

**O TRABALHO COM A LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE AS PRÁTICAS DOCENTES E A BNCC**

***THE WORK WITH THE PORTUGUESE LANGUAGE IN MIDDLE SCHOOL: BETWEEN TEACHING PRACTICES AND CNCC***

**DAFHINE ALVES SILVA SANTOS**

dafhine.santos@fale.ufal.br

Universidade Federal de Alagoas

<https://orcid.org/0000-0002-8760-918X>

**LUCAS HENRIQUE DE OMENA**

lucas.omena@fale.ufal.br

Universidade Federal de Alagoas

<https://orcid.org/0000-0003-0679-0560>

**SILVIO NUNES DA SILVA JÚNIOR**

silvio.junior@fale.ufal.br

Universidade Federal de Alagoas

<https://orcid.org/0000-0003-1753-399X>

**RESUMO:** O presente trabalho analisa as relações entre as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os discursos de dois professores do Ensino Fundamental II atuantes no estado de Alagoas. Teoricamente, são apresentadas considerações sobre as relações entre leitura e escrita, a reescrita, os gêneros do discurso, o ensino contextualizado e as metodologias ativas. A partir duma análise qualitativa/interpretativa dos discursos da BNCC e dos docentes que colaboraram com o estudo, foi percebido que os professores seguem algumas das orientações, porém é nítida a timidez dos avanços entre as práticas e o recomendado pelo documento oficial. Percebemos, com as análises discursivas, que quando as práticas docentes ultrapassam os limites impostos pela BNCC, revela-se a construção da autonomia dos professores em suas ações profissionais. Além disso, quando as práticas se prendem ao tradicional, sem considerar a amplitude da linguagem como processo social, evidencia-se a escassez da formação dos professores diante dos avanços delegados pela contemporaneidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** BNCC; Leitura e Escrita; Gramática; Práticas Docentes

**ABSTRACT:** *The present work analyzes relations between the orientations of the Common National Curriculum Base (CNCB) and the speeches of two teachers from High School II in the state of Alagoas. Theoretically, considerations about the relationship between reading and writing, rewriting, speech genres, contextualized teaching and active methodologies are presented. From a qualitative/interpretive analysis of the speeches of the CNCB and of the teachers who collaborated with the study, it was noticed that the teachers follow some of the guidelines, however it's clear the timidity of the advances between practices and what is recommended by the official document is clear. In view of this, we believe that when teaching practices exceed the limits imposed by the base, the construction of autonomy of these subjects in their professional actions is revealed; when practices are linked to the traditional, without considering the breadth of language as a social process, stands out the scarcity of the shortage of teacher training is evident in the face of the advances delegated by contemporaneity.*

**KEYWORDS:** *CNCB; Reading and Writing; Grammar; Teaching Practices*

## Considerações iniciais

O ensino de Língua Portuguesa objetiva, a partir da mediação pedagógica, estreitar a relação do aluno com sua língua materna, à medida que a sala de aula se concebe como uma arena responsiva (SILVA JÚNIOR, 2021), isto é, um espaço de reflexão sobre a natureza dinâmica da língua/linguagem e de ampliação dos conhecimentos linguísticos e discursivos. Isso inclui, para além de formas linguísticas isoladas (foco da gramática normativa), contribuir com o desenvolvimento da escrita nos diversos gêneros do discurso<sup>10</sup>, ampliar os horizontes das práticas de leitura dos alunos por meio de diferentes estratégias, bem como incitar a pensar a língua/linguagem como um processo vivo, mutável e ininterrupto (VOLÓCHINOV, 2017).

Dado o contexto das novas tecnologias e da realidade virtual, novas formas de interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017) perpassam a vida social dos sujeitos, os quais lidam predominantemente com a natureza multissemiótica dos textos circulados em plataformas digitais, o que gera a necessidade de se pensar o ensino da língua dentro de novas possibilidades de interação entre sujeitos, em contextos virtuais variados.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento publicado em 2017, na versão para a educação infantil e o ensino fundamental, dissonante do tradicional ensino que punha a gramática normativo-prescritiva como base única para as ações pedagógicas, orienta a inserção de novas perspectivas de ensino da língua materna por meio do estudo dos gêneros do discurso (ou textuais/discursivos). Assim, o documento considera a relevância do trabalho com a oralidade, a leitura e a escrita dos gêneros digitais, tais como *audiobook*, *podcast*, *vlog*, e, conseqüentemente, do ensino contextualizado da língua portuguesa, que envolve a multissemiose dos textos, dentre outros aspectos que são pontuados no decorrer deste trabalho. Por outro lado, existem dificuldades e resistência de professores frente às novas exigências trazidas pelos atuais documentos de orientação pedagógica na área de Língua Portuguesa.

Levando em conta essa realidade, o presente estudo visa discutir sobre a prática docente de dois professores da educação básica no estado de Alagoas num contraponto com as orientações apresentadas na BNCC, especialmente no que se refere à relação entre

---

<sup>10</sup> Para Bakhtin (2011), os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de enunciado, no sentido de que não há uma fronteira precisa entre um gênero e outro.

leitura, escrita e reescrita, às estratégias de leitura, a dicotomia entre gramática descontextualizada e contextualizada, a multimodalidade e os gêneros do discurso, incluindo os que circulam pela esfera digital. Em relação à metodologia, apropriamo-nos da abordagem qualitativa de pesquisa, bem como da vertente estudo de caso múltiplo, utilizando como dados de pesquisa os discursos dos professores colaboradores e a BNCC.

Para tanto, o trabalho está dividido, além das considerações iniciais e finais, nos seguintes tópicos: a linguagem e o ensino; metodologia da pesquisa; e relações entre a BNCC e os discursos dos professores.

### **A linguagem e o ensino**

Para iniciar nosso aparato teórico, que envolve a inter-relação entre a linguagem e o ensino, recorreremos a Santos (2019) na compreensão de que a atividade de leitura não pode ser um processo mecânico, baseando-se apenas na decodificação de elementos linguísticos. Para Silva Júnior (2021), as atividades de leitura no ensino ainda são, em alguns casos, problemáticas devido o foco cultural atribuído ao ensino da escrita. A leitura deve ser uma atividade de construção de sentidos, que exige reflexão por parte do sujeito que, ao ler, também constrói diferentes sentidos como um modo de frisar a sua responsividade ativa (BAKHTIN, 2011; SILVA JÚNIOR, 2021). Além disso, consoante a Silva, Souza e Cipriano (2015), a leitura não é apenas atividade cognitiva, mas, principalmente, uma prática social que se realiza por meio de questões enciclopédicas (conhecimento de mundo), linguísticas (elementos normativos e formais), genéricas (estilo) e, a nosso ver, discursivas.

Ainda sobre a leitura, Diesel, Martins e Rehfeldt (2019), ao falarem do seu aspecto cognitivo, afirmam que um leitor competente precisa desenvolver estratégias de leitura, como seleção, verificação e inferência, isto é, tornar consciente e planejado os processos de “pré-leitura, leitura e pós-leitura”, que garantem ao aluno maior desenvoltura na compreensão dos textos. Vale ressaltar que, ao mencionar a questão da competência do leitor, não estamos defendendo que haja leitor incompetente, dado o caráter processual da vida, que agrega as possibilidades de superação de habilidades até então pouco aprimoradas.

Para Antunes (2005, p. 36), “ler é a contraparte do ato de escrever, que como tal,

se complementam. O que lemos foi escrito por alguém, e escrevemos para que outro leia. Não existe solidão em nenhum dos dois momentos”. Ou seja, escrever, assim como ler, é agir com o outro numa constante interação. Assim, levamos em conta a concepção de que a atividade de leitura não é e nem deve ser monótona ou mecânica, pois sujeitos e contextos, em tempos e espaços distintos, participam de um diálogo contínuo. Esse diálogo é de suma importância para se refletir sobre as implicações da leitura para a formação dos sujeitos acerca de outras práticas, a exemplo da escrita.

De acordo com Turkiewicz e Costa-Hübes (2017), a produção textual, sob o prisma da concepção dialógica e interacionista da linguagem, considera a escrita como processo, com as etapas de planejamento da escrita, efetivação do texto, correção (via leitura do aluno e análise do professor) e reescrita. Mesmo com tal avanço, que foi percebido a partir de diversas investigações dentro das salas de aula brasileiras, a escola privilegia o equívoco da atividade escrita como processo de versão única e acabada, sem avaliação posterior e sem reformulação para melhor exposição das ideias (ANTUNES, 2005). Por esse motivo, autores como Soares (2016) destacam a relevância de o professor explicitar ao estudante que um texto requer várias etapas, desde a preparação com leituras e discussões. Nesse processo de reflexão sobre o texto produzido, entra em cena a questão da gramática, a qual é relevada nas diversas produções textuais escritas e orais, porém, muitas vezes, há uma quebra entre as abordagens do texto e as da gramática, quando, no nosso entendimento, deveriam ser inter-relacionadas.

Em torno da problemática das práticas escolares ainda vigentes no ensino de Língua Portuguesa, um ponto a se ressaltar é o ensino descontextualizado da gramática, que tem se vinculado a propostas prontas, com aplicação de modelos e/ou manuais, contribuindo com o surgimento de experiências frustrantes (ZOZZOLI, 1999). Destoante de tal prática, o ensino contextualizado da gramática se atenta ao normativismo pensado dentro de um conceito de língua/linguagem como processo que se desenvolve na articulação entre a forma linguística e os discursos, e que, portanto, não poderia se dar por meio de frases isoladas e descontextualizadas, distanciando o ensino das realidades linguísticas dos alunos.

Segundo Silva e Silva (2017), a perspectiva sociointeracionista do ensino da linguagem considera tanto os aspectos normativos quanto os discursivos, uma vez que é papel da escola desenvolver a reflexão do sujeito sobre a sua língua, explorando-a em

suas diversas formas de realização e contribuindo para a formação do sujeito atuante na sociedade. Logo, o ensino contextualizado diverge da “fragmentação dos conteúdos e [da] desarticulação com o contexto social, fato que evidencia a histórica dicotomia entre teoria e prática” e que “pode ser uma das causas de desmotivação, desinteresse e apatia dos estudantes” (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p. 276). Dessa maneira, diferente do ensino fragmentado, em que se evidencia o aprendizado do conteúdo suspenso num vácuo de sentido e valor prático, o ensino contextualizado pensa o conteúdo teórico suportado a situações concretas de interação social.

