

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

PROPOSTAS DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM COM GÊNEROS
TEXTUAIS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO: LIMITES DA
EXPERIÊNCIA

LETICIA TONIETE IZEPPE BISCONCIM

MARINGÁ

2024

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PROPOSTAS DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM COM GÊNEROS
TEXTUAIS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO: LIMITES DA
EXPERIÊNCIA**

LETICIA TONIETE IZEPPE BISCONCIM

MARINGÁ

2024

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO**

**PROPOSTAS DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM COM GÊNEROS
TEXTUAIS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO: LIMITES DA
EXPERIÊNCIA**

Tese apresentada por LETICIA TONIETE
IZEPPE BISCONCIM ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Estadual de Maringá, como um dos requisitos
para obtenção do título de Doutora em
educação.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO.

Orientadora:
Prof.^a Dr.^a MARIA TEREZINHA
BELLANDA GALUCH

**MARINGÁ
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

B621p

Bisconcim, Leticia Toniete Izepe

Propostas de práticas de linguagem com gêneros textuais para o novo ensino médio :
Limites da experiência / Leticia Toniete Izepe Bisconcim. -- Maringá, PR, 2024.
180 f. : il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Terezinha Bellanda Galuch.

Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas,
Letras e Artes, Departamento de Pedagogia, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2024.

1. Ensino Médio. 2. Gêneros textuais. 3. Linguagens. 4. Pseudoformação. 5. Teoria
Crítica da Sociedade. I. Galuch, Maria Terezinha Bellanda, orient. II. Universidade Estadual
de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Pedagogia.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 23.ed. 372.41

LETICIA TONIETE IZEPPE BISCONCIM

**PROPOSTAS DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM COM GÊNEROS
TEXTUAIS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO: LIMITES DA
EXPERIÊNCIA**

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Maria Terezinha Bellanda Galuch – UEM

Prof. Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Júnior – PUC/SP

Prof.^a Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva – UFMS

Prof. Dr. José Mateus Bido – UEM

Prof.^a Dr.^a Rosangela Célia Faustino – UEM

MARINGÁ

2024

Dedico este trabalho aos colegas da grande Área da Educação, aos que inquietamente se opõem à consciência de um mundo dividido, possibilidades derrotadas, esperanças não concretizadas e promessas traídas. Que o exercício da reflexão crítica nos traga o tempo e o prazer de pensar, contemplar, sentir e narrar.

AGRADECIMENTOS

A linguagem nos dá meios para pensar e materializar nossos pensamentos sobre a própria vida. Hoje, por meio dela, que tornou possível a expressão do conceito de aura e a definição de experiência, encontro meios para formalizar os meus agradecimentos.

O presente trabalho foi realizado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. A todos os envolvidos, desde o processo de seleção até a finalização desta etapa, o meu introdutório e sincero reconhecimento.

Quero, sem a necessidade pontual de nomear um a um, agradecer a todos os amigos, os que direta ou indiretamente contribuíram para que eu me percebesse capaz e pudesse experienciar os momentos auráticos durante o doutorado.

A Deus, princípio de toda palavra, por se revelar em cada detalhe como essência espiritual da própria linguagem.

À minha orientadora, Maria Terezinha Bellanda Galuch; aos colegas do doutorado e do grupo de pesquisa; aos membros da banca examinadora, Carlos Antonio Giovinazzo Júnior, Fabiany de Cássia Tavares Silva, José Mateus Bido e Rosângela Célia Faustino. Àqueles que partilham esperança em tempos fragmentados, que trabalham olhando o passado e, trazendo-o à memória, enxergam a possibilidade de interrupção das repetições, em busca do sentido do presente e de outras possibilidades de futuro. Seus exemplos me formaram pela experiência.

Aos meus pais, Clovis e Leonice, ao meu esposo, Müller e aos meus gêmeos, Lucca e Lara, pelo tempo cedido para que eu pudesse observar paisagens montanhosas no horizonte da Teoria Crítica da Sociedade, e, debaixo das sombras de seus ramos, encontrasse espaço para observar meu objeto de estudo. O amor recíproco entre nós foi o que me permitiu respirar a aura dessas montanhas e o que me impulsiona a seguir.

O mundo da experiência imediata – o mundo em que nos encontramos vivendo – deve ser compreendido, transformado e até subvertido para se tornar aquilo que verdadeiramente é (MARCUSE, 1973, p. 125).

BISCONCIM, Leticia Toniete Izepe. **PROPOSTAS DE PRÁTICAS DE LINGUAGEM COM GÊNEROS TEXTUAIS PARA O NOVO ENSINO MÉDIO: LIMITES DA EXPERIÊNCIA.** 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringá, 2024.

RESUMO

Este estudo, desenvolvido na linha de Pesquisa “Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, fundamenta-se na Teoria Crítica da Sociedade, especialmente nos conceitos de indústria cultural, de pseudoformação, de experiência e de vivência, e tem como objetivo analisar propostas de trabalho com os gêneros textuais, cotejando-as com as orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial, mediante o qual se estruturou o Novo Ensino Médio. Diante de uma abordagem analítico-descritiva, investiga-se o contexto em que se inaugura e se concretiza o trabalho com os gêneros textuais no Ensino Médio em Língua Portuguesa. Toma-se como fonte para a coleta de dados o livro didático *Práticas de Linguagens de Língua Portuguesa*, volume único, adotado por escolas públicas do estado do Paraná, uma vez que esse recurso de ensino materializa as recomendações da BNCC para essa disciplina, adequando-se às concepções de educação, de ensino, de formação e de sociedade defendidas na BNCC. Concebendo-se que o trabalho com a linguagem pressupõe seu entendimento como meio de reflexão e como possibilidade de experiência, portanto, não apenas como meio de transmissão de informações e espaço para vivências, foram organizadas as seguintes unidades de análise: a linguagem da forma: a finalidade dos gêneros; a negação da autoridade: o aluno como centro; a ênfase no método de aprender: a primazia dos procedimentos; e a linguagem como informação: a identificação como habilidade. O estudo conduziu ao entendimento de que o ensino de Língua Portuguesa, ao longo de sua trajetória, materializado em propostas de trabalho com os gêneros textuais, incorporou a racionalidade instrumental, respondendo às demandas de formar para a adaptação à realidade e reprodução da sociedade. Observa-se que os elementos que poderiam estar a serviço da autorreflexão crítica sobre as contradições da sociedade são sobrepostos à linguagem unidimensional dos gêneros textuais como objetos de conhecimentos com foco no desenvolvimento de habilidades e competências. Um ensino contrário à pseudoformação seria capaz de formar para a experiência, possibilitando a compreensão da realidade objetiva na sua totalidade, o que envolve rupturas e continuidades. Desse modo, o problema não está no ensino da Língua Portuguesa que valoriza o trabalho com os gêneros textuais, mas na padronização do estudo dos textos e na ênfase da forma, fazendo com que os diferentes gêneros textuais sejam reconhecidos e mecanicamente reproduzidos. Assim, reduz-se a possibilidade de uma formação crítica capaz de conduzir à emancipação, por meio de práticas de linguagem que superintendem à humanização.

Palavras-chave: Ensino de Português. Ensino Médio. Gêneros textuais. Linguagens. Pseudoformação. Teoria Crítica da Sociedade.

BISCONCIM, Leticia Toniete Izeppa. **LANGUAGE PRACTICES PROPOSALS WITH TEXTUAL GENRES FOR THE NEW HIGH SCHOOL EDUCATION: LIMITS OF EXPERIENCE.** 180 f. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Maringa. Advisor: Maria Terezinha Bellanda Galuch. Maringa, 2024.

ABSTRACT

This study, developed within the "Teaching, Learning and Human Development" research area of the Postgraduate Program in Education at the Maringa State University, is based on the Critical Theory of Society, especially the concepts of the culture industry, pseudoformation, experience and living, and aims to analyze proposals for working with textual genres, comparing them with the guidelines contained in the National Common Curriculum Base (BNCC), the official document through which the New High School was structured. Using an analytical-descriptive approach, we investigate the context in which the work with textual genres in Portuguese Language High School is inaugurated and materialized. The source for data collection is the textbook "Práticas de Linguagens de Língua Portuguesa", a single volume, adopted by public schools in the state of Parana, since this teaching resource materializes the recommendations of the BNCC for this subject, adapting to the conceptions of education, teaching, training and society defended in the BNCC. Considering that working with language presupposes its understanding as a means of reflection and as a possibility of experience, therefore, not just as a means of transmitting information and a space for experiences, the following units of analysis were organized: the language of form: the purpose of the genres; the denial of authority: the student as the center; the emphasis on the method of learning: the primacy of the processes and language as information: identification as a skill. The study led to the understanding that Portuguese language teaching, throughout its history, materialized in proposals for working with textual genres, has incorporated instrumental rationality, responding to the demands of training to adapt to reality and reproduce society. It can be seen that the elements that could serve critical self-reflection on society's contradictions are superimposed on the one-dimensional language of textual genres as objects of knowledge with a focus on developing skills and competences. Teaching that goes against pseudoformation would be capable of training for experience, making it possible to understand objective reality in its entirety, which involves ruptures and continuities. In this way, the problem does not lie in the teaching of Portuguese language, which values working with textual genres, but in the standardization of the study of texts and the emphasis on form, so that the different textual genres are recognized and mechanically reproduced. This reduces the possibility of a critical education capable of leading to emancipation through language practices that promote humanization.

Keywords: Teaching Portuguese. High School Education. Textual genres. Languages. Pseudoformation. Critical Theory of Society.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais disciplinas do Colégio Pedro II	47
Quadro 2 – Estudo dos gêneros	60
Quadro 3 – Gêneros textuais do livro didático	91
Quadro 4 – Destaques do Guia Digital PNLD 2021	99
Quadro 5 – Unidades e capítulos do livro <i>Práticas de Linguagem</i>	102
Quadro 6 – Boxes no livro didático	109
Quadro 7 – Proposta de trabalho a partir do gênero textual	110
Quadro 8 – Passos de atividade de divulgação de pesquisa	116
Quadro 9 – Produção do gênero meme	117
Quadro 10 – Proposta de autoavaliação	119
Quadro 11 – Clube de leitura	134
Quadro 12 – Proposta de atividade <i>Diário de Bordo</i>	145
Quadro 13 – As propostas dos boxes	160

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Competências gerais da BNCC	69
Figura 2 – Distribuição do material didático	74
Figura 3 – Trilha de linguagens e suas tecnologias	82
Figura 4 – Estratégias de ensino da trilha	83
Figura 5 – Exemplo de meme	117
Figura 6 – A utilidade da resenha	118
Figura 7 – As unidades de análise na primeira proposta de atividade	124
Figura 8 – Noção de utilidade do gênero	127
Figura 9 – Primeira proposta com o diário de bordo	128
Figura 10 – Atividade com o gênero reportagem	130
Figura 11 – Fica a dica como sugestão de leituras	136
Figura 12 – Orientação sobre o ícone <i>Meu portfólio</i>	137
Figura 13 – Autoavaliação	138
Figura 14 – Perguntas de opinião	139
Figura 15 – Organização procedimental do caderno de viagens	142
Figura 16 – Diário para registro de situações	144
Figura 17 – Diário de bordo	144
Figura 18 – Perspectivas. Informações sobre viagens	149
Figura 19 – Práticas de análise linguística	152
Figura 20 – Poemas para identificação temática	154
Figura 21 – Nível informativo de questões linguísticas	155
Figura 22 – Os verbos na BNCC	162
Figura 23 – Os comandos do livro didático	163

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

NEM – Novo Ensino Médio

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

OCDE – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

UNESCO – União das Nações Unidas para a Educação

FMI – Fundo Monetário Internacional

ONU – Organização das Nações Unidas

PNA – Política Nacional de Alfabetização

BM – Banco Mundial

Bird – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

ISD – Interacionismo Sócio Discursivo

NEM – Novo Ensino Médio

INL – Instituto Nacional do Livro

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento Econômico

MEC – Ministério da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

Simad – Sistema de Controle de Material Didático

NRE – Núcleo Regional de Educação

EaD – Educação a Distância

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

IF – Itinerários Formativos

FGB – Formação Geral Básica

PFO – Parte Flexível Obrigatória

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. CONCEITOS ESSENCIAIS PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO	21
2.1. Linguagem e formação humana.....	28
2.2. A teoria da linguagem benjaminiana	31
2.3. Linguagem instrumental e experiência	37
3. O ENSINO NO BRASIL – AS FRONTEIRAS DO ONTEM E DO HOJE	46
3.1. A força dos gêneros textuais: a mercantilização do ensino	51
3.2. A Base Nacional Curricular Comum: Competências e Habilidades	55
3.3. A era da BNCC e o contexto da profusão dos gêneros textuais	59
3.4. A BNCC e as práticas de linguagem: os gêneros do Novo Ensino Médio	67
4. O “NOVO” ENSINO MÉDIO E O APELO PARA AS PRÁTICAS	77
4.1. Apresentação da obra <i>Práticas de Linguagem</i> pelos autores.....	87
4.2. Estrutura do livro didático	99
4.3. Unidades de análise: metodologia	121
4.3.1. A linguagem da forma: a finalidade dos gêneros	124
4.3.2. A negação da autoridade: o aluno como centro	130
4.3.3. O método de aprender: a primazia dos procedimentos	140
4.3.4. A linguagem como informação: a identificação como habilidade	148
4.3.5. A metodologia do empobrecimento das narrativas	156
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS	172

INTRODUÇÃO

Consciência Feliz! Esse é o estado de pensamento do homem do nosso tempo, aponta Marcuse (1973, p. 92) em sua reflexão sobre o conformismo que traduz nosso comportamento social. Ele a descreve como a crença no real racional, que sustenta a sociedade que reduziu e eliminou sua irracionalidade primitiva, aprimorando e prolongando sua vida de forma mais regular. Embora essa frase possa parecer estranha para a introdução de uma pesquisa que objetiva analisar a proposta de trabalho com gêneros textuais no ensino de linguagem, ela faz sentido quando pensamos no estado da formação humana, para quem as políticas educacionais são pensadas com paz de consciência, visto que almejam a eficácia e a produtividade do homem.

Marcuse (1973, p. 93) retrata a superestrutura produtiva, cujos agentes de publicidade “moldam o universo da comunicação no qual o comportamento unidimensional se expressa”. Nesse universo, a linguagem testemunha a identificação, a unificação, o pensamento sistematizado e o ataque às noções transcendentais e críticas.

Essa reflexão nos leva a pensar acerca do processo de formação e o que ele expressa de global no específico. Neste momento, no amplo campo da linguagem, tomamos a liberdade de apresentar a problematização do nosso objeto de pesquisa, relacionando-o à nossa própria formação.

No mestrado em Letras, iniciamos o processo reflexivo sobre os limites do ensino de Língua Portuguesa, em relação ao seu papel social e formativo. Pudemos entender que o foco na linguagem escrita legitima a leitura no meio em que vivemos, conectados à cultura grafocêntrica. Em nossa pesquisa, estudamos os mangás, pela ótica dos estudos literários, como forma ficcional e sua recepção como tal por um grupo específico de leitores, configurando-se, portanto, uma prática de letramento literário.

Naquele momento, expusemos os conceitos de Literatura, partindo de sua origem etimológica, passando por sua concepção no contexto das correntes críticas essencialistas que surgiram na Rússia, na Europa e nos Estados Unidos até chegar à sua configuração em correntes sociológicas de análise de origem europeia e brasileira. Apresentamos os plurais enfoques da literatura, compreendendo que tais

conceitos são formulados social e historicamente, delineados por instâncias mediante as quais ganham estatuto de literário.

Foi preciso muito tempo e pesquisas para que se reconhecesse a existência das práticas de letramento e se deixasse de estudar apenas literatura restringindo-a à descrição de narradores, personagens e suas tipologias, ou saber contar o que o texto conta. Esse processo, por anos, acabou por excluir as atividades realizadas fora da escola e o letramento literário que os alunos traziam consigo, bem como sua vivência e experiência, fatores que poderiam contribuir para dar significado aos textos lidos na sala de aula.

O estudo dos gêneros textuais, cuja história retomaremos neste trabalho, certamente teve sua contribuição no que implicava permitir aos educandos o acesso às mais variadas formas ficcionais oferecidas quer seja a cultura edificada sobre os grandes autores canonizados pela crítica e historiografia literárias ao longo do tempo, quer seja a cultura construída por meio de novas tecnologias de onde emergem, por exemplo, os hipertextos, os ciberpoemas, ou mesmo pela emergência de formas não canônicas consumidas popularmente, como o caso dos mangás.

Esses gêneros, que emergiram no último século no contexto das mais diversas mídias, criam formas comunicativas próprias com certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua (Bisconcim, 2012, p. 62).

Neste estudo, sinalizamos o reconhecimento dos gêneros textuais como fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social, fruto do trabalho coletivo, ordenando e estabilizando as atividades comunicativas do dia a dia. A dinamicidade e a plasticidade dos gêneros e de sua relação com as inovações tecnológicas tornaram facilmente possível sua proliferação, de modo que hoje essa quantidade é muito maior em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. Marcuschi (2002) revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros textuais. Após a invenção da escrita alfabética, por volta do século VII a.C., multiplicaram-se os gêneros, surgindo aqueles típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandiram-se com a cultura impressa, ampliando-se na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII. Hoje, em plena fase da denominada cultura

eletrônica, particularmente, do computador pessoal e da internet, presenciamos novos gêneros e novos meios de comunicação, tanto na oralidade como na escrita.

Essa variedade de gêneros e de práticas de letramento começou a fazer parte do ensino de Língua Portuguesa, mais precisamente, passou a compor e ilustrar as páginas de livros didáticos, chegando até os alunos, em aulas de Português. Pronto! Estamos diante da Consciência Feliz, à qual fizemos referência no início desta introdução, ao utilizar a descrição de Marcuse (1973), a realidade pensada nas Leis, aprovada nos documentos e expressada no livro didático, que juntos regem o ensino de Língua Portuguesa.

Como educadores, ao vermos as práticas de letramento reconhecidas nos livros e podermos trabalhá-las em sala de aula, poderíamos caminhar e construir com nossos alunos os processos de ensino e aprendizagem com paz de consciência? Essa incorporação das práticas sociais no currículo resolveu a dicotomia entre escola e “vida real”? Nossos alunos estão sendo formados para a emancipação?

Finalizamos o mestrado. No entanto, a possibilidade de, desde 2009, caminhar na docência, fez com que muitas perguntas continuassem sendo feitas e, muitas delas, ainda sem respostas.

Pensávamos que ao nos distanciarmos das Letras como programa de pós-graduação também nos distanciariamos dos estudos da linguagem. No entanto, os caminhos nos levaram à área da Educação, espaço no qual pudemos aprofundar conceitos que à linguagem estavam mais atrelados do que imaginávamos.

Nesse caminho, encontramos espaço para refletir sobre o tipo de formação que se requer dos sujeitos, também pela linguagem denominados cidadãos. A linguagem dos documentos, das competências e habilidades, das propostas de exercícios nos livros didáticos precisava ser objeto de análise. A partir das últimas décadas, a formação tem-se ligado à linguagem da eficiência, do aprendizado pela prática, do saber agir, do solucionar problemas diante dos desafios. Fala-se em linguagem, quer seja no singular, quer seja em suas plurais formas. Todavia, a profusão dos gêneros textuais no ensino de linguagens não deu conta do crescente esvaziamento teórico nos diferentes níveis, ou seja, o ensino incorpora novas noções teóricas, como as de práticas de linguagens, gêneros textuais e campos de atuação social, como se fossem novos conteúdos, mas não aprofunda a discussão. O

conhecimento, por tempos, objetivo final dos níveis de educação, acaba ficando à margem desse processo, e a experiência sem espaço para tomar forma.

As disciplinas cursadas no primeiro ano do doutorado em educação foram determinantes para elucidar a relação entre a Política Educacional e as políticas públicas educacionais internacionais e nacionais e a educação em um discurso voltado à formação de competências e habilidades. Estavam firmados os primeiros passos para o querer continuar no caminho da pesquisa.

Desse modo, esta pesquisa, desenvolvida na Linha “Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano”, objetiva analisar as propostas de trabalho com os gêneros textuais, cotejando-as com as orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento oficial, mediante o qual se estruturou o Novo Ensino Médio. Diante de uma abordagem analítico-descritiva, investiga-se o contexto em que se inaugura e se concretiza o trabalho com os gêneros textuais no Ensino Médio em Língua Portuguesa.

A análise se orienta pela premissa de que a educação, no geral, e o ensino de Língua Portuguesa, em particular, por meio dos gêneros textuais concretizados no livro didático, mantêm estreita relação com a sociedade da qual fazem parte, limitando a experiência formativa. Portanto, analisa-se a linguagem dos gêneros, como a linguagem da forma e da finalidade; a linguagem da negação da autoridade, da ênfase do método de aprender; a linguagem da informação, da identificação como a principal habilidade.

Parece antitética a pretensão de analisar, por meio da linguagem materializada e revelada no material didático, o que essa linguagem não revela, ou seja, o que está exposto e não sabemos sobre as propostas para o ensino de linguagens que estão no livro didático.

Podemos dizer que o processo de análise, no que diz respeito à possibilidade reflexiva, inicia-se desde os primeiros capítulos teóricos, à luz dos conceitos da Teoria Crítica da Sociedade, trazendo para o contexto da modernidade e das grandes transformações diante das vivências resultantes das relações sociais no cerne dos novos modos urbanos de produção, na constituição do sujeito diante da vida fragmentada.

No primeiro capítulo, são tratados conceitos fundamentais, como indústria cultural, pseudoformação, experiência (*Erfahrung*) e linguagem. Desses conceitos, destaca-se que pesquisar sobre o ensino da linguagem e sobre a aprendizagem dos

conteúdos da disciplina de língua portuguesa nos possibilita uma experiência formativa, em um estudo diacrônico da linguagem, desde sua elaboração nos documentos até sua efetivação no livro didático. Possibilita-nos, também, entender o processo das rupturas e continuidades, no contexto da indústria cultural e da pseudoformação, ora com a aquisição da cultura como fim em si mesmo, ora no contexto da adaptação, como fortalecimento da alienação. Essas duas formas explicitam a fragmentação da formação e a adaptação a uma realidade danificada e nos motiva para uma autorreflexão crítica e, quiçá, para a elaboração do passado, que nos permita entender o presente em seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Nesta seção conceitual trazemos as concepções que envolvem a linguagem, essenciais para iluminar o ensino de Língua Portuguesa. Refletimos sobre a linguagem unidimensional, funcionalizada e unificada, que traz em si elementos contrários à consciência verdadeira. Ponderamos, ainda, sobre a linguagem a partir de Walter Benjamin, que possibilita a comunicação de conteúdos espirituais em todos os aspectos da vida, como meio de reflexão e caminho de transmissão de experiência.

A terceira seção se inicia com um breve retorno histórico sobre o ensino de Língua Portuguesa, essencial para percebermos que o processo de escolarização evidencia uma face da pseudoformação que considera a cultura como um fim em si mesmo, revelando também o processo da instrumentalização do ensino. Na sequência, a transformação histórica, com a mercantilização do ensino, a mudança nos documentos e a profusão dos gêneros textuais. Percebemos como os novos espaços são desenhados a partir das novas redes de poder articuladas na era da globalização. Para isso, buscamos refletir sobre a relação entre as políticas educacionais definidas pelos organismos internacionais, documentos nacionais, materialização nos livros didáticos e avaliações em larga escala. Por último, o foco do capítulo na Base Nacional Curricular Comum em sua resposta às necessidades impostas pela lógica mercantilista, o trabalho com as habilidades e competências e sua ligação com as práticas de linguagem por meio dos gêneros textuais. Destacamos as principais teorias linguísticas acerca dos gêneros em sua materialidade discursiva e enlaçamento às atividades humanas, mas reforçamos que sem a consciência crítica no trabalho com o gênero, podemos evidenciar a instrumentalização da razão. Um olhar mais atento para o discurso das

competências e para o processo de escolha do material didático nos permite relacionar que a formação advinda do contexto mediado pela indústria cultural está presente no Novo Ensino Médio e no livro didático como um braço da Indústria Cultural e, portanto, como mercadoria.

Seguindo esse percurso que leva à análise, introduzimos a quarta seção, pontuando alguns aspectos acerca do “Novo” Ensino Médio, entre aspas por notadamente não ser um sistema novo. Ressaltamos as diretrizes e os referenciais legais para sua instituição, destacando o contexto da formação geral básica e dos itinerários formativos, das unidades curriculares, dos eixos e trilhas de aprendizagens, representando o caminho para aprender, mas evidenciando a pseudoformação. Por meio da apresentação do livro didático que se apresenta como fonte da nossa pesquisa: *Práticas de Língua Portuguesa*, nossa hipótese já vai sendo confirmada no desvelar de nosso objeto: de que o ensino de Língua Portuguesa, por meio dos gêneros textuais concretizados no livro didático, mantém estreita relação com a sociedade da qual fazem parte, limitando a experiência formativa. Diante da profusão de gêneros textuais, formulamos perguntas que orientam a nossa análise sobre a formação que se busca com as propostas de trabalho com gêneros textuais no Ensino Médio.

Para a análise, foram definidas as seguintes unidades: a) A linguagem da forma: a finalidade dos gêneros; b) A negação da autoridade: o aluno como centro; c) A ênfase no método de aprender: a primazia dos procedimentos; d) A linguagem como informação: a identificação como habilidade. Por fim, como encerramento deste capítulo, reunimos o que todas as unidades comumente revelam: a perda da capacidade expressiva da linguagem e um esvaziamento do conhecimento por meio de modos operacionais de pensar.

Assim, levados a pensar sobre a razão e a racionalidade humana, na linguagem encontramos elementos para a discussão. Destacamos as palavras de Benjamin (2013, p. 59), ao citar Hamann: “Linguagem, a mãe da razão e da revelação, seu alfa e ômega”. O autor faz uma reflexão sobre língua e linguagem, sem as quais não é possível pensar a razão e a racionalidade humanas. Para ele, tanto a invenção da história humana, quanto a capacidade de criação de histórias, ficcionais ou não, só são possíveis pela linguagem.

No campo da linguagem, da comunicação e da expressão, encontramos a dicotomia entre o que se diz e o real, entre o objeto e a aparência, entre fenômeno

e pensamento. Adorno e Horkheimer (1969) problematizam acerca do conceito de ideologia, que se modifica historicamente. A Teoria Crítica da Sociedade permite analisar dialeticamente essas contradições, auxiliando-nos a entender que a ideologia em suas “falsas aparências” é parte da realidade. Desse modo, partindo daquilo que se nos apresenta por meio do estudo da linguagem, procuramos entender os fenômenos no seu movimento histórico, portanto naquilo que ele é e nas suas potencialidades.

Adorno e Horkheimer (1969) consolidam seus olhares na coerência do pensamento ideológico com o fenômeno real, considerando como não verdadeiras as ideologias que supostamente acreditam já terem sido realizadas.

Ao voltarmos nosso olhar para a linguagem como fenômeno real, buscamos nos fundamentar em teóricos frankfurtianos, visando romper com a perspectiva positivista de primazia do método em detrimento do objeto. Como nos ensina Adorno (2009), ao primar pelo objeto, visamos compreender os aspectos nele envolvidos como elementos independentes, interpretados como uma constelação.

2. CONCEITOS ESSENCIAIS PARA A COMPREENSÃO DA EDUCAÇÃO

Para a análise de propostas para o trabalho com gêneros textuais, é fundamental que alguns conceitos sejam trazidos e compreendidos, destacando-se aqui Indústria cultural, pseudoformação, experiência e linguagem, que estarão presentes, explícita ou implicitamente, no decorrer deste trabalho.

Outro ponto importante que, pela linguagem, coloca-nos neste contexto é o conceito de modernidade. A palavra “modernidade” foi criada pelo poeta francês Charles Baudelaire (1821-1867), vindo de *Modernité*, na obra *O pintor da Vida Moderna*, publicada em 1863. Segundo Bermann (2007), Baudelaire viu, enquanto trabalhava em Paris, a modernização da cidade que seguia seu curso, “lado a lado com ele, sobre sua cabeça e sob seus pés”. Ele a viu não só como um espectador, mas participou e protagonizou essa tarefa em curso. Como escreve Bermann (2007, p. 145),

seus escritos parisienses expressam o drama e o trauma aí implicados. Baudelaire nos mostra algo que nenhum escritor pôde ver com tanta clareza: como a modernização da cidade simultaneamente inspira e força a modernização da alma dos seus cidadãos.

Seus versos, como os de ‘As flores do mal’, trazem consigo uma modernidade fragmentada, representada por cacos e detritos. De forma irônica e melancólica, o poeta nota no presente a perda da possibilidade daquilo que Benjamin (1939) caracterizou como *Erfahrung*, a experiência. Walter Benjamin, em sua série de ensaios sobre Baudelaire e Paris, foi o primeiro a se dar conta da profundidade e da riqueza desses poemas em prosa.

De acordo Bermann (2007, p. 24), “ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, ‘tudo que é sólido desmancha no ar’”. É nesse mundo moderno, que se mostra desencantado, efêmero, veloz e, ao mesmo tempo, transitório, que novos acontecimentos se constroem. Como aponta o autor, a salvação deve ser conquistada em vida, mediante o trabalho, não devendo ser esperada na eternidade, tendo em vista que nada nos é permanente.

Trazer a concepção Baudelairiana da modernidade é essencial para introduzirmos, posteriormente, outros conceitos. Messerschmidt (2021) retoma a leitura de Benjamin da obra de Baudelaire. Em *Sobre alguns motivos na obra de*

Baudelaire são explanados conceitos, aos quais daremos enfoque mais adiante, como experiência, choque e vivência (*Erlebnis*), bem como suas relações com o declínio da experiência. Benjamin localiza essa figura do choque e o declínio da aura na obra de Baudelaire e examina o fenômeno das massas das grandes cidades.

Antes disso, nesse ensaio sobre Baudelaire, Benjamin (1989) integra seu estudo sobre a modernidade, trazendo o impacto das grandes transformações urbanas e das experiências resultantes das relações sociais no cerne desses novos modos de produção. A poesia lírica baudelairiana, para Benjamin, é como um espelho da modernidade, capaz de refletir suas ambivalências e contradições e expor seus paradoxos. A experiência com os textos poéticos traz de modo verossímil a situação moderna mais do que uma tentativa de apreensão de seus conceitos teóricos.

Crochík (2010), ao refletir sobre a constituição do sujeito na contemporaneidade, afirma que, para compreendê-la, é necessário conhecer o movimento de totalidade social. Para tanto, recorre a Benjamin (1989), que localiza a modernidade na Paris do século XIX, desde quando a circulação de mercadorias trouxe o aço e o vidro como materiais duráveis que não deixam vestígios, e, portanto, não deixam marcas em seus habitantes. A cidade torna-se homogênea e funcional, composta por indivíduos anônimos e não diferenciados. O ritmo acelerado nas grandes cidades enfraquece as tradições ao passo que “coletividade, com suas frotas, calendário próprio e recordações, é substituída pela vida fragmentada” (Crochik, 2010, p. 390), sem deixar marcas, assim como o vidro e o aço.

Esse contexto da modernidade, do fenômeno das massas e das grandes transformações urbanas, é palco para a reflexão dos conceitos que ora introduzimos: Indústria cultural e pseudoformação. No ensaio *A Indústria Cultural: o Esclarecimento como Mistificação das Massas*, Adorno e Horkheimer (2006) apresentam e descrevem os aspectos da cultura contemporânea, capaz de atribuir a tudo um ar de semelhança e padronização: um mesmo sistema para o cinema, o rádio e as revistas; manifestações e tendências estéticas e políticas entoando o mesmo louvor do ritmo de aço; os prédios administrativos e centros industriais com as mesmas decorações; edifícios monumentais planejados por corporações internacionais, enfim, o progresso técnico se instaurando e separando de lado tudo o que nesse padrão não se encaixa, descartados, segundo os autores, como latas de conserva após um curto período de uso.

O conceito da indústria cultural vai sendo firmado nos fragmentos dos textos que compõem a Dialética do Esclarecimento. No prefácio da obra, Adorno e Horkheimer (2006, p. 11) revelam a tarefa a que se propuseram, “descobrir por que a humanidade, em vez de entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie”, tendo observado que as grandes invenções determinaram a ruína progressiva da cultura teórica, em uma espécie de autodestruição do pensamento, que recusa a inocência diante dos costumes e tendências da época.

O termo cunhado, Adorno (1978) explica, trata da cultura de massa, mas diferencia-se da ideia de algo popular, surgindo espontaneamente das próprias massas, pois em todos os seus ramos tudo é feito conforme um plano, no qual os próprios produtos adaptados ao consumo das massas determinam esse consumo.

Os diversos ramos assemelham-se por sua estrutura, ou pelo menos ajustam-se uns aos outros. Eles somam-se quase sem lacuna para constituir um sistema. Isso, graças tanto aos meios atuais da técnica, quanto à concentração econômica e administrativa. A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores (Adorno, 1978, p. 1).

Assim, o termo indústria não deve ser tomado literalmente, mas visto como a estandardização da própria coisa. O processo de especulação sobre o estado de consciência de milhões de pessoas, em que as massas atuam como fator secundário, acessório da maquinaria, não o sujeito, mas o objeto de tal processo. Apesar dessa padronização, Adorno (1978) explica que cada produto se apresenta como individual, contribuindo para o fortalecimento da ideologia, na ilusão de que o que é coisificado e mediatizado serve como um refúgio de imediatismo e de vida. Ao mesmo tempo em que atua ‘a serviço’ das terceiras pessoas mantém-se em sintonia com o comércio, com o processo de circulação do capital.

Galuch e Crochik (2018) acrescentam que o valor dos produtos nesse processo da indústria cultural não se avalia da mesma forma que as outras mercadorias: a mercadoria publicitária, por sua vez, vende o mundo como cópia de si mesmo, sendo alheia ao produto e destinando-se a outras necessidades criadas ou fortalecidas no indivíduo. Os padrões teriam sido supostamente originados das próprias necessidades dos consumidores, sendo aceitos sem resistência, o que é explicado pelo círculo da manipulação cada vez mais coesa, devido à unidade do

sistema. Adorno e Horkheimer (2006) explicam que o terreno do poder da técnica sobre a sociedade é o poder que exercem os economicamente mais fortes. Seria essa a racionalidade da própria dominação, representada no caráter compulsivo de uma sociedade alienada de si mesma. Os autores, da forma como vão construindo o fragmento que tem como título o próprio termo, explicam como é o sistema da indústria cultural: controle da consciência individual, que dirige até mesmo a espontaneidade do público e suas atitudes, no qual tudo está tão estreitamente justaposto.

O “esquematismo do procedimento” é explicado por Adorno e Horkheimer (2006) no fato de que os produtos mecanicamente diferenciados acabam por revelar sempre a mesma coisa. No exemplo, os modelos dos automóveis, distintos ilusoriamente, cujas vantagens e desvantagens servem apenas para perpetuar a ilusão de concorrência e conferir uma possibilidade de escolha.

Para o consumidor, não há nada mais a classificar que não tenha sido antecipado pelo esquematismo da produção. A arte sem sonho destinada ao povo realiza aquele idealismo sonhador, que ia longe demais para o idealismo crítico. Tudo vem da consciência [...], na arte para as massas, de consciência terrena das equipes de produção (Adorno; Horkheimer, 2006, p. 103).

Nesse sentido, inclusive a arte, a religião e a ciência, que poderiam ser meios pelos quais os homens fariam a crítica à sociedade, tornam-se produtos da indústria cultural e mecanismos de reprodução da sociedade (Horkheimer; Adorno, 1973). Marcuse (1973, p. 26) afirma que “a intensidade, a satisfação e até o caráter das necessidades humanas, acima do nível biológico, tornam-se pré-condicionados”. A arte se transforma apenas em mercadoria; a cultura passa a ser objeto de troca. Subjugadas à indústria cultural, perdem sua aura, destituem-se seu valor imaterial.

A cultura massificada perde o seu princípio emancipador e fortalecedor da civilização. O comportamento social é administrado pela indústria cultural e os elementos da diversão e do lucro são incorporados a ela. Desse modo, os homens têm seus sentidos domados para o fim único que Adorno e Horkheimer (2006, p. 123) descrevem: “ocupar os sentidos do homem da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada ao relógio do ponto, na manhã seguinte”.

Marcuse (1999, p. 85) chama essa identificação dos conteúdos de “conjunto de valores de verdade”, ou seja, a verdade tecnológica desenvolve comportamentos

capazes de validar condutas conforme a ordem vigente, guia pensamentos e ações, instrumentaliza e dita os fins e os padrões estabelecidos. Isso, de certa forma, afeta os valores críticos, nascidos em um momento social de oposição, e enfraquece o pensamento crítico, ao requerer certas habilidades para o cumprimento de tarefas do cotidiano.

É no limiar dessas reflexões suscitadas por esses conceitos que nossa proposta de análise do trabalho com os gêneros textuais materializados no livro didático se põe. Se a mecanização se torna a marca das mentalidades, das habilidades para cumprir determinadas tarefas, dos mecanismos instrumentais e adaptativos; em um universo em que cada vez mais “a coisa é identificada com a sua função [...], a linguagem impinge imagens, milita contra o desenvolvimento e a expressão de conceitos (Marcuse, 1973, p. 101), também a formação é comprometida. Se as atividades propostas nos livros didáticos, a fonte para a análise do nosso objeto, estiverem associadas à sua função, sendo “característica do operacionalismo” (Marcuse, 1973, p. 94), espelho da realidade tal como é, teremos neutralizado o potencial crítico da linguagem, retratando o que Marcuse destacara como fechamento do universo da locução, como título do seu quarto capítulo da obra com o título original traduzido como *O homem unidimensional*.

Estamos diante de outro conceito, o de pseudoformação ou semiformação, traduzidos da palavra alemã *Halbbildung*. Nesta pesquisa, optamos por utilizar ‘pseudoformação’, compreendendo que se trata de uma formação que apesar de completa é falsa por não permitir a compreensão dos objetos em sua relação com a sociedade. Essa ideia nos ajuda a perceber a crise na formação. O termo pseudoformação não faz perder a universalidade da formação; ele redefine esse universo que, ao se reduzir ao imediato, faz-se completo.

Toda execução fica sem sentido quando não inteiramente adequada, assim também ocorre com a experiência espiritual como um todo. O entendido e experimentado medianamente – semi-entendido e semi-experimentado – não constitui o grau elementar da formação, e sim seu inimigo mortal (Adorno, 1996, p. 402).

No texto *Teoria da Semicultura* (Adorno, 1996), há elementos para se dizer que na educação escolar a pseudoformação se traduz em instrução sem conscientização sobre o próprio conhecimento. No limiar desse conceito, Adorno

(1996, p. 402) destaca que “o que os antagonismos enraízam é que todos os progressos em relação à consciência da liberdade cooperaram para que persista a falta de liberdade”. A contradição surge à medida que a evolução da formação cultural se converte em pseudoformação, na qual os princípios ideológicos de liberdade e autonomia, inicialmente defendidos, acabam por se transformar em fatores que contribuem para a ausência de liberdade.

Galuch e Crochik (2018) referem-se à pseudoformação como sendo parte do espírito objetivo, que traz como produto o fortalecimento da alienação; ela “independe da vontade ou intenção dos indivíduos e, neste sentido, não pode ser alterada enquanto as condições objetivas que a geram também não o forem” (Galuch; Crochik, 2018, p. 38). Ela resulta de uma aprendizagem meramente técnica, vinculada à tendência dominante do progresso pela via da racionalidade instrumental e desvinculada dos pressupostos humanos, orientando-se, conforme coloca Adorno (1995, p. 156), pelos valores “objetivamente válidos” e “dogmaticamente impostos”.

Galuch e Crochik (2018, p. 39) explicam as duas tendências da pseudoformação às quais Adorno se refere: “a da adaptação e a vinculada a considerar a aquisição da cultura como fim em si mesmo”. Duas formas que expressam a fragmentação da formação burguesa clássica. Contraposta a essas formas de pseudoformação estaria uma formação capaz de não desprezar a adaptação ou a aquisição da cultura, mas habilitada a se afastar da realidade imediata para pensar sobre ela e retornar com a oportunidade de transformá-la.

Em “Educação após Auschwitz”, Adorno (1995) adverte que as condições objetivas que permitiram a barbárie em Auschwitz ainda estão no coração da civilização industrializada, podendo, a qualquer momento, despertar situações semelhantes.

A sociedade danificada é capaz de engendrar manifestações de horror e, nesse sentido, a educação seria capaz de gerar a autorreflexão, desenvolvendo desde a infância uma educação como esclarecimento geral, de modo a limitar os extremismos, o entorpecimento e a exploração de indivíduos. Isso pode criar um clima espiritual e cultural diferente daquele que suscita a educação para a dureza e valoriza a dor.

Vemos ainda experiências formativas que valorizam esse papel de dominância e força, sem considerar que a dureza contra si mesmo concede o direito

de, da mesma forma agir contra os demais, como uma espécie de desforço pela dor reprimida e guardada. Contrário a isso, Adorno (1995) incentiva a educação que forma para a autonomia, para a capacidade de resistir e enfrentar a coação do coletivo sobre o particular. Isso é o que precisaria ser trabalhado em uma sociedade que declama, por intermédio dos meios de comunicação de massa, imagens de violência e de repressão.

Adorno (1996) reflete sobre a transformação na cultura de seu tempo, o que nos auxilia na percepção de problemas na educação dos nossos dias. O indivíduo pseudoformado, pseudoentendido ou pseudoexperimentado é impedido de transpor sua realidade, pois a cultura, ao mesmo passo que integra, afasta da autonomia.

A reflexão de Adorno (1996) remete à compreensão dessas duas faces da pseudoformação: a sacralização da cultura; a adaptação a uma realidade danificada. Essa dupla atitude fomenta experiências que danificam; ao instalar a dominação de um polo sobre o outro, desmantela-se a formação. Esses fenômenos pseudoformativos tocam a sociedade em todas as suas dimensões; não são apenas educacionais, ideológicos ou espirituais, nem mesmo expressam-se somente entre as classes menos favorecidas, do campo ou periferias dos grandes centros urbanos, pelo contrário, são operantes mesmo entre os mais letrados, eruditos e cultos. Desenvolvem-se e multiplicam-se dinamicamente e institucionalmente.

Estamos diante de um amplo campo para pensarmos sobre esses fenômenos. A escola é reconhecida, por excelência, como a instituição que se dedica aos processos de ensino e de aprendizagem dos indivíduos. Nesse sentido, em todos os seus domínios, a escola, particularmente, faz-se um campo fecundo para o desenvolvimento do processo pseudoformativo, ao mesmo tempo que tem o potencial para a formação, uma vez que a cultura carrega também ela essa contradição.

2.1 Linguagem e formação humana

Retornamos ao novo conformismo, ao estado de Consciência Feliz que, segundo Marcuse (1973, p. 92), “prolonga e aprimora a vida mais regularmente do que nunca”. É nesse cenário de bem-estar que a superestrutura penetra na sociedade, em que o comportamento unidimensional se expressa também no universo da comunicação. Assim, sob o véu da racionalidade, da democracia e da cidadania, os agentes de publicidade moldam o universo da comunicação, no qual, segundo Marcuse (1973), o comportamento unidimensional se expressa. As formas predominantes da palavra passam a ser entendidas e concebidas mediante a ideia de formalização e legitimam-se fazendo uso de uma linguagem técnica e funcional, que reduz a participação dos indivíduos no que diz respeito a uma consciência histórica, única e capaz de possibilitar a compreensão das contradições. “Sua linguagem testemunha a identificação e unificação, a produção sistemática do pensamento e ação positivos, o ataque concertado às noções transcendentais e críticas” (Marcuse, 1973, p. 93). Assim, os mecanismos sociais consomem a linguagem que, com todas as suas possibilidades de expressão, segue as direções dominantes do pensamento.

O reconhecimento do poder da linguagem consegue espaço à medida que ela se fortalece como mecanismo de dominação. Para Adorno e Horkheimer (2006), o esclarecimento não se apropria apenas dos signos, mas dos ‘conceitos universais’, que, no seu movimento, traziam a pureza ao que era dito, ou seja, às relações de poder. Nesse sentido, havia, portanto, uma consciência. Ao passo que há a abertura para a imparcialidade da linguagem científica, as ideias ou, ainda, o conteúdo se separa da linguagem.

Esses conceitos que envolvem a linguagem são essenciais para iluminar o ensino de Língua Portuguesa, com as especificidades que o marcam no contexto de instalação do Novo Ensino Médio, em que o currículo é organizado por áreas de conhecimento e não mais por matérias. São quatro áreas de conhecimento que recebem também pela linguagem a denominação de itinerário formativo, e outra área de formação técnica e profissional.

A linguagem unidimensional fala por meio de construções que impõem ao receptor o significado oblíquo e abreviado, o desenvolvimento do conteúdo

impedido, aceitação do que é oferecido “na forma em que é oferecido” (Marcuse, 1973, p. 98).

O autor exemplifica este modelo de linguagem em sua construção repressiva, atentando-se para o fato de o substantivo estar geralmente ligado aos mesmos adjetivos e exemplificações, o que, de maneira repetitiva, acaba por fixar o significado na mente do receptor. Nesse sentido, o encolhimento da frase em uma sintaxe reduzida impede o desenvolvimento do significado, criando imagens fixas e petrificadas. Estaríamos diante da linguagem técnica da indústria da propaganda, que mais do que anunciar um produto, “ajuda a vender os homens e a mercadoria” (Marcuse, 1973, p. 98).

A linguagem dos gêneros textuais promove a linguagem da autoidentificação, tal como pontua Marcuse (1973, p. 99): “O êxito indica que essa linguagem promove a autoidentificação dos indivíduos com as funções desempenhadas por eles e pelos demais”.

A estrutura não dá espaço para o desenvolvimento do significado, apenas continua se movendo e vivendo como um todo, ou seja, “o homem e a coisa em funcionamento e somente em funcionamento” (Marcuse, 1973, p. 100). A narrativa, por meio dessa linguagem construída, é estruturalmente bem redigida, segundo a história de algum interesse humano, tendo definidas as diretrizes da editora e os interesses dos atores desse processo.

Outro ponto inerente à linguagem, exposto, em nota, por Marcuse (1973), é a questão da abreviação, razoavelmente justificada pela extensão daquilo que designa. Nelas, a ‘astúcia da razão’ predomina, tendo em vista o êxito para comedir perguntas indesejáveis.

As abreviaturas denotam aquilo e somente aquilo que está institucionalizado de tal maneira que a conotação transcendente é retirada. O significado é fixado, falsificado e cumulado. Uma vez transformado em vocábulo oficial, constantemente repetido no uso geral ‘sancionado’ pelos intelectuais, terá perdido todo valor cognitivo e serve meramente ao reconhecimento de um fato indiscutível (Marcuse, 1973, p. 101).

Temos, nas palavras de Marcuse (1973), o exemplo do processo de identificação da coisa, atrelada à sua função, na criação de um vocabulário básico interposto à designação, impelindo a construção de imagens, numa ação contrária

ao desenvolvimento e à revelação dos conceitos. A linguagem das siglas é um exemplo da palavra imediata e objetiva que impede o pensamento conceitual, e, por consequência, o próprio pensar. Essas definições fazem parte de um sistema operacional e tecnológico que faz usos específicos de conceitos para fins também específicos, que ao dissolverem conceitos acabam por excluir seu intento conceitual.

Tais tendências, as quais serão tratadas mais adiante neste texto, retratam conceitos discutidos pela Teoria Crítica da Sociedade, que exprimem a sociedade administrada. A linguagem, desde sua primeira concepção, é entendida como expressão do pensamento, e, assim sendo, não escapa desse modelo, ou seja, o que Marcuse (1973) pondera sobre a linguagem funcionalizada, unificada e abreviada seria a própria expressão da linguagem do pensamento unidimensional. Nas palavras de Horkheimer (2002), mais um instrumento da irracionalidade; uma linguagem que se tornou automática, sem significado próprio, considerada uma máquina. Nesse sentido, sobre a palavra que quase não significa, mas designa, escrevem Adorno e Horkheimer (2006):

Mas deste modo a palavra, que não deve significar mais nada e agora só pode designar, fica tão fixada na coisa que ela se torna uma fórmula petrificada. Isso afeta tanto a linguagem quanto o objeto. Ao invés de trazer o objeto à experiência, a palavra purificada serve para exibi-lo como instância de um aspecto abstrato, e tudo o mais, desligado da expressão (que não existe mais) pela busca compulsiva de uma impiedosa clareza, se atrofia também na realidade (Adorno; Horkheimer, 2006, p. 136).

E, assim, a linguagem unidimensional emudece a história da palavra sem espaços para significados diferentes, sequer para a interpretação. Horkheimer (2002), ao se referir à instrumentalização da razão, explica que quanto mais o pensamento se torna automático e instrumentalizado, mais limitada a possibilidade do significado próprio. A linguagem tem aqui relação com esse pensamento, pois em primeiro plano está a função da palavra ou a sua atuação no mundo das coisas, no qual a função supera o significado. Seu papel fundamental é ser instrumento para o aparelho de produção da sociedade moderna e sua sentença uma operação simbólica, operacional e vazia de sentidos.

Horkheimer (2002, p. 27) delinea “a era do relativismo”, quando tudo é olhado como se fosse anúncio ou explicação, ou seja, diante do medo de que a linguagem

ainda abrigue resquícios do mito, as próprias palavras acabam por adquirir um novo caráter mitológico. É o contexto da linguagem administrada, que se converte em seu estágio mágico, sendo utilizada como instrumento para a orientação das massas, servindo para estocar e comunicar. Para Horkheimer (2002), a palavra tem força e pode ser capaz de destruir a sociedade, responsabilizando aquele que fala. O indivíduo é classificado e rotulado pelo que diz, podendo ser repreendido pelo que diz e pelo que não diz. Nesse ínterim, aqueles valores que o tornam humano - a igualdade, a justiça e a felicidade -, tornam-se objetivos e fins, acabando por perder suas raízes intelectuais.

O que se nota, por meio das considerações de Horkheimer (2002), é que quanto mais a linguagem for instrumentalizada e automática, menos conseguiremos ver nela marcas de um pensamento com significado próprio, ou seja, no mundo das coisas, o significado é desbancado por sua função, e a linguagem apenas mais um aparelho de produção nessa sociedade.

Diante das análises de Adorno e Horkheimer (2006), compreendemos que a técnica aliada ao mundo administrado é um dos elementos contrários à consciência verdadeira e contrários também à experiência. A formação pensada com base em pressupostos tecnológicos, no consumo e no trabalho tende a aderir a recursos tecnológicos, com a roupagem de inovação e, desse modo, o ensino passa a ser promovido de modo a privar os alunos dos conhecimentos no movimento em que foram produzidos.

2.2 A teoria da linguagem benjaminiana

Observamos até aqui a linguagem no processo formativo no contexto da indústria cultural. Encontraremos, mais tarde, elementos que permitirão tecer relações e exemplificar esse universo unidimensional, da locução, em propostas de trabalho com gêneros textuais no Ensino Médio.

No entanto, previamente, é necessário pontuar alguns aspectos que Walter Benjamin, filósofo da primeira geração da Escola de Frankfurt e crítico literário alemão, tece nas primeiras décadas do século XX, em suas reflexões a respeito da teoria da linguagem. Como mencionara Gagnebin (2013), no prefácio da obra benjaminiana *Escritos sobre mito e linguagem*, esses textos de Benjamin revelam

outra faceta do pensamento do autor, demasiadamente metafísica, que combina elementos reflexivos em seus aspectos religiosos, teológicos, estéticos e políticos. Nesse conjunto, Benjamin (2013) postula a questão da razão e da linguagem. Faz menção a Hamann, considerando a linguagem o alfa e o ômega da revelação, a mãe da razão. Parte do princípio de que razão e história devem ser pensadas conjuntamente, considerando que sua apreensão é feita por meio da linguagem, único meio que permite a invenção histórica e a criação de histórias, sejam elas ficcionais ou não.

Ao encontrarmos um Benjamin filósofo e crítico literário, temos a oportunidade de nos voltarmos ao estudo da linguagem entrelaçado à história, considerando não haver

nenhuma formação de linguagem, obra literária ou filosófica, que não seja trespassada pela história [...] de sua transmissão; como tampouco pode existir uma história humana verdadeira que não seja objeto de reelaboração e transmissão pela linguagem (Gagnebin, 2013, p. 10).

A compreensão de Benjamin (2013, p. 50) é ampla e estende a linguagem a tudo, à medida que considera que toda manifestação de vida espiritual humana é uma espécie de linguagem. Ele assevera existir uma linguagem da música, outra da escultura, outra da jurisprudência, uma linguagem da técnica diferente da linguagem utilizada pelos técnicos. Distingue língua e linguagem da palavra, explicando que toda comunicação de conteúdos espirituais é língua, linguagem, enquanto a comunicação pela palavra é apenas um caso particular, “o da comunicação humana e do que a fundamenta ou do que se fundamenta sobre ela”.

Só é correto dizer que, nessa terminologia, toda expressão, na medida em que se constitui como comunicação de conteúdos espirituais, é atribuída à linguagem [...] entendida de acordo com sua inteira e mais íntima essência, como linguagem; por outro lado, para compreender uma essência linguística, temos sempre que perguntar de que essência espiritual ela é a manifestação imediata (Benjamin, 2013, p. 51).

Diferentemente de outras teorias sobre linguagem, Benjamin (2013) diferencia a essência espiritual da essência linguística. Ele explica ser fundamental o entendimento de que a essência espiritual se comunica na língua, mas não por meio dela. Assim, a parte espiritual que se comunica é a essência linguística. Nesse

sentido, é a linguagem a manifestação mais clara dessa essência, visto que ‘toda linguagem comunica-se a si mesma’, ou em si mesma.

No entanto, é preciso perceber que a novidade do pensamento benjaminiano sobre a linguagem é que ela não abarca somente a comunicação, mas os outros aspectos da vida humana. Benjamin (2013) divide em seu ensaio a linguagem geral (como a linguagem das coisas) e a linguagem dos homens. Ele explica não haver evento ou coisa na natureza animada e inanimada que não participe de maneira alguma na linguagem, pois a tudo se faz essencial comunicar seu conteúdo espiritual.

Já a concepção tradicional de linguagem assevera existir linguagem apenas na esfera humana, sendo o homem o único capaz de manifestá-la e desenvolver a comunicação. No entanto, perceber a linguagem das coisas é o que propicia o conhecimento dessa mesma linguagem.

Assim, acerca de como as coisas se comunicam, Benjamin (2013) explica não haver separação entre os objetos, os animais, ou as pessoas na natureza. Tudo se comunica ao homem, cuja verdade se deixa ver no conhecimento. Um exemplo está na arte, uma obra cuja imagem captada pelos sentidos faz brotar uma expressão dos sentimentos ao visualizá-la. Mesmo de modo silencioso, é fruto da comunicação entre o pintor e seu objeto ou entre o objeto e quem o aprecia.

A verdade dessa resposta se deixa ver no conhecimento e, talvez, também, na arte. E mais: se a lâmpada e a montanha e a raposa não se comunicassem ao homem, como poderia ele nomeá-las? No entanto, ele as nomeia; ele se comunica ao nomeá-las (Benjamin, 2013, p. 55).

Em continuidade, a essência linguística das coisas é sua linguagem, ao passo que ao homem é dada a possibilidade de comunicar sua essência espiritual na língua. Todavia, essa língua do homem fala em palavras. Conseqüentemente, o homem consegue comunicar sua própria essência espiritual ao nomear as coisas, sua essência linguística está neste fato: ‘de ele nomear as coisas’ (Benjamin, 2013, p. 55).

Estaria aí a diferença entre a linguagem humana e a dos objetos; às coisas é negado o princípio formal da linguagem, que é o som, o que significa dizer que a linguagem das coisas é uma espécie de linguagem silenciosa.

Na sequência de seus pensamentos, Benjamin (2013) traz outra questão. A essência espiritual comunicada ocorre por meio dos nomes ou nos nomes? A escolha da preposição aqui muda o sentido que se pretende alcançar, pois conceber por meio da palavra é uma visão inconsistente e burguesa da linguagem. Para construir essa explicação acerca da linguagem, Benjamin (2013) se vale de dois termos da língua alemã que significam meio: *Mittel* e *Medium*. Em nota, expõe-se seu significado. O primeiro significa “meio para determinado fim”, caracterizando, portanto, um contexto instrumental que reporta à necessidade de mediação. O outro, por sua vez, fazendo alusão ao meio como matéria, ambiente e modo de comunicação, sem relação com um fim exterior, seria o meio em que ocorre a linguagem.

Compreender a linguagem da perspectiva da palavra como meio de comunicação seria uma concepção tradicional, segundo Benjamin, uma concepção burguesa da linguagem, que objetiva relacionar as coisas e o que se diz delas, simplesmente intermediando a comunicação. Entretanto, para o autor, existe outra concepção de linguagem. “A outra concepção não conhece nem meio, nem objeto, nem destinatário da comunicação. Ela afirma que no nome a essência espiritual do homem se comunica a Deus” (Benjamin, 2013, p. 55).

No nome está a essência mais íntima da própria língua. Benjamin (2013) assevera ser o nome parte do legado da linguagem humana, o que garante que a língua é puramente sua essência espiritual e o que explica que dentre todos os seres espirituais ele é o único cuja essência espiritual é integralmente comunicável. Sendo a língua sua essência e o meio *mittel* da linguagem ela própria, o homem não pode se comunicar por meio dela, mas dentro dela, uma concepção que parte da identidade espiritual do próprio homem.

Para sustentar esse conceito, Benjamin (2013) se ampara na história da criação divina exposta no livro bíblico de gênesis. Na grande alegoria da criação do mundo e do homem, Benjamin reforça o poder da palavra. O princípio da linguagem seria o início da própria Criação. O poder de nomear as coisas tem seu caráter mágico como a própria criação. O foco não está no simples ato de nomear, mas no conhecimento dos objetos quando o homem capta sua essência e o nome é revelado, em uma espécie de comunicação com o divino.

Ao colocar a bíblia como base para a reflexão, Benjamin (2013) pressupõe a língua como realidade última, expondo sua existência inexplicável e mística, atrelada

à própria misticidade da criação. O hálito da vida seria ao mesmo tempo o sopro de espírito e de linguagem.

Nesse 'Haja' e 'Ele chamou', no início e fim dos atos, aparece, a cada vez, a profunda e clara relação do ato criador com a linguagem. Este começa com a onipotência criadora da linguagem, e ao final a linguagem, por assim dizer, incorpora a si o criado, ela o nomeia. Ela é aquilo que cria, e perfaz, ela é palavra e nome. [...] Deus não criou o homem a partir da palavra, e ele não o nomeou. Deus não quis submetê-lo à linguagem, mas liberou no homem a linguagem que lhe havia servido, a ele, como meio da Criação (Benjamin, 2013, p. 61-62).

Com essa interpretação, o autor nos coloca diante da complexidade e da importância da linguagem, que representaria, de modo geral, a própria vida, penetrando toda a nossa realidade. Pela palavra de Deus, o homem está ligado à linguagem das coisas. A casualidade que conferia a relação entre a palavra e a coisa na concepção tradicional não faz sentido, como também não faz sentido a teoria mística que considera a palavra por definição a essência da coisa, tendo em vista que a coisa como tal não tem palavra. É o nome que o homem atribui à coisa que repousa sobre a maneira como ela se comunica a ele. É no nome que até mesmo a linguagem das coisas se comunica, pois "a palavra divina se irradia, sem som, na magia muda da natureza" (Benjamin, 2013, p. 64).

Araújo (2013), ao estudar os escritos de Benjamin (2013) sobre a linguagem geral e a do homem, inicia pela definição de linguagem, em seguida, trata dos seus meios, da sua origem, e, finalmente, acerca do surgimento da palavra judicante.

As primeiras imagens da Criação remontam ao processo inicial da linguagem, à nomeação. Tudo no paraíso era conhecido sem a interferência de julgamentos. A representação do julgamento surge na representação do fruto proibido, quando, diante do ato, perde-se o conhecimento verdadeiro das coisas, por conseguinte, de seus nomes. Ao ter de julgar as coisas humanas como boas ou más, o estado de pertencimento ao paraíso dá lugar a um estado mundano. O discernimento daquele que nomeia é atrapalhado pelo julgamento, e a verdade acaba escusa pelo manto da arrogância.

Nessa simbologia, o pecado original está na hora do nascimento da palavra humana, que abandonou a própria magia para reivindicar seu caráter mágico no exterior; está, ainda, na ideia de que a palavra deveria comunicar alguma coisa, além de si mesma. Seria o que Benjamin (2013) traduz como o pecado original do espírito

linguístico. Dessa maneira, o conhecimento das coisas, que estava no nome, dá lugar ao conhecimento do bem e do mal. Esse conhecimento não tem nome, atrapalha o discernimento daquele que nomeia, é nulo, sem uma essência para ser nomeada. O julgamento, antes pertencente somente a Deus, chega até o homem, que começa a se distanciar da realidade das palavras. A relação das coisas e seus nomes vão se perdendo; a palavra perde a magia e, superficialmente, torna-se 'tagarelice'. Na perda da magia, a palavra que não revela mais o conhecimento começa a acrescentar algo ao que é nomeado. Distantes da linguagem primordial, os homens criam as diversas línguas que conhecemos hoje, a pluralidade, as traduções da língua-mãe, os signos que se confundem.

Araújo (2013) ajuda na compreensão das três consequências do pecado original para Benjamin (2013). Segundo o autor, a primeira delas, quando o homem deixa a linguagem original e a transforma em um meio para se chegar a um fim, traduzido pela palavra *mittel* e, assim também em um signo. A segunda, quando se ergue pelo nome a magia do julgamento; a terceira, na origem da abstração, um distanciamento do real, uma separação entre a realidade e o pensamento. Apenas na mente daquele que pensa existe o vínculo entre pensamento e realidade e, desse modo, rotulada por aquele que pensa, a coisa é "sobrenomeada". Apegando-se a algumas características do objeto, o rótulo lhe é dado pelo conceito, na busca generalizadora de uma definição que tenta explicar o que as coisas são. É o que Benjamin (2013, p. 68-69) explica como "o caráter mediado de toda comunicação, da palavra como meio, da palavra vã, no abismo da tagarelice".

O autor ressalta haver a linguagem da escultura, a da pintura e da poesia, fundadas na linguagem de nomes do homem e em certas espécies de linguagens das coisas. Para conhecê-las, é preciso buscar a relação delas com as linguagens da natureza, "pois de todo modo a linguagem nunca é somente comunicação do comunicável, mas é, ao mesmo tempo, símbolo do não-comunicável" (Benjamin, 2013, p. 73), cujo lado simbólico está ligado à sua relação com o signo.

Assim, Benjamin (2013) finaliza sua reflexão, depois de tantas considerações, expondo um conceito mais depurado de linguagem. Concebe a linguagem de um ser como sendo o meio pelo qual sua essência espiritual se comunica, cujo fluxo ininterrupto da comunicação percorre toda a natureza: do mais baixo ser existente ao homem; do homem a Deus.

O texto “Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana” remete a aspectos que abrem espaço para o estudo no âmbito da linguagem, ampliando as possibilidades de reflexão sobre a natureza da linguagem. Nesse sentido, sua teoria de linguagem se contrapõe a uma perspectiva instrumentalista da linguagem, ou seja, não a considera mero instrumento de comunicação. É a linguagem como essência espiritual humana que insere a natureza no mundo do sentido e não a comunicação de conteúdos.

Benjamin (2013), recorrendo à imagem bíblica, explica não ser a comunicação entre os homens o motivo primeiro da linguagem, mas a revelação de um saber que dispensava mediações, comunicando-se a si própria de maneira absoluta. Após o pecado original, como uma espécie de condenação, surge o verbo humano, quando os homens passaram a utilizar a linguagem como instrumento de comunicação. Da ruptura entre a palavra e a coisa, os homens falam sobre as coisas por meio de atos, julgamentos e abstrações. A palavra, por sua vez, não comunica mais a essência espiritual, mas algo exterior, como conteúdos e informações.

Em nossa análise, ao olharmos para o objeto materializado nas propostas do livro didático que envolvem e abarcam o que se denomina de área de linguagem, voltaremos a tais reflexões benjaminianas. Estariam tais propostas comunicando a própria linguagem em sua essência espiritual? A linguagem como proposta de ensino é tomada como meio *medium* de reflexão, ou somente como *mittel*, um meio como transmissão de informações? As atividades propostas estão gerando conceitos e comunicando na linguagem, ou apenas comunicando pela linguagem?

São importantes também outros conceitos que, filosoficamente, atrelam-se à linguagem, entendendo que “todo conhecimento filosófico tem sua única expressão na linguagem e não em fórmulas ou números”, como esclarece Benjamin (1971, p. 111). Esse entendimento sobre a linguagem como campo aberto nos coloca em contato com outros conceitos, como o da experiência e o da mimesis, que conferem outra dimensão ao pensamento.

2.3 Linguagem instrumental e experiência

Influenciado pela mística judaica, os ensaios de Benjamin sobre a linguagem se dividem nos textos “Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana” e

“A tarefa do tradutor”. Nesta última, embora reflita sobre a tradução, Benjamin o faz dentro de certa filosofia da linguagem. Ao definir o que vem a ser a tradução, ele expõe sua preocupação sobre algo que não se pode faltar, o conhecimento:

A tradução é a passagem de uma língua para outra por uma série contínua de metamorfoses, e não regiões abstratas de igualdade e de similitude, é isso que a tradução percorre. Traduzir a linguagem das coisas para a linguagem do homem não consiste apenas em traduzir o que é mudo para o que é sonoro, mas em traduzir aquilo que não tem nome em nome. Trata-se, portanto, da tradução de uma língua imperfeita para uma língua mais perfeita, e ela não pode deixar de acrescentar algo, o conhecimento (Benjamin, 2011, p. 64-65).

Ao posicionar-se sobre a tradução, Benjamin (2011) discute as noções de fidelidade e liberdade, de sentido figurado e literal, de texto original e texto traduzido. Fala, portanto, de uma linguagem que, para ele, é em si mesma tradução, tendo em vista as diversas formas de se traduzir. Por meio da traduzibilidade, o desdobramento crítico é aventado; pelo processo da recriação, o original é modificado e não meramente reproduzido.

Para compreender a autêntica relação existente entre original e tradução cabe fazer um exame, cujo propósito é absolutamente análogo ao dos argumentos com os quais a crítica epistemológica deve comprovar a impossibilidade de uma teoria da cópia ou da reprodução do objeto (Benjamin, 2011, p. 107).

Podemos compreender que a tarefa do tradutor é um trabalho com a própria linguagem, em um movimento crítico diante da obra original, que ecoa e desperta uma outra criação. A linguagem, para Benjamin, é tradução, como o verdadeiro fundamento do conhecimento. Nela, como *medium*, se traduz o mundo e torna compreensível a linguagem muda das coisas, o conhecimento.

Articulado a esse conceito de conhecimento está o de experiência (*Erfahrung*), que atravessa toda a obra do autor. Em 1913, um texto recebe esse título, mas com uma diferente abordagem do que se vai sustentar mais tarde. Nesse ensaio, Benjamin (2009) explica seu uso como apropriação dos adultos conservadores, tendo vivenciado mais coisas do que os jovens. Os ares de superioridade, estratégia da cultura burguesa, para adequar os jovens ao sistema, deixava manifestar o sentimento de insatisfação e de desencanto a respeito da vida

adulta. “A máscara do adulto chama-se ‘experiência’ [...] inexpressiva, impenetrável, sempre a mesma” (Benjamin, 2009, p. 21). Vemos, nesse uso da palavra experiência, o tempo de vida passado, que se constrói com os anos, e deixa transparecer aos jovens que sua juventude não passa de uma curta noite.

Conhecemos uma outra experiência. Ela pode ser hostil e aniquilar muitos sonhos florescentes. No entanto, é o que existe de mais belo, de mais intocável e inefável, pois ela jamais estará privada de espírito se nós permanecermos jovens (Benjamin, 2009, p. 24).

Mais tarde, em nota, voltando-se aos seus escritos de 1913, Benjamin (2009) rememora ter mobilizado forças rebeldes da juventude contra a palavra experiência e, ao retomá-la, sustenta muitas de suas reflexões. Benjamin criticava não a palavra, mas a desvalorização da juventude e o não reconhecimento de sua sensibilidade e conhecimento. Funda-se aqui uma das principais reflexões benjaminianas – a distinção entre vivência e experiência, voltando-se ao exemplo dos adultos, a quem nada adianta gabar-se de sua experiência se ela for vazia, restrita a uma mera vivência individual. Quando uma ação se limita a si própria, repete a história para reificar a ordem, sem promover a experiência, podendo até apagar aquela que a sucedeu.

Outrossim, no ensaio *Experiência e pobreza*, por meio de uma pequena narrativa, Benjamin (1994) expõe o sentido da palavra de *Erfahrung*:

Em nossos livros de leitura havia a parábola de um velho que no momento da morte revela a seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. Os filhos cavam, mas não descobrem qualquer vestígio do tesouro. Com a chegada do outono, as vinhas produzem mais que qualquer outra na região (Benjamin, 1994, p. 114).

Vejam: o sentido não nos é prontamente dado, mas contado por meio de uma pequena história. Este fato, por si só, revela o conceito em sua própria essência, a transmissão da experiência que deixa o próprio ouvinte experienciar. Quanto ao texto, o tesouro ou, metaforicamente, aquilo que é valioso não está prontamente no objeto a ser encontrado, mas na própria busca, na maneira como é transmitido.

Lima e Batista (2013) traçam o itinerário do conceito de experiência na obra de Benjamin, entendendo *Erfahrung* como conhecimento acumulado, que se

prolonga e se desdobra, sedimentando-se com o tempo. *Erlebnis*, por sua vez, representa a vivência, o indivíduo em sua história pessoal, apegado às exigências de sua existência prática; é a impressão forte que precisa ser assimilada às pressas, que produz efeitos imediatos. Os autores ponderam que mais do que uma teoria definida, o conceito de experiência em Benjamin é uma incessante busca de definição e de retificação crítica.

Para Benjamin (1994), outras muitas experiências foram transmitidas por gerações, na história de países distantes, nos provérbios passados adiante, deixando-se compreender a moral da existência, diante da qual se desenha um indivíduo. Ao mesmo tempo, o autor se volta para sua geração; nós, por conseguinte, voltamo-nos para a nossa, com a seguinte reflexão: “as ações da experiência estão em baixa” (Benjamin, 1994, p. 114), uma geração marcada por homens e mulheres que testemunharam a primeira guerra mundial e voltaram pobres de experiências comunicáveis.

[...] Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (Benjamin, 1994, p. 115).

A perversão das experiências coletivas vividas, somada à perda da capacidade de comunicá-las, tornou os homens incapazes de transmitir ensinamentos orais ou de narrar. O aniquilamento modelado na força bélica e ao mesmo tempo no progresso técnico consumou o espaço destinado aos ensinamentos e às histórias narradas. Como resquício, entre os soldados e indivíduos, o silêncio é externado, juntamente com a pobreza de experiência advinda desse conjunto de fatores decorrentes da técnica.

Encontramos mais espaço sobre a mudez das narrativas no ensaio *O Narrador: considerações acerca da obra de Nicolai Leskov*, escrito nos anos de 1935 e 1936. Na obra, Benjamin (1985) considera estar em processo de extinção entre os homens a faculdade de narrar. “É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências” (p. 197), diz o autor.

Descrever um Leskov como narrador não significa trazê-lo mais perto de nós, e sim, pelo contrário, aumentar a distância que nos separa dele. Vistos de uma certa distância, os traços grandes e simples que caracterizam o narrador se destacam nele. (Benjamin, 1985, p. 197).

Para Benjamin (1985), a fonte de inspiração dos narradores é a experiência que passa de pessoa para pessoa. Assim, as melhores narrativas seriam aquelas parecidas com as histórias orais narradas por anônimos. Ele concretiza a imagem dessa figura separando-a em dois grupos, o dos viajantes (marinheiros comerciantes) – que viajam pelo mundo, tendo histórias para contar –, e o do camponês sedentário – conhecedor da história e da tradição do lugar em que vive. São estilos de vida que acabaram por criar e estabelecer sua própria família de narradores, responsável por conservar e manter vivas suas histórias, seja criando-as, seja aperfeiçoando-a

Leskov começara a escrever aos 29 anos, depois de suas viagens comerciais. Seus contos tematizaram variavelmente sobre a burguesia ortodoxa, a classe operária, alcoolismos, médicos da polícia e vendedores desempregados. Para ele, o ser humano ideal é aquele que aceita o mundo sem nele se perder. Um narrador nato tem como característica um senso prático, sabe dar conselhos, verbalizar situações com sabedoria. No entanto,

a sabedoria, o lado épico da verdade, está em extinção [...]. Na realidade, esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas (Benjamin, 1985. p. 201).

Benjamin (1985) pontua o início da evolução que culmina com a morte da narrativa. Destaca, nesse ínterim, o romance em sua origem, vinculado ao livro, à imprensa. O romancista segrega-se da experiência própria dos ouvintes, sua origem é o indivíduo isolado, ao descrever a vida humana, retratar os limites do incomensurável. O romance, depois de anos, encontra-se na ascensão da burguesia; a narrativa, aos poucos, foi se tornando arcaica, abrindo espaço para uma nova forma de comunicação, agora influenciando decisivamente e sendo mais ameaçadora do que tudo o que viera antes: a informação. E assim, o saber que vem de longe, cuja autoridade era controlada pela experiência, encontra menos ouvintes do que a informação sobre acontecimentos próximos. A informação, por sua vez,

precisa ser plausível de verificação imediata, precisa ser compreensível ‘em si e para si’.

Mesmo recebendo pelas manhãs notícias do mundo todo, somos pobres de histórias surpreendentes, “a razão é que os fatos já chegam acompanhados de explicações, [...] quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação” (Benjamin, 1985, p. 203).

Nos exemplos que Benjamin dá de Leskov, encontramos elementos para nossas reflexões acerca de propostas de trabalho com gêneros textuais em livros didáticos para o Ensino Médio. Em seus textos, mesmo ao narrar sobre o extraordinário ou o miraculoso, o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor, que é livre para construir sua interpretação. Em muitos exemplos de exercícios com gêneros textuais, com trechos de narrativas, temos uma espécie de interpretação guiada, por perguntas retóricas, as quais acabam por impor o que se espera que se interprete.

A informação só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele. Muito diferente é a narrativa. Ela não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver (Benjamin, 1985, p. 204).

Benjamin (1985, p. 205) compara a narração com as sementes de trigos milenares, guardadas de forma hermética nas pirâmides, sem perderem a força para germinar. Utiliza a metáfora da rede tecida pelo dom de ouvir, enquanto se contava uma história, e depois a contava de novo, esquecendo-se de si mesmo, gravando, portanto, o que era ouvido, um trabalho manual, “uma forma artesanal de comunicação”, que hoje se desfaz por todos os lados.

Para Benjamin (1985), a narrativa é uma forma artesanal de comunicação, não interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como se fosse uma informação ou um relatório. Os vestígios do narrador ficam, de certa forma, presentes como a mão do oleiro na argila do vaso, quer seja pelos eventos vividos e transmitidos, quer seja por aquilo que nos relata.

Retomando Leskov, Benjamin (1985, p. 206) externa o caráter manual da literatura, estranha à técnica industrial. Os limites temporais estão impostos, ao passo que “o homem de hoje não cultiva o que não pode ser abreviado”. Até mesmo

a narrativa assim se foi, no entanto, suas raízes não podem ser perdidas, tendo em vista que são muitas as maneiras que fazem com que os conceitos e o acervo de experiência cheguem até nós. Os grandes narradores têm facilidade em fazer mover os degraus da experiência e atingir uma experiência coletiva, para a qual nenhuma experiência individual representa um impedimento ou escândalo, nem mesmo a morte.

A vida humana é a matéria do narrador que trabalha de uma forma artesanal a matéria-prima da experiência, a sua experiência e a dos outros, transformando-a em um produto sólido e único.

Além dessa reflexão sobre a pobreza das narrativas, Benjamin (1989) faz um diagnóstico sobre a perda da aura, consequência das transformações nas próprias obras de arte, diante das técnicas de reprodução. Os traços distintivos de um objeto artístico consistiam em sua unicidade e autenticidade, elementos responsáveis por configurar sua aura. Segundo Benjamin (1989), a qualidade aurática aos objetos tem a capacidade de prender nosso olhar, forçando-o a demorar-se nele e a confrontar-se com uma profundidade, atribuindo-lhe um valor que ultrapassa seu valor comercial e ou de exposição. O autor utiliza o termo “valor de culto” no processo de ritualização da obra de arte, como se fosse o reconhecimento do mérito da própria arte, sinônimo de algo com qualidade excepcional, que tem relevância para alguém, o que de certa forma preserva as características da tradição, de unicidade, de singularidade, de intocabilidade, o que em Benjamin (1989) entende-se por aura.

A reprodutibilidade técnica retira da arte seu valor de culto, o que permitia ao sujeito distanciar-se do objeto contemplado e colocá-lo diante de um outro processo, o de “desaturatização” da obra de arte.

Sobre o tema, vale colocar o poema narrativo de Baudelaire, intitulado *A Perda do Halo*, traduzido como “Perda da Auréola”, na obra “Pequenos poemas em prosa”, de 1988.

– O quê! Você por aqui, meu caro? Você, num lugar suspeito! Você, o bebedor de quintessências! Você, o comedor de ambrosia? Em verdade, tenho de surpreender-me! – Meu caro, você conhece meu pavor pelos cavalos e pelos carros. Ainda há pouco, enquanto eu atravessava a avenida, com grande pressa, e saltitava na lama por entre este caos movediço em que a morte chega a galope por todos os lados ao mesmo tempo, minha auréola, num movimento brusco, escorregou da minha cabeça para a lama da calçada. Não tive coragem de juntá-la. Julguei menos desagradável perder minhas insígnias do que deixar que me rompessem os ossos. E depois, pensei, há males que vêm para bem. Posso

agora passear incógnito, praticar ações vis e me entregar à devassidão, como os simples mortais. E eis-me aqui, igualzinho a você, como vê! – Você deveria ao menos mandar anunciar esta auréola, ou mandar reavê-la pelo comissário. – Ora essa, não! Me sinto bem aqui. Só você me reconheceu. Aliás, a dignidade me entedia. E também, penso com alegria que algum poeta ruim há de juntá-la e vesti-la impudentemente. Fazer alguém feliz, que prazer! E sobretudo um feliz que vai me fazer rir! Pense em X ou em Z, puxa! Que divertido vai ser! (Baudelaire, 1988, p. 215).

Por meio da alegoria da aura, Baudelaire coloca um homem comum e um poeta frente a frente em um lugar de frequência questionável para um poeta ‘degustador de quintessências’. Este, reconhecido por seu alto status, declara ter derrubado seu halo no lodaçal durante um movimento brusco. Questionado pelo homem sobre a ausência do halo, seu recolhimento da lama, ou o anúncio para encontrá-lo, o poeta responde achar melhor e mais divertido ficar sem.

Ele, então, destacado por seu halo, seu diferencial, o brilho que o enaltece igualando-o aos deuses, perde a aura, muda de vida, é reconhecido pelo homem comum e enquadrado na modernidade.

Isso que Baudelaire externa sobre a modernidade: a cidade, o movimento, a velocidade do tráfego, dos meios de comunicação, a pressa do mercado roubam-lhe sua aura, desnudando o clássico em moderno, quando em um processo de aparente humanização se tem a padronização das massas.

O final do texto, capaz de despertar a diversão do poeta, também alegoricamente remete ao mundo da arte, regido por muitos que como o “mau poeta” podem ter apanhado a aura e a colocado na própria cabeça.

Façamos um contraponto da perda da aura de Baudelaire com a desaturação da obra de arte, de Benjamin, e, em contrapartida, a auratização da mercadoria.

Para Benjamin (1989), em sua essência, a obra de arte sempre foi reproduzível, porém as técnicas de reprodução em série que tomaram o lugar da reprodução manual, transformaram as formas de percepção e recepção estéticas. O valor de culto relacionado à contemplação, à singularidade, à historicidade, ao contexto, à tradição, e, portanto, à aura, cede lugar ao valor de exposição do objeto, ligado à necessidade de possuí-lo.

Sabe-se que as mais antigas obras de arte nasceram a serviço de um ritual, inicialmente mágico, depois religioso. Ora, é um fato de importância decisiva a obra de arte perder necessariamente sua aura a partir do momento em

que não mais possua nenhum traço de sua função ritual (Benjamin, 2005, p. 228).

O autor ressalta que as mais antigas obras de arte nasceram a serviço de um ritual, a princípio mágico, depois religioso. Elas perdem sua aura a partir do momento que não possuem tais traços de sua função ritual. Todavia, para o autor, o declínio não foi apenas consequência da reprodutibilidade técnica, mas causado pelo poder da massa e pelo desejo de tornar as coisas mais próximas, quando a unicidade cede lugar à multiplicidade.

Ainda nessa reflexão de Benjamin (1994) sobre a figura do narrador, podemos confirmar como a linguagem da comunicação é capaz de interferir no processo de aniquilação da arte de narrar, quando a informação, não de forma natural, toma as rédeas da condução da linguagem, fixando-a, limitando-a e a engessando.

3. O ENSINO NO BRASIL – AS FRONTEIRAS DO ONTEM E DO HOJE

Razzini (2000) realizou um estudo abrangendo a história do ensino de Português e de Literatura no Brasil, contemplando o período de 1838 a 1971, ou seja, 133 anos de história construída no tempo com o propósito de analisar os textos da Antologia Nacional, fazendo o levantamento dos programas do ensino do curso secundário e da legislação educacional. A pesquisa contemplou desde o primeiro regulamento do Colégio Pedro II até a Lei 5.692/1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. A partir de seu estudo, pode-se notar as transformações pelas quais passaram o ensino de Português e de literatura ao longo dos séculos XIX e XX. É importante salientar que a pesquisa foi desenvolvida conforme os Programas de Ensino do Colégio Pedro II,¹ disponíveis na biblioteca central do Rio de Janeiro e, junto a esse material, outras bibliografias sobre a história da educação e legislação do Brasil: decretos, leis e ofícios.

Razzini (2000) destaca que a 1ª edição da Antologia Nacional foi publicada em 1895 e seus 154 excertos pertenciam aos escritores intitulados “clássicos”, anteriores ao século XIX. Segundo a autora, esse material nasceu em um momento posterior à Proclamação da República, período no qual fervilhavam os esforços para modernizar o ensino e torná-lo mais científico, menos clássico e mais comprometido com os ideais republicanos. Desse modo, a Antologia consistia em uma nova proposta de ensino, rearranjando os conteúdos tradicionais e separando a literatura brasileira da portuguesa.

Partindo do quadro cronológico apresentado por Razzini (2000, p. 247-267), buscou-se entender o percurso da história do ensino em nosso país, abarcando os anos, as disciplinas, a carga horária, professores e livros adotados.

No ano de 1838, após ter sido fundado o Imperial Colégio Pedro II, estudavam-se como disciplinas a Gramática Nacional, a Retórica e a Poética. “A gramática Nacional tratava de alguns itens que hoje denominamos morfologia, com grande ênfase nos verbos e partes da oração” (Razzini, 2000, p. 41).

A Retórica e a Poética eram disciplinas ministradas pelo professor Francisco de Paula Menezes. Os itens estudados nas disciplinas eram, em suma, gêneros definidos por Aristóteles, contemplando grandes epopeias e elos da tradição greco-romana.

No quadro exposto pela autora é interessante destacar que, a partir de 1855, aparecem, além da Gramática Nacional, disciplinas de leitura e recitação do Português, regras de eloquência e exercícios ortográficos. Nota-se, então, que o foco no estudo da leitura é a prática oral, ler para decodificar os sons, recitar versos e se adequar às normas do bem falar. Essa grade disciplinar perpetuou-se por um grande período. Quanto aos princípios da Retórica e da Poética, são exemplificados com autores antigos e modernos, especialmente portugueses e brasileiros.

Chama-nos a atenção que o trabalho com a leitura ao longo desses anos foi marcado, em sua maioria, pela recitação de trechos de poetas e prosadores, ou seja, a prática de leitura se fixava mais na capacidade oral, na pronúncia e na entonação. Saber ler era ser capaz de colocar na voz aquilo que os olhos conseguem decodificar.

Razzini (2000) apresenta as disciplinas referentes a cada período. O quadro a seguir sumariza a sequência das datas, cronologicamente dispostas e os conteúdos programáticos aplicados no Colégio Pedro II.

Quadro 1 - Principais disciplinas no Colégio Pedro II

1855	Leitura e recitação do Português.
1870	Retórica e Poética – leitura e apreciação literária dos clássicos.
1877	Leitura expressiva e recitação de prosadores e poetas nacionais.
1881	Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses.
1893	Gramática, leitura, recitação e redação.
1901	Leitura e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros.
1931	Leitura de trechos de prosadores e poetas contemporâneos. Recitação, composição oral, estudo gramatical.
1938	A Antologia Nacional teve seu uso autorizado pela Comissão Nacional do Livro Didático.
1951	Leitura e interpretação de textos de prosadores e poetas brasileiros.

1971	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. (Leitura, interpretação, análise literária).
------	---

Fonte: A autora.

Por meio dessa breve observação acerca de algumas disciplinas ministradas no Colégio Pedro II que envolvem o estudo da linguagem, podemos tecer algumas considerações.

Existem muitos modos de trabalho com a leitura. É possível que se leia apenas como forma de memória e de recitação, ou seja, um exercício meramente mecânico, funcionando como um treino para os olhos do leitor. É esse modelo de leitura que pôde ser observado por meio da pesquisa de Razzini (2000), que evidencia o princípio pragmático que regeu a leitura de textos durante décadas, isto é, lia-se para aprender com os autores consagrados alguns pontos gramaticais, as normas de bem escrever e até mesmo regras de convívio social.

O Colégio Pedro II estudado na pesquisa era considerado modelo para todos os outros. Os modos de leitura efetuados nessa escola durante o tempo apontado pela pesquisa, 135 anos, marcaram grande parte da história dos nossos estudos de linguagem. No entanto, o que se pôde notar por meio dessas indicações é o fato de que as práticas de leitura dos textos, de oralização, de recitação e de mecanização evidenciam uma formação para a reprodução de um modelo tradicional, considerando a construção dos sentidos do texto uma consequência da decodificação de suas palavras. Nessa concepção, os contextos de leitura, as histórias pessoais de seus leitores não são importantes.

As últimas datas apontadas no quadro – 1951 a 1971 – mostram uma possível mudança. Os textos literários não são lidos somente como forma de recitação, mas apontam para uma tentativa de lê-los de forma diferenciada, o que pode ser percebido por meio das palavras “interpretação” e “análise literária”. No entanto, o que se percebe é o início de uma interpretação guiada e relacionada ao contexto informativo.

Essa breve história da educação no Brasil, mediante o quadro com o nome das disciplinas ministradas no Colégio Pedro II, mostra que, ao longo do tempo, o processo de escolarização da área de linguagem focou alguns aspectos, que preponderam ainda hoje na concepção escolar. O modo de conceber o texto, por

exemplo, para sua decodificação, fez com que muitos professores de Língua Portuguesa tivessem e ainda tenham dificuldades em desenvolver atividades de leitura que propiciem uma interação entre texto e aluno.

Mesmo na escola atual, com a profusão de gêneros discursivos, a leitura tem sido relegada a segundo plano, visto que os textos referenciais e o estudo de sua estrutura ocupam o espaço maior em propostas de práticas pedagógicas apresentadas, por exemplo, em livros didáticos. Percebe-se nesse material a profusão de textos como cartas, notícias, bulas, receitas, reportagens etc. O objetivo apontado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) e pelas Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 2001) é de aproximar cada vez mais as práticas escolares das práticas diárias. Sem dúvida, essa ideia é de grande importância quando se pensa em Letramento. Todavia, percebe-se ainda que a leitura na escola ocorre com o objetivo de realizar de tarefas escolares para o cumprimento de etapas.

Outra problemática surge do fato de haver uma redução dos textos literários nos livros didáticos, que aparecem em pequenos excertos, fazendo com que os alunos se distanciem desses tipos de textos e se “autoconsiderem” cada vez mais distantes de literatura.

Percebe-se que atividades relacionadas a poesias, romances e contos transformaram-se em sinônimo de atividade didática de exercícios repetitivos e cansativos, devido à ausência de interação entre professor, aluno com seu contexto de vida e texto. Como consequência, percebe-se o predomínio da forma sobre o conteúdo, em um processo que concorre para a pseudoformação.

Objetivamos, ao trazer a história, destacar que em cada época temos reveladas as faces da pseudoformação, ora a ‘formação’ que considera a cultura um fim em si mesma, ora a que se destina à adaptação às condições existentes.

Por meio desse breve retorno ao passado no estudo da linguagem e sua comparação com nosso objeto de estudo, as práticas de linguagem no Novo Ensino Médio, vemos externalizadas as práticas da pseudoformação, fazendo-se necessário retornarmos ao conceito dado por Adorno e Horkheimer (2006), também elucidado por Galuch e Crochik (2018, p. 38-39):

A pseudoformação é parte do espírito objetivo e traz como produto o fortalecimento da alienação; ela depende da vontade ou intenção dos indivíduos e, neste sentido, não pode ser alterada enquanto as condições objetivas que a geram também não o forem. Se na indústria cultural, a publicidade substitui o produto, na pseudoformação, a externalidade do que

é aprendido também tem como base a sociedade existente; a pseudoformação é afirmada em suas duas tendências: a da adaptação e a vinculada a considerar a aquisição da cultura como um fim em si mesmo.

Assim, partindo dessa breve análise a respeito do ensino de literatura no Brasil, depreendemos que por muito tempo ele valorizou práticas orais de leitura e recitação de textos escritos, especialmente dos grandes clássicos, prosadores e renomados poetas, como mostrou Razzini (2000), ou seja, mera aquisição da cultura como um fim em si mesmo.

Certamente, a história do passado influencia fatos do presente, e, por isso, tal estudo diacrônico se torna tão importante. Por meio dele, notamos que características que envolvem a realidade de hoje, no que se refere ao ensino, têm raízes em nosso passado. Talvez seja por isso que o trabalho com a leitura em sala de aula continua sendo preocupante; exercícios com textos ainda aparecem como mera repetição de ideias, para cumprir tarefas escolares.

Como consequência disso tudo, percebe-se que mesmo que os estudos sobre os gêneros textuais tenham chegado às escolas, a maneira como são desenvolvidos e também propostos em livros didáticos evidenciam o processo da instrumentalização do ensino, a primazia da forma sobre o conteúdo, tendência da formação como mera adaptação.

Essas duas formas nos estudos de linguagem expressam os moldes da formação burguesa clássica. Galuch e Crochik (2018) ressaltam que a efetiva formação, contrária à pseudoformação, não deveria desprezar a aquisição da cultura ou a adaptação à sociedade, mas se afastar da realidade para poder refletir e voltar a ela, tendo em vista a análise crítica. Os autores apontam que essa verdadeira formação deve surgir da capacidade de gerar uma humanidade, que permita a individuação, semeando liberdade.

Estudar esses aspectos é reconhecer os limites e as possibilidades de resistência. Nesse sentido, a Teoria Crítica da Sociedade possibilita a reflexão sobre o próprio pensamento e, da mesma forma, sobre a própria linguagem, numa perspectiva dialética.

3.1 A força dos gêneros textuais: a mercantilização do ensino

A proposta para a educação, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) até Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2020) e os livros didáticos cujas propostas que apresentam expressam os objetivos da educação de uma época tem sido conduzida e organizada por meio da disseminação do trabalho com os gêneros textuais. Ao entender a Política Educacional contemporânea, levando em consideração seu contexto de referência, percebemos as relações sociais de produção e a presença determinante do capital e do Estado nas políticas educacionais. Verificamos que os desdobramentos dessas políticas, desde os anos 1990, na determinação de um ensino por meio dos gêneros textuais, cujo sentido é dado pelas demandas de mercado e reprodução do capital, são continuados e acentuados pelas políticas atuais que incidem no estabelecimento de aprendizagens mínimas e instrumentalizadas.

Pensar sobre a educação requer que seja considerada sua relação com a política educacional, o que demanda a compreensão da influência de organismos internacionais na definição do conteúdo da formação, tendo por base a Economia e a Política de um determinado contexto sócio-histórico. Nesse sentido, a reflexão sobre aspectos atrelados ao currículo remete às políticas públicas, aos sistemas de ensino e ao papel da escola na consolidação de um projeto social.

Na Base Nacional Comum Curricular, homologada em 20 de dezembro de 2017, documento normativo da educação nacional, encontram-se as orientações para o ensino e a aprendizagem da educação básica (Brasil, 2017). Os livros didáticos adotados nas escolas públicas são avaliados pelo Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que, por sua vez, está em consonância com os documentos que norteiam a educação, neste caso, com a BNCC.

Buscamos refletir aqui sobre a relação entre a Política Educacional, as políticas educacionais brasileiras expressas em documentos normativos, a elaboração dos materiais didáticos, as propostas de exercícios nos livros didáticos, os conteúdos cobrados nas avaliações em larga escala vinculadas ao Ministério da Educação, descortinando o processo de hegemonia das políticas públicas. Acreditamos ser necessário conhecer as políticas educacionais para compreender o seu vínculo com o ensino de linguagem.

Pretendemos ampliar as discussões sobre os conceitos de competências e habilidades, articulando trechos de documentos oficiais como os da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (na sigla em inglês PISA) e Banco Mundial às referências bibliográficas que nos auxiliam na percepção de como a sociedade administrada repercute as novas regulações no campo da educação. Altmann (2002), Cabral Neto (2012), Robertson (2012) e Roger Dale (2004) consideram os desdobramentos dessas políticas, desde os anos 1990, cujo sentido é ditado pela demanda de reprodução do capital. Estas, por conseguinte, têm suas convicções continuadas e acentuadas pelas políticas atuais, representadas nos mais diversos documentos e instrumentalizadas em propostas de ensino no livro didático.

Evangelista (2012) nos auxilia, metodologicamente, na compreensão dos processos de produção de diretrizes políticas, ao trabalhar a ideia de que tais materiais, sejam eles de organizações multilaterais, do aparelho de Estado, de agências ou intelectuais, “articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” e não apenas diretrizes para a educação.

Para Evangelista e Shiroma (2019), a documentação pode ser entendida como produto e expressão de conflitos sociais, arena de luta histórica; portanto, síntese de relações sociais concretas. As autoras deixam claro que o documento não é a política, mas deve ser analisado no âmbito e como resultado de relações hegemônicas marcadamente burguesas.

Destacaremos autores que tematizam a política educacional contemporânea, considerando seu contexto de referências, tendo como determinante o capital e suas relações. Em seguida, sinalizaremos o contexto em que se inaugura e se concretiza o estudo com os gêneros textuais. Para tanto, consideramos os diferentes documentos que consideram e preconizam o ensino da Língua Portuguesa mediado por esse trabalho com os gêneros. Por meio de uma abordagem descritiva e a título de exemplificação, objetivamos verificar como o livro didático, com as propostas de trabalho com gêneros textuais, responde aos documentos, estando adequados ao que preconiza a BNCC.

Cabral Neto (2012) delinea as principais mudanças econômicas e políticas que se operaram no padrão de acumulação capitalista nas últimas décadas do século XX e seus desdobramentos na primeira década do século XXI. O autor discute como as mudanças ocorridas nesse cenário configuram as bases dos processos

regulatórios atribuindo-lhes novos significados, bem como as repercussões das novas regulações no campo da educação, verificando uma complexa relação entre as regulações transnacional, nacional e local. Esses três tipos se articulam e estão presentes simultaneamente no campo da política educacional.

Mainardes (2006) cita as agências como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a União das Nações Unidas para a Educação (UNESCO) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), instâncias que caracterizam o atual contexto de influência na determinação das políticas públicas de ordem transnacional, que têm suas diretrizes reinterpretadas na definição de políticas nacionais. Reitera haver nesse processo disputas e conflitos de interesses, acordos e adaptações que dão vazão ao contexto da produção de textos.

O autor evidencia a tendência de direcionamento da educação para uma afluência de interesses, concatenados à competitividade econômica e à afirmação do estado regulador. Uma economia que se afirma em âmbito global chega aos enunciados dos objetivos de aprendizagem, indicando ações dos sujeitos nas propostas de aquisição de habilidades.

Nesse movimento, a competição é considerada uma virtude primordial. Cabral Neto (2012) reforça que a liberdade pessoal e individual no mercado é vista como necessária e deve ser garantida a cada indivíduo, julgado responsável por suas próprias ações e por seu próprio bem-estar, pelos quais deve responder. O mesmo princípio do bem-estar é aplicado à educação e à saúde. Virtudes empreendedoras ou falhas pessoais, pela falta de investimento, levarão o indivíduo ao sucesso ou ao fracasso, sem considerar a própria lógica do sistema capitalista.

Assim, novos espaços são desenhados e novas redes de poder articuladas na era da sociedade administrada. E como Cabral Neto (2012, p. 12) aponta, o Estado-nação perde sua importância, servindo a um novo modelo econômico “global, transnacional e transcultural”. Nesse contexto, o processo de trabalho é reorganizado, por meio de estratégias estruturadas em novas bases para atender às demandas do padrão de acumulação e de reprodução capitalista, pautado na integração e na flexibilização.

A tendência, nesse cenário, é a exigência cada vez maior de trabalhadores capazes de operar atividades simples, que não requerem maiores conhecimentos. Por outro lado, uma reduzida parcela de trabalhadores qualificados, que, por sua eficiência, ocuparão os melhores cargos.

O que Harvey (2008) denomina liberdade das massas se restringe à liberdade de poucos, sendo restringidos pelo próprio Estado os direitos dos trabalhadores, mas intensificado o processo de globalização, o discurso pelo livre mercado, diante do monopólio e das fusões dos grandes grupos. Em nome desses, aumentam-se as desigualdades sociais e a precarização do trabalho.

O processo enfatizado por Cabral Neto (2012) é o desenho de uma realidade multirregulada, na qual instâncias locais são compelidas por uma regulação nacional orientada pela regulação transnacional, impulsionando reformas educacionais em todos os níveis.

Bittencourt (2017) analisa a política pública atual por meio do ciclo de políticas. No que diz respeito ao processo de elaboração da BNCC, foca principalmente em dois de seus contextos, o de influência e o da produção de texto, ressaltando a tendência à internacionalização das políticas educacionais, associada a processos de regulação a partir de indicativos de qualidade da educação mundial.

A autora ressalta a possibilidade de explorar diferentes metodologias de estudo para análise dos contextos em questão, aspectos significativos associados ao processo de internacionalização das políticas educacionais. Essa influência pode ser evidenciada, no Brasil, a partir do início da década de 2000, ainda no contexto dos PCN.

A busca de alinhamento do País às recomendações de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a UNESCO, vem, segundo Mortatti, desde 1950, como opção para o enfrentamento dos problemas da alfabetização, a fim contribuir para a garantia do direito à educação; alinhamento, este, que no fim do século XX, consolida-se ao passar a ser denominado “políticas públicas para alfabetização e educação” alinhadas pelo governo federal, construindo-se desde a década de 1990, por meio da adesão à agenda econômica de caráter “privatista e privatizante, imposta por organismos internacionais” (Mortatti, 2019).

Mortatti (2019) traz suas contribuições sobre a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em 11 de abril de 2019, analisando documentos que foram apresentados como textos, na materialização linguística de seus discursos, buscando-se a unidade de sentido no conjunto de aspectos interrelacionados que constituem sua configuração textual. Quanto aos objetivos, destacam-se:

e elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem no âmbito da alfabetização, da literacia e da numeracia, sobretudo nos primeiros anos do ensino fundamental, por meio de abordagens cientificamente fundamentadas”, “assegurar o direito à alfabetização a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País”; “impactar positivamente a aprendizagem no decorrer de toda a trajetória educacional”; e “promover o estudo, a divulgação e a aplicação do conhecimento científico sobre literacia, alfabetização e numeracia (Brasil, 2019, p. 51).

A autora reforça o desejo de alinhamento a políticas internacionais, percebido, principalmente, pela adoção do termo “literacia”, comumente utilizado em Portugal e em outros países lusófonos, termo equivalente ao do inglês *literacy* e do francês *littératie*, o que ela considera estranho, pelo fato de a Língua Portuguesa não ser utilizada na “terminologia científica consolidada internacionalmente” (Brasil, 2019, p. 21). A utilização do termo seria uma forma de alinhar-se à terminologia empregada e já consolidada internacionalmente.

3.2 A Base Nacional Curricular Comum: competências e habilidades

A Base Nacional Curricular Comum, homologada em 20 de dezembro de 2017, em sua quarta versão, fundamenta uma atuação pedagógica unificada para o desenvolvimento de competências e habilidades.

Esse fator coloca o conhecimento educativo como forma mercantilista para responder às necessidades impostas pela lógica capitalista na qual se inserem as avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Essa lógica, hegemonicamente difundida pelos organismos internacionais como a OCDE e o Banco Mundial, diante da sociedade administrada, perpassa a esfera educacional e adentra o espaço escolar, centrando a formação no individualismo, tornando a educação escolar instância de instrução e de treinamento prático, para o saber-fazer, já destacado pelo Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da Unesco (Delors, 1996), que orienta reformas curriculares nos sistemas educativos, deixando claro o projeto social e o desenvolvimento da autonomia para a manutenção do poder e da pressão de uns sobre os outros.

Outro documento a ser assinalado nomeia-se *Escolas e empresas: uma nova parceria*, produzido em maio de 1992, quando a OCDE realizou uma conferência com os Países Baixos, ressaltando em seu discurso a necessidade de formação de trabalhadores com grande flexibilidade, capazes de resolver problemas e de tomar iniciativas. No discurso é explicitado de forma clara que “muitos educadores têm as mesmas inspirações para seus alunos e descobriram que as empresas podem ajudá-los a desenvolver projetos educacionais interessantes” (Lima; Castelain, 2018).

Esses discursos, de alguma forma, estão presentes com a implementação da BNCC e de suas propostas de formação. Uma dessas propostas na disciplina de Língua Portuguesa é o trabalho com os gêneros textuais cujo contexto expõe-se aqui. Todavia, é importante que esse trabalho seja o ponto de partida para o conhecimento e não um ponto de estagnação e de manutenção de um sistema.

Robertson (2012) investiga as prioridades das políticas do setor educacional do BM e suas implicações para a educação como um bem da sociedade e um direito humano. Reflete sobre o projeto político e sobre o fato de que parece inspirar rodadas mais avançadas de engenhosidade no setor educacional.

A autora expõe o relatório do Banco Mundial sobre as estratégias para a educação. Esse relatório: *Estratégia para o setor educacional de 1999* é prospectivo quanto às orientações sobre investimentos do Banco Mundial no setor da educação. Uma de suas confiantes afirmações era que as economias de mercado dominavam a economia mundial. O leitor do relatório, mais do que refletir moralmente sobre essa sociedade de mercado, é encorajado a aderir a essa sociedade das margens de lucro.

Onde estariam a educação e os educadores nesse processo? Robertson (2012) explica serem eles os ‘convidados para o palco principal’, os meios pelos quais os indivíduos conseguiriam no futuro suas vitórias ou derrotas.

O apoio documental a esse projeto político renovado garantia ao governo tornar-se menos provedor de bens e serviços e mais facilitador e regulador da atividade econômica. O desafio que resta à educação, segundo a autora, é criar aprendizes que sejam empreendedores, propensos a aceitarem riscos e se envolverem nessas atividades.

Ela deixa claro em seu texto que são estratégicas as maneiras como o BM vem promovendo sua agenda. O discurso para o progresso é mantido, mesmo que de forma “estranha” ou “irônica”, como nos passa Robertson (2012), por meio da

escolha lexical para a construção de seu próprio texto, transmitindo-nos a ideia do poder de convencimento desses discursos, mesmo rumo a um inatingível destino. O prefixo *re*, em seu sentido de repetição é constante nas palavras dos documentos internacionais e dos outros que a partir dele se constroem: externadas em reformas, reestruturação, reinvenção e revolução permanente.

Shiroma, Campos e Garcia (2005), a fim de compreenderem a “linguagem da reforma”, compartilham alguns pressupostos do estudo do discurso, atentando-nos para a não transparência da linguagem. Trabalham o texto desses documentos não como objeto em si, mas como unidade de análise e objeto de interpretação que permite ter acesso ao discurso para se compreender a política.

As autoras discutem sobre a maneira como os documentos oficiais e os relatórios fazem uso da linguagem no intuito de mobilizar pessoas em direção ao consenso social, “em especial quando esse consenso se acha ameaçado por uma crise econômica e política emergente” (Shiroma; Campos; Garcia, 2005, p. 437).

Outro aspecto destacado pelas autoras é o uso recorrente da noção de crise para justificar as mudanças pretendidas. Por meio de uma retórica discursiva criada, miram-se estratégias com vocabulários de um setor já acostumado com as crises e sua superação, o empresariado.

Richards, citado por Shiroma, Campos e Garcia (2005), destaca termos desse discurso reformador, na adesão a expressões de gestão e economia, noção de parceria e flexibilidade, *recursos*, investimentos e inovação. Seria o que as autoras nomeiam de “novo léxico educacional” em uma mistura do pedagógico com o gerencial.

Além desses aspectos, não se pode deixar de destacar os discursos de habilidades e competências reforçados na BNCC e trabalhados por meio dos gêneros textuais. Eles nos remetem à acepção de Fairclough (2001, *apud* Shiroma; Campos; Garcia, 2005), que são a um só tempo, texto, prática discursiva e prática social. Uma concepção tridimensional, que deve ser trabalhada em sua amplitude. Assim, enfatizar nas práticas com os gêneros textuais apenas um desses aspectos pode levar, segundo o autor, a um determinismo social.

Altmann (2002), ao destacar as influências do BM *Prioridades e Estratégias para a Educação* pelo relatório de 1995, no projeto educacional brasileiro, pontua a questão da justiça social, o ataque à pobreza, deixando transparecer a visão de

educação como medida compensatória para proteger os pobres, aliviando possíveis tensões, além de auxiliar no planejamento familiar e aumento da produtividade.

Vê-se, além de um pacote de reformas proposto para países em desenvolvimento, com recomendações para investimento prioritário no aumento de tempo de instrução, oferta de livros didáticos e formação em serviço do professor, a organização da educação a partir de um planejamento de currículo, capaz de especificar os objetivos da aprendizagem, com mais privatização, gerenciamento e controle dos indicadores de desempenho. A partir desses parâmetros, há uma “flexibilização em termos de planejamento e uma centralização da avaliação” (Altmann, 2002, p. 81), com o controle não mais na base, mas na saída por meio da avaliação.

A autora enfatiza as prioridades do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), cujo destaque é dado às habilidades cognitivas: linguagem, ciências, matemática e, adicionalmente, habilidades na área de comunicação, em sua defesa do vínculo entre educação e produtividade. Nesse contexto, o conhecimento a ser ensinado nas escolas é definido mediante a sua operacionalidade.

Essa referência nos é importante, pois justamente nesse sentido, o governo federal elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais objetivam estabelecer uma referência curricular nacional. Altmann (2002) assevera que, segundo o Ministério da Educação, os PCN são uma referência nacional para o Ensino Básico, ao estabelecerem metas para as quais devem convergir ações políticas.

Neste estudo, busca-se entender a problemática do estudo dos gêneros textuais no campo da Educação, mas, antes disso ou junto a isso, no amplo campo das políticas educacionais, as quais também não podem ser pensadas sem a compreensão da sociedade.

Assim, por meio desses elementos introdutórios, foi possível notar que o nosso objeto de pesquisa se insere em um cenário de constante movimento, construído em uma história, marcada por continuidades e rupturas.

3.3 A era da BNCC e o contexto da profusão dos gêneros textuais

A análise do que por ora se considera objeto de investigação, as propostas sistematizadas no livro didático, que envolvem gêneros textuais, só têm sentido a partir da proposta interacionista de ensino, que se tornou institucional com a publicação dos PCN, em 1998, quando o ensino de Língua Portuguesa e sua prática passaram a ser orientados pelo trabalho com os gêneros textuais.

Os PCN propõem sua utilização como objeto de ensino para a prática de leitura e de produção de texto e sugerem o lugar do texto oral e escrito como a concretização de um gênero; por isso, defendem os gêneros como fortes aliados nos processos de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa. Foi a partir dessa proposta que o contexto de uso e a esfera de circulação dos gêneros textuais foram considerados importantes no ensino da língua; até então, prevalecia o estudo da forma e do conteúdo descontextualizados.

Esse novo viés teórico reconhecido e disseminado nos documentos oficiais fez com que essa noção de gênero se tornasse, cada vez mais, objeto de interesse no contexto escolar e acadêmico, em pauta nas mais variadas pesquisas. No universo linguístico, estudam-se gêneros de um modo geral, sua descrição, discussão e propostas pedagógicas para o ensino da leitura, da escrita e da oralidade.

Desde sua referência nos PCN, o estudo por meio dos gêneros textuais tem sido declarado em vários planos de ensino e sequências didáticas, pauta constante no âmbito dos cursos de formação inicial e continuada de professores. O objetivo declarado na maioria desses estudos está atrelado a uma garantia de apropriação pelos alunos das práticas de linguagem instauradas na sociedade, a fim de que estes possam ter participação social efetiva. Para que isso aconteça, a posição defendida por diversos autores, como Bronckart (2003) e Schnewly e Dolz (2004), é a de que uma imersão dos alunos nessas práticas de linguagem contribui para a apropriação desde que se vá além das vivências, em um trabalho aprofundado e progressivo com os gêneros textuais nas modalidades oral e escrita, envolvendo o aluno em situações nas quais isso faça sentido.

Motta-Roth (2008) apresenta um levantamento de discussão sobre o conceito de gênero, em relação à delimitação, análise e interpretação da linguagem. O

apanhado histórico feito pela autora nos permite compreender o contexto da pesquisa no âmbito internacional para, em seguida, localizar os estudos no Brasil. Ao final do trabalho, a autora sintetiza as contribuições da análise crítica de gêneros discursivos para a pesquisa e o ensino da linguagem.

Para melhor visualização, destacamos no formato de quadro, as principais influências no estudo do gênero, pontuadas por Motta-Roth (2008).

Quadro 2 - Estudo dos gêneros

Conceito de gênero	Explorado desde à antiguidade (Retórica de Aristóteles)
Esmiuçado por Mikhail Bakhtin	(1952-53/ 1992)
Novo papel com a Linguística Aplicada - década de 80	
Exemplos autores e obras tidos como marco teórico:	
John Swales (1981, 1990) – Análise dos gêneros nos espaços acadêmicos e de pesquisa.	
Carolyn Miller (1984) – Gêneros como tipos de ação social	
Gunther Kress (1989) – Gêneros como processos linguísticos na prática social	
Jim Martin (1985/1989) – Ensino de redação na escola como prática de exploração e desafio da realidade social	
Ponto comum entre os autores: “A análise de textos, em seu conteúdo temático, organização retórica e formas linguísticas, em função dos objetivos comunicativos compartilhados por pessoas envolvidas em atividades sociais, em contextos culturais específicos” (MOTTA ROTH, 2008, p. 343).	
No Brasil, o estudo dos gêneros corresponde, de certa forma, à pesquisa no contexto internacional originado no pensamento de autores, dentro de 4 escolas:	
Escola britânica de ESP: Swales (1990), Bhatia (1993)	
Escola americana da nova retórica: Bazerman (1988), Miller (1984)	
Escola sistêmico-funcional de Sydney: Halliday e Hasan (1985/1989)	
Escola Suíça: Bronckart (1999, 2006), Schnewly e Dolz (2004)	

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Motta-Roth (2008).

Atualmente, uma gama de estudos de gênero se espalha por todas as regiões do Brasil. Núcleos de pesquisa têm reunido diversas perspectivas com foco tanto nos gêneros orais como escritos. O arcabouço teórico construído no Brasil serviu de base para as propostas diversas como os PCN (Brasil, 1998), influenciados diretamente pelo Interacionismo Sócio Discursivo (ISD) e pelas teorias de Bakhtin (2016).

É importante citar que foi a partir da obra de Bakhtin (2006) e das proposições de autores conhecidos como do Círculo de Bakhtin (Volóchinov, 2017), que a

materialidade dos gêneros discursivos em forma de textos começou a ser mais bem definida, sendo discutida a partir de um método sociológico, ou seja, a situação social de produção e de recepção é inerente ao processo da enunciação.

Menegassi (2017) apresenta as diferenças conceituais, terminológicas, metodológicas entre gêneros discursivos e textuais, o que já fora discutido na Linguística Aplicada por vários autores. Por “Gênero Textual” compreende-se o termo atrelado à situação de ensino, trazido de outros campos da sociedade, para, de forma escrita ou materializada, ser trabalhado na sala de aula, sendo lido e produzido fora do contexto primeiro, de sua essência social e de sua unicidade enunciativa.

Nesse sentido, um mesmo gênero, uma reportagem, por exemplo, difere-se como discurso ou texto, recebe outro foco, e, portanto, outra denominação, em situações sociocomunicativas diferentes. A reportagem, ao ser lida fora da escola, certamente, produz outro efeito de sentido comparando-se à leitura feita no ambiente escolar, tendo deslocada a naturalidade enunciativa, com fins mais relacionados ao ensino.

Nessa perspectiva, os gêneros discursivos são enunciados produzidos em situação social específica, com circulação natural, diferentemente daqueles produzidos em situação de sala de aula, em que a naturalidade é ressignificada em função da enunciação ali produzida, plena de processos avaliativos (Menegassi, 2017, 25).

Marcuschi (2008) considera o domínio discursivo uma esfera da atividade humana para além da classificação de textos. Nesse sentido, não abrange um gênero em particular, mas possibilita a criação de vários deles, alguns específicos, institucionalmente marcados e instaurados nas relações de poder. Por isso, a necessidade de se tratar o gênero discurso em sua dependência com a realidade social, estritamente atrelado às atividades humanas.

Retomamos a Bakhtin (2006), que define o gênero discursivo como sendo os tipos relativamente estáveis de enunciados, produzidos em situação social definida. A estabilidade, segundo Menegassi (2017), está nos elementos que o compõem: o conteúdo temático, o estilo de linguagem e a construção composicional. Por conteúdo temático, o autor caracteriza o campo de comunicação, no qual ficam socialmente marcados os interlocutores. A escolha temática diz respeito ao que se

tem a dizer, diante da finalidade estabelecida entre eles e o tratamento dado ao tema no enunciado.

Parece simples essa marcação, considerando que o gênero escolhido apresenta uma estrutura certa, definida pela sociedade e que pode ser, com facilidade, identificada. No entanto, não é simplista o trabalho com os gêneros, pois o indivíduo, ao se envolver com essa tarefa, deveria se conscientizar de todos os fatores e elementos de composição.

Como pontua Menegassi (2010), ao escolher determinado texto, o indivíduo deve seguir a organização composicional estabelecida pela sociedade, em função da finalidade e do interlocutor; distribuir as informações no texto, na ordem de importância de apresentação; especificar a composição geral, a diagramação e os recursos estabelecidos, trazida por meio de fotos, ilustrações, gráficos etc.; as características composicionais do gênero, elementos verbais e não verbais, os títulos com seus tamanhos e tipos de fontes, o suporte de publicação; as características sociais e historicamente estabelecidas.

A preocupação é de que o leitor venha sendo treinado para a instrumentalização, para fazer mecanicamente, quer seja pela forma, quer seja pelos passos procedimentais, aquilo que não exige reflexão sobre o porquê fazer ou sobre a possibilidade de ser diferente, dispensando, muitas vezes, o conhecimento ou a reflexão sobre o conteúdo; contribuindo para o comportamento uniforme, diante do discurso da diversidade de gêneros textuais. Desse modo, por meio do ensino instrumentalizado dos gêneros textuais, o caráter espontâneo da linguagem se perde.

Observemos que mesmo nessa parte, em que Menegassi (2010) deixa claro a consciência com o trabalho dos gêneros, ao colocar como foco os elementos de composição, corremos o risco de estarmos diante da instrumentalização da razão, o que, segundo Horkheimer (2002), ocorre quando o pensamento se torna automático, sem significado próprio. Os pensamentos sobre a linguagem têm aqui papel fundamental, pois ela se transformou em instrumento para “o aparelho de produção da sociedade moderna” (Horkheimer, 2002, p. 127), de modo que suas sentenças acabam se transformando em uma operação vazia de sentido, sendo apenas simbólica e operacional.

O que Marcuse (1999, p. 85) atesta sobre a tecnologia como produto da indústria cultural nos faz pensar também sobre a linguagem. A tecnologia muda a

“embalagem”, mas os conteúdos são idênticos; capazes de promover o “conjunto de valores de verdade”, que diz respeito à “verdade tecnológica”, a qual desenvolve comportamentos que sustentam condutas coniventes com a ordem vigente e conduzem os pensamentos e as ações. Nesse sentido, a instrumentalização dita os fins e os padrões preestabelecidos, afetando os valores de “verdade críticos, nascidos num movimento social de oposição” (Marcuse, 1999, p. 85). Essa instrumentalização, vinculada ao controle e à competitividade, exige certas habilidades para que determinadas tarefas sejam cumpridas, tratando de contextos cotidianos, capazes de enfraquecer o pensamento crítico.

Por mais que seja importante também que no trato com o gênero o aluno perceba a relação entre texto e discurso, atentando-se que o discurso se manifesta por meio de gêneros discursivos, os quais se apresentam em forma de textos, se esse trabalho for instrumentalizado, pouco contribuirá para a formação, no que se refere à emancipação do sujeito.

Menegassi (2017) recorre a uma redação produzida por um aluno para exemplificar a competência textual-discursiva, o trabalho da forma na totalidade, com o estilo de linguagem e a organização composicional externa. É competente aquele que discute o tema solicitado de forma a exauri-lo em seus limites; que organiza o discurso em uma construção composicional típica do gênero; que apresenta tudo por meio de um estilo de linguagem próprio, coerente com a situação comunicativa que fora efetivada. Nesse contexto, especificamente o de vestibular, o objetivo final do trabalho com os gêneros é a produção de um novo texto, que deve seguir a forma para atingir a pontuação almejada. Há casos, por exemplo, que têm em vista a intergenericidade, em que um gênero recorre a outro (os chamados textos de apoio) para ser realizado, e o aluno precisa trazer presente aspectos formais que os diferenciam, para, por fim, seguir a nova proposta.

Bakhtin (2016) descreve a relação orgânica e indissolúvel do estilo de linguagem com o gênero. Para ele, no fundo, esses estilos de linguagem são também estilos de gêneros de determinadas esferas da atividade humana e da comunicação. Dependendo das condições específicas de dado campo são empregados gêneros que correspondem a determinados estilos. Assim, consoante a função (científica, técnica, cotidiana) e condições de comunicação discursiva, os gêneros são gerados, tendo então determinados certos tipos de “enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis” (Bakhtin, 2016, p. 18).

Um estudo nesse campo, para o autor, só será eficaz se levar em conta a natureza dos gêneros, dos estilos linguísticos, ou seja, basear-se no estudo prévio dos gêneros do discurso e sua classificação por campos de atividade.

No entanto, esses elementos composicionais estáveis parecem facilitar, nas propostas de atividades, o processo de instrumentalização, que caminha rumo a um ensino procedimental.

A abordagem dessas questões vem de encontro ao que Adorno (1969) expõe a respeito da própria filosofia, que de maneira dialética teria que tratar de forma mediada aquilo que é aparentemente imediato, revelando, assim, todas as camadas que compõem um determinado problema. O mesmo sentido conseguimos pensar referente ao estudo dos gêneros.

Em *Mínima Moralía: reflexões a partir da vida danificada*, Adorno (1993) mostra como a própria vida está fragmentada, diante da tendência objetiva da sociedade. As relações humanas incorporaram a dominação existente e também a subjetividade se transformou em algo objetivo. Essa tendência objetiva permeia as propostas de trabalho com os gêneros textuais sistematizadas no livro didático, evidenciando a dissolução do sujeito em meio a uma instrumentalização que o absorve.

No aforismo 51, Adorno (1993) atenta-nos para o cuidado ao tentar expressar algo, pois existe a possibilidade de se deixar levar pelo envolvimento com o conteúdo dos pensamentos, e assim esquecer-se de dizer o que se quer. É importante que o texto encontre uma expressão adequada e justa do pensamento, tendo em vista que sua extensão não externa sua profundidade. Por isso, é importante que se verifique “em cada texto, cada fragmento, cada parágrafo, se o tema central sobressai com nitidez” (Adorno, 1993, p. 73). É necessário que cada frase expresse de forma precisa um pensamento, transmita em uma linguagem elaborada o objeto da reflexão. Nessa expressão adequada de um pensamento está a beleza de um texto, na adequação da forma ao conteúdo e não nos ornamentos e enfeites estilísticos.

Para Adorno (1993), se o autor é capaz de dizer aquilo que pretende, então o que diz é belo. Podemos relacionar essa concepção ao próprio entendimento sobre a indústria cultural, pois o predomínio de uma forma e o desprezo ao conteúdo parecem valorizar uma beleza de cunho ornamental.

De acordo com Bakhtin (2016), os gêneros discursivos são correios de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Assim, todo

fenômeno novo, seja fonético, lexical ou gramatical, que integra o sistema da língua, faz-se depois de ter percorrido um longo caminho no campo dos gêneros e dos estilos.

Bakhtin (2016) nos apresenta que o estudo do gênero ou da natureza dos enunciados é importante para superar as concepções simplificadoras e reducionistas do fluxo discursivo, isto é, mais do que estarmos diante de um fenômeno gramatical ou estilístico, estamos lidando com uma unidade real do fenômeno da língua, como comunicação discursiva, que permitirá compreender de modo mais apurado também a natureza de suas unidades, seu sistema, em suas palavras e orações. Nesse sentido,

quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação – em suma, tanto mais plena é a forma com que realizamos o nosso livre projeto de discurso (Bakhtin, 2016, p. 41).

Adorno (1993, p. 75) considera a conexão existente entre linguagem e um objeto que por ela é possível ser pensado. Essa intenção não pode ser retirada do ato de escrever. Mais que isso, é preciso preocupar-se com a construção dos textos que, se bem elaborados, são como teia de aranha: “densos, concêntricos, transparentes, bem arquitetados e firmes. Absorvem em si tudo quanto ali vive”. É na relação com o objeto que outros objetos se cristalizam à sua volta e, com a luz, outros começam a brilhar.

Desse modo, por mais que Bakhtin (2016) nos atente para a importância do domínio dos gêneros, consideradas suas formas da língua nacional, no que diz respeito à composição vocabular e à estrutura gramatical, indispensáveis para ele, serão infrutíferas se não o fizermos, considerando a conexão entre a linguagem e o que por meio dela pode ser pensado, ou se a identificação da forma prevalecer sobre as possibilidades de relação com o objeto.

Sendo assim, seria de grande valia ter esse conteúdo presente em nossos currículos, norteando os processos de ensino e de aprendizagem para a área da linguagem. Todavia, mais do que pontuar o objetivo de criar nas escolas condições para que os jovens tenham acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania (Brasil,

1998), é trazer a possibilidade de refletir sobre que conhecimentos estão sendo socialmente elaborados e levados à escola.

Os documentos que servem de base para o Novo Ensino Médio estão pautados no trabalho com os gêneros textuais, os quais em sua materialidade chegam até os livros didáticos. E, assim sendo, ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados deveria ser, como descreve Bakhtin (2016), uma ampla oportunidade de entrada ao conhecimento no sentido amplo, em uma visão dialógica da linguagem, em seu mecanismo de interação e caráter social em uma cadeia enunciativa, onde o receptor não é um ser passivo ou pré-determinado.

Considerar a importância do discurso no enunciado não retira a necessidade de se reconhecer a língua como um sistema, possuidora de uma imensa reserva de recursos linguísticos que exprimem o direcionamento formal, como também pontua Bakhtin (2016). Nesse sentido, temos aqui dois aspectos a serem salientados no que diz respeito ao estudo da linguagem por meio dos gêneros. Se considerarmos, como pontua Benjamin (2013), a linguagem como *mittel*, os aspectos a ela referentes não podem ser retirados da pauta de ensino e aprendizagem. Os recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações) e outros recursos linguísticos especiais (gramaticais) estão ligados ao enunciado e refletem a influência do destinatário e sua atitude responsiva. No entanto, ao observarmos as propostas de trabalho com os gêneros textuais sistematizadas no livro didático, pouco olhar está sendo dado a esses aspectos.

Outro ponto de análise aparece quando se trata de utilizar e de trabalhar com gêneros do discurso no ambiente escolar, e se nota a metalinguagem em evidência, inicialmente, relacionada às tipologias discursivas, ou seja, ao reconhecimento das características mais recorrentes de cada gênero, considerando as marcas presentes em cada estilo.

Todavia, o estudo da linguagem humana à luz dos elementos da Teoria Crítica da Sociedade não permite haver uma redução à classificação dos gêneros, até porque essas sistematizações, considerando sua heterogeneidade funcional, são difíceis de ocorrer, principalmente no contexto atual, diante do avanço e da disseminação das novas tecnologias, com a crescente utilização de recursos eletrônico-digitais para a elaboração de novos gêneros de textos. Nesse ínterim, vão se tornando cada vez mais correntes as diferentes hibridizações e intergenericidade,

quando características de determinada modalidade textual são transpostas para outro tipo de texto, ou ainda as diferentes assimilações de um gênero dentro de outro.

O trabalho com gêneros do discurso é importante e o será sempre para que se estude a linguagem em sua totalidade, mas é necessário que se amplie o contexto do trabalho escolar com os gêneros e as práticas de linguagem. Para dar conta do desafio de que uma verdadeira formação para a emancipação, no mínimo, não pode resumir-se à sala de aula, em práticas de linguagem que sustentam e dão continuidade à pseudoformação.

3.4 A BNCC e as práticas de linguagem: os gêneros do Novo Ensino Médio

Quando nos referimos à BNCC, sinalizamos o documento que define as aprendizagens ditas essenciais para os estudantes adquirirem durante a educação básica, viabilizada por meio de competências e habilidades.

Pertencente ao Novo Ensino Médio, encontramos meios para afirmar que tal preconização do ensino e da aprendizagem de competências não é algo tão novo assim. Essa noção aludida à BNCC apoia-se ao que foi anunciado por Perrenoud (1999) que traz a definição como sendo a capacidade de agir diante de determinada situação, apoiando-se em conhecimentos, sem, portanto, limitar-se a eles.

O autor se refere à competência como sendo a junção de conhecimentos e atitudes necessárias para o desenvolvimento de habilidades, as capacidades para que determinado papel ou função seja desempenhado. A habilidade, por sua vez, pode ser conquistada por meio das experiências, mas são normalmente adquiridas por meio do esforço pessoal e de treinamentos. Nesse sentido, para Perrenoud (2000) o fato de alguém ser habilidoso, não significa necessariamente que esse alguém é competente. O que define a competência é a capacidade de mobilizar os conhecimentos que se possui, a fim de desenvolver respostas rápidas e eficazes na resolução de problemas do cotidiano, remetendo ao saber fazer.

Nesse mesmo percurso, a BNCC define como competência “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) e 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).

A BNCC preconiza 10 competências gerais para a educação básica e sete competências específicas para a área de Linguagens e suas Tecnologias; 54 habilidades específicas de Língua Portuguesa, organizadas em campos de ação social. São esses: campos da vida pessoal; campo de atuação na vida pública; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático e campo artístico-literário.

O objetivo sinalizado é que tais competências específicas e habilidades garantam que ao longo da educação básica sejam acionadas pelo aluno as aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento e, com isso, desenvolvidas as competências gerais, formando-o para estar apto à resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mercado de trabalho. A reflexão sobre as conquistas e aspirações para a elaboração de um projeto de vida é outra prerrogativa dessa etapa de ensino.

Assim, por meio das práticas de leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica vivenciadas nos diversos campos de atuação, o aluno treina para adquirir habilidades, nas qualidades para realizar determinadas atividades e por meio delas chegar às competências, ao mobilizar conhecimentos que o capacitem a “estar apto a resolver demandas complexas da vida cotidiana, exercício da cidadania e mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

As dez competências gerais que orientam a BNCC foram estabelecidas com base nos direitos éticos, estéticos e políticos assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2001), bem como nos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores essenciais para a vida no século XXI.

Figura 1 - Competências gerais da BNCC



Fonte: INEP (2024).

Como dito anteriormente, os levantamentos expostos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e outros documentos explicitam haver necessidade de reformas na educação, contudo, não preconizam efetivas mudanças, nem ao menos consideram as condições objetivas que não deixam que tais mudanças aconteçam.

Santa Bárbara (2019) investigou a competência leitora avaliada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), retornando à BNCC para analisar a questão formativa e a existência da emancipação pela experiência ou de uma formação para a adaptação. A autora pontua que mesmo que se fale em formação, seu sentido é reducionista, culminando no atendimento de necessidades de mercado, em um conhecimento reduzido, voltado à aplicação e à explicação da realidade e à colaboração com a sociedade porque responde à sociedade vigente, desse modo, o lugar que ele ocupa na educação acaba sendo mera utilidade e adaptação.

Considerando os temas e suas respectivas discussões, passamos à análise de propostas para o trabalho com gêneros textuais, tomando como fonte o livro didático para a disciplina de Língua Portuguesa para o Novo Ensino Médio, orientados por questões inerentes à linguagem e sua manifestação sobre as propostas de atividades com os gêneros textuais. A formação advinda do contexto mediado pela indústria cultural, que responde às demandas sociais, está presente no NEM? Que propostas de trabalho com os gêneros textuais são sugeridas no material? Quais as perspectivas deste ensino para a formação que não seja simplesmente a adaptação ao contexto vigente?

Antes, porém, de refletir sobre as possíveis respostas a essas perguntas, é interessante olharmos para alguns autores que iniciaram suas discussões abarcando partes de nosso tema.

Barbosa (2019) contribui com discussões sobre o Novo Ensino Médio, considerando-o como marca do reducionismo, da privatização e mercantilização da educação pública. Para uma formação dedicada ao capital, o autor pontua ser

preciso uma reforma em toda a educação básica, que no caso do Ensino Médio significa reduzir o conteúdo científico, a criatividade e o pensamento crítico, retirando a obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física, e reduzindo a carga horária/contéudo das demais ciências, agora reagrupadas em áreas do conhecimento (Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) (Barbosa, 2019, p. 100).

Nesse sentido, é que vemos o estímulo ao empreendedorismo, em que se faz necessário o desenvolvimento de um conjunto de competências, como decisão, determinação, resolução, e outros sinônimos que primam pela iniciativa, resiliência, persistência, resolução de problemas, organização e planejamento. Daí o incentivo ao protagonismo juvenil e à construção de projeto de vida pela via do novo Ensino Médio, que se assenta em princípios já anteriormente defendidos pelas organizações empresariais.

Para a realização da parte inicial deste estudo, percorremos um caminho de observação. Consideramos os documentos que orientam o Novo Ensino Médio, desde a instrução normativa de 2018, a própria BNCC, que preconiza um ensino de habilidades e competências, as trilhas de aprendizagens propostas para o itinerário formativo do Novo Ensino Médio e a materialização deste ensino no livro didático,

volume único, para a Língua Portuguesa. Tomamos como fonte de análise o livro didático *Práticas de Língua Portuguesa*, da Editora Saraiva, utilizado por escolas públicas estaduais do Núcleo Regional de Educação do Paraná, recebidos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), em seu conjunto de ações voltadas à distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias aos alunos e professores das escolas de educação básica do país.

Oliveira (2016) investigou a política pública do livro didático e as implicações na escolha e usos do livro pelo professor. O PNLD está atrelado à aquisição e à distribuição de material didático em todo o país, tendo como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição gratuita de coleções de livros didáticos aos alunos e professores da educação básica.

A pesquisa de Oliveira (2016) foi realizada em um contexto de processo de escolha do livro por meio da qual o autor apresenta um breve panorama dos aspectos históricos e políticos relacionados ao PNLD e, logo em seguida, discute a respeito das categorias de usos do livro didático advindas do Discurso do Sujeito Coletivo.

Como ponto inicial, o autor destaca o governo de Washington Luís (1926-1930), na criação de um órgão para legislar sobre as políticas do livro didático, o chamado Instituto Nacional do Livro (INL). A partir de 1934, o livro, como material didático, oferecido gratuitamente, entrou na agenda das políticas públicas. Mais tarde, em 1938, no governo Vargas, foi instituído o decreto Lei 1.006/386, responsável por definir o livro didático e criar a (CNLD) Comissão Nacional do Livro Didático. A instauração de uma comissão corresponde à própria lógica do Estado naquele momento, na intenção de exercer o controle político e ideológico e envolver-se, em suas atribuições, com as regras para a produção, a compra e o uso do livro didático.

Cabe refletir aqui acerca do livro didático como produto cultural, fazendo parte de um processo social amplo, o qual envolve editores e outros profissionais que trabalham para a construção de um material consonante ao que preconizam as políticas em seus documentos recentes.

O livro didático já diz o que é esperado em cada um dos momentos – produção do trabalho, avaliação e exposição –, levando-se à perda do encantamento pelo objeto, ou seja, à semelhança da indústria cultural, “não

confere o olhar ao objeto [...] Com a organização minuciosa dos estímulos, da técnica, que poderá produzir no aluno a reação esperada, o objeto de estudo se perde diante da instrumentalização do ensino. Nesse caso, forma e conteúdo, que a rigor não se separam, são tratados como elementos imiscíveis (Galuch; Crochik, 2016, p. 244).

Essa produção sistematizada que instrumentaliza o ensino faz com que entendamos o livro didático como um braço da indústria cultural (Adorno; Horkheimer, 2006), e mais um objeto no qual o mundo da escrita se transforma em “razão instrumental” (Horkheimer, 2002).

Munakata (2012) reflete sobre o livro didático como mercadoria, analisando a constituição desse material do ponto de vista editorial, a questão da política pública, envolvendo os aspectos pedagógicos de seu uso.

O Ministério da Educação avalia as obras e publica um guia de livros didáticos com resumos das coleções aprovadas. Em seguida, o guia é distribuído nas escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, os que atendem ao seu projeto político pedagógico. O programa é executado em ciclos trienais alternados. A cada ano, o Fundo Nacional de Desenvolvimento Econômico (FNDE) recebe os livros já analisados pela equipe avaliadora do PNLD e os distribui para todos os alunos de determinada etapa de ensino, repondo e complementando os livros reutilizáveis para outras etapas (Brasil, 2012).

Nesse contexto, são explicadas as etapas pelas quais passa o material até chegar ao aluno, na sala de aula, passando a ideia de uma escolha democrática, com aparente participação de professores e equipe pedagógica no processo. Todavia, quando se tem livros didáticos adequados ao que prescrevem as documentações, estamos diante de objetos anteriormente já padronizados.

Por isso, é importante que ao abordarmos as obras didáticas, as percebamos a par de seus aspectos ideológicos, como mercadorias modificadas e pré-fabricadas seguindo um mesmo padrão, de acordo com as demandas dos compradores, em nosso caso, o Governo Federal. Assim, por mais que se passe a ideia de diversificação de obras e de editoras, o modelo de criação dos produtos é e o formato são os mesmos.

Tendo essa consciência, iniciamos o processo de escolha de nosso livro para a coleta de dados, desde o processo de definição do material que seria distribuído e utilizado no ano de 2022.

As informações sobre a escolha do livro didático estão disponíveis no Portal do FNDE, após análise do Guia Digital divulgado pelo MEC/FNDE. Partem da observação de um catálogo alinhado às propostas da BNCC, diante do qual os professores de cada área se reúnem e decidem quais os livros serão utilizados no próximo ciclo (que geralmente se encerra em três ou quatro anos). A direção da escola faz a inserção no sistema PDDE Interativo/Simec dessa proposta de escolha.

Até o ano de 2017, cada escola tinha autonomia para avaliar o catálogo de livros e fazer sua escolha. No entanto, o Decreto n.º 9.099 de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o PNLD, deu margem para que as redes pudessem determinar o uso de um material único ou dividir as unidades em grupos que elegem as obras por meio de votação, ampliando a escolha por escola, ou por grupo de escolas, ou, ainda, para todas as escolas da rede (Brasil, 2017).

Na página eletrônica do FNDE tivemos acesso ao Sistema de Controle de Material Didático (Simad), que permite o cadastro de empresas e materiais didáticos e literários para a participação dos Programas do Livro, conforme determinado em seus respectivos editais.

Para dar início à pesquisa, realizamos uma busca geral por este ambiente referente ao ano de 2022, tendo encontrado os nomes de todas as escolas da rede estadual de ensino, especialmente do Núcleo Regional de Educação, no município de Maringá. A partir daí, conseguimos acesso à quantidade de material entregue a cada estabelecimento de ensino.

Figura 2 - Distribuição do material didático

SIMAD
Sistema do Material Didático

Distribuição
Seleção dos Parâmetros da Consulta

Selecione obrigatoriamente: Ano, Programa, UF, e Município.

* Ano Programa: 2022

* Programa: PNLD

Esfera: ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL

Tipo de Entidade: TODOS

Localização: TODAS

* UF: PR

* Município: MARINGA

Critério: [+] Expandir

Código:

Entidade:

Fonte: Simad (2021).

Voltamos nosso olhar para o material de Língua Portuguesa disponibilizado para o NEM para cada uma das escolas. O resultado da busca mostrou que segundo dados do SIMAD (2021), as 27 escolas da Rede Estadual do NRE de Maringá que ofertam Ensino Médio receberam o livro didático: *Práticas de Língua Portuguesa - de volume único*, da editora Saraiva, totalizando 7.813 volumes recebidos.

Diante da unificação do material didático de Língua Portuguesa para todas as escolas do NRE do Município de Maringá, o livro entregue nas escolas pelo PNLD para o ano de 2022 foi *Práticas de Linguagens*, de autoria de Carlos Emílio Faraco, descrito na própria obra como licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo e Ex-professor do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; Francisco Marto de Moura, licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo e Ex-professor do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; e José Hamilton Maruxo Júnior, Doutor em Letras pela Universidade de São Paulo e Professor do curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo.

A partir desse levantamento, iniciamos nossa análise e, em cada parte dela, vamos visualizando como a Educação Básica vem sendo construída para atender aos requisitos fixados pela BNCC e por tudo o que se propõe por meio dela.

As reformas do Ensino Médio, como a proposta do NEM, bancadas pelo setor empresarial, são possibilidades de negócios para os grupos privados que se expandem. Os serviços prestados envolvem consultorias, produção de materiais didáticos, plataformas EaD etc. Piolli (2019) reforça que a proposta da BNCC e a Reforma do Ensino Médio são responsáveis por movimentar o mercado educacional. Regidas pelos Reformadores Empresariais, elas alargam possibilidades e matizam formas de acesso do setor privado aos fundos públicos da educação.

No campo da gestão empresarial, se convencionou chamar de Benchmarking, que nada mais é, do que um processo de avaliação contínua do trabalhador e do desempenho baseado em resultados quantitativos. A implantação da base nos sistemas de ensino, de cara, abre espaço para um grande mercado ofertar um leque variado de produtos e serviços, tais como, consultorias e a produção e distribuição de materiais didáticos, principalmente via o PNLD, e na formação de professores em serviço, por exemplo. Apostilamento das redes de ensino de interesse de grandes grupos do mercado educacional (Piolli, 2019, p. 32).

Quanto às reformas, como a do Ensino Médio, por exemplo, elas oportunizam grande rendimento para os interesses privados da Educação. A expansão da carga horária, a oferta de componentes curriculares ligados à formação profissional, a flexibilização do currículo, sem contar a plataformização, são elementos que contribuem e aprofundam o processo de mercantilização da educação.

A concepção de qualidade hegemônica é a que está submetida aos critérios da racionalidade empresarial, tida como a mais eficaz e objetiva e neutra, por estar submetida a critérios de quantificação (Piolli, 2019, p. 24).

Esse novo ciclo nomeado Novo Ensino Médio não é tão novo, se pensarmos a abertura de interesses para o setor privado mercantil atuar no nível da educação. Na verdade, ele apenas explicita o interesse por novas oportunidades de negócios para esse setor.

Caetano (2018) discorre acerca da privatização por dentro da educação e da escola, e reforça que essa privatização não significa a venda da educação e da escola para o capital privado, mas a concretização de diversas tendências, tais como

parcerias, terceirização, atuação de organizações, seja na “oferta de pacotes educativos, materiais digitais, orientações pedagógicas, *hardwares* e *softwares* educativos e procedimentos de avaliação” (Caetano, 2018, p. 208).

A autora traz exemplos dos estados de Santa Catarina e do Espírito Santo, cujos secretários apresentaram a projeção para o Novo Ensino Médio em suas parcerias com o setor privado. Em Santa Catarina, diferentes instituições atuam na integração de disciplinas e em projetos ligados às competências socioemocionais que passam a integrar o currículo. No Espírito Santo, por sua vez, as parcerias integram-se à gestão da escola, referentes à metodologia em sala de aula, formação de professores e comportamento de alunos.

No Paraná, a organização não seria diferente. Em matéria escrita por Calsavara (2022) a ‘parceria’ para disciplinas do Novo Ensino Médio é assinalada. Diante do contato com os Itinerários Formativos, as disciplinas técnicas que compõem o NEM, é realizada a chamada ‘parceirização’, idealizada por meio de um contrato com a Unicesumar, com aulas ministradas de forma *online* e síncrona e interação mediada por auxiliares em sala de aula. A essa empresa, de renome no Ensino Superior do Estado, caberia gerir o processo, bem como a estrutura de professores nessas disciplinas técnicas.

A parceria é explicitada nesta matéria, caberia à Secretaria do Estado de Educação do Paraná (Seed) elaborar as ementas dos cursos do Novo Ensino Médio definir o que os estudantes deverão ter de conteúdo durante o curso, mas aos professores parceiros definiriam a forma como os conteúdos seriam apresentados. Com o discurso em prol da diminuição do alto número de reprovações e abandono escolar, o diretor da secretaria justifica citando que 80% dos estudantes da rede estadual mostraram interesse por esses cursos técnicos profissionalizantes.

Como se nota, esse é o discurso daqueles que se colocam à frente dessas propostas, ou seja, a linguagem unidimensional mostra e comprova a aproximação do setor empresarial nas decisões referentes à educação, assim como ficam claras as tendências gerenciais nesse meio. Com o discurso da responsabilização de todos, melhoria da qualidade, aumento dos indicadores e melhor posição nos rankings, o controle vai sendo firmado pela agenda para a Educação centrada nas avaliações, na quantificação e no gerencialismo.

4. O “NOVO” ENSINO MÉDIO E O APELO PARA AS PRÁTICAS

Antes de tecermos considerações sobre o livro selecionado, é interessante pontuarmos alguns aspectos acerca desse novo sistema de ensino, se assim convém nomeá-lo. Para tanto, retomaremos as leis que antecedem sua execução e as diretrizes utilizadas para sua construção.

Publicada no dia 05 de abril do ano de 2019, no Diário Oficial da União, a portaria n.º 1432, de 28 de dezembro de 2018, estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos previstos conforme as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. A partir daí, ficam estabelecidos os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, objetivando orientar os sistemas de ensino para a construção desses itinerários, atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Vale retomar a resolução de número 3, de 21 de novembro de 2018, responsável por atualizar essas Diretrizes para o Ensino Médio, articuladas com as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica e complementam os princípios e fundamentos legalmente definidos para orientar as políticas públicas educacionais da União, Estados, Distrito Federal e Municípios na elaboração de suas propostas curriculares para as redes de ensino tanto públicas como privadas. Desse referencial legal e conceitual, retiramos alguns trechos que em outro momento retomaremos para a análise.

O Ensino Médio aparece descrito como sendo direito de todos e dever do Estado e da família, promovido e incentivado com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, como previsto na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, art. 205 e 2º, respectivamente.

Nesse sentido, alguns princípios orientam essa modalidade de ensino e sua organização, tais como: a formação integral do estudante; projeto de vida como estratégia de reflexão; pesquisa como prática pedagógica; respeito aos direitos humanos; compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos; sustentabilidade ambiental; diversificação da oferta para múltiplas trajetórias; articulação dos saberes para o mundo do trabalho; educação ligada à prática social; teoria e prática interligadas.

Os termos presentes na resolução e algumas palavras-chave que os exemplificam são:

Formação integral – que diz respeito ao desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, visando à autonomia e ao protagonismo do indivíduo.

Formação geral básica – conjunto de competências e habilidades das áreas previstas na BNCC, para a compreensão, reflexão e solução de problemas.

Itinerários formativos – compreendidos como as unidades curriculares necessárias para prosseguir nos estudos ou preparar para o mundo do trabalho.

Unidades curriculares – carga horária pré-definida, estratégias, competências por área do conhecimento, disciplinas, módulos ou projetos.

Arranjo curricular – seleção de competências para aprofundar aprendizagens do respectivo itinerário.

Competências – conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana e do mundo do trabalho. Ao final desta parte, destaca-se que os termos competências e habilidades devem ser considerados como equivalentes à expressão ‘direitos e objetivos’ de aprendizagem presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).

Habilidades – conhecimentos em ação, práticas com significado para a vida.

Diversificação – articulação dos saberes com os diversos contextos e no mundo do trabalho, contextualizando conteúdos a situações. Nesta parte são apresentados alguns termos e seus conceitos: trabalho, ciência, tecnologia, cultura.

Sistemas de ensino – instituições que objetivam o desenvolvimento da educação. As Secretarias e os Conselhos Estaduais de Educação, por exemplo, conforme normas de cada Unidade da Federação.

Redes de ensino – instituições escolares públicas e privadas.

Para o itinerário de formação técnica e profissional, esta resolução compreende um conjunto de termos e conceitos próprios, como: ambientes simulados; formações experimentais; aprendizagem profissional; qualificação profissional; habilitação profissional técnica de nível médio; qualificação profissional reconhecida por diploma; programa de aprendizagem; certificação intermediária e certificação profissional.

No título II, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), aparece a organização curricular e formas de oferta. Nesta parte, inicialmente, conceitua-se currículo como sendo

“a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais” (Brasil, 2018, p. 4).

A instrução normativa 008/2021 dispõe sobre a matriz curricular a ser utilizada no Ensino Médio na rede pública estadual do Paraná a partir do ano letivo de 2022. Partindo da Constituição da República Federativa de 1988 e da Lei n.º 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, a instrução considera as outras leis, portarias, resoluções, deliberações e instruções normativas subsequentes no que concerne à Educação brasileira para, de acordo com a Portaria n.º 521, de 13 de julho de 2021 do Ministério da Educação, estabelecer o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio (NEM).

Fica, a partir de então, instituído o NEM como etapa final da Educação Básica, sendo evidenciada sua implantação gradativa a partir do ano letivo de 2022: com também implementação gradativa dos referenciais curriculares no 1º ano do Ensino Médio.

Sobre sua estrutura curricular, faz-se necessário destacar duas partes principais e indissociáveis: a Formação Geral Básica, apresentada na sigla: (FGB) e os Itinerários Formativos (IF). Essa primeira deve contemplar 1800 horas, destinadas ao atendimento das Competências e Habilidades previstas na BNCC, considerando cada uma de suas áreas e seus componentes curriculares.

Os IF, por sua vez, são constituídos por uma parte denominada Parte Flexível Obrigatória (PFO) e outra eletiva, que dependerá da escolha dos estudantes. Nessa PFO, portanto, fazendo parte da composição do IF está o componente curricular denominado Projeto de Vida, que, por sua vez, é obrigatório. Essa disciplina, Projeto de vida, que agora passa a ser chamada componente, tem como uma de suas propostas preparar o aluno para a escolha dos itinerários específicos. Quanto à carga horária, para o itinerário formativo, destinam-se 1200 horas, as quais, somadas às 1800 horas da Formação Básica, totalizam as 3000 horas do NEM.

Por IF se compreende o conjunto de atividades educativas que os estudantes ‘podem escolher’. As DCNEM estabelecem que eles sejam organizados a partir de quatro eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo. Esses eixos visam

“integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã” (Brasil, 2018, p. 1).

A indicação das DCNEM é para que os sistemas de ensino garantam a oferta de mais de um IF em cada município, em áreas distintas. Caberá ao estudante realizar um Itinerário Completo, passando por um eixo estruturante ou por todos eles.

No que se refere ao trabalho com os itinerários, o destaque é para as trilhas de aprendizagens, elaboradas para cada área do conhecimento. Assim, na FGB, no Ensino de Língua Portuguesa, professor e aluno terão como um dos recursos o livro didático, e depois, para o trabalho específico nos itinerários, as chamadas trilhas de aprendizagens. Esse material de apoio está em fase de conhecimento pelos professores do estado do Paraná, disponível nos cursos de formação em sua versão preliminar. Como 2022 foi o início da implementação do Novo Ensino Médio, começando pela 1ª série, as trilhas passam a funcionar para o ano de 2023, aplicadas para esses alunos que estão cursando a segunda série do Ensino Médio.

A ideia é uma trilha anual para cada componente. Cada trilha contém três seções temáticas, e, cada itinerário, 10 trilhas, aplicadas na 2ª e 3ª séries. Ao todo, dois itinerários mais um profissionalizante.

Enfim, estamos diante de um Novo Ensino Médio, que via de legislação não é tão novo assim, prescrito pela BNCC, balizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DECNEM), para cumprir o estabelecido no Plano Nacional de Educação (PNE), não sendo difícil localizar a influência das políticas públicas externas nesse processo, além das ideologias que por ele perpassaram a fim de construir sua base, na tentativa de aprofundar a centralização curricular.

O caminho de nossa análise atesta, por meio da proposta de estudo da linguagem no NEM, a percepção de um modelo de linguagem unidimensional, fechada, simplificada, autoritária, como pontua Marcuse (1973), um instrumento de elaboração dos dados da realidade, atrelado à arbitrariedade do signo e não como

uma rede tecida pelas relações entre o conhecimento e a experiência, como depreendemos de Benjamin (2013).

Notamos, desde a explicação sobre o Novo Ensino Médio, um trabalho especial com a linguagem, por meio da qual os procedimentos e os métodos de aprender se sobressaem. A escolha das palavras que nomeiam as partes no novo ensino é um convite para nossa reflexão acerca da proposta procedimental.

Tomemos como exemplo os itinerários formativos. A etimologia da palavra itinerário designa o caminho percorrido entre um local e outro e, assim, prontamente o sentido do trajeto que o aluno vai percorrer aparece, acompanhado pelo adjetivo formativo, designa o caminho para a formação. Poderíamos pensar aqui a possibilidade de se entender a apropriação do conhecimento como sendo o caminho para a formação, no entanto, as evidências apontam para que o próprio caminho percorrido seja visto como o fim e não o meio. Mais que isso, a palavra formativo, que acompanha o itinerário, além de se referir à formação, desperta-nos para a forma, que deveria ser imanente aos conteúdos, mas acaba consolidada como a essência do saber que se espera que os alunos alcancem.

As trilhas de aprendizagem parecem seguir esse mesmo projeto de desenvolvimento da competência de se apropriar de um caminho para aprender, procedimento necessário ao longo de toda a vida, se considerarmos como sendo condição básica para a adaptação à sociedade, “uma sociedade cuja garantia das relações sociais de produção está ligada às constantes mudanças nos processos produtivos e, portanto, nas habilidades requeridas dos sujeitos que participam desses processos” (Galuch; Crochik, 2018, p. 99).

Vale retornar brevemente ao que Galuch e Crochik (2018) analisaram como o primado dos procedimentos ou do método de aprender. Ao considerarem livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental, destacaram a organização do livro em seções e padronização da forma de organização do conteúdo no livro didático. O destaque à forma regular e uma mesma forma de organização em diferentes títulos consistem em um meio adequado para se alcançar o objetivo, a forma.

Assim, a democratização de procedimentos que Galuch e Crochik (2018) perceberam, torna-se, agora, por meio da linguagem, ostensiva. Se tomarmos por base a palavra trilha, dicionarizada como caminho rústico, normalmente estreito e repleto de obstáculos, outra vez, somos direcionados à noção de caminho, e, por

mais atraente e desafiador que possa ser a ideia de participar de uma trilha, a motivação é externa ao conteúdo a ser ensinado, como se a aprendizagem em si não fosse capaz de satisfazer e entusiasmar o aluno, o que pelo procedimento seria alcançado.

Entretanto, basta um olhar para o objeto em questão que o encanto de uma experiência real com uma trilha se perde. Deparamo-nos com um outro suporte para o trabalho do professor, uma sequência de propostas separadas por áreas, ou seja, uma organização curricular por áreas: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemáticas e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias.

Figura 3 – Trilha de linguagens e suas tecnologias

02
1º TRIMESTRE

TRILHA DE APRENDIZAGEM

COMUNICAÇÃO TO THE WORLD

Série: 2ª série
Área de Linguagens e suas Tecnologias
Aulas semanais: 2 aulas

INTRODUÇÃO

Prezados professores!

Esta Trilha de Aprendizagem tem como objetivo aprofundar, consolidar e desenvolver habilidades relativas à Oratória e à Comunicação assertiva por meio das práticas de Linguagem.

Para tanto a Trilha está organizada em uma seção temática por trimestre:

- **Oratória, comunicação e linguagens:** a humanidade se comunica de diversas formas, utilizando várias linguagens que permeiam os discursos culturais, midiáticos, publicitários, políticos, econômicos, sendo que, ideológicos por natureza, todos têm impacto na construção de opiniões e ações mundiais, assim é de grande importância as habilidades da oratória para saber se comunicar de maneira assertiva e falar bem em público, alcançando assim o objetivo de informar e influenciar.
- **Oratória, ideias criativas e linguagens:** a oratória e a comunicação são pilares da produção humana e tem papel crucial no desenvolvimento da sociedade, assim o aprendizado dessa habilidade pode oferecer um aperfeiçoamento para a vida de pessoas nas dimensões profissional, pessoal e cidadã, levando-a a superar limitações, aumentando a autoconfiança e se expressando com clareza e assertividade.
- **Cidadania e oratória:** o mundo passa por grandes mudanças, as quais tem exigido novos posicionamentos, suscitando inclusive um espírito empreendedor e criativo para a vida cotidiana e consequentemente para o mundo de trabalho. Assim, os estudantes precisam estar preparados para as necessidades da sociedade, desenvolvendo sua percepção de mundo, sendo ativos em sua participação como cidadãos autônomos, produzindo e empreendendo de acordo com os seus projetos de vida.

Em cada seção temática haverá uma produção como proposta permanente do processo de aprendizagem de Trilha. Ao término do percurso, as produções realizadas durante as aulas serão integradas a uma produção final, que nesta Trilha será um jornal digital ou impresso.

PERCURSO TEMÁTICO

1º TRIMESTRE ORATORIA, COMUNICAÇÃO E LINGUAGENS Eixo Estruturante: Mediação e Intervenção Sociocultural	2º TRIMESTRE ORATORIA, IDEIAS CRIATIVAS E LINGUAGENS Eixo Estruturante: Investigação Científica e Processos Criativos	3º TRIMESTRE CIDADANIA E ORATORIA Eixo Estruturante: Empreendedorismo
--	--	--

Fonte: Paraná (2022).

Observemos a trilha específica para linguagens, cujo objetivo descrito visa ao desenvolvimento de habilidades relativas à oratória e à comunicação por meio de práticas de linguagem. A organização prescreve uma seção temática por trimestre, nesta primeira, por exemplo, o foco é a oratória, e o percurso temático vai sendo aprimorado por trimestre, alterando-se também o eixo estruturante.

No primeiro trimestre: Oratória, comunicação e linguagens, no eixo: Mediação e intervenção sociocultural; no segundo trimestre: Oratória, ideias criativas e

linguagens, no eixo: Investigação científica e processos criativos; no terceiro trimestre: Cidadania e oratória, no eixo: Empreendedorismo.

Figura 4 – Estratégias de ensino da trilha



VAMOS CONHECER ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA CADA UM DOS OBJETIVOS:

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM	OBJETO DO CONHECIMENTO	SUGESTÕES DE CONTEÚDOS
<p>1 Compreender os processos contemporâneos de produção e recepção de discursos de multimídia e transmídia para intervir e atuar socialmente.</p>	<p>Comunicação e oratória: interações discursivas e situação comunicativa.</p> <p>Prática discursiva de oralidade: condições de produção de textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos da atividade humana.</p> <p>Oratória, orador e público. Adaptações para melhorar a oratória.</p>	<p>Gêneros discursivos dos Campos Sociais.</p> <p>Etapas e estratégias na produção de discursos (midiáticos, publicitários, políticos etc.)</p> <p>Argumentatividade: tipos de argumentos.</p> <p>Orador e público: combatendo o medo de falar; preparação para a fala; esquema e roteiro.</p>

Fonte: Queiroz *et al.* (2022).

A organização curricular da trilha é composta, dentro da indicação do trimestre, pelos conhecimentos prévios que apoiam o desenvolvimento da seção temática, seguidos pela estrutura fixada em objetivo de aprendizagem, objeto do conhecimento e sugestão de conteúdo. Nesse recorte tomado como exemplo, notamos um protocolo estabelecido, que por mais novo que pareça, ao mencionar os processos contemporâneos de multimídia e transmídia, tem na técnica da oratória, o meio para a formação. Somos envolvidos pela linguagem da prática, das estratégias de produção de discursos e mesmo na seção intitulada “Sugestões de conteúdos”, o conteúdo em si não aparece. Os gêneros discursivos que deveriam ser os meios de compreensão para os diversos conteúdos que podem abarcar, são eles mesmos, em sua forma, a sugestão de conteúdo.

Adorno e Horkheimer (2006), ao tratarem da indústria cultural, indicaram o abandono do conteúdo, devido ao interesse de inúmeros consumidores estar preso à técnica, meio pelo qual todos fomos formados. Assim, sob o ditame da eficácia essa técnica é convertida em procedimento de manipulação de pessoas.

A técnica efetua a adaptação ao inanimado a serviço da autoconservação, não mais como a magia, por meio da imitação corporal na natureza externa, mas através da automatização dos processos espirituais, isto é, através de sua transformação em processos cegos. Com seu triunfo, as manifestações humanas tornam-se ao mesmo tempo controláveis e impulsivas (Adorno; Horkheimer, 2006, p. 150).

Sem desconsiderar a importância da técnica da oratória, o estudo de Razzini (2000) é capaz de mostrar que, por anos, o treino da oratória, as regras do bem falar e do bem escrever foram objetivo maior do ensino tradicional de Língua Portuguesa. Com a preconização de apenas esses aspectos, tínhamos uma formação incompleta. Os estudos de linguagem mostraram outras preocupações, ao passo que as correntes menos essencialistas voltaram o olhar para a importância do discurso, do texto e de tudo o que por meio dele poderia vir a ser estudado. No entanto, isso não implica deixar como menos importantes conteúdos essenciais de nossa língua, pois, como Adorno (1995) pontua, a própria teoria é práxis quando se permite explicar e refletir sobre as condições objetivas na sua historicidade.

Outrossim, notamos uma ausência de conteúdos teóricos nas estratégias de ensino pensadas para as trilhas de aprendizagem. Fala-se em objetivo, objeto de conhecimento, mas quando se menciona o conteúdo, ele aparece apenas sugerido, dentro de etapas discursivas ou tipos de argumentos. No livro didático, percebemos o mesmo processo que parece descrever o que Adorno (1995) já aponta no texto 'Notas marginais sobre teoria e prática' ao perceber a perda de experiência causada pela racionalidade do sempre-igual. Um levantamento no próprio livro didático em questão revela que a palavra 'prática' ou 'práticas' é empregada continuamente. Desde o título: Práticas de Língua Portuguesa, práticas de linguagem (p. 20), práticas de leitura (p. 43), práticas de análise linguística (p. 47), práticas de análise literária (p. 49), práticas de produção de textos (p. 60), em um ciclo formal que remete, iniciado a cada capítulo, mediado e construído com o auxílio dos gêneros textuais.

Práxis sem teoria, abaixo do nível mais avançado do conhecimento, tem que fracassar e, segundo seu conceito, a práxis deveria realizá-lo. Falsa práxis não é práxis. O desespero que, por encontrar bloqueadas as saídas, se precipita cegamente para dentro, alia-se, mesmo na vontade mais pura, à desgraça (Adorno, 1995d, 202-231).

O que Adorno (1995d) nomeia aversão à teoria e seu atrofiamento de modo nenhum casual é proscrito pela impaciência de quem pretende transformar o mundo sem interpretá-lo. É o primado da práxis hoje exercido, o qual se manifesta na

primazia da tática acima de qualquer outra coisa. Desse modo, os meios se tornam independentes, servindo inadvertidamente aos fins.

Essa práxis que se tem mais importante e que, como Adorno (1995d) descreve, impermeabiliza-se contra a teoria e o conhecimento, é produto das condições sociais objetivas, faz perder o contato com o objeto, efetivando-se como pseudo-atividade.

Produtos dessas condições objetivas estão sendo divulgados a todo momento nas mais diversas mídias. Em matéria para a página da UOL, Zanin (2024) traz o desabafo de uma professora, com a manchete da reportagem: “Chorei sem saber o que ensinar”, diz sobre o Novo Ensino Médio. Em colaboração para a coluna de Rodrigo Ratier, da página Ecoa, esta é a quarta reportagem divulgada sobre essa mesma temática pela coluna. Levantamos os temas das reportagens anteriores e todas ressaltam a quebra de expectativa diante de um cenário nada promissor no que concerne à educação.

Em setembro, Zanin (2023) trazia à tona a percepção dos alunos, que por não perceberem relação dos temas estudados nas disciplinas com o que se cobra no vestibular, acabam por não valorizarem as disciplinas. 'Se não cai no vestibular, ninguém liga'. Em outubro, o retrato foi de desmotivação. Os alunos se diziam perdidos diante das tantas nomenclaturas, sem perceber qualquer necessidade do que era ensinado. Foi necessário que algumas escolas participassem de uma pesquisa-ação, vinculada à Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), para que auxiliasse nesse acompanhamento, propondo uma implementação crítica, que pudesse contribuir para minimizar o impacto desastroso: “Um desastre': grupo ajuda escolas a 'resistir' à reforma do Ensino Médio” (Zanin, 2023).

Em novembro, com a manchete: “‘Menos escolhas': em escola nobre de SP, reforma do Médio engessa currículo” a realidade diferente parece apontar outro aspecto. Segundo Zanin (2023), enquanto as escolas públicas e particulares voltadas às classes médias e populares destacam as dificuldades de implantação do Novo Ensino Médio (NEM), argumentando que piorou aquilo que já não estava bom, instituições de elite conseguiram uma melhor adaptação às novas exigências. A ideia de um núcleo comum e o poder de disciplinas eletivas foi facilitada diante de condições de infraestrutura adequada e horário remunerado para o planejamento, discussão e avaliação. Mesmo assim, relataram estar diante do risco de

enfraquecimento da formação básica, tendo sido criadas outras estratégias para aprofundamento.

Essas reportagens que revelam o descontentamento de alunos e professores envolvidos no processo parecem tangenciar uma mesma percepção: a ausência do conhecimento. O esvaziamento do conteúdo faz com que professores se percam sem saber o que ensinar, que alunos não compreendam e não vejam relações entre o que se ensina e o que lá fora, em exames institucionais se cobram, ou seja, estamos diante de uma formação voltada para a cultura como fim que, como Adorno (1995) coloca, é uma formação que se dissocia do que é humano, e como algo voltado em si mesmo, transforma-se em pseudoformação. A linguagem do Novo Ensino Médio seria então a linguagem da pseudoformação.

Ainda acerca da linguagem e do trabalho realizado por meio dela, voltamos o olhar para a Portaria n.º 521, de 2021, que estabeleceu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio e, juntamente, uma definição fechada de conceitos e uma profusão de siglas que moldam o universo da locução, como nomeia Marcuse (1973).

Na primeira série do Novo Ensino Médio (NEM) será ofertada a Formação Geral Básica (FGB) e a Parte Flexível Obrigatória (PFO). Os alunos escolherão os Itinerários Formativos (IF) a partir da segunda série, cursando-os no ano letivo de 2023 e de 2024 (Paraná, 2021, p. 5).

Observemos o uso do NEM no lugar de Novo Ensino Médio, para evitar questionamento sobre um novo que não seria tão novo assim, se o pensarmos como expressão do ensino que responde a um projeto de educação anterior, traçado para o século XXI e agora exposto claramente para esta etapa. O emprego da sigla FGB para tolher reflexões generalistas, como sugere o próprio nome, ou básica no sentido de mínima e limitada. A parte flexível obrigatória com a formação dos adjetivos antitéticos é menos confusa como PFO, se considerarmos a flexibilidade como algo que se move ou permite mover, não sendo fixa, já pronta, ou escolhida. Todavia, logo em seguida vem o termo obrigatória que paralisa qualquer ideia ou caráter de mobilidade, de algo eletivo, totalmente destoando da palavra que acompanha. Ainda, a sigla IF representando o caminho para aprender, evidenciando a formação no processo, no itinerário, muito mais do que no conteúdo em si.

Fica-nos evidente a linguagem da abreviação, sobre a qual Marcuse (1973, p. 100) escreve uma nota, destacando nesse processo a “astúcia da Razão”, na possibilidade de reprimir perguntas indesejáveis.

As abreviaturas denotam aquilo e somente aquilo que está institucionalizado de tal maneira que a conotação transcendente é retirada. O significado é fixado, falsificado e cumulado [...] e uma vez ‘sancionado’ pelos intelectuais, terá perdido todo o seu valor cognitivo e serve meramente ao reconhecimento de um fato indiscutível (Marcuse, 1973, p. 100-101).

Nitidamente, estamos diante da linguagem que, como ressalta Marcuse (1973), trabalha contra o desenvolvimento e a revelação de conceitos, e em sua objetividade, impede o pensamento conceitual, sendo, portanto, funcionalizada, abreviada e unidimensional.

Depois de adentrarmos mais diretamente o universo da locução, vamos seguir na direção da análise da linguagem, especificamente nomeada práticas de Língua Portuguesa, no que se refere à investigação dentro da obra didática específica de Língua Portuguesa, referente à área de linguagens e suas tecnologias.

4.1 Apresentação da obra *Práticas de Linguagem* pelos autores

Segundo Faraco, Moura e Maruxo (2020), a obra *Práticas de Linguagens* foi concebida considerando questões importantes do mundo contemporâneo, como prevê a BNCC para o Ensino Médio. O objetivo é estimular o aluno para o aprendizado das práticas de linguagem, no que se refere à Língua Portuguesa, práticas relacionadas à leitura, à escuta, à produção de textos, à análise linguística e literatura, além de aperfeiçoar o domínio das habilidades necessárias para o exercício da cidadania e a construção de atitudes e valores consideráveis para a formação e projeto de vida do indivíduo.

Os autores ressaltam a organização com independência das unidades, que podem ser desenvolvidas de acordo com a indicação do professor. São seis unidades com um tema que se subdivide em dois capítulos, cujas seções internas se voltam para o estudo de práticas de linguagem. Ao longo do conteúdo, o aluno pode fazer análise de textos, investigar fenômenos da linguagem, discutir questões da sociedade contemporânea, compartilhar com os colegas aspectos culturais e organizar atividades coletivas de pesquisa.

São destacados como objetivos da obra oportunizar ação e interação em situações de trocas culturais por meio das quais o aluno poderá desenvolver suas capacidades de expressão oral e escrita; favorecer debates e argumentação em situações reais mobilizando a linguagem para a vida em sociedade de forma ética e responsável e motivar aprendizagens que possibilitem o engajamento em atividades que levam ao estudo da Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais.

Segundo os autores, o volume é dedicado ao ensino de Língua Portuguesa para os três anos do Ensino Médio articulado a outros seis livros da coleção que compõem a área de Linguagens e suas Tecnologias: Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Inglesa. São eles: Múltiplas vozes; Corpo, arte e cultura; Perspectivas multiculturais; Mundo do trabalho; Ciência, arte e tecnologia; Projetos de vida e sociedade. Cada um desses livros, separados da obra didática de Língua Portuguesa de volume único, contém aproximadamente 160 páginas, que seguem o mesmo padrão: cada capítulo aborda conhecimentos relacionados aos componentes de Arte, Educação Física e Língua Portuguesa, considerados pertencentes à mesma área de linguagens e suas tecnologias. Juntos integram um mesmo tema, o qual também se relaciona a aspectos da vida em sociedade e a outras áreas do conhecimento.

De acordo com a apresentação dos autores, em fala dirigida ao leitor, as obras são um convite à realização de diferentes experimentações, debates, pesquisas, criações e mobilização dos próprios conhecimentos em produções compartilhadas com escola e comunidade, por diversos meios, abarcando as plataformas digitais.

Os estudos, as leituras, as análises e as experimentações propostas colocam você no **centro do processo de aprendizagem** ao valorizar os seus conhecimentos e os **seus interesses para a ampliação de repertórios**. Por meio de cada atividade, você terá a possibilidade de **desenvolver competências e habilidades** essenciais para continuar a **aprender autonomamente**, para compreender os **processos** históricos e sociais **relacionados a fenômenos linguísticos, artísticos e de cultura corporal**, para valorizar a **diversidade cultural**, a **singularidade humana** e usar o conhecimento para a construção de uma sociedade justa e democrática (Faraco, Moura, Maruxo, 2021, p. 3).

Na parte intitulada: Manual do professor, na página 331 da obra dedicada ao professor, os autores trazem orientações gerais sobre a obra. Esse manual é dividido em duas partes: as orientações gerais, que vão da página 322 até 359, e as orientações específicas, da página 360 a 414. Na primeira, os autores trazem uma

página de apresentação da obra seguida de um sumário, no qual são destacados os conteúdos das próprias orientações. Encontramos textos explicativos sobre os diversos tópicos já esperados, quando percebemos o livro didático como uma proposta dentro de um planejamento maior, em favor de uma escola preparada para a manutenção do projeto social corrente, vazio do ponto de vista de sua função ligada à transmissão de um conhecimento sistematizado, que se direcione à tomada de consciência e resistência à pseudoformação.

Iniciam com um texto sobre o Novo Ensino Médio, sua organização como prescreve a BNCC, seus princípios estruturadores em torno das noções de competências e habilidades, a concretização da proposta por meio do planejamento mapeado pela interdisciplinaridade, a retomada do trabalho com temas transversais na escola. Em seguida, ao professor são apresentados os objetivos da obra, atrelados aos princípios teórico-metodológicos que destacam: a noção de práticas de linguagem, gêneros (mega) instrumentos de aprendizagem, sequência didática e princípio de descompartmentalização.

É interessante conhecermos esses princípios que os autores propõem assumir, para, em seguida, analisarmos a aplicação de tais propostas ao focarmos as tarefas com os gêneros no livro didático.

O primeiro ponto assinalado é acerca da noção de práticas de linguagem especialmente estudada na linguística aplicada e no ensino de línguas. Os autores esclarecem ser essa a noção norteadora das propostas de todas as unidades do volume, a fim de explicitar para o estudante que essas práticas existem e que eles precisam estar conscientes dessa existência.

O sentido da expressão: *Práticas de linguagem* trazem dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), uma vertente das teorias interacionistas do desenvolvimento humano, postulada por Lev Vygotsky, o qual entende a relação do ser humano com o mundo como dependente da mediação simbólica, em que linguagem é um dos elementos-chave.

Destacam na vertente dos estudos da linguagem o linguista suíço Jean Paul Bronckart. No texto sobre o interacionismo sociodiscursivo do ano de 1999, para quem o termo práticas de linguagem está relacionado à noção de produções verbais, enunciação e discursos adquiridos nas práticas sociais, diante da comunicação e da linguagem 'em ação'. Assim, podemos compreender as práticas de linguagem como

Conjuntos de ações de linguagem que se desenvolvem e fazem sentido em determinada sociedade e que permitem a comunicação: ler, escutar, produzir textos são exemplos dessas práticas de linguagem (Faraco, Moura, Maruxo, 2021, p. 330).

Os autores destacam ter essa definição, uma relação indissociável à noção de habilidades proposta pela BNCC, que tem seu funcionamento em certos campos de atuação social.

Logo em seguida, relacionam as práticas de linguagem à noção de gêneros textuais como referência para o trabalho com as habilidades da Língua Portuguesa. Relacionam-nas com determinadas estratégias de ação para mobilizar os sujeitos nos chamados ‘processos linguageiros’: recepção, produção, mediação e interação. Tais ações, sempre que mobilizadas, conseguiriam incluir os alunos nas situações de ensino-aprendizagem.

Desse modo, geralmente, na obra durante a fase da recepção, são propostas atividades de leitura, que podem ser de um conto, por exemplo, objetivando desenvolver estratégias de leitura. Na fase da produção, é solicitado aos estudantes a produção de determinado gênero textual, uma carta de motivação, a exemplo dos autores. Na mediação, por sua vez, depois de sugerida a elaboração escrita de determinado gênero, uma resenha, por exemplo, objetiva-se ressaltar o processo que tal gênero possibilita aos leitores. Por fim, na interação é proposto um trabalho de ação, geralmente de comunicação, fazendo uso dos multimeios tecnológicos, os quais possam sugerir a socialização com outros alunos.

Por partes, o que notamos com tais colocações presentes no manual para o professor é a preocupação em mobilizar práticas de linguagem. Esse objetivo vai aparecer do começo da obra em letras maiores no título “PRÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA”, nas orientações, nos subtítulos que dividem as unidades e no material em sua totalidade.

Existe respaldo documental, argumentos bem amarrados à BNCC, teorias linguísticas citadas que reforçam a importância da língua como discurso e prática social. Falou-se em leitura, do ato de recepção à produção, do gênero em sua forma e função atrelado ao uso eficiente na sociedade. Certamente, é possível notar a preocupação de incluir o aluno em situações para a vivência em sociedade. Nas palavras dos autores, incluí-los em situações de ensino e aprendizagem.

Diante dessas importantes considerações, buscamos analisar não só o que fora dito, mas também o que não apareceu. É importante pontuarmos que todos esses tópicos estão apensados ao livro didático como orientação ao professor, cuja figura pouco aparece. Apresenta-se a importância da leitura, mas não encontramos indicação de reflexões sobre o que se lê. Evidenciam-se os gêneros, mas não o que se produz para além de sua forma. Externa-se a preocupação com a interação, mas não se revela o que será discutido no ato dessa interatividade. Ou seja, o que por ora percebemos é a ausência de menção sobre o conteúdo em si, o conhecimento.

Essa afirmação trazida logo de início, a partir das orientações, pode parecer um pouco precipitada, mas logo se solidifica e se materializa durante cada parte da análise. Nosso propósito é refletir sobre as propostas de práticas de linguagem, que se concretizam em atividades com os gêneros textuais, sendo sistematizadas no livro didático de Língua Portuguesa para o Novo Ensino Médio, que acaba ele próprio fortalecendo condições que impedem a tomada de consciência sobre a pseudoformação.

Iniciamos por um levantamento por páginas acerca dos tópicos tematizados. Mesmo diante da tentativa de dividir os gêneros textuais em campos de atuação social, vida pessoal, pública, jornalístico-midiático, artístico literário para direta apresentação ao leitor, outros textos trazidos sem prévia apresentação como gêneros textuais também o são. Ao considerar a amplitude de sua definição, como tipos relativamente estáveis de enunciado (Bakhtin, 2006), dependentes da realidade social e atrelados às atividades humanas, estão presentes nas mais variadas situações sociais definidas e, portanto, ocupam o livro didático na representação de tal sociedade.

Por isso, optamos por fazer um levantamento, seguindo a ordem das páginas, observando os textos que aparecem e as propostas trazidas junto deles.

Quadro 3 - Gêneros textuais no livro didático

Página	
23	Gênero diário de bordo – sobre as grandes navegações
28	Resenha crítica do filme – A família Belier (Comédia dramática francesa)
29	Perguntas sobre o gênero
30	Texto do Portal Senado Notícias sobre Projetos de lei – inclusão de Libras no currículo

31	Poema de Manoel de Barros “XIX” – estrutura e finalidades diferentes
33	Cartaz de campanha: “Betim sem Bullying” – Finalidade desse serviço ou campanha
35	Blogue da turma
37	Portfólio para autoavaliação
41	Texto trecho de Terra dos homens de Saint Exupéry
42-43	Vistas de fotografias de cidades
44	Relato de viagem de Beatriz Sarlo “Brasília”
47	Práticas de análise linguística – formas verbais
49	Fragmento da carta de Pero Vaz de Caminha
50	Relato: Duas viagens ao Brasil – Hans Staden
51	Relato de Adele Toussaint Samson: O Corcovado
54	Carta em Poema: Os Selvagens – Oswald de Andrade
55	Soneto de Gregório de Matos
55	Trecho de romance: O Cortiço – Aluísio Azevedo
57	Poema: Ladainha – Cassiano Ricardo
60	Exposição oral – Explicação de como fazer
62	Produção escrita: Relato de Viagem
65	Trecho do Diário de Bridget Jones – Helen Fielding
72	Os Lusíadas – Camões – Canto V
74	Poema: O Mostrengo – Fernando Pessoa
74	Poema: Mar Português – Fernando Pessoa
75	Narrativa: Os Ratos – Dyonelio Machado
78	Práticas de produção de texto – Exposição oral
80	Trecho da obra: Quarto de despejo (Diário) – Carolina Maria de Jesus
84	Portfólio - Autoavaliação
89	Matéria Jornalística – Sobre grêmios estudantis
91	Matéria Jornalística – Trecho de manifesto pela erradicação da violência
92	Manifesto completo
94	Postagem em rede social
99	Matéria jornalística sobre a poesia slam

100	Poema: O sistema é bruto, mas eu sou muito mais eu – Anna Suav
101	Poema: Coisa de Preto – Cristal Rocha
101	Poesia é palavra ilimitada – Carol Dall Farra
102	Poema: Liberdade – Leticia Brito
107	Produção escrita: Manifesto
108	Manifesto. Proposta de redação: aluno e rede social
111	Discurso de posse
112	Discurso de JK
115	Trecho da Constituição de 1946 e 1988
118	Trecho de entrevista: Ryane Leão
119-120	Poemas de Ryane Leão
121	Gênero Poetrix
122	Microconto
126	Produção escrita: Carta de Solicitação
130	Portfólio – Autoavaliação
134	Obra de arte – Pintor Francês George Pierre Seurat
135	Canção: Vida, vida
136	Reportagem
138	Reportagens: Adolescentes que engravidam
143	Reportagem e hiperlink
148	Trecho de romance: A Moreninha – Joaquim Manuel de Macedo
150	Trecho de Iracema – José de Alencar
152	Entrevista oral
154	Produção de reportagens
158	Artigo em Blogue
163	Leitura de gráfico: Envelhecimento
165	Texto de Divulgação Científica
167	Trecho de Romance: Memórias Póstumas de Brás Cubas – Machado de Assis
171	Romance: Úrsula – Maria Firmina
173	Sobre Fanfic

174	Entrevista
175	Estrutura de Esquema
178	Portfólio e autoavaliação
184	Cartaz publicitário
185	Ensaio Jornalístico – Ricardo Abramovay
192	Sobre o gênero: Explicação e opinião
194	Explicação sobre o gênero: Ensaio
196	Texto argumentativo: A pós verdade e as fake news
198	Poema Cruz e Souza
201	Poema Ismália – Alphonsus de Guimaráes
201	O caso no mar – Cruz e Souza
202	Produção oral: Debate regrado
205	Chamada para Artigo Científico e Relatório de Pesquisa
206	Artigo Científico – Revista de Saúde Pública
214	Texto informativo – Guia alimentar para a população brasileira
216	Poema Dadaísta – Treston Tzara
217	Poema: As realidades
217	Fábula – Louis Aragon
219	Debate Regrado
221	Trecho de Debate transcrito
222	Relatório de Pesquisa
224	Produção de dossiê: reunindo ensaios e relatórios
226	Portfólio Autoavaliação
228	Chamada para biografia, currículo, textos legais e cartas argumentativas
230	Texto informativo: As profissões do futuro
231	Infográfico
232	Relato de vida e currículo
234	Texto publicado em revista digital
235	Depoimento de uma empreendedora
241	Relato de vida

242	Cantiga da Ribeirinha
243	Soneto de Camões
244	Soneto da Fidelidade - Vinícius de Moraes
244	Autopsicografia – Fernando Pessoa
245	Canção do Exílio – Gonçalves Dias
246	Monólogo do Índio – Thiago de Mello
249	Produção escrita: Currículo
252	Chamada para Texto Legal e Carta de Motivação
253	Edital de Concurso
258	Poema: Janela – Adélia Prado
259	Poema: José – Carlos Drummond de Andrade
260	Poema: Quadrilha - Carlos Drummond de Andrade
261	Poema: Grito Negro – José João Craveirinha
262	Poesia: O ovo de galinha – João Cabral de Melo Neto
263	Poema concreto: Vem Navio – Haroldo de Campos
264	Práticas de produção de textos – Interação dialogal
265	Produção escrita: Carta de motivação
269	Produção vídeo currículo
272	Portfólio e autoavaliação
274	Chamada unidade: conto, resenha crítica e histórias da tradição oral
276	Conto Tentação – Clarice Lispector
280	Texto informativo sobre os povos indígenas
280	Narrativa baseada em mito: O Sapo Encantado
285	Trecho de Macunaíma – Mário de Andrade
287	Trecho de Romance: Fuga – Graciliano Ramos
290	Trecho de Grande Sertão Veredas – João Guimarães Rosa
291	Conto: Janela sobre as Máscaras – Eduardo Galeano
295	Produção escrita: Resenha Crítica de filme: O choro é livre... Renato Hermsdorf
299	Conto: O menino que escrevia versos – Mia Couto
305	Cultura digital: Meme

307	Poema Voz do Sangue – Agostinho Neto
308	Poema: Em torno da minha baía – Alda do Espírito Santo
309	Conto: A fronteira de asfalto – José Luandino Vieira
313	Roteiro para vídeo
315	Produção escrita: conto
316	Palavras em liberdade: Feira Cultural
318	Meu Portfólio

Fonte: A autora.

Temos aqui de forma esmiuçada o que encontraremos no livro didático para que possa ser trabalhado no ensino de Língua Portuguesa durante o Ensino Médio.

Como indicado na terceira seção deste trabalho, quando voltamos o olhar para a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, percebemos o contraponto entre o ensino tradicional, na primazia de uma formação para a leitura e escrita, na qual o texto era exemplo de erudição e de boas maneiras de falar e de escrever, e o ensino a nós contemporâneo, cujas propostas curriculares têm defendido o texto como unidade de ensino e os gêneros textuais como sendo seus principais objetos.

Vários autores da área de línguas e educação discutem acerca dessa historicidade do ensino de gramática, pura e simplesmente como forma de memorização, destacando suas raízes no ensino atual. Silva e Silva Neto (2013), por exemplo, dedicaram um estudo à Língua Portuguesa no Ensino Médio, analisando seus conteúdos de ensino e o desenvolvimento da aula. Para os autores, para essa disciplina é importante que se constituam competências que deverão ser trabalhadas ao longo de todo o Ensino Médio. Por meio delas, portanto, não se pretende diminuir os conhecimentos a serem adquiridos, mas ir de encontro aos limites que possam trazer dificuldades para a continuação dos estudos e participação da vida social. Para os autores, os significados do mundo ultrapassam os aspectos formais da língua, e estudar esses aspectos de forma isolada desvincula o aluno de seu caráter social. É consenso entre muitos autores que a língua materna tem o papel de viabilizar o encontro dos discursos e seu entendimento nas diferentes situações da vida social.

Silva e Silva Neto (2013) citam os PCN (Brasil 1999) quando afirmam ser por meio da língua que as formas arbitrárias de visão e divisão de mundo são

incorporadas e empregadas como instrumento de conhecimento e comunicação. É por meio dela que se desvenda um ‘sentido imediato de mundo’, ao resgatar esse e outros possíveis sentidos. Nessa perspectiva, encontramos diversos estudos que reforçam que a Língua Portuguesa, principalmente nesta última etapa de ensino da Educação Básica, o Ensino Médio, deve contribuir para que o aluno desenvolva uma competência linguística não pautada exclusivamente no domínio técnico do uso da língua ‘padrão’, mas que saiba empregá-la em sua diversidade, considerando as situações de interação.

Por esse prisma, Pereira (2019) verificou que na prática, ou ainda no imaginário das escolas de Ensino Médio, perpetua-se a velha ideia de que estudar gramática¹ é aprender regras e exceções com listas extensas de frases soltas. Por meio desse estudo, destaca-se que mesmo diante dos avanços nos âmbitos teórico e legal, a hegemonia de um ensino pautado na gramática do Português, subjugado à leitura e produção de textos por meio de regras e exceções a despeito de classificações e categorias gramaticais, perdura.

Nessa concepção, para dirimir os danos causados pelo excesso de regras, Pereira (2019) defende ser necessário promover a análise dos componentes gramaticais no ato do trabalho com os textos e seus sentidos, o que permitiria uma melhor reflexão sobre a língua. Silva e Silva Neto (2013) reforçam a necessidade de a gramática ser pensada no bojo das funções e intenções formadoras da Educação. Nesse viés, as atividades seriam planejadas de modo a facilitar a passagem do plano da gramática para o plano do texto.

Certamente, esses estudos foram relevantes para constituir o cenário que temos hoje, no ensino de Língua Portuguesa. Estamos diante, como mostra o quadro 4, de uma profusão de textos no material didático proposto para o Ensino Médio, e tudo nos permite a ciclicamente retomar o estado da Consciência Feliz, que mencionamos introdutoriamente e para o qual sempre retornamos quando somos levados a pensar que tudo caminha bem: “uma falta de liberdade confortável, suave,

¹ Esta centralidade do ensino com foco na gramática, confundida por muitos como “o saber português”, vem sendo colocada em discussão desde o aparecimento da Linguística Aplicada (LA), entre as décadas de 1940 e 1950. No entanto, as discussões sobre língua, gramática e ensino passaram a ter uma discussão mais ampla somente a partir do surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997). A partir daí, percebemos diversas pesquisas que vêm sendo desenvolvidas considerando a aprendizagem dos conhecimentos linguísticos e gramaticais nas escolas.

razoável e democrática prevalece na civilização industrial desenvolvida, um testemunho de progresso técnico” (Marcuse, 1973).

Como Marcuse (1973) expressa, somos levados a crer que o real nos é racional, uma faceta da racionalidade tecnológica que se traduz em comportamento social. Esse contexto é estendido ao universo da palavra, também no que Marcuse (1973, p. 93) denomina linguagem da administração total, um novo molde no universo da comunicação, “no qual o comportamento unidimensional se expressa”. Assim, nas formas em que a palavra predomina, o contraste aparece entre o pensar dialético bidimensional e o comportamento tecnológico, com os ‘hábitos de pensar’ sociais.

Existem várias relações possíveis entre nosso objeto de análise: as propostas de tarefas com os gêneros textuais no livro didático e a Teoria Crítica da Sociedade que ilumina este objeto. Acabamos de descrever que muitos autores, nas pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa, reforçam a necessidade de se pensar os aspectos gramaticais ou linguísticos não de forma isolada, mas no interior do texto em situações comunicativas.

Neste mesmo capítulo mostramos que as práticas de linguagem, os mais diferentes gêneros textuais adentraram o livro didático. Uma leitura rápida do quadro 4 leva-nos a perceber uma grande quantidade de textos que surgem como possibilidades de atividades. O contraponto de nossa reflexão se inicia aqui. A disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio tem sido alvo de questionamentos teóricos e metodológicos devido a seus níveis preocupantes de resultados apresentados nos mais diversos sistemas avaliativos: SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), indicadores de limitações da educação básica nos quesitos de leitura e escrita (Silva; Silva Neto, 2013).

Os gêneros textuais são agora o objeto para que o ensino de Língua Portuguesa tome outras proporções, deixando de evidenciar um cenário preocupante no que se refere aos níveis de leitura e escrita. O questionamento que imediatamente trazemos para reflexão é se isso realmente tem acontecido. Desde a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio PCNEM (Brasil, 1999) e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006), os gêneros textuais são mencionados como proposta para esse desenvolvimento e vêm ocupando os livros didáticos, adentrando as salas de aulas,

mediando as interações. Todavia, ainda não conseguimos voltar os olhos para esse ensino com paz de consciência. Destarte, encontramos na Teoria Crítica da Sociedade elementos para dialeticamente olharmos para esse objeto e para a sociedade na qual tudo se delinea e se justifica.

4.2 Estrutura do livro didático

O Guia do Programa Nacional do Livro e do Material Didático 2021 (Brasil, 2021) é um material produzido e distribuído no país, tendo sido elaborado conforme as diretrizes da reforma do Ensino Médio, visando a oferecer subsídios para o trabalho interdisciplinar, além do aprimoramento dos processos de ensino e de aprendizagem.

De acordo com o Guia, todas as obras didáticas destinadas a essa etapa foram produzidas por área do conhecimento, visando promover uma trajetória que faça sentido para os jovens, que possa engajá-los em ações transformadoras, que mantenha diálogo com seus planos e realizações e, ao mesmo tempo, que desenvolva conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permitam lidar com os desafios da sociedade contemporânea.

Notamos que o texto do Guia do PNLD é parecido com a apresentação do livro didático escolhido para análise, ou na ordem correta, o livro didático em conformidade com o que prescreve o guia, já que a escolha só será possível pelo atendimento aos critérios estabelecidos.

No quadro 5, apresentamos resumidamente as premissas destacadas no guia do livro, que concomitantemente devem aparecer na obra.

Quadro 4 – Destaques do Guia Digital PNLD 2021

Capacitar para lidar com os desafios da sociedade contemporânea
Incorporar práticas mais dinâmicas e interativas
Transformar os jovens no centro do trabalho pedagógico
Desenvolver integralmente os estudantes
Estimular as dimensões física, social, emocional e cultural da aprendizagem

Contemplar não apenas a formação intelectual
Preparar o alunado para resolver situações corriqueiras
Atuar no mundo do trabalho e exercer a cidadania plena
Promover o desenvolvimento das competências gerais, específicas e habilidades BNCC
Estimular a autonomia, o protagonismo e a responsabilidade dos estudantes
Capacitar para fazer escolhas e tomar decisões em relação a seus projetos
Ser sujeitos do seu próprio processo de aprendizagem
Ser agentes de transformação dentro e fora da escola
Explorar a aprendizagem interdisciplinar
Ter criatividade, autonomia e curiosidade para descoberta de respostas inovadoras
Reforçar o protagonismo juvenil - elemento caro à BNCC
Resolver problemas reais da sua comunidade
O desafio das obras do PNLD 2021 Novo Ensino Médio é ir além do “conteudismo”

Fonte: A autora.

Outro ponto destacado no Guia diz respeito ao reconhecimento da importância da ciência.

As obras conferem destaque à importância da ciência, da comprovação científica, do método científico. Há cuidado na descrição dos protocolos pedagógicos, ou seja, no detalhamento do passo a passo das atividades que os estudantes vão desempenhar, em especial aquelas voltadas à pesquisa. As propostas voltam-se para a necessidade de ensinar como se faz uma pesquisa, como se verifica a confiabilidade de uma fonte etc. É necessário orientar o estudante a se preparar para a atividade de pesquisa, que não corresponde, de modo algum, à mera cópia de informações extraídas de sites da internet, por exemplo. A pesquisa deve ser estimulada, induzida pelo material didático de modo a oferecer ao estudante a possibilidade de ampliar seu repertório cultural, a resolver problemas inerentes a seu cotidiano ou a desenvolver o interesse pela descoberta (Brasil, 2021).

Nota-se que, aqui, a preocupação não é com a ciência como conhecimento científico a ser abordado no livro didático, mas com a ciência como possibilidade de

busca, a importância de que os alunos compreendam o processo de fazer pesquisa e não apenas copiar informações. Embora tenhamos pensado estar diante de uma valorização do conhecimento, ao ler a citação depreendemos a proposta de um ensino que coloca o aluno em constante processo de aprendizagem, com ênfase em propostas que primam pela realização de pesquisas, nas quais o procedimento é mais importante do que o próprio conteúdo a ser pesquisado, ou seja, desenvolver uma aprendizagem contínua é o objetivo maior.

Observa-se que um dos quatro pilares estabelecidos para a educação do século XXI (Delors, 1998), o aprender a aprender, está na base do ensino que estabelece como prioridade a busca de informações, sob a justificativa que os conhecimentos estão em constante desenvolvimento, em vez de a escola transmitir conhecimentos. Essa ideia também está presente nos PCN para os anos iniciais do Ensino Fundamental, afirmando ser necessário criar na escola condições de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento da capacidade de aprender.

O problema aventado aqui não é a busca por novos conhecimentos, mas a ideia de uma autonomia não intelectual como liberdade de pensamento ou expressão, mas a construção de uma ideia valorativa na qual o aprender sozinho encontra-se em um nível superior do que a aprendizagem resultante do ensino e de experiências de outro indivíduo.

Duarte (2001) argumenta que o núcleo fundamental do lema do aprender a aprender é uma concepção educacional voltada para a formação adaptativa dos indivíduos. Segundo o autor, trata-se de formar nos indivíduos as competências necessárias para uma melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista, ao que podemos dizer tratar-se da pseudoformação.

Como já destacamos, são ideias que não estão desvinculadas dos documentos norteadores para a organização curricular. Muito pelo contrário, em outros ensejos essa conexão se faz presente. Em dois momentos do guia se faz menção à OCDE, primeiro utilizando palavras do diretor e responsável pelo PISA, destacando que o estudante deve pensar como um pesquisador, aprendendo a buscar fora do livro os mais diversos conteúdos. Em seguida, traz um texto introdutório dessa Organização sobre as escolas do futuro e a necessidade de ajudar os alunos a pensarem por si mesmos e a trabalharem com os outros, melhorando a capacidade de identificar e de compreender os próprios pontos de vistas e o mundo ao redor, transformando ideias em soluções inovadoras.

Uma vez feitas essas observações, retomaremos o livro didático escolhido para análise para compreender a proposta para o trabalho com gêneros textuais.

Sobre a forma, Galuch e Crochik (2018), ao analisarem livros didáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental, sinalizam a semelhança entre os livros didáticos, desde a página de abertura, passando pelo modo como são apresentados e estruturados e como as propostas de desenvolvimento de conteúdos são semelhantes em cada capítulo. É comum que logo de início sejam trazidas informações sobre a organização e a estrutura da própria obra. Essa obra segue esse mesmo modelo. *Conheça seu livro* é o título da apresentação. Na página seguinte, o título em negrito **Base Nacional Comum Curricular**, seguido da descrição: *o documento das aprendizagens*, e uma sequência de dez páginas que trazem em suas divisões e códigos as competências e habilidades prescritas na BNCC e retomadas no livro.

Novamente, na seção destinada ao professor, essa estrutura é redesenhada, com explicação do que há em cada unidade:

Abertura, com o título da unidade, uma imagem e os objetivos e justificativas de aprendizagem. Perspectivas, que propõe o início do trabalho com o tema a ser desenvolvido em toda unidade. Dois capítulos, cada um deles desenvolvendo uma sequência de atividades. Palavras em liberdade, que propõe uma estratégia de publicação e circulação social dos textos produzidos. Meu portfólio, que convida para a avaliação e a autoavaliação dos estudos feitos ao longo da unidade (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 333).

Logo em seguida, o sumário traz em blocos as seis unidades, compostas, cada uma, por dois capítulos. O título de cada capítulo é um gênero textual.

Quadro 5- Unidades e Capítulos do Livro *Práticas de Linguagem*

Viagens	Relato de viagem	Diário pessoal
Relações	Manifesto	Discurso político e Carta de solicitação.
Natureza humana	Reportagem	Texto de divulgação científica
Olhares sobre o futuro	Ensaio	Artigo científico e Relatório de pesquisa

Mundo do Trabalho	Relato de vida e Currículo	Texto legal e Carta de motivação
Arte e vida	Histórias dos indígenas da Amazônia e Resenha Crítica	Conto

Fonte: A autora.

A proposta de organização didática é semelhante em cada capítulo, introduzido por uma seção denominada perspectivas que convida para uma reflexão inicial, depois as práticas separam e recriam novas seções: Prática de leitura, de análise linguística, análise literária, produção de textos. Em caixa alta e em destaque na cor azul algumas partes comuns se fazem presentes nos diversos capítulos. São elas: a) Para ir mais longe; b) Para fazer e pensar; c) Clube de leitura; d) Cultura digital; e) Temas contemporâneos.

Nessas seções, predomina a preocupação com a originalidade e contemporaneidade, no lugar de um conhecimento que permite a análise dos fatos para além da observação e do imediato, o que requer sua análise em relação com o contexto de organização da produção. Além disso, observamos a preocupação em torno de uma formação para a **autonomia**, ressaltando ser primordial a **busca do conhecimento pelo aluno. Pesquisem, escolham e criem** são alguns verbos empregados nessas propostas. **“É seu momento de experimentar ser cientista”** (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 211, grifos nossos).

Essa padronização, em consonância com o que prescrevem e definem os Guias de livros didáticos, integra um projeto social divulgado pelas propostas curriculares já destacadas e reforçadas nas páginas iniciais da própria obra. Como se percebe, o livro adere à proposta que responde à finalidade de formar sujeitos que sejam protagonistas de sua própria vida. Com essa proposta, que responde à proposta do Novo Ensino Médio, a editora participa da oferta de livros didáticos como um mecanismo da indústria cultural que cede aos interesses do capital, marcada pela ideologia.

Matos (2012) descreve o movimento estabelecido entre as produções, a escrita dos livros, as editoras, as diretrizes do PNLD. Em um sistema consideravelmente longo, os materiais são cautelosamente produzidos para a aprovação no Programa, visando a não desperdiçar os grandes investimentos

financeiros, tanto das editoras quanto do Estado. Esse processo mostra como o PNLD influencia diretamente o mercado editorial.

A autora explica que em momentos da história, anteriores à implantação do PNLD, o procedimento era outro, voltado não apenas ao atendimento das diretrizes governamentais, mas ao próprio público consumidor, pois os livros eram adquiridos pelos próprios alunos e suas famílias. Depois, o próprio governo se firma como consumidor dos livros que chegarão às salas de aulas das escolas públicas. Esse contexto fez com que as editoras passassem a investir na produção regular de livros didáticos para atender a esse mercado impulsionado com a aquisição estatal de manuais escolares.

É importante salientar tais aspectos, que, de modo geral, justificam o fato de encontrarmos, na maioria das análises com materiais didáticos, uma mesma estrutura, separação em unidades, fixação da forma e padronização na ordem dos conteúdos.

Objetivamos olhar para a linguagem da forma e o procedimento, por meio dos quais as tarefas com os gêneros textuais são propostas pelo livro didático. Outrossim, retornamos à organização dos capítulos em torno dos gêneros e das práticas de linguagem. Em geral, o estudo desse gênero predomina ao longo do capítulo e guia as atividades propostas.

Começamos pela seção **Perspectivas**, com a sensibilização sobre o tema e exploração inicial para que os estudantes antecipem sobre o que será o trabalho. Em geral, dá-se destaque a trabalhos em grupo. Ao final do capítulo dois, há uma seção chamada **Palavras em liberdade**, com o objetivo de retomar as produções de texto, produzir uma publicação e garantir a sua circulação. Como encerramento de um ciclo, a sugestão é que se estenda um convite à comunidade, para que participe do evento.

Depois de **Palavras em liberdade** é a vez de **Meu Portfólio**, na proposta de retomar os objetivos do capítulo e fazer a autoavaliação, reaver o percurso e trazer presente em forma escrita aquilo que já se conquistou. Nas palavras dos autores, funciona como um “estímulo à conquista da autonomia da aprendizagem [...] para o êxito na participação do mundo do trabalho” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 335).

Os capítulos são apresentados por uma situação inicial, que geralmente propõe uma atividade de produção oral ou escrita, relacionada ao gênero indicado no título do capítulo, com a sugestão de guardarem a produção no portfólio.

Logo em seguida, iniciam-se as práticas. Primeiro, as **Práticas de leitura**, que desenvolvem o estudo dos gêneros. Um modelo do gênero textual em estudo desencadeia a discussão e abre as possibilidades. Os autores destacam que a seleção dos textos foi feita priorizando os **temas transversais** que circulam nos diferentes campos de atuação social. Um direcionamento ao **professor** para atuar no momento da leitura, como um **mediador**, auxiliando os **estudantes** a compreenderem o texto, para que **desenvolvam suas próprias estratégias de leitura** e se tornem leitores **autônomos**.

Sempre que possível, foi oferecida a versão integral desses textos. Mas, levando em conta a extensão de determinados textos, e as características de certos gêneros (é o caso, por exemplo, de extratos de romances), recorreu-se à utilização de partes do texto integral. Ainda assim, esses extratos foram criteriosamente selecionados de modo a compor uma unidade textual ou temática completa (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 335).

Como podemos notar, os autores justificam o fato de, muitas vezes, não conseguirem colocar os textos em sua forma completa; explicam, no entanto, terem sido criteriosos para compor a unidade textual ou temática. No trabalho com a Língua Portuguesa, em sua diversidade de textos, é normal que isso ocorra no livro didático. No entanto, é importante que as atividades sejam direcionadas nesse sentido, para completar os sentidos e não compactar o conhecimento. Por ora, sobre essas atividades propostas diante das *Práticas de leitura*, os autores pontuam serem compostas de questões que objetivam problematizar o texto lido, auxiliando os estudantes a perceberem **aspectos fundamentais à sua compreensão**, mas indo além, ajudando-os a desenvolver **estratégias próprias de leitura** e possibilitando a **conscientização de como os elementos da língua** se articulam para produzir textos e motivar interpretações.

Atenta-se também para a importância da oralidade que promove socialização e desenvolve competências para a formação do indivíduo como cidadão: “identificar, comparar, argumentar, expressar o gosto pessoal, levantar hipóteses, opinar, relatar experiências pessoais”, [...] estimular o alcance de **objetivos atitudinais**, sabendo a vez de ouvir, falar e conviver com a divergência, trabalhar outros recursos de interação verbal, na preocupação com a entonação, gesticulação, expressão e possibilidade de resposta imediata. (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 336).

Outra seção fixa nas unidades da obra em questão é: *Práticas de análise linguística*² que, em uma primeira observação, remeter-nos-ia ao trabalho com a Língua Portuguesa em seus aspectos normativos, gramaticais. No entanto, ao fazermos a leitura das orientações, não conseguimos perceber nitidamente tais aspectos. Os autores atentam para uma possibilidade de ler e analisar os textos em uma perspectiva linguístico-discursivas, valendo-se das estruturas da língua (lógicas, semânticas e sintáticas) para compreender as “estruturas discursivas e os gêneros textuais, apropriando-se de sua forma e função” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 336) e, além disso, não apenas se mostrarem competentes leitores de diversos gêneros, como sendo capazes de produzir textos com bases nesses gêneros.

Como se nota, reforça-se com base nos exemplos dessas atividades, mesmo que se tenham questões que mobilizem para conhecimentos linguísticos, a perspectiva de análise se desenvolve em torno do discurso e dos gêneros textuais em sua forma e função, como se declara no texto orientativo. Nesse contexto, cabe ao professor, como mediador, auxiliar os alunos a construírem o conhecimento, com destaque novamente à construção pelo próprio aluno. O modelo, ainda procedimental, é para que os estudantes recuperem as habilidades; já àqueles que não as dominam, é proposto o boxe: *Para recordar*.

E assim, por meio do estudo do gênero textual, destaca-se o caráter prático e dinâmico dessa etapa da proposta, por considerar situações ligadas ao uso³ da linguagem.

2

Embora a gramática tradicional ofereça uma abordagem específica da análise linguística, concentrando-se na nomenclatura e classificação gramatical, os estudos desenvolvidos dessa maneira foram considerados inadequados para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente quando o foco no ambiente escolar se volta para o texto. A proposta da prática de análise linguística como alternativa surge da Linguística, definida como o estudo científico da língua, especialmente para orientar o aluno na aquisição da escrita padrão. A partir desse ponto, a prática de análise linguística assume um caráter teórico-metodológico: teórico, por representar um conceito relacionado a uma maneira de examinar dados linguísticos fundamentada em teoria; metodológico, por ser empregado na sala de aula como uma ferramenta para o ensino reflexivo da escrita. (Bezerra; Reinaldo, 2020).

³Estamos diante de um tema presente na esfera educacional contemporânea: a utilidade do conhecimento escolar, em especial, no Ensino Médio. Segundo Weinheimer e Wanderer (2021), um utilitarismo repaginado, como uma faceta do neoliberalismo econômico. As autoras colocam serem várias as enunciações provenientes de documentos oficiais, pesquisas acadêmicas, educadores e alunos expressando a relevância da escola propiciar um ensino “útil” aos estudantes. Mais uma proposta estendida dos documentos que orientam o Ensino Médio, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que afirmam, de forma recorrente, que uma das funções da escola é preparar os alunos para conviverem em sociedade, para resolverem problemas do cotidiano e serem úteis para o mercado de trabalho.

A próxima seção do livro *Práticas de leitura e análise literária*. Como o próprio nome sugere, o que esperamos dessa etapa são atividades que trabalhem com a literatura, as características que determinam certos textos como sendo literários.

Remetendo-nos às orientações, somos introduzidos ao “estudo das habilidades, para o desenvolvimento da fruição⁴ leitora e para a formação do leitor”.

É-nos externado o alinhamento à BNCC, por privilegiar um dos campos de atuação social: o artístico-literário. Os autores mencionam as várias maneiras de se propor o estudo literário: diacronicamente por obras, agrupando temas, por meio da comparação entre autores, pelo cânon literário ao estabelecer um rol de autores. Resultante da atuação de elementos diversos: autor, contexto, estilo, obra, público, estética, seria necessário, para estudar a literatura, perceber como esses elementos se articulam.

Todavia, mesmo diante dessa compreensão, os autores explicam que se valem r da metodologia adotada pela obra, considerando o estudo dos gêneros, por meio de uma escolha combinada, ora por seus aspectos estéticos, ora composicionais, ora pelo estudo da época, ora pelo autor, pelos lugares, ou pelos períodos.

Estamos diante de um modelo que evidencia a fragmentação sobre a qual Adorno e Horkheimer (2006) nos permitem pensar, quando consideram que a linguagem se esvai com o esfacelamento da formação cultural. Para além do significado textual, da imagem, do som, partes atreladas e fundamentais ao texto foram dele descoladas e fragmentadas por uma racionalidade unilateral.

“Muitas vezes sugerimos que eles próprios escolham um caminho de leitura que é apenas levemente orientado por meio de sugestões e caminhos” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 337). Também nessa seção é estimulado o protagonismo, na produção e criação artístico literária, no que diz respeito à cultura juvenil, com destaque a *playlists* comentadas, *slam poetry*, *fanfic*, *remix*, também trabalhados

⁴ Bisconcim (2012, p. 24) traz a definição de literatura como arte oral ou escrita ficcional capaz de recriar a linguagem, em versos ou em prosa. O que, de alguma forma, está ligado à ideia da produção de beleza em um texto, no seu sentido estético, sendo literário, ainda, um texto que provoque um efeito de prazer, de fruição, naquele que o recebe: o leitor. Poderíamos até relacionar aqui, nos termos defendidos por Benjamin (1989), fruição à ideia de experiência, a qual envolve transmissão. Estaria na literatura a possibilidade de transmissão da própria experiência passada, que de certa forma se torna coletiva, a possibilidade de compartilhar conhecimentos, de motivar reflexão sobre a própria vida e sobre a vida de todos. No entanto, embora apareça o termo fruição, ligado à gratuidade de se receber o texto, o que oportunizaria a experiência, a forma como se trabalha nos afasta cada vez mais do conceito benjaminiano.

como gêneros textuais. Mais uma vez, na organização da proposta pedagógica desta seção, estamos diante de situações em que o aluno torna-se seu próprio guia. A autoridade tradicional, dada pelo conhecimento, transmitida pelo professor, é redirecionada, em nome da formação para a autonomia. Aqui, podemos ver o que Arendt (2008) chama a atenção para um aspecto da crise na educação, quando a escola dá ao aluno autonomia em um momento da sua formação que requer orientação do professor e presença do conhecimento, para que ele se fortaleça e, assim, conquiste posteriormente a autonomia.

A seção que encerra o capítulo *Práticas de produção de texto* abarca tanto a produção oral como a escrita, sem fugir da proposta de trabalho de toda a obra: os gêneros textuais. A proposta para o professor é criar em sala de aula situações fictícias nas quais os gêneros em estudo possam ser praticados e produzidos. Interessante destacar a palavra que aparece neste direcionamento: propõe-se empregar os exemplos de oralidade em situações de comunicação, em “vivências” ou situações de transposição (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 338). Somos levados ao conceito benjaminiano de vivência que se contrapõe ao de experiência, este, na valorização do conhecimento acumulado, enquanto aquele, em sua existência prática, atrelada a efeitos imediatos.

Ainda nesse contexto prático, como a palavra sempre nos sugere, os autores destacam a preocupação recorrente com a produção escrita, tudo a ser guardado no *portfólio*. Antes disso, porém, “ocorre uma solicitação de escrita com objetivo definido. **Escrever para quê?** Essa preocupação é sempre sinalizada para os estudantes, em algum ponto da sequência de atividades do capítulo” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 339, grifo dos autores). A noção de escrita atrelada à sua funcionalidade demonstra o ideal pragmatista, como se fosse necessário demonstrar o efeito prático e útil do conhecimento, como ressalta Adorno (1995).

Finalizando o manual de orientações, encontramos os boxes que, sem uma localização fixa, podem ser encontrados em diversas partes da unidade, contribuindo para o trabalho de diversificação, expansão e complemento das outras atividades. Como os autores fazem questão de definir a utilidade a que se destina cada parte, optamos por sistematizá-las indicando o que se propõe e a que se destina cada um deles. Como nesta parte, o objetivo é expor a proposta dos autores nas orientações, preenchemos a primeira a coluna que indica o que se propõe. Em seguida, por meio

de um exemplo de cada item, focaremos na finalidade, com o preenchimento da coluna que indica a que se destina.

Quadro 6 – Boxes no livro didático

BOXES	O QUE SE PROPÕE	A QUE SE DESTINA
Clube de leitura	Formar o leitor literário.	
Cultura digital	Desenvolver atividade crítica e responsável em suas práticas de linguagem nos meios digitais.	
Diário de bordo	Registrar suas impressões finais ou conclusões do processo de aprendizagem.	
Fica a dica	Estimular a ampliação de repertórios culturais.	
Para fazer e pensar	Desenvolver o raciocínio voltado para a ação com o tema ou gênero textual.	
Para ir mais longe	Desenvolver atividade de pesquisa e mobilizar os resultados.	
Para recordar	Mobilizar conceitos e noções desenvolvidas no Ensino Fundamental.	
Temas contemporâneos	Refletir sobre alguns TCTs (Temas contemporâneos transversais), para atuação cidadã.	

Fonte: A autora.

Os tópicos que destacamos sobre o livro didático que foram expostos nas orientações já seriam suficientes para analisarmos a linguagem em sua finalidade de formar para o engajamento do sujeito à realidade.

Em uma primeira leitura podemos, inclusive pela linguagem, ser levados a uma falsa ideia de uma educação voltada à humanização, com a projeção de termos empregados como sinônimo de autonomia, na liberdade do indivíduo para guiar o seu próprio destino.

Todavia, conceitos da Teoria Crítica da Sociedade nos levam a compreender os elementos que nos privam desse conceito, já que uma formação para a autonomia tem o conhecimento como ponto fundamental (Adorno, 1995) e não a negação de

sua autoridade no processo de ensino. Esses elementos, como conseguimos visualizar durante as orientações, ficarão mais evidentes com exemplos de atividades, por meio dos quais encontramos espaço que viabilizam as hipóteses de que os gêneros textuais sejam apenas mais um objeto nesse aparato da forma. Nesse sentido, estariam as propostas de atividades definidas e desenhadas muito antes da produção desses materiais, de sua “escolha” pela escola, ou dos planejamentos de professores, tudo fora harmonicamente desenvolvido em consonância como o pediram os documentos internacionais e realinhados às prescrições nacionais para a preservação da sociedade que demanda a formação de sujeitos com competências e habilidades para se reconhecer responsável pelo seu próprio destino. Aproveitamos o quadro 4, fazendo um recorte para uma maior descrição. Tomamos por base as unidades inicial e final do livro. Observamos por páginas, cada trabalho preconizado por meio de um gênero textual e buscamos sinalizar a que serve cada uma dessas propostas. Qual a proposta de trabalho aventada pelo gênero em questão?

Quadro 7 - Proposta de trabalho a partir do gênero textual

Página	Práticas de linguagens envolvendo os gêneros textuais
UNIDADE VIAGENS	
41	Texto trecho de Terra dos homens de Saint Exupéry
Discussão do texto com base nas perguntas “relacionadas à experiência de viajar”. Perguntas opinativas: “Você concorda ou não com essa ideia... Espera-se que os estudantes percebam que viajar é uma experiência humana”.	
42-43	Vistas de fotografias de cidades
Objetivo de descrição das imagens. “A fotografia representa a visão do fotógrafo. Aluno deve compartilhar um registro com a turma”.	
44	Relato de viagem de Beatriz Sarlo “Brasília”
Relato sobre a praça dos três poderes (Brasília). Retirar informações do texto sobre as impressões da escritora e comparar com outras informações sobre esse mesmo lugar.	
47	Práticas de análise linguística – formas verbais
Pergunta de número 17 com trechos do relato tendo destacadas as formas verbais no presente – Implicações do uso do presente do indicativo para construir definições.	
49	Fragmento da carta de Pero Vaz de Caminha

	Trecho da carta de Caminha seguido de uma pergunta sobre os aspectos descritivos do local.
50	Relato: Duas viagens ao Brasil – Hans Staden
	Perguntas sobre o relato dos viajantes – “Que impressões do povo e da terra foram destacadas? Retirada de informações do texto. Comentários sobre os costumes e rituais.
51	Relato de Adele Toussaint Samson: O Corcovado
	Outro exemplo de relato de época, século XIX, no RJ, palco de fatos históricos e culturais marcantes sob um olhar feminino. Discussões aventadas pelo texto em questões marcantes da sociedade carioca. Espera-se que os estudantes identifiquem a referência aos escravos. Ponto a ser destacado: Fatos e relato na seção de análise literária – Literatura como manifestação estética da linguagem, mas servindo como informação.
54	Carta em Poema: Os Selvagens – Oswald de Andrade
	Exemplo de um poema escrito, considerando fragmentos da Carta de Caminha, atentando para a importância do tema também na literatura.
55	Soneto de Gregório de Matos Trecho de romance: O Cortiço – Aluísio Azevedo
	Proposta de trabalho em grupos para leitura de textos sobre o Brasil. Tarefa de identificação da obra, período e aspectos sobre o país.
57	Poema: Ladainha – Cassiano Ricardo
	Perceber diferentes gêneros textuais com a mesma proposta. Identificar o tema, obra e período ao qual pertencem.
60	Exposição oral – Explicação de como fazer
	Imagem de um expositor em uma seção de comunicação. Perguntas para “mobilizar conhecimentos prévios e impressões sobre esse gênero oral formal” Sugestão para gravar, registrar e, depois, autoavaliar-se.
62	Produção escrita: Relato de Viagem
	Com base nos textos trabalhados sobre experiência de viagem, retomar a produção escrita feita anteriormente. O conteúdo é o texto do aluno e a proposta de reescrita, de modificação. Orientação para guardar no portfólio.
65	Trecho do Diário de Bridget Jones – Helen Fielding
	Antes do texto são trazidos exemplos de capas de obras/diários. Proposta de leitura de trechos de diário: Perguntas para identificação de partes. Objetivo de diferenciar relato de reflexão. Voltar a trechos e encontrar ironia, estado de espírito, expressões etc.
70-71	Textos sobre escritores e obras
	Divisão em grupos para pesquisarem a vida e a obra de Camões e Fernando Pessoa. Objetivo: Consultar obras. Relacionar vida e obra. Pesquisar sobre o contexto histórico, o tema e a estrutura. Fazer escolha de poemas e postagem dos resultados.
72	Os Lusíadas – Camões – Canto V

Resumo das estrofes transcritas sintetizadas em uma tabela. Perguntas sobre o texto, colocando o aluno como centro do conhecimento: “Pelo que você e seus colegas pesquisaram... Considerando tudo o que você já sabe” ...	
74	Poemas: O Mostrengo e Mar Português – Fernando Pessoa
Comparação com o texto anterior, identificando a relação entre as obras. Pesquisar poemas que dialoguem com o tema e compartilhar com a turma. Formular uma hipótese interpretativa e divulgar.	
75	Narrativa: Os Ratos – Dyonelio Machado
Considerando o capítulo lido sobre narrativa, identifique os trechos em que o sentimento se nota mais intenso. Percepção sobre o fluxo de consciência e de outros recursos. Comentário sobre a função da literatura.	
78	Práticas de produção de texto – Exposição oral
Foco para retomar as conclusões e registros anteriores com relação às exposições orais e formular novas conclusões a respeito, seus aspectos positivos e o que pode ser melhorado. Ideia de 6 círculos para pensar os momentos da exposição oral. Elaboração de um modelo de plano para as próximas.	
80	Trecho da obra: Quarto de despejo (Diário) – Carolina Maria de Jesus
Localização no texto termos que indicam espaço, contexto histórico e expressam reflexão. Relembrar características do gênero Diário, com destaque de como o eu se projeta. Continuar a escrita do diário, já iniciada anteriormente.	
84	Portfólio - Autoavaliação
Revisão das produções. Verificar o histórico de aprendizagens dos gêneros trabalhados. Executar os passos sugeridos para autoavaliação das aprendizagens.	
UNIDADE ARTE E VIDA	
274	Apresentação da unidade: conto, resenha crítica e histórias da tradição oral
“Nos capítulos Arte e vida, você e seus colegas vão estudar gêneros como o conto, a resenha crítica e as histórias da tradição oral”. Mensagem clara de que o ponto principal da unidade é o trabalho com esses gêneros textuais.	
276	Conto Tentação – Clarice Lispector
Situações pessoais lembradas pelo conto enquanto uma história para pensar sobre a vida. Para o leitor, é sugerido pensar histórias como essa e identificar a narrativa para os colegas e o professor.	
280	Texto informativo sobre os povos indígenas
Depois da situação inicial ter sido apresentada por meio de cartazes de filmes, a temática é introduzida por meio de um texto informativo sobre a história dos indígenas. “Espera-se que os estudantes respondam que por meio do trecho lido fica evidente que os mitos são carregados de crenças e valores... Mitos como acúmulo de saberes”.	
280	Narrativa baseada em mito: O Sapo Encantado

A primeira questão pede para o aluno identificar quem é o herói e os elementos sobrenaturais presentes em sua jornada. Aparecem outras questões com pontos interpretativos sobre a narrativa.	
285	Trecho de Macunaíma – Mário de Andrade
“Pretende-se que os estudantes identifiquem a fusão racial... do início da formação do povo brasileiro. Espera-se que os estudantes identifiquem a expressão: ‘dandava pra ganhar vintém’... Espera-se que os estudantes indiquem a forma <i>si</i> para a conjunção subordinativa condicional <i>se</i> ; e <i>guspia</i> por <i>cuspia</i> ”.	
287	Trecho de Romance: Fuga – Graciliano Ramos
Atividades relacionadas à leitura e compreensão de texto. Identificação de trechos referentes ao personagem Fabiano e ao tema da escravidão.	
290	Trecho de Grande Sertão Veredas – João Guimarães Rosa
Uma pergunta que direciona respostas pessoais sobre que importância parece ter o sertão e que sentidos o autor parece atribuir. Na sequência, outra pergunta surge para discutir com os colegas e professor as maneiras que esses autores fazem o retrato da cultura e da realidade brasileira do século.	
291	Conto: Janela sobre as Máscaras – Eduardo Galeano
Proposta de comentário com colegas e professor a respeito de como o leitor percebeu o conflito interno do personagem. Em grupos, sugestão para nova pesquisa, sobre a produção literária latino-americana e possíveis relações com os escritores brasileiros.	
295	Produção escrita: Resenha Crítica de filme: O choro é livre... Renato Hermsdorf
Depois da leitura da resenha, são trazidas questões para serem respondidas no caderno. Ponto principal: depreender que a resenha apresenta comentários apreciativos e identificar tais pontos. “Qual a tese defendida pelo autor da resenha. Identifique-a”. Questão 37: “Agora é a sua vez de pôr a mão na massa”, transformando os pontos estudados em uma resenha crítica.	
299	Conto: O menino que escrevia versos – Mia Couto
Questões de compreensão de texto, muitas seguidas da orientação para o professor: Resposta pessoal do aluno. “Espera-se que os estudantes identifiquem a sensibilidade do garoto e o fato de escrever versos”.	
305	Cultura digital: Meme
Texto introdutório sobre meme, seguido de exemplos e questões: “O que mais chama a atenção? Você já produziu um meme? “A ideia é que você e seus colegas criem memes... para o evento proposto em <i>Palavras em liberdade</i> ”.	
307	Poema Voz do Sangue – Agostinho Neto
Diante do poema <i>Voz do sangue</i> uma nota apresenta o escritor e, na sequência, o poema, seguido da orientação para o professor. Essa orientação aparece mais completa dos que a de costume, atentando para um trabalho sonoro dos versos dentre outros recursos que aproximam o leitor do eu-lírico.	

308	Poema de José Craveirinha
Análise do poema. “Que característica de si o eu-lírico evidencia e como isso influencia sua visão de mundo em solidariedade com os demais?”.	
308	Poema: Em torno da minha baía – Alda do Espírito Santo
Poema por uma voz feminina para que o leitor observe que o eu-lírico trata de questões do seu cotidiano transformadas em universais. Interpretação sobre a perda de identidade e processo de descolonização.	
309	Conto: A fronteira de asfalto – José Luandino Vieira
Prosa que marca a relação invadida pelas diferenças. “Identifique as questões sociais por trás dessas diferenças que criam a tensão do conto. Como você interpreta...”.	
313	Roteiro para vídeo
Exemplo de roteiro como modelo para os alunos em grupo executarem uma gravação e colocarem a “mão na massa”, usando um software de edição para publicarem nas plataformas e redes sociais.	
315	Produção escrita: conto
Retomada em grupos sobre o que aprenderam do gênero conto. Depois de reverem “comecem a produzir o texto... considerando as características desse gênero... Fazer ajustes e publicar.	
316	Palavras em liberdade: Feira Cultural
“Como organizar a feira cultural para compartilhar as produções de vocês com a comunidade”. Sugestão de cronograma com ações para a realização da feira.	
318	Meu Portfólio
Retomada de tudo o que foi feito ao longo dessa unidade: “produziram conto, leram histórias, conheceram narrativas, produziram resenhas críticas”. Objetivo: Dar ao aluno condições de verificar sua história de aprendizagem dos gêneros trabalhados. Construir um quadro avaliativo, verificando se os objetivos foram ou não plenamente atingidos.	

Fonte: A autora.

Alguns pontos, pela regularidade nas atividades, chamaram nossa atenção, motivando-nos a estabelecer nossas unidades de análise.

Primeiramente, a quantidade de perguntas de opinião, seguidas da orientação de resposta no livro didático: *Resposta pessoal*. As páginas 42, 72, 290, 299 e 305, dentre outras, sugerem perguntas cujas respostas aceitam opinião, em concordância ou não com a temática, instigando o aluno para que responda segundo seu conhecimento de mundo. A orientação para que o professor aceite respostas pessoais diante de uma pergunta mediada por um texto, também externaliza uma preocupação. O aluno é colocado no centro, como protagonista, mas sem a reflexão

e a autoridade do conhecimento. Sem a mediação do professor e de outras fontes, é possível que as respostas às perguntas sejam apenas de senso comum, limitando-se ao campo das vivências.

Outro aspecto que se sobressai nas propostas do trabalho com os gêneros textuais é o foco no saber fazer, objetivando mostrar resultados e divulgá-los, revelando o diferencial. Nas páginas 42-43, 74, 78, 305, 313, 316, encontramos exemplos de atividades que envolvem a elaboração de modelos e planos para expor resultados, a necessidade de compartilhar o que se fez, para que outros vejam as produções. O apelo para a “mão na massa”, no saber executar tarefas, usar a tecnologia, editar, publicar em plataformas e redes sociais revela nitidamente a retórica da sociedade administrada em atividades do campo educacional, por meio dos gêneros textuais.

As tradicionais perguntas de compreensão de texto, que autores como Marcuschi (2008) analisaram e nomearam como perguntas de “cópias e objetivas” por não assegurar um ensino de leitura em uma perspectiva discursiva, ainda se fazem presentes. Embora, hoje, a noção de discurso e de prática social tenham adentrado a escola, os livros didáticos por meio dos gêneros ainda medeiam indagações acerca de informações explícitas nos textos, ou seja, a noção de discurso não rompeu com o processo da decodificação. Nas páginas 49, 50, 80, 280, 285, 290 encontramos exemplos que nos direcionam para tais constatações, mantendo os leitores em um nível informativo, apenas.

Nessa mesma direção, encontramos perguntas que externalizam o objetivo de identificar informações no texto, ou fazer o que preconizam seus sinônimos, como localizar, reconhecer, indicar, nomear, descrever, sempre no sentido de voltar ao texto para encontrar o que é solicitado na pergunta. Assim, pontualmente, a fim de exemplificação, encontramos nas páginas 51, 57, 65, 75, 80, 280, 287, 295, 299, 309 questões que direcionam para momentos de retorno ao texto para dizer de outra forma, o que o texto disse. Espera-se que os estudantes identifiquem a referência aos escravos, o tema, a obra, o período ao qual pertencem, as partes em que há reflexão, os sentimentos, que localizem termos que indicam espaço, que encontrem o herói, os elementos sobrenaturais, expressões, a tese defendida pelo autor, as questões sociais envolvidas etc. O conteúdo até se diversifica. Palavras como reflexão e questões sociais, que poderiam remontar a algum pensamento humanizador, ilusoriamente surgem, todavia, aparecem no mesmo contexto, o da

identificação. Alunos são convidados a reconhecer partes dentro dos gêneros textuais que trazem reflexões, ou que pontuam questões sociais, mas nada que nas propostas motive para além desse processo.

Mais um fato a ser destacado é a ênfase dada às propostas de trabalhos em grupo, principalmente mediante a realização de pesquisas. Valoriza-se um ensino capaz de conduzir o aluno a estar em constante processo de aprendizagem, com destaque à palavra *processo*, conferindo mais valor à pesquisa em si e ao saber compartilhar para o outro e conviver, do que ao conhecimento a ser pesquisado. Esse exemplo ilustra um modelo de exercício recorrente no livro didático, que revela a importância da pesquisa, enquanto ação de busca e um meio para treinar a oralidade e apresentação. Neste quadro, apresentamos em partes as propostas deste modelo de atividade

Quadro 8 - Passos de atividade de divulgação de pesquisa

As pesquisas devem ser compartilhadas na forma de uma exposição oral.
Será preciso, depois de selecionado o material, compartilhar as descobertas com os demais grupos envolvidos na pesquisa.
Você e os colegas de grupo vão organizar uma apresentação com slides.
Cada grupo vai ficar responsável por organizar a apresentação desses pontos.
O grupo deve divulgar fatos da vida do autor em discussão e da contextualização histórica e cultural do período em que ele viveu, ao passo que outro grupo vai organizar e apresentar o tema e a estrutura da obra indicada.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em: Faraco, Moura e Maruxo (2020, p. 70- 71).

Nossa análise revela a ênfase sobre a forma. Depois de colocar o aluno em contato com o tema por meio dos gêneros textuais, o foco recai sobre a produção do gênero em destaque na unidade. É clara a intenção de conduzir o aluno ao domínio da técnica em uma proposta pedagógica que reflete a função social da escrita por meio da qual a forma se sobrepõe ao conteúdo. Assim, diversas atividades que compõem as unidades seguem esse modelo e culminam para a produção escrita do gênero textual.

Nesta proposta, diante do gênero *meme da internet*, que traz comentários de uma postagem feitos por nomes clássicos da literatura, é solicitada a criação de outro meme pelos alunos.

Figura 5 – Exemplo de meme

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo (2020, p. 305).

Em seguida, depois de uma conversa a respeito do que mais chama a atenção diante da criação de textos como estes na internet, principalmente aqueles destinados ao público jovem, o foco é na produção, explorando os elementos verbais e não verbais que contribuem para a produção do humor. Essas etapas são apresentadas no quadro 9.

Quadro 9- Produção do gênero meme

Fazer memes é uma prática difundida por aqueles que usam a internet. O que mais chama atenção neles?
Você já produziu memes? Qual tipo de meme acha que agrada mais os jovens?
Ao produzir um meme é possível provocar um problema para alguém? E ao compartilhar memes?
Nessas produções, vocês devem explorar os elementos verbais e não verbais que produzirão o humor e farão com que as pessoas se interessem pelo evento.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Faraco, Moura e Maruxo (2020, p. 305).

Nesse mesmo sentido que vê a forma do gênero textual como o próprio conteúdo a ser aprendido, muitas atividades são estruturadas levando em consideração o que o aluno percebe e vivencia em seu cotidiano, como se a validade de um conhecimento estivesse ligada diretamente à prática, à ideia de utilidade.

Nesse contexto, em várias propostas de atividades fica evidente a utilidade do gênero, um conto para pensar sobre a vida, uma exposição oral para tornar público um tema relevante, uma resenha crítica para apresentar comentários apreciativos, um software de edição para publicar nas redes com um diferencial, tudo soando como principal objetivo da aprendizagem.

Observemos um desses exemplos na figura 6, e o que, por meio do texto, se explica ser possível fazer com este gênero: “é possível registrar opiniões a respeito de produtos culturais e artísticos e, ao mesmo tempo, divulgar esses produtos na internet”, servindo como uma espécie de “prestação de serviço aos leitores” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 295).

Figura 6 - A utilidade da resenha

Resenha crítica

Um dos textos por meio dos quais é possível registrar opiniões a respeito de produtos culturais e artísticos e, ao mesmo tempo, divulgar esses produtos na internet, é a resenha crítica.]

Como gênero textual escrito, a resenha crítica é muito comum na esfera jornalística, e se enquadra no jornalismo cultural e de prestação de serviço aos leitores.

Para conhecer um exemplo desse gênero, leia a seguir uma resenha crítica publicada em um portal de cinema que reúne comentários apreciativos sobre filmes variados. O filme resenhado é *Sete minutos depois da meia-noite* (2016), dirigido por Juan Antonio Bayona. Na abertura desta unidade, você observou a imagem de uma cena desse filme.

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo (2020, p. 295).

Exemplos como esse nos pede um retorno ao texto *Dialética do Esclarecimento*. Adorno e Horkheimer (2006, p. 17) traçam os fundamentos da razão instrumental, associada por eles à "calamidade triunfal" da sociedade burguesa contemporânea. Com o objetivo de explicitar como o esclarecimento se converte em mito na modernidade, os autores evidenciam que agora, o saber eminentemente técnico traz consigo uma lastimável perda: a progressiva eliminação dos restos da sua própria qualidade autocrítica, demonstrando os elementos de um totalitarismo a toda prova, marcado por uma unidade explicativa bastante redutora, na qual o múltiplo se reduz ao ordenado, a história ao fato e as coisas aos números.

Doravante, a matéria deve ser dominada sem o recurso ilusório a forças soberanas ou irmanentes, sem a ilusão de qualidades ocultas. O que não se submete ao critério da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento. A partir do momento em que ele pode se desenvolver sem

a interferência da coerção externa, nada mais pode segurá-lo. (Adorno e Horkheimer, 2006, p. 19).

Como vemos, esse utilitarismo presente nas próprias atividades com os gêneros textuais, em linhas teóricas exemplificam o que Adorno e Horkheimer (2006, p. 17) trazem “no sentido mais amplo do progresso do pensamento”, de que o homem, ao buscar se libertar das potências místicas da natureza, para conseguente chegar à racionalização filosófica e científica, acaba por dominar a si próprio, diante de uma autocontradição do esclarecimento, que se auto converteu em mito.

Outro ponto importante para análise é que até aqui, pouco mencionamos sobre a figura do professor. Nas atividades destacadas no quadro ele aparece poucas vezes, convidado a ouvir as histórias e pesquisas dos seus alunos. A transferência de autoridade, tanto do professor como do conhecimento, é feita para outras esferas, e um exemplo claro, são as propostas de autoavaliação, como justificativa de autonomia. Temos, no decorrer das unidades, vários exemplos nos quais os próprios alunos devem verificar a história de aprendizagem dos gêneros trabalhados e pontuar se os objetivos foram plenamente atingidos ou não.

Esta estrutura aponta para um modelo recorrente que chama o aluno para o protagonismo do ensino e da aprendizagem. “Ao longo dos capítulos, você colecionou as produções de texto feitas e as reservou em seu portfólio. É importante rever todas as versões de uma mesma produção, para que você possa, ao final do trabalho, perceber seu aprimoramento” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 319). Assim, como proposta de autoavaliação o aluno é levado a revisar sua história de aprendizagem, refletir sobre o processo, construir um quadro para avaliar, reler os objetivos, preencher o quadro destacando o que avançou etc. Somente no final do processo é mencionada a figura do professor que apenas auxiliará a definir o que poderá ser feito para melhorar. Observemos que é o próprio aluno quem ao final descobrirá as maneiras próprias de gerir a aprendizagem.

Quadro 10 - Proposta de autoavaliação

Verifique sua história de aprendizagem dos gêneros trabalhados
Perceba quais aspectos da produção de textos você desenvolveu e aperfeiçoou

Refleta sobre seus processos de produção e sobre suas aprendizagens
Construa um quadro que o ajudará a avaliar suas aprendizagens
Tome por base os objetivos de aprendizagem de cada capítulo
Releia cada um desses objetivos, procurando avaliar se você avançou no estudo ou precisa rever
Preencha o quadro de autoavaliação (Avancei/ Preciso rever/ O que fazer para melhorar)
Agora que já sabe o que precisa rever, com a ajuda do professor , defina o que poderá ser feito para melhorar e consolidar seu aprendizado, com base nos itens relacionados
Ao final do processo, você poderá descobrir maneiras próprias e personalizadas de gerir a própria aprendizagem.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Faraco, Moura e Maruxo (2020, p. 319).

Consideramos que essa análise sobre a forma da obra: *Práticas de Língua Portuguesa*, somada a esse recorte de duas unidades seja suficiente para estabelecermos nossas unidades de análise. Como destacamos, a organização sistematizada do livro em seções e atividades que se repetem, bem como a organização didática do conteúdo por meio das práticas de linguagens trabalhadas com os gêneros textuais, denotam não estarmos diante de uma casualidade, mas de um meio formal que se considera adequado para os alunos alcançarem seus objetivos:

aprofundar seus aprendizados nas práticas de linguagem relacionadas à leitura, à escuta, à produção de textos, à análise linguística e à literatura, bem como aperfeiçoar o domínio de habilidades necessárias ao exercício pleno da cidadania, cultivando atitudes e valores significativos para sua formação e seu projeto de vida (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 3).

Aprofundar seus aprendizados nas práticas de linguagem que se apresentam como estudo da forma dos gêneros textuais, na busca por outros textos semelhantes, na identificação de informações para vivência na sociedade, para a qual se deseja formar.

Esse olhar para as orientações de ensino no livro didático nos leva a estabelecer unidades para a análise das propostas de trabalho com os gêneros textuais, de modo a nos auxiliar a entender que formação está sendo levada a termo no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio e como se relaciona com as demandas da sociedade.

4.3 Unidades de análise: metodologia

Mediante o levantamento dos gêneros textuais como conteúdo do livro didático de Língua Portuguesa para o Novo Ensino Médio, motivando as competências e as habilidades a serem adquiridas nessa formação, definimos as seguintes unidades de análise: a) A linguagem da forma: a finalidade dos gêneros; b) A negação da autoridade: o aluno como centro; c) A ênfase no método de aprender: a primazia dos procedimentos; d) A linguagem como informação: a identificação como habilidade.

O livro *Práticas de Língua Portuguesa* é uma obra dedicada ao Ensino Médio, a ser utilizada do primeiro ao terceiro ano. Talvez este seja um dos motivos pelos quais os autores tenham escolhido não iniciar prontamente com as unidades, que vimos ser seis. Optam por começar com o que chamam de Estudo da Língua Portuguesa no Ensino Médio, com atividades que objetivam aproximar os estudantes das noções teóricas empregadas na obra, dar ideia do que significa o desenvolvimento de habilidades e compreender como funcionam alguns instrumentos mobilizados no livro, tais como, o diário de bordo, portfólio e o blogue da turma.

Um olhar mais detalhado para esta parte inicial nos possibilitou perceber a repetição dos mesmos métodos e modelos de atividades. O alinhamento à BNCC, sinalizado no início do livro, é novamente reforçado nas orientações específicas ao final, tendo sido colocados os números referentes às competências gerais e específicas a que se faz menção em cada conjunto de exercícios propostos, cujos códigos referem-se às diversas habilidades que se propõem desenvolver. Nos três parágrafos de orientações há o destaque para os códigos: Competências gerais: 2, 4, 5, 7, 9, 10; específicas: 1, 3, 7. Habilidades: 13LGG204, 13LGG303, EM13CNT EM13CHS502, EM13LP06, EM13LP30, EM13LP33, EM13LP34, EM13CNT207, EM13CHS502, dentre outras. A inclusão de códigos tal como propõe a BNCC pode ser, também ela, analisada da perspectiva de Marcuse (1973, 101), quando menciona, tal como já destacamos neste trabalho, a ‘astúcia da Razão’ na linguagem das abreviaturas. O significado é fixado e cumulado em um código que, uma vez sancionado e repetido, perde o valor cognitivo e serve “meramente ao

reconhecimento de um fato indiscutível”. Na proposta de ensino aqui analisada, serve para designar uma habilidade ou competência da BNCC.

Os infundáveis códigos informam aos consumidores do material que a proposta está em sintonia com a BNCC, como expressão das aprendizagens essenciais para o aluno alcançar o nível de competência desejado. O professor, por sua vez, terá no próprio livro didático as habilidades e as competências que devem ser possibilitadas com a sua prática pedagógica. Como um organismo de um sistema da indústria cultural, o livro didático viabiliza o controle da formação. Nesse sentido, não importa o conteúdo, mas a repetição da forma. Com a padronização das aulas, o professor não faz a diferença na transmissão do conteúdo.

Fizemos essa busca, e, por meio desse conjunto de exercícios de apresentação, seria possível aos alunos exercitarem a curiosidade intelectual, compreenderem e utilizarem as diferentes linguagens, utilizarem as tecnologias digitais, defenderem pontos de vistas, exercitarem a empatia, agirem pessoal e coletivamente com autonomia. Quanto às habilidades treinadas, o aluno conseguiria dialogar nas diferentes linguagens, com vistas ao interesse comum assentado na democracia e nos direitos humanos; debater questões polêmicas de relevância social; discutir o tema em contato interdisciplinar com as áreas das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, bem como com as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Por fim, no que diz respeito às habilidades da Língua Portuguesa, o aluno conseguiria analisar os efeitos de sentido decorrentes do uso da linguagem; realizar pesquisas de diferentes tipos; selecionar instrumentos de coletas de dados; produzir texto para divulgar conhecimento.

Tal busca, sem uma análise crítica que possibilite olhar a linguagem como objeto, pode dar a falsa ideia que contribui para colocar o aluno em contato com as práticas de linguagem. Todavia, diante da racionalidade tecnológica da linguagem, essas práticas expressam a uma redução estética, utilizando a reflexão de Marcuse (1973), ao discorrer sobre a racionalidade técnica da arte.

Ao inaugurar as propostas de exercícios com uma crônica de Gregório Duvivier, ator, humorista, apresentador, poeta, roteirista brasileiro, conhecido também por suas constantes críticas ao capitalismo, e junto disso, trazer um tema de grande impacto e relevância nessa sociedade, como o *bullying*, o livro, em um

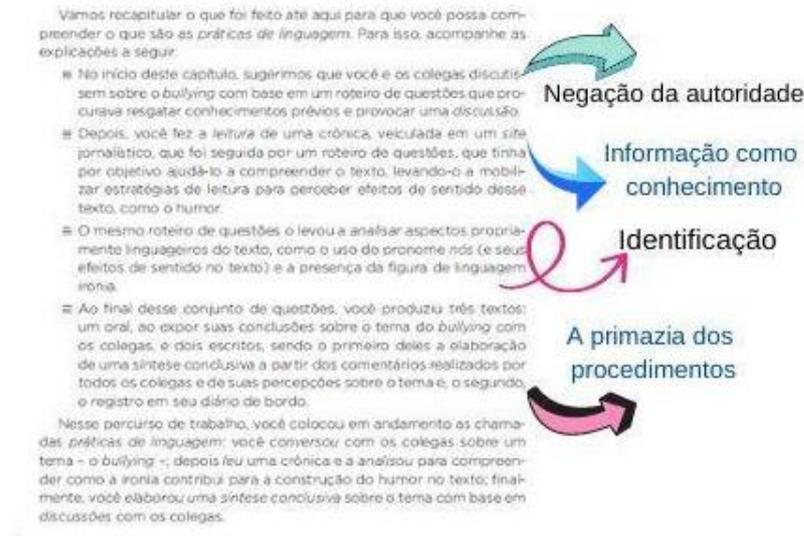
primeiro momento, abre nosso horizonte de expectativas⁵ positivamente, diante de possibilidades para o desenvolvimento da consciência emancipatória. Entretanto, os limites da racionalidade da sociedade administrada, em todas as formas por meio das quais ela se manifesta, são logo compreendidos diante das primeiras propostas de exercícios. Estamos diante da razão que uma vez instrumentalizada perde a possibilidade de reflexão e se volta contra a própria humanidade, ao conduzir o controle do homem pelo homem, sujeito à exploração desumanizada (Adorno; Horkheimer, 2006). Ao se limitar à constatação, a razão perde a determinação dos fatos.

A imagem a seguir ilustra uma das páginas dessa primeira atividade, descrevendo em parágrafos o percurso de trabalho do aluno nas atividades que lhe foram propostas. Note que diante da própria explicação dos autores conseguimos a cada parágrafo destacar uma de nossas unidades de análise. Primeiramente, no ato da discussão sobre o *bullying*, na proposta de que o próprio aluno resgate conhecimentos e passe adiante aquilo que sabe. No segundo parágrafo, por meio da leitura da crônica, uma sequência de questões para compreender o conteúdo do texto e retirar dele as informações. No terceiro parágrafo, outras questões, que embora aparentem tratar de aspectos linguísticos, caem no princípio também informativo, na localização de partes do texto. Ao final, o foco na produção sintética do aprendizado, o registro no diário, por meio do exemplo de um gênero textual, que acaba por importar mais do que o próprio conteúdo. Assim, na imagem conseguimos visualizar o que se pode depreender da real proposta de cada atividade, sinalizada pelos parágrafos:

5

A terminologia "horizontes de expectativas", introduzida por Jauss (1994) tem o poder de influenciar a resposta do leitor diante da obra literária. A obra gera expectativas no leitor, proporcionando-lhe o acesso a novos conhecimentos apresentados pelo texto literário, por meio da recepção. O texto literário estabelece um diálogo com a experiência prévia do leitor, estimulando suas recordações e orientando-o para uma nova perspectiva.

Figura 7- As unidades de análise na primeira proposta de atividade



Fonte: Elaborada pela autora com base em Faraco, Moura e Maruxo (2020, p. 24)

4.3.1 A linguagem da forma: a finalidade dos gêneros

Uma citação de Adorno e Horkheimer (2006) a respeito da indústria cultural nos coloca diante do universo da forma, ao nos trazer o entendimento de que a técnica, seja ela para a invenção de um produto, seja para a produção de um gênero textual, manifesta-se como o meio pelo qual todos somos formados, com o discurso da eficácia e da utilidade nos convence e seduz para o consumo:

O fato de que suas inovações características não passem de aperfeiçoamentos da produção em massa não é exterior ao sistema. É com razão que o interesse de inúmeros consumidores se prende à técnica, não aos conteúdos teimosamente repetidos, ociosos e já em parte abandonados (Adorno, Horkheimer 2006, p. 112).

Pelo caminho da técnica, as atividades com os gêneros textuais se constituem, mediando ações práticas e o reconhecimento do uso social do gênero. Mais pela forma do que pelo conteúdo, o leitor é avaliado pela identificação do gênero textual, sua finalidade, quem produziu e a que público se destina. Esse parece ser um roteiro “teimosamente repetido” nas práticas de linguagem propostas pelo livro didático.

Observemos as atividades diante do gênero notícia. As perguntas seguem tecnicamente em torno do objetivo do texto, de quem são os leitores e de qual a importância, a finalidade de textos como esse:

Qual é o objetivo principal desse texto? Para responder, tenha em vista o **que você já sabe sobre o gênero notícia**.

Quem são os leitores supostos desse texto?

A notícia foi publicada no *site* do Senado Notícias e é um texto de responsabilidade da Agência Senado. **Qual é a importância da publicação de notícias como essa**, em um suporte desse tipo, no contexto social brasileiro? Socialize a resposta com os colegas e, depois, registre-a no caderno. (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 31).

Logo em seguida, é apresentado outro texto, descrito por ter estrutura e finalidade diferentes:

Agora, faça a leitura do texto a seguir, que tem estrutura e finalidades diferentes dos dois textos anteriores.

XIX

Manoel de Barros

O rio que fazia uma volta atrás de nossa casa
era a imagem de um vidro mole que fazia uma
volta atrás de casa.

Passou um homem depois e disse: Essa volta
que o rio faz por trás de sua casa se chama
enseada.

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás da casa.

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem. (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 31).

Chama-nos a atenção o fato de que as únicas duas perguntas que aparecem como atividades depois do poema não trazem nenhum aspecto inerente ao conteúdo, como sentido do próprio texto. Ambas se voltam à percepção do leitor acerca de aspectos da forma com foco em sua finalidade: “Pela leitura, é possível que você tenha percebido que o texto é um poema. Para você, com que **finalidades** se escrevem e se leem poemas?”. (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 31, grifo nosso). A segunda pergunta direciona para o suporte de veiculação dos textos por serem de gêneros diferentes: “Por que seria pouco provável que um texto como o de Manoel de Barros fosse originalmente publicado em um site como o do portal Senado Notícias? (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 31).

A atividade que parecia romper com a proposta informativa, tendo em vista a proposta de leitura de um novo gênero textual, um poema de Manoel de Barros, sugerindo que se faça a leitura do texto “que tem estrutura e finalidades diferentes dos dois textos anteriores”, não o faz (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 31). Na questão seguinte, volta ao aluno a proposta: “Com que finalidades se escrevem e leem poemas?” Novamente, de acordo com os autores, a parte de apoio ao professor traz o que se espera que os estudantes comentem: que os poemas fazem parte dos textos da esfera literária, com **finalidade** artística de fruição e apreciação.

Retomando as reflexões de Adorno e Horkheimer (2006), notamos que a linguagem poética, com essa proposta de atividade, simplesmente se esvai, como se fosse descolada do texto, racionalizada, por trazer um gênero textual diferente daquele que estava sendo trabalhado, no caso, a notícia. Não estamos negando a importância de se conhecer a estrutura de um texto, que traz consigo elementos necessários à sua interpretação, todavia, ao reduzir o todo ao domínio da forma, tem-se destituída a potencialidade em relação ao conteúdo, cuja preocupação incide na instrumentalização do pensamento.

Consideremos o texto *Dialética do Esclarecimento*, quando Adorno e Horkheimer (2006) explicam que o que importa não é a verdade, mas a *operation*, o procedimento eficaz. Ao exigir do aluno aspectos inerentes à forma relacionada à finalidade, retomamos o saber fazer, ligado à ideia da eficiência. Nesse sentido, a racionalização mediada pela técnica e defendida pela ideia de progresso material conduz à padronização do pensamento, o qual perde sua força crítica e torna-se meramente pragmatista.

Se voltarmos ao início das atividades no livro didático, perceberemos o caminho de um ensino cujas atividades acabam reforçando essa instrumentalização do pensamento.

As propostas de atividades de Língua Portuguesa começam na página 20 com a apresentação do tema *bullying*, para que o aluno, com base no que já sabe, explique a relevância do tema. Na sequência, é trazida a crônica *Baixinho*, acompanhada de uma nota sobre o autor e a proposta para discussão do texto por meio das questões de 4 a 7, com o objetivo de socializar e registrar.

Atenção para o texto de orientação ao professor sobre as atividades de recepção do texto. No ato de responder as questões serão cobrados aspectos

inerentes à **estrutura** do texto, à **finalidade** e à **temática**. Percebemos de imediato essa preocupação com a forma, a estrutura da crônica relacionada à sua finalidade.

Ainda diante dessa primeira atividade, na página 23, é apresentado outro gênero: o diário de bordo. Observe na imagem, a noção de utilidade apresentada desde os tempos mais remotos.

Figura 8 – Noção de utilidade do gênero

bordo. O diário de bordo é um gênero muito utilizado para registros desde a época das Grandes Navegações, lá pelo século XVI, em que os navegantes faziam seus diários para registrar os eventos ocorridos ao longo de um dia. Esses registros ajudavam o piloto do navio a conhecer os incidentes mais frequentes de determinada rota e contribuíam para que outras viagens pelos mesmos caminhos tivessem mais êxito: ao consultar os registros feitos no diário de bordo, era possível retomar a experiência registrada, e ela podia servir de apoio na tomada de futuras decisões.

Fonte: Faraco, Moura, Maruxo (2020, p. 23).

Em seguida, aparece a orientação para o registro, não do conteúdo em si, mas como se nota, na figura 9 “sobre o uso do próprio diário de bordo como ferramenta auxiliar de seu processo de aprendizagem”.

Figura 9 – Primeira proposta com o diário de bordo



DIÁRIO DE BORDO

Para inaugurar seu diário de bordo da aprendizagem, registre nele as conclusões que você formulou sobre algum aspecto da leitura da crônica que tenha chamado sua atenção ao longo das atividades de análise do texto feitas até aqui. Nessas conclusões, você pode esclarecer por que esse aspecto foi destacado. Registre também suas considerações sobre o uso do próprio diário de bordo como ferramenta auxiliar de seu processo de aprendizagem.

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo (2020, p. 24).

Passamos para outro exemplo, um exercício do primeiro capítulo do livro *Práticas de Língua Portuguesa*. Na página 30, um texto informativo traz o tema da inserção da língua brasileira de sinais nos currículos escolares.

A primeira pergunta, logo após o texto, é sobre seu principal objetivo, no gênero notícia, depois, qual a importância de notícias como essa. Após a socialização com os colegas e registro no caderno, na pergunta de número 8, espera-se que o aluno perceba a relação entre o texto anterior e este, comparados por serem ambos da esfera jornalística.

Na nota para o professor, a expectativa de resposta: “Espera-se que os estudantes percebam que textos como esses têm em comum sobretudo o fato de terem como função divulgar informações. Essa é a **função** social dos textos da esfera de circulação jornalística” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 31, grifo nosso).

Ao final da página 32, os autores destacam os campos sociais, que ao longo das propostas nas unidades do livro são apresentados e reforçados por meio das práticas de linguagem e dos gêneros textuais. São eles: o campo da vida pessoal, de atuação na vida pública, jornalístico-midiático, práticas de estudo e pesquisa e o campo artístico-literário. Reiteram ser importante que o aluno perceba como esses campos ajudam a contextualizar o estudo dos gêneros e das práticas, “tornando a aprendizagem da Língua Portuguesa uma experiência rica e significativa para você” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 32).

Os autores afirmam que esses campos sociais permitem alcançar o objetivo de tornar a aprendizagem de Língua Portuguesa uma experiência significativa, como se tal aprendizagem fosse restrita a esse trabalho. Desde já, passamos a observar

uma evidente ausência de conteúdos, ao apontar os campos sociais e os gêneros textuais eles mesmos como sendo os principais objetos do conhecimento, capazes de proporcionar a experiência.

No entanto, é exatamente a racionalidade do sempre-igual que se faz presente nessas propostas, por meio da qual, segundo Adorno (1995), é visível a perda da experiência. Retomamos o pensamento de Benjamin (1989), ao reforçar que quando uma ação se limita a si própria, apenas para reificar a ordem, pode proporcionar vivência, mas não promove a experiência.

Essa percepção é recorrente a partir dessas atividades e se efetiva em tantas outras. Até mesmo diante de um texto literário *Os ratos* na página 75, depois de atividades inerentes à identificação de partes no texto, observamos perguntas ligadas à função da literatura:

A angústia de Naziazeno não é diferente daquela experimentada por boa parte da população brasileira ainda hoje. Justifique essa afirmativa. Comente com os colegas: a **função** da literatura é provocar o leitor, levá-lo a pensar sobre a própria realidade? Por quê? (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 78).

Ratificando a ordem do sempre-igual, exemplificamos que quando a atividade se volta a apresentar o gênero textual, a preocupação se presentifica em torno da importância e da finalidade para os dias atuais e, nesse sentido, a padronização da linguagem acaba desvelando um ensino da forma, com pouco ou nenhum conteúdo:

O manifesto é um gênero textual que, como o próprio nome já diz, manifesta o pensamento de uma pessoa ou grupo sobre um assunto de interesse geral ou de qualquer natureza (política, social, cultural, religiosa, etc.). Sobre o manifesto que você leu, responda no caderno às questões seguintes. a. Que pensamento está sendo manifestado nele? b. A que público-alvo esse manifesto se destina? c. Em sua opinião, qual é a importância desse tipo de manifesto nos tempos atuais? (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 92).

O mesmo acontece diante do gênero *Reportagem*. Aos alunos é dado o comando para reunirem com um colega, para juntos fazerem a análise do texto em seus termos mais globais. O aluno colocado como centro, segue o caminho procedimental, acessando um site e identificando seu propósito, em busca da finalidade do gênero reportagem. Nas orientações para a resposta aparece o que se espera que os estudantes indiquem nas respostas: aspectos formais do gênero que externalizam seu propósito.

Figura 10 - Atividade com o gênero reportagem.

10) Reúna-se com um colega para analisar o texto em seus termos mais globais.

a. Acessem o *site* em que está o texto. Qual é o objetivo desse portal? O texto lido está alinhado com esse objetivo? Por quê? Nesse portal, são divulgados textos sobre saúde e qualidade de vida, com uma linguagem acessível a toda a população. Espera-se que os estudantes observem que a reportagem está alinhada com esse objetivo geral do site em que circula, pois aponta possíveis problemas de saúde a que se expõe uma adolescente grávida.

b. Quem pode se interessar por textos dessa natureza? Qualquer pessoa que esteja em busca de informações sobre o tema tratado nele.

c. O texto foi organizado com subdivisões. Com que propósito isso foi feito? Espera-se que os estudantes percebam que as subdivisões, sinalizadas por subtítulos, