e cognitivos, de modo a refletir sobre as ações necessárias para que, a partir da integração das operações do planejamento, do processo da escrita e da revisão, seja desenvolvida a proficiência escritora dos estudantes do primeiro ano do Novo Ensino Médio, etapa de ensino em constante expansão em nosso país.

A pesquisa possibilitou confirmar que o ato de escrever representa um desafio, uma descoberta que pressupõe muito mais que a apática codificação de um texto. A escrita necessita de interação com o contexto de ativação de nossos conhecimentos do mundo, de leituras prévias e, sobretudo, de nossa reflexão. Diante disso, é extremamente desafiador o processo de desenvolvimento da competência escritora, ao longo do percurso escolar, pois envolve o trabalho comprometido na estreita relação com as diferentes estratégias para as diferentes situações comunicativas.

Para finalizar, são revistos os objetivos que orientaram esta Dissertação de Mestrado.

Para o objetivo geral “contribuir com os estudos voltados para o ensino da produção escrita no Ensino Médio, tendo em vista o cumprimento de propostas evidenciadas na BNCC do Novo Ensino Médio (2018)”, acreditamos que tal objetivo foi cumprido, pois evidenciou que:

- Com sustentação nas orientações da BNCC do Novo Ensino Médio, foi possível constatar que o LD analisado, embora apresente unidades voltadas para a prática da escrita, essas são insuficientes para o fim pretendido exigindo, assim, um preparo específico do professor e do material a ser utilizado;
- Ao tratar da Língua Portuguesa e da produção textual, o LD expande o contato dos estudantes com vários gêneros textuais, ampliando o campo de conhecimento deles.

A pesquisa demonstrou que esse processo só será eficaz por meio de práticas escolares contextualizadas e apoiadas nas orientações didáticas específicas. Assim,

(...) na BNCC a organização das práticas de linguagem (leitura produção de textos, oralidade e análise linguística e semiótica) por campo de atuação aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam das situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes (BNCC, 2018, p.134).

Quanto aos objetivos específicos:

1. “Analisar as orientações do livro didático de Língua Portuguesa para a produção textual dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio que proporcionam o desenvolvimento da competência escritora dos educandos”: Podemos perceber que nas sequências trazidas no LD há apontamento e direcionamento para a produção dos gêneros Entrevista, Fotorreportagens, Conto Social e Editorial. Porém, constata-se que falta uma orientação mais detalhada e uma abordagem mais explícita sobre os passos a serem desenvolvidos de acordo com cada gênero a ser produzido pelos estudantes do primeiro ano do Novo Ensino Médio.

2. “Identificar que habilidades textuais são requeridas por meio do comando ou orientações para a produção textual no livro didático”:

Para verificar o cumprimento desse objetivo, retomamos a habilidade 15 conforme consta no documento da BNCC:

(EM13LP15) Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua adequação às condições de produção do texto, no que diz respeito ao lugar social a ser assumido e à imagem que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, etc.), sempre que o contexto o exigir. (BNCC, 2018, p.500).

O Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa é voltado para as práticas de leitura e escuta, produção de textos e análise linguística. Entretanto, o LD analisado não é claro sobre como tal habilidade deve ser planejada e aplicada, cabendo mais uma vez,

ao professor a tarefa de entender o propósito da atividade, propor e encaminhar atividades que cumpram com o objetivo da produção de texto.

3 “Verificar se há convergência e/ou divergências entre os comandos e ou/ orientações do livro didático de Língua Portuguesa e o que preconiza a BNCC”:

Subentende-se que o livro didático orientou de forma superficial a produção dos gêneros textuais, finalizando cada sequência com a proposta para a Revista Interativa sem seguir ou orientar todas as etapas do processo de escrita. Percebeu-se que há divergências porque o livro didático teve o propósito de deixar em aberto outras possibilidades que não estão na BNCC, sendo que esta não é uma obrigatoriedade, mas uma Base Nacional Comum Curricular que corrobora como o ensino-aprendizagem de “outros gêneros, além daquela ,cuja abordagem é sugerida na BNCC, podem e devem ser incorporados ao currículos da escola (...)” (BNCC,2018,137).

Para que haja melhores resultados com base nas mudanças propostas pela BNCC é necessário haver formação contínua de todos os participantes do processo de educação, afim de adequarem à nova realidade. Se essas orientações forem bem trabalhadas, podem representar avanço importante para a educação brasileira, mas os desafios estruturais pedagógicos e de investimentos precisam ser superados para que os educandos realmente se beneficiem de tais alterações.

Percebe-se que as orientações do livro didático para a produção textual ignoram o planejamento e a revisão; pois alunos são considerados escritores maduros, que saltam da geração da ideia para a textualização da escrita propriamente dita. Essa falta de planejamento de todas as etapas do processo de produção textual impacta negativamente o processo de escrita, pois eles não contam com os parâmetros de um plano.

Tem-se como hipótese que essa política do Novo Ensino Médio poderá servir para agravar a disparidade entre os sistemas de ensino público e privado. O agravamento confirmado com o discurso falacioso dos Itinerários Formativos. Na prática, a instituição escolar analisada não poderá oferecer escolhas dos Itinerários, uma vez que tem obrigação de fornecer um único Itinerário escolhido pela escola.

Essa proposta é uma enganação tendenciosa e está fadada ao fracasso quanto à sua operacionalização no âmbito escolar.

Quanto ao desenvolvimento da Competência escritora dos educandos do Novo Ensino Médio, tem-se por hipótese que o livro didático, utilizado como suporte da prática pedagógica em sala de aula, precisa estar alinhado com a necessidade de aprendizagem do aluno para adequá-lo ao contexto geral de formação esperado no final a Educação Básica. Constata-se que o livro analisado não apresenta orientações pontuais para o desenvolvimento da escrita, ficando a cargo do professor que necessitará buscar apoio pedagógico e de formação continuada para dar conta dessa meta.

Em suma, este estudo e seus resultados não encerram o tema e levantam questões relevantes para ensino-aprendizagem porque é mais uma fonte de pesquisa que pode auxiliar pessoas interessadas em um estudo sobre os comandos/orientações para a produção textual em um livro didático de Língua Portuguesa, além de somar na construção da competência escritora dos educandos.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete; PONTARA, Marcela. **Português: contexto, interlocução e sentido**. 3 ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ABREU, Adriana Rodrigues de. Vozes de julgamento como pontos de argumentação na produção escrita de alunos do Ensino Médio: abordagem sociodiscursiva e sociossemiótica. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras. Rio de Janeiro, 2013,194 p.

ABREU, Antônio Suárez; SPERANÇA-CRISCUOLO, Ana Carolina. **Ensino de Português e Linguística: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Ricardo. As formas contemporâneas de trabalho e a desconstrução dos direitos sociais. in: SILVA, M^a O da S e, YASSECK, C. **Políticas públicas de trabalho e renda no Brasil Contemporâneo**. São Paulo: Cortez: São Luís, MA:FAPEMA,2006.

ATUNES, Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola Editorial,2010.

ANTUNES, Irandé. Explorando a escrita. In: **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 44-48.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ALARCON, D.; ROSA, L.Q.; SILVA, R.S.; MULLER, F.M.; SOUZA, M.V. **Os Desafios da Educação em Rede no Contexto da Indústria 4.0**. VIII Congresso Internacional de Conocimiento e Innovación. Guadalajara, 2018.

Azevedo, J. M. L. (2004). A Educação como Política pública.3 ed. Campinas: Autores associados.

BAGNO, Marcos. Português ou Brasileiro. um convite à pesquisa parábola Editorial, São Paulo,2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Em santina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Webert Cavalcanti; SILVA, Fábio Pessoa. Professores com a “mão na massa”: vivenciando práticas de escrita. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Novos talentos na escrita em sala de aula**. João Pessoa: Ideia, 2015. p. 57-73.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Judith Chambliss Hoffnagel, Angela Paiva Dionísio (organizadoras); 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERNARDES, M.E.M. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica: Contribuições da educação em tempo integral para o ensino e aprendizagem**. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2014.

BENTES, Anna Chistina; REZENDE, Renato Cabral. **Texto: conceitos, questões e fronteiras [con] textuais**. In: SIGNORINI, Inês. (Org.) [Re] discutir texto, gênero e discurso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 19-46.

BEZERMAN, C. (2007). **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez.

BEZERRA Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BNCC Márcia Angela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro eletrônico] na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Organização: Recife: ANPAE, 2018.

BM Comunicação INSTITUTO CLARO publicado em 14 de junho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL, **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: out. 2019.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86p. (Série legislação n.125).; Brocchetto Ramos e Vânia Marta Espeiorin e; RAMOS, F.B.:

BRASIL. **Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei nº 4.024/1961, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil> - 03 /leis/L424.htm. Acesso em 08 de março de 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação. Portaria nº 1145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 out 2016. Seção 1, p. 23-25.

CAMPOS, Maria Tereza Arruda et.al. **Multiversos linguagens, natureza em pauta**. São Paulo: FTD,2020.

DAHLET, Patrick. **A produção da escrita: abordagem cognitivas e textuais**, v. 23,1994.

CARVALHO, Celso. **Os PCNs para o Ensino Médio: possibilidades e limites**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/os-pcn-para-o-ensino-medio-possibilidades-elimites>. Acesso em: nov. 2019.

CAIRIER, P.; GAONAC'H, D.&PASSERAULT, J-M. **Psycholinguistique textuelle- une approche cognitive de la comprehension et de la production de textes**. Paris: Armand Colin,1996.

DIONÍSIO, A, P; ELIAS, V, S (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucena,2016.

CHARTRAND, T.L., Huber, J., & Shiv, B. (2005). **Nonconscious valuee versus image reactance: When controlling significant others automamatically activate opposite goal. Manuscript submitted for publication.**

FERRETI, C.J. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. ESTUDOS AVANÇADOS, v.32, n.93, 2018.

GERALDI, João Wanderley. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. 115-217.

Garcez, Lucília H.do Carmo. **Técnica de Redação: o que é preciso para bem escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2 ed. 2004.

GERALDI, João Wanderley (org). O texto na sala de aula.4. ed. São Paulo Ática, 2006.136.p.

GIOVINAZZO-JR., Carlos Antônio. **Formação no Ensino Médio, escola e juventude: preparar para quê?**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/formacao-no-ensino-medioescola-e-juventude-preparar-para-que>>. Acesso em: nov. 2019.

GUEDES, L.F. **A leitura no universo educacional de jovens e adultos, in: CONGRESSO DE LEITURA NO BRASL. (COLE),17.;2009.** Campinas, SP. Anais...17º congresso de leitura no Brasil, Campinas: Unicamp/FE:ALB,2009.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais.** Trad. de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003. TAYLOR, Charles. A consciência de si. In:

JORBA, Jaume, SANMARTI Neus. A função pedagógica da avaliação. in: BALLESTAR, Margarita et. al. **Avaliação como apoio da aprendizagem.** Porto Alegre.Armed,2003p.23 -45.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrita e interação. In: _____.** Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009, p. 31-52.

KOCH IV, e ELIAS, v.m. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto,2010.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** São Paulo: Mercados das letras, 1995.

KLEIMAN. (2010). "Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para letramento escolar "Perspectiva, vol. 28, nº2, Florianópolis, pp.375-400, jul/dez. Disponível em:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x2010vv288n22p37/pdf>.

JAFFRÉ.J.P. Competence Orthographique et acquisition in: DUCARD, D.; HONVAULT R: JAFRRÉ, J.P. (Eds) **L"orthographe en trois dimensions.** Paris Nathan,,: 1998.p 94-158.

_____.Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: out. 2019.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017.

_____. Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Institui a política de fomento à implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

BRASIL. **Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: 1988.

Lei nº 13.005/2014 - aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024.

LEITE, Evandro Gonçalves. A produção de textos em sala de aula: da correção do professor à reescrita do aluno. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. **Nas trilhas do ISD: práticas de ensino-aprendizagem da escrita**. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 141-177.

LIMEIRA, Josielle de Araújo. A abordagem dos gêneros jornalísticos charge e tira no livro didático. IN: PEREIRA, Regina Celi Mendes; LEITÃO, Poliana Dayse Vasconcelos. **Ateliê de letras: projetos no tear**. João Pessoa: Ideia, 2017. p. 58-67.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SACE). Planejamento a próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, 2024. Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 08 de agosto de 2021.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel;

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade In. DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2005. p. 19-36.

_____. (2008). Gêneros textuais no ensino de língua. In: **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 146-225.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Coretez, 2010.

MENEZES, E.T. **Verbetes Reforma Capanema. Dicionário Interativo da Educação Brasileira- EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/reforma-capanema/>>. Acesso em 27 junho 2021.

MIRANDA, Alessandra Magda de. O papel do professor durante a revisão textual para o desenvolvimento das habilidades de escrita. IN: PEREIRA, Regina Celi Mendes; LEITÃO, Poliana Dayse Vasconcelos. **Ateliê de letras: projetos no tear**. João Pessoa: Ideia, 2017. p. 105-114

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, 2014**. Disponível em http://pne.mec.gov.br/imagens/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 08 de agosto de 2021.

_____, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). **Linguagem, códigos e suas tecnologias. Ensino Médio**. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de educação fundamental, 2000.

MOLLITOR- LUBBERT, Sulvie. **A escrita como um processo mental e linguístico**, in: weisser, Hans Peter e Koch, Ingedore G. Villaça. (Org.) **Linguística Textual: Perspectivas alemã**, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009, p.121-165.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

NASCIMENTO, M.N.M. **Ensino médio no Brasil: determinações históricas**. Publ. UEPG Humanit. Sci., Appl. Soc. Sci., Linguist. Lett. Arts, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, jun. 2007, p. 77-87. Disponível em: Acesso em: 13 mai. 2017.

NOSELLA, P. **Ensino Médio, unitário ou multiforme?** Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 60 jan.-mar, 2015.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Cortez, 2012.

PASSARELLI, L.G. **Teoria e prática na educação linguística continuada**. 2002. 239f. Tese (Doutorando em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

PASSARELLI, L.G. **Ensinando a escrita: o processual e o lúdico** São Paulo: Cortez, 2004.

PASSARELLI, L.G. **Formando Formadores: Ensino e avaliação de produção textual em rede municipal. Estudo em Avaliação Educacional, São Paulo.**v31,n..76,p50-75,jan/abr.2020.Disponível em <http://publicaçõesfcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/6292>.acesso em13 de jun. 2021.

TABOSA, Mariana Queiroga. Concepções de língua e escrita subjacentes à correção e avaliação de textos por professores em formação. Disponível em /03/09/2018

RAFAEL, Edmilson Luiz. **Construção dos conceitos de texto e de coesão textual: Da Linguística à sala de aula.** Campinas-SP, 2001. 219 p. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas.

RAMOS, Flávia Brocchetto; ESPEIORIN, Vânia Marta. Letramento acadêmico: leitura e escrita na universidade: entrevista com David Russell. *Conjectura*, v. 14, n. 2, p. 241-247, maio/ago. 2009. Disponível em: Acesso em: 12/09/18.

RAMOS, M. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Editora Cortez, 2001.

RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 13, de 2008, atualiza as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

RESOLUÇÃO CNE- CP nº4, de 2018, institui a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM).

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção.** São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RODRIGUES, Paulo Cezar. Características do livro didático de língua portuguesa na mediação da produção textual. 2007. 121f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Letras. Maringá, 2007.

ROJO, Roxane. **Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas.** In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais.* Ano I, n. 1, Julho de 2009.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. **Ensinando a escrever.** In:

GERALDI, J. Wanderley; CITELLI, Beatriz. **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Editora Cortez, 2011. p. 79-100

SILVA, Bruna Costa. **Escrita sobre a escrita: trilhando o caminho da produção de um TCC na área da linguística.** In: PEREIRA, Regina Celi Mendes. Entre conversas e práticas de TCC. João Pessoa: Ideia, 2016. p. 213-224.

SILVA, Fábio Pessoa da. **Os objetivos do ensino-aprendizagem da escrita na aula de língua materna: uma abordagem à luz do interacionismo socio discursivo.** In:

PEREIRA, M. F. **Planejamento estratégico:** teorias, modelos, processos. São Paulo: Atlas, 2010.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. Nas trilhas do ISD: **práticas de ensino-aprendizagem da escrita.** Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 27-45.

PIOLLI, E; SALA. M. "Itinerários técnico profissional na reforma do Ensino Médio: dualidade, dualidade". Ideias de esquerda 09/08/2020.

PORTARIA nº 1.432, de 28 dezembro de 2018 - Estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.

PORTARIA nº 649,10 de julho de 2018 - Institui e estabelece Diretrizes e Programas de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProBNCC).

PORTARIA nº 521, de 13 de julho de 2021, implementa as mudanças previstas para o Novo Ensino Médio.

PORTARIA nº 733, de 16 de setembro de 2021 - Institui o programa Itinerários Formativos.

PORTARIA nº 776, de 9 de agosto de 2024- Institui o Grupo de Trabalho interfederativos para revisão das Diretrizes Curriculares para o ensino Médio.

PORTARIA nº 57, 4 de setembro de 2024 - Institui a Comissão de Assessora Especial (CAE), de caráter técnicoconsultivo para subsidiar o processo de elaboração das Diretrizes Operacionais Nacionais para a Implementação dos Itinerários Formativos de Aprofundamento do Ensino Médio.

PORTARIA nº 62, de 12 de setembro de 2024 - Designar os membros da Comissão Assessora Especial (CAE), no âmbito da secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SB/MEC), de que trata a portaria nº 57, de 04 de setembro de 2024.

PROJETO DE LEI nº6.840-A, de 2013 - altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e Base da Educação Nacional, para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e dá outras providências.

REVISTA NOVA ESCOLA acesso em 15/03/2017.

RESOLUÇÃO CNE/CP nº1, de 5 de janeiro de 2021-Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

RESOLUÇÃO CNE/CP nº4, de 2018 - Institui a BNCC na etapa do Ensino Médio.

RESOLUÇÃO CNE/CEB nº3, de 2018 - atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

RODRIGO C. Implementação do Ensino Médio acesso em 28 fevereiro de 2024.

SILVA, M.R.; KRAWCZYK, N. **Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio**: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. In:

AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio. org. Ensino médio: políticas e práticas. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016.

SILVA, K.C.J.R.; BOUTIN, A.C. **Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma**. Revista Educação: Universidade Federal de Santa Maria, 2018.

SOUZA, Arisberto Gomes de. Estudo dos gêneros textuais no livro didático de Língua Portuguesa como ferramenta para as práticas linguísticas sociais. 2011. Dissertação (mestrado). Universidade do estado do Rio Grande do Norte, Campus Avançado Profª. Maria Elisa de A. Maia, Departamento de Letras. Pau Ferro, 2011.

SANTOS, C.F. MENDONÇA, M.C.B. (org.). **Diversidade textual, os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, M. **Letramento- Um tema em três gêneros**- Autêntica.p.128-08 de janeiro de 2009.

SOUSA, I. G. da S. Do advento à proposta: **A didatização da análise linguística em documentos parametrizadores do ensino médio**. Campina Grande, 2015. 152 p. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Campina Grande-UFCG.

TAYLOR, Charles. Hegel: **sistema, método e estrutura**. Trad. de Nélcio Schneider. São Paulo: É Realizações, 2014. p. 176-198. TEIXEIRA, Anísio. Ciência e a arte de educar. In:

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. 2ª ed. São Paulo:

TONET, Ivo. Educação e formação Humana in: **Revista ideação**. Revista do centro de educação e letras da Unioeste - Foz do Iguaçu.v.8, n9.p.9-21, 2º semestre de 2006.

VAN DIJKL, T.A., & Klntsch, W (1983). **Strategies of discourse comprehension**. New York: Academia pres.

VOLPI, M. **10 desafios do ensino médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Coordenação Mário Volpi, Maria de Salete Silva e Júlia Ribeiro]. Brasília: Unicef, 2014.