Abarcando a leitura e a escrita num ensino contextualizado em práticas sociais vigentes, em que as novas tecnologias e a realidade digital acabam por suscitar o nascimento de diversos novos gêneros discursivos, é importante que a escola conduza os alunos à compreensão e à produção de textos nos novos contextos das práticas digitais e sociais, pois, de acordo com Capistrano Júnior, Lins e Casotti (2017), na leitura dos textos multimodais é preciso estabelecer relação entre os vários elementos do texto para gerenciar o processo interpretativo, já que as disposições dos elementos não são meramente ilustrativas.

A multimodalidade, segundo Leal e Gonçalves (2020), pautadas em Kress e Van Leeuwen (2006), trata-se dos diferentes modos semióticos em uma produção discursiva, agregando imagens, sons e textos. Assim, formar leitores reflexivos nos contextos digitais é desenvolver estratégias pedagógicas que preparem o aluno para a

[...] multiplicidade de ofertas do universo da cibercultura e dos inúmeros artefatos de linguagem próprios das sociedades contemporâneas, [...] desenvolve[ndo] métodos que deem conta do caráter multissensorial e das potencialidades significantes dos textos em circulação (TEIXEIRA; SOUSA, 2014, p. 317).

Com base nisso, considerar os aspectos da linguagem própria da cibercultura é também um veículo de contextualização do ensino, uma vez que estudá-la é propiciar reflexão sobre a multissensorialidade das práticas de linguagens ocorridas dentro de um universo que cada vez mais participa da vida comum das pessoas.

Por fim, os conceitos aqui trazidos articulam-se numa mesma preocupação frente às demandas das práticas de linguagem cotidianas, que relevam a multimodalidade. Por conseguinte, a importância da leitura e produção textual está atravessada pela necessidade do ensino contextualizado, deixando nelas evidenciada a sua natureza processual e dialógica. A partir da relação de tais ideias apresentadas que se procederá ao ato analítico

dos dados coletados.

### **Metodologia da pesquisa**

O presente estudo se insere na abordagem qualitativa, que se trata, segundo Chueke e Lima (2012), de abordagem que concebe a realidade como subjetiva e múltipla. Nesse meio, o papel do pesquisador é interagir com “objeto” e/ou “sujeito” de estudo, dando a ele vozes para que se crie uma “teia de significados”. A esse respeito, Lima (2018, p. 2) afirma que a perspectiva qualitativa de pesquisa concebe a construção de conhecimento como “verdade processual, relativa e em construção”, em que há caminho aberto para novas informações e novos dados, integrando-se a um conhecimento nunca acabado. Dessa maneira, a investigação qualitativa, segundo Chizzotti (2003), é fundamentalmente interpretativista.

Como vertente dentro da abordagem qualitativa/interpretativista, optamos pela realização de um estudo de caso múltiplo, em que, segundo Oliveira (2008), o foco de coletas são casos de situação particular. Nessa linha, diversos dados se cruzam para o tratamento de um objeto de pesquisa, como, neste caso específico, o desenvolvimento das práticas docentes em detrimento às orientações da BNCC.

Ao falar das técnicas de coleta de dados, Chueke e Lima (2012) explicam que elas se dão, entre outras técnicas, por meio de entrevista. Diferente dela, o questionário (enviado para os professores-colaboradores do presente estudo) não conta com uma interação mais ampliada entre entrevistador e entrevistado, o que impossibilita a solicitação de uma nova resposta que satisfizesse a algumas perguntas.

Embora a citada ferramenta tenha sido disponibilizada de forma assíncrona (ou seja, sem uma conversa em tempo real), a técnica usada para a coleta de dados aproxima-se da entrevista semiestruturada, na qual, segundo Oliveira (2008), o investigador dispõe as perguntas na mesma sequência para os vários entrevistados. O recurso usado foi um questionário, através do *Google Formulários*, com 16 perguntas (anexo 01), das quais as 7 (sete) primeiras são atinentes a informações gerais dos professores entrevistados e as 9 (nove) perguntas restantes (abertas), referentes às suas práticas enquanto docentes de língua portuguesa.

Para a efetivação da pesquisa, contamos com a colaboração de 2 (dois) professores

que exercem suas atividades no estado de Alagoas: Luma e Carlos<sup>11</sup>. Luma tem dezenove anos de experiência na docência, atua na esfera pública municipal e ensina os 6º e 7º anos do ensino fundamental II; Carlos tem doze anos de experiência como docente, atua também no setor público municipal, lecionando nos 7º, 8º e 9º anos do fundamental II.

### **Relações entre a BNCC e os discursos dos professores**

As perguntas a seguir correspondem aos itens 07 (sete) a 16 do formulário enviado para os professores entrevistados. Os discursos obtidos com as perguntas são interligados com a BNCC, e as bases teóricas supracitadas. Para melhor organização da discussão, foram articuladas as perguntas 07 (sete) e 08 (oito), 10 (dez) e 11; 12, 13 e 15; sendo as perguntas 09 (nove), 14 e 16 analisadas isoladamente. Ao fim de cada pergunta agrupada ou isolada, como já indicado, é realizada uma triangulação das respostas, dos trechos da BNCC e dos aportes teóricos.

Inicialmente, foi de nosso interesse compreender como os professores colaboradores escolhiam os textos utilizados comumente em atividades e leitura, escrita, oralidade e gramática em sala de aula e como se dá a determinação dos gêneros do discurso que esses sujeitos costumam trabalhar com os alunos. Obtivemos as respostas a seguir:

*PERGUNTA 07: Dentre os textos trabalhados em atividades de sala de aula, quais os veículos que você utiliza para encontrá-los?*

LUMA: Livro didático e paradidático, revistas, jornais e bibliotecas digitais.

CARLOS: Além do livro didático, o Google é a maior ferramenta para encontrarmos os mais diversos gêneros e tipos textuais.

*PERGUNTA 08: Há processos de sondagem a respeito dos gêneros e dos temas que os alunos costumam ler fora da escola? Justifique sua resposta.*

LUMA: O processo de sondagem a respeito dos gêneros e dos temas que os alunos costumam ler fora da escola, se dar por meio das atividades de oralidade, em destaque os relatos de experiências e debates.

CARLOS: Sim. É perceptível que a maioria dos alunos, com os

<sup>11</sup> Os nomes dos colaboradores são fictícios por questões de ética em pesquisa.

adventos da tecnologia, tem contato com diversos gêneros textuais, principalmente os textos multimodais. Um gênero muito usado pelos alunos são as tabelas de jogos de campeonato.

Diante dessas afirmativas, vemos que é importante que o professor entenda a necessidade de desprendimento do livro didático e paradidático como única fonte para busca de textos para serem trabalhados em sala de aula. A BNCC destaca que

Vários são os gêneros possíveis de serem contemplados em atividades de leitura e produção de textos para além dos já trabalhados nos anos iniciais do ensino fundamental: reportagem, reportagem multimidiática, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, editorial, resenha crítica, crônica, comentário, debate, vlog noticioso, vlog cultural, meme, charge, charge digital, political remix, anúncio publicitário, propaganda, jingle, spot, dentre outros. A referência geral é que, em cada ano, contemplem-se [...] gêneros mais típicos dos letramentos da letra e do impresso e gêneros multissemióticos e hipermidiáticos, próprios da cultura digital e das culturas juvenis (BRASIL, 2018, p. 137).

Há, na fala dos professores, a preocupação em abordar produções textuais que vão além do que há disponível no material didático escolar, o que sinaliza, como explicita Carlos ao responder à pergunta 07 (sete) e reforçar na pergunta 08 (oito), uma abertura para abarcar, na prática docente, o ensino dos diversos gêneros existentes, inclusive os atuais, normalmente textos e produções midiáticas que estudantes consomem. Existe, em diferentes contextos escolares, ausência na compreensão da finalidade social do material didático. Tal material não deve ser visto como um instrumento ditador, mas como um auxílio para as práticas pedagógicas (SILVA JÚNIOR, 2018).

Esse conhecimento possibilita que o professor introduza produtos culturais juvenis dentro da sala de aula, visto que, segundo a BNCC, os conhecimentos sobre a língua e demais semioses não devem ser tomados como conteúdos dissociados das práticas sociais, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto das práticas sociais.

Esses posicionamentos constatados nos dados vão em direção a Silva, Santos e Dias (2020), que assinalam que é necessário que o ensino se volte aos gêneros do discurso. Os autores concebem que nas práticas sociais os momentos sociocomunicativos exigem do sujeito a linguagem específica, ou seja, requer dele habilidades de selecionar formas diversas de produzir sentido que melhor se adequem às situações de interação. Nesse sentido, em vista das novas linguagens multimodais e multissemióticas, propiciadas pelos avanços da tecnologia na sociedade, que alteram os modos de interação,



faz-se necessário que o professor contemple também as novas e variadas formas de comunicação próprias dos contextos digitais e da cultura juvenil, para que ocorra o aprimoramento das práticas de linguagem dos alunos. Trazer para o ensino essas preocupações e desafios das atuais práticas da linguagem é uma maneira eficiente de contextualização das aprendizagens.

Quanto à facilitação ao processo de leitura, as estratégias de leitura são métodos usados para potencializar a compreensão leitora dos alunos. A pergunta 09 trata da inclusão dessas estratégias pelos professores-colaboradores nas suas práticas docentes.

*PERGUNTA 09: Quais as principais estratégias de leitura utilizadas nas aulas?*

LUMA: Praticar a leitura com atenção, sintetizar as principais ideias do texto e fazer inferências.

CARLOS: Leitura em voz alta, leitura deleite, produção textual, refacção do texto.

As estratégias de leitura dividem-se em grupos de antes, durante e após a leitura. Dentre as estratégias antes da leitura, destacam-se: objetivo de leitura, ativação de conhecimentos prévios e formulação de hipóteses/predição. Já entre as estratégias usadas durante a leitura, tem-se: fluência na leitura, autorregulação, inferência e autoavaliação. Além disso, entre as estratégias após a leitura estão: identificação da ideia principal e das ideias secundárias e a sumarização (DIESEL; MARTINS; REHFELDT, 2019). De acordo com as respostas dos professores, é perceptível que os docentes precisam melhor aprofundar a prática de estratégias de leitura com seus alunos, pois, enquanto Luma aborda em suas aulas apenas algumas das estratégias de utilização durante e após leitura, Carlos não cita nenhuma das etapas de estratégias em sua resposta. As estratégias e procedimentos de leitura são citadas pela BNCC como constituinte dos principais Objetos de Conhecimento nas Práticas de Linguagem (BRASIL, 2018).

Dentro da discussão levantada sobre as estratégias de leitura, Gonçalves e Jorge (2019) acreditam que o plano de texto, que normalmente auxilia na produção textual, também pode potencializar o processo de leitura, já que, por meio dele, busca-se reconstruir a organização global do texto e de seu contexto de produção, facilitando o ato interpretativo.

Ainda a respeito da leitura e escrita em sala de aula, as perguntas 10 e 11 tratam

das relações entre essas atividades, assim como da reescrita e de sua importância como etapa inclusa no processo total da produção de textos.

*PERGUNTA 10: Quais relações são estabelecidas entre atividade de leitura e atividades de escrita?*

LUMA: A leitura e a escrita são atividades que se completam, pois ultrapassa o conhecimento em sentido estrito.

CARLOS: A partir da leitura do gênero os alunos começam a conhecer as características peculiares do texto no processo de produção textual.

*PERGUNTA 11: Como são desenvolvidas as atividades de produção e reescrita de textos em sala de aula?*

LUMA: Os alunos precisam saber o que vão comunicar, quem é o interlocutor, quais as características do gênero em questão, para produzir, depois revisar e reescrever.

CARLOS: Através da refação do texto o aluno percebe como melhorar seu texto nos aspectos concernentes à paragrafação, ortografia e outros aspectos linguísticos.

Em recorte<sup>12</sup> de trecho da BNCC sobre leitura, estratégias de leitura, apreciação e réplica, entre as habilidades descritas no documento tem-se que

Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense poemas de forma livre e fixa (como haicai), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido (BRASIL, 2018, p. 183).

Enquanto sobre produção de textos<sup>13</sup> e construção da textualidade, a BNCC menciona a habilidade de

Criar contos ou crônicas (em especial, líricas), crônicas visuais, minicontos, narrativas de aventura e de ficção científica, dentre outros, com temáticas próprias ao gênero, usando os conhecimentos sobre os constituintes estruturais e recursos expressivos típicos dos gêneros narrativos pretendidos (BRASIL, 2018, p. 183).

Diante disso, o documento exemplifica uma relação intrínseca entre a leitura e a

<sup>12</sup> Recorte para fins de exemplificação. É preciso salientar que a preocupação em explorar as estratégias de leitura se dá apenas nos gêneros textuais artísticos, mas também jornalístico, científico e legais – com especificidades exigidas pela natureza de cada campo.

<sup>13</sup> Recorte para fins de exemplificação.

produção de textos através dos gêneros do discurso construídos a partir da leitura, das estratégias de leitura e de análise das produções literárias. Encontramos, nas respostas de Luma e Carlos, que estes são professores cientes dessa relação indissociável entre leitura-escrita. Em específico, no caso de Carlos, o docente destaca a leitura como procedimento pelo qual faz conhecer as características de um gênero. Soa, portanto, como prática preparatória para a produção de textos.

Considerando o que seja produção e refacção de textos de diferentes gêneros, a BNCC destaca a necessidade de adequação ao contexto de produção e circulação (os enunciadores envolvidos, os objetivos, etc.) e à variedade linguística e/ou semiótica apropriada. Para tanto, o documento orienta o uso de estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição e reescrita/*redesign*, para que, com a mediação do professor e a colaboração dos demais estudantes, seja possível corrigir e aprimorar as produções realizadas. Os entrevistados mostram-se inteirados sobre a importância de efetivas atividades de produção textual e a sua reescrita.

Vale destacar, ainda, que o ato de escrever deve ser entendido como um trabalho consciente, desenvolvido a partir de reais necessidades de interlocução, com autor e interlocutor atuando de forma dialógica (GEDOZ, 2016). Com isso, é necessário trazer para dentro das práticas de produção textual a contextualização da produção; do contrário, o ensino dos gêneros do discurso fica por si, suspenso e isolado das práticas sociais da linguagem. Quanto a isso, Mello et al. (2019) recomendam que os gêneros precisam ser tomados de forma ampla, propiciando que o aluno possa reconhecer o contexto de produção, como os objetivos visados na interação, deixando de lado o teor das regras e do abstrato. Do contrário, afirmam os autores, se estará apenas fazendo uma transferência do foco da gramática para os gêneros do discurso, gerando, no ensino de Língua materna, uma nova camisa de força (MELLO et al., 2019).

Assim como a pergunta 11, as questões 12, 13 e 15 aqui reunidas se atentam mais ao processo de produção textual e à utilização de estratégias precedentes do ato da escrita. Embora a pergunta 13, sobre o debate, pareça destoar das outras questões, ela se relaciona com a pergunta 12 quanto à seleção de temas do interesse do aluno e, por meio dessa, aproxima-se da pergunta 15.

*PERGUNTA 12: As atividades de escrita giram mais em torno de temas locais (da realidade situada) ou focalizam mais temas globais (mais*

*amplos)?*

LUMA: Costumo trabalhar inicialmente com temas locais, mas faço uso também de temas globais para que os conhecimentos dos alunos possam ir além das fronteiras.

CARLOS: É de fundamental importância que o estudo dos gêneros textuais se dê a partir da vivência do aluno, ou seja, da realidade situada, mas os temas globais são interessantes para o conhecimento de MUNDO.

*PERGUNTA 13: Em suas práticas pedagógicas, em que momentos são desenvolvidos debates (envolvendo convergências, divergências e confrontos de opinião) sobre temas de interesse dos alunos e/ou de grande relevância social?*

LUMA: Em geral, numa aula por semana são desenvolvidos debates que envolvem convergência, divergência e confronto de opinião, porém isso não impede que ao surgir um tema de interesse do(s) aluno(s), como mediadora, facilitadora e articuladora do conhecimento, não deixo o assunto passar despercebido, pois o planejamento é flexível.

CARLOS: Em geral no estudo dos tipos textuais argumentativos.

*PERGUNTA 15: No trabalho com gêneros diversos, como o resumo, a redação etc., qual o maior foco das abordagens que antecedem momentos de produção escrita?*

LUMA: Criar o hábito de se fazer leitura de variados gêneros textuais, encontrar informações específicas, inferir informações, fazer anotações, identificar a estrutura dos mais diversos gêneros e elaborar resumos.

CARLOS: O estudo das características específicas do gênero estudado.

A BNCC, no componente curricular Língua Portuguesa, amplia o contato dos estudantes com gêneros do discurso que circulam nos campos das práticas artísticas-literárias e jornalístico-midiático da vivência dos jovens, alimentando a capacidade de tornar o aluno protagonista<sup>14</sup> na sala de aula. O documento ainda destaca a necessidade de abordar temas de interesse pessoal, local ou global dos estudantes, com assuntos significativos ao sujeito, à escola e/ou à comunidade. Em torno da preocupação em levar

---

<sup>14</sup> Assim como na crítica acerca do “aluno competente”, ao mencionar o adjetivo “protagonista” para o aluno, consideramos que com tal uso estamos nos referindo ao grau de protagonismo que o aluno constrói quando participa ativamente das propostas pedagógicas de sala de aula, em especial as que envolvem a língua portuguesa. Levando em consideração a noção de sala de aula como arena responsiva (SILVA JÚNIOR, 2021), não podemos assumir uma postura elitista de definir aluno protagonista ou antagonista, mas, sim, aluno com maior ou menor protagonismo nas abordagens de ensino.

temas socialmente relevantes com o intuito de propiciar autonomia de pensamento, a BNCC estimula a discussão e o debate de ideias na sala de aula, ampliando a participação dos jovens nas práticas relativas à atuação política e social e promovendo nos alunos o reconhecimento da importância de se envolver com questões de interesse coletivo. Nesse caso, o professor assume o papel de mediador nas discussões ao propor assuntos de relevância social, ao passo que incentiva o trato ético entre os sujeitos discursantes.

Práticas como as trazidas por Luma vão de encontro ao recomendado pela BNCC e pelos autores supracitados (GEDOZ, 2016; MELO et al., 2019). Ao escolher temas locais e globais, situados e/ou de importância social, Luma fomenta a produção de textos com temas pautados na realidade, vivência e interesses dos estudantes; além de promover, por meio do debate, intercâmbio de visões de mundo e de posicionamentos sobre os fatos, resultando na síntese de ideias, que poderiam contribuir como estratégia de pré-produção de textos na prática docente de Luma (referente à pergunta 15). A adoção do debate como momento que antecede a escrita e precede o ensino dos gêneros pode, sobretudo, através de Sequência Didática, propiciar aos alunos o desenvolvimento de escritas com riqueza de conteúdo e solidez argumentativa.

Ainda se tratando dos gêneros do discurso que circulam no dia a dia dos jovens estudantes, a pergunta a seguir, de número 14, questiona sobre sua presença em sala de aula.

*PERGUNTA 14: Como as mídias digitais se apresentam em sala de aula? Em quais momentos ela aparece? Você acredita que elas contribuem para a formação dos alunos?*

LUMA: As mídias digitais se apresentam em sala de aula para dar oportunidade e ampliar novas formas de comunicação. Contribuindo para a formação dos alunos, pois permitem inúmeras possibilidades como a comunicação online, interação, pesquisa e outros serviços.

CARLOS: Sim. As mídias digitais aparecem em todo o momento, principalmente agora, no ensino remoto, pois esse é o momento de interagir com o aluno através das metodologias ativas.

Dentre as dez competências para a promoção de aprendizagens essenciais aos alunos brasileiros, a quinta competência presente na BNCC volta-se justamente à relevância do uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, em que os estudantes devem, no decorrer da educação básica,

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

Luma, ao responder pergunta sobre a utilização das mídias digitais, destaca o ensino da língua voltado às novas práticas de interação, em que prevalece a multimodalidade nos meios digitais, dando, assim, contributos à formação leitora do aluno em face das novas formas de interações. Além disso, é preciso destacar que a incorporação das novas mídias no ambiente de ensino possibilita que o professor crie oportunidades para que o aluno desenvolva criticidade perante os problemas recorrentes da esfera midiática, como, por exemplo, a *Fake News* e o *efeito bolha*.

Carlos, por sua vez, destaca o uso das mídias digitais permeado pelas metodologias ativas, o que vai de encontro com a BNCC e com autores como Diesel, Baldez e Martins (2017), que alertam que as contínuas e rápidas mudanças da sociedade contemporânea exigem um novo perfil de professor, que se preocupe em realizar intervenções didáticas construídas em vista dos estudantes, pois toda ação educativa existe em função dos discentes. Recursos de ensino como as metodologias ativas concebem-se justamente numa “abordagem teórica que direciona o docente a planejar estratégias didáticas que privilegiam a centralidade do aluno na aprendizagem” (DIESEL; MARTINS; REHFELDT, 2019, p. 168), favorecendo o princípio do estudante como protagonista na construção do próprio saber.

Em torno da importância do significado dos textos para os alunos e dos alunos, a pergunta 16 questiona aos professores-colaboradores sobre o ensino da gramática contextualizada partindo das produções textuais dos estudantes.

*PERGUNTA 16: Em aulas de gramática, você se detém mais na análise de sentenças variadas ou na materialidade dos textos lidos/produzidos pelos alunos?*

LUMA: Uso o texto lido/produzido como a ferramenta perfeita para ensinar gramática, pois a descontextualização perde seu valor para as competências como a linguística, a discursiva e a estilística, uma vez que essas competências vão nortear o desenvolvimento dos alunos quanto ao uso da fala e da escrita.

CARLOS: Na materialidade dos textos lidos e produzidos.

No tocante às práticas de linguagem, textualidade e análise linguística/semiótica, a BNCC explicita como pode ser encontrado, nos textos dos alunos, recursos linguísticos que marcam a relação de sentido entre parágrafos e enunciados do texto, o mau ou bom uso de operadores de conexão, assim como as marcas ou ausências de coesão, coerência e progressão temática. O documento também pauta a necessidade da escrita e reescrita das produções dos estudantes “fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação” (BRASIL, 2018, p. 139). Com isso, a BNCC destaca a relevância de as produções dos alunos serem o ponto de partida e chegada, indo contra a ideia de texto como produto pronto acabado.

Trabalhar a partir dos textos dos alunos é refletir de forma contextualizada sobre as inadequações linguísticas (ZIZZOLI, 1985) a serem problematizadas. A análise linguística atrelada à produção e reescrita de textos é defendida por Gedoz (2016, p. 126-127), que explica que o método não se reduz “à metalinguagem ou ao ensino da gramática, mas envolveria a leitura, a produção e a reescrita de textos, por meio de um trabalho de reflexão sobre os recursos linguísticos”, fugindo, portanto, do estudo por frases isoladas.

### **Considerações finais**

O trabalho aqui realizado focou alguns dos temas abordados pela BNCC, como o ensino contextualizado, a relação entre leitura e escrita, as estratégias de leitura, a refacção de texto, bem como os gêneros do discurso em inter-relação com as metodologias ativas e as esferas digitais. Foi percebido que os professores entrevistados, Luma e Carlos, já utilizavam abordagens que estão de acordo com as diretrizes da BNCC e que contemplavam a natureza multimodal dos novos gêneros em circulação. No entanto, de acordo com as respostas dos professores, percebemos um avanço ainda tímido em relação à inserção dos gêneros digitais na prática docente. O motivo para tal realidade pode ser a ausência de formação significativa para que os professores em atuação construam novas aprendizagens, as quais podem implicar práticas de ensino mais coerentes com as realidades linguístico-sociais.

Outro ponto a ser mencionado é o fato de que os entrevistados iniciaram suas

práticas docentes em anos bem anteriores à homologação da BNCC, o que pode indicar que há uma formação continuada ou, no mínimo, que existe uma preocupação dos professores à aprimoração e inovação de suas práticas, visto que é perceptível que eles estão cientes da pertinência de abranger os novos contextos de interação para composição da reflexão sobre a língua.

Com base nisso, o tímido avanço encontrado nos discursos sugere que os professores de fato buscam por si só inovar e responder às novas demandas, ao passo que as outras dimensões do espaço escolar insistem em incluí-las e reforça-las, ou as formações continuadas existentes são desconectadas das necessidades impostas pela atualidade e, por assim ser, tornam-se ineficientes por intensificar o pensamento estanque e conservador que tanto prejudica a educação brasileira.

Entendemos que o estudo desenvolvido pode ser ampliado e novas possibilidades de investigação podem surgir, tanto no que se refere às análises discursivas como no choque que pode ser realizado num contraponto entre as práticas de sala de aula e os discursos da BNCC. Deixamos, assim, a nossa contribuição, na espera de posteriores interlocuções.



## Referências

- ANTUNES, Irandé. *Lutar com Palavras*. São Paulo: Editora Parábola, 2005.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad. P. Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-dabncc>>. Acesso em: 26 de maio de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 28 de maio de 2021.
- CAPISTRANO JÚNIOR, R.; LINS, M. da P. P.; CASOTTI, J. B. C. Leitura, multimodalidade e ensino de língua portuguesa. *PERcursos Linguísticos*, Vitória, v. 7, n. 17, p. 285–302, 2017.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.
- CHUEKE, G. V.; LIMA, M. C. Pesquisa Qualitativa: evolução e critérios. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, v. 11, n. 128, p. 63-69, 13 set. 2011.
- DIESEL, Aline; MARTINS, Silvana Neumann; REHFELDT, Márcia Jussara Hepp. O ensino de estratégias de leitura mediado por recursos educacionais digitais. *Dialogia*, São Paulo, n. 31, p. 165-178, jan./abr. 2019.
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.
- GEDOZ, Sueli. Análise linguística e reescrita textual: articulando encaminhamentos. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v.13, n. 2, p. 1225-1239, jul. 2016.
- GONÇALVES, Matilde; JORGE, Noémia. Plano de texto e ensino da leitura. In: A. Leal et al., eds., *A Linguística na Formação do Professor: das teorias às práticas*. Porto: Universidade do Porto, pp.121-137. 2019.
- LEAL, Audria; GONÇALVES, Matilde. Gêneros e multimodalidade: o papel do plano de texto. *Linha D'Água* (Online), São Paulo, v. 33, n. 2, p. 39-68, maio-ago. 2020.
- LIMA, Paula Gomes. Pesquisa qualitativa em educação: estratégias predominantes. *Ensaios Pedagógicos* (Sorocaba), v. 2, n.1, p.1-2, jan./abr. 2018.
- MELLO, Adriene Ferreira de.; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; CAETANO, Joane Marieli Pereira; SOARES, Thayane Aparecida da Silva. Problematizar e projetar nas aulas de português: as metodologias ativas como estratégias potencializadoras. In: XIV Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, 2019, Rio de Janeiro. *Anais da XIV Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa*. Revista Philologus, Rio de Janeiro, v. 25. p. 2624-2641, 2019.
- OLIVEIRA, Cristiano L. de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. *Revista Travessias*, Cascavel, v. 2, n. 3, 2008.
- SANTOS, Laís Cardoso dos. A formação do leitor competente: o desenvolvimento das habilidades leitoras no processo de inferência textual. *Inventário*, Salvador, n. 23.2, p. 135-148, jun. 2019.
- SILVA, Agnalva Nogueira Magalhães; SANTOS, Rejane Antônio Coleho Trindade dos; DIAS, Romar. O uso dos gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa: uma reflexão teórica e prática. *Revista Humanidades & Inovação*, Tocantins, v. 7, n. 1, p. 47-55, jan. 2020.
- SILVA, Bruna Costa; SILVA, Rodolfo Dantas. (Re)construindo a aula de língua portuguesa: que gramática devemos ensinar? *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 7, p. 121-136, jan./jun. 2017.
- SILVA JÚNIOR, S. N. O uso de táticas no trabalho com o livro didático de língua portuguesa: constituindo práticas reflexivas de letramento. In: PAIVA, F. J. O; SILVEIRA, E. L. (Org.). *O ensino na educação*

*básica*: diálogos entre sujeitos, saberes e experiências docentes. 1ed.São Carlos: Pedro e João Editores, 2018, v. 1, p. 37-60.

SILVA JÚNIOR, S. N. *Dialogismo e auto-observação em práticas linguístico-discursivas com a língua portuguesa no ensino superior: a sala de aula como arena responsiva*. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Alagoas, 2021.

SILVA, Silvio Porfírio da; SOUZA, Francisco Ernandes Braga de; CIPRIANO, Luís Carlos. Textos multimodais: um novo formato de leitura. *Linguagem em (Re)vista*, Niterói, v. 10, n. 19, p. 133-159, jan./jun. 2015.

SOARES, Margarete Maria. A refacção de textos como estratégia de aprendizado. *Revista de Educação Ideal*, vol. 11, n. 23, p. 1-12, jan./jun. 2016.

TEIXEIRA, Lucia; SOUSA, Karla Faria e Silvia. Textos multimodais na aula de português: metodologia de leitura. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, v. 10, n. 2, p. 314-336 - jul./dez. 2014.

TURKIEWICZ, Rosemary de Oliveira Schoffen; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Produção, correção e reescrita textual: resultados de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 33, n. 2, p. 81-107, 8 nov. 2017.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

ZOZZOLI, R. M. D. O processo de constituição de uma gramática do aluno leitor/produtor de textos: a busca de autonomia. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, UNICAMP/Campinas, v. 33, p. 07-21, 1999.

ZOZZOLI, R. M. D. *Le partitif chez les lusophones adultes: analyse d'erreurs et propositions méthodologiques*. Tese (Doutorado em Linguística e Ensino do Francês), Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Université de Franche-Comté – Besançon, 1985.

**Submetido em junho de 2021**

**Aceito em dezembro de 2021**

## APÊNDICE

QUESTIONÁRIO
- Nome fictício:
2 - Quantos anos atuando como docente?
3 - Setor em que atua: Pública ( ) Privada ( ) Pública e Privada ( )
4 - Se atua no setor público, em qual esfera? Municipal ( ) Estadual ( ) Federal ( )
5 - Em qual cidade/quais cidades você atua em Alagoas? Capital (Maceió) ( ) Interior ( ) Capital e Interior ( )
6 - Descreva mais (quais as séries e anos que ensina, e de quais graus):
7 - Dentre os textos trabalhados em atividades de sala de aula, quais os veículos que você utiliza para encontrá-los?
8 - Há processos de sondagem a respeito dos gêneros e dos temas que os alunos costumam ler fora da escola? Justifique sua resposta.



9 - Quais as principais estratégias de leitura utilizadas nas aulas?
10 - Quais relações são estabelecidas entre atividade de leitura e atividades de escrita?
11 - Como são desenvolvidas as atividades de produção e reescrita de textos em sala de aula?
12 - As atividades de escrita giram mais em torno de temas locais (da realidade situada) ou focalizam mais temas globais (mais amplos)?
13 - Em suas práticas pedagógicas, em que momentos são desenvolvidos debates (envolvendo convergências, divergências e confrontos de opinião) sobre temas de interesse dos alunos e/ou de grande relevância social?
14 - Como as mídias digitais se apresentam em sala de aula? Em quais momentos ela aparece?
15 - No trabalho com gêneros diversos, como o resumo, a redação etc., qual o maior foco das abordagens que antecedem momentos de produção escrita?
16 - Em aulas de gramática, você se detém mais na análise de sentenças variadas ou na materialidade dos textos lidos/produzidos pelos alunos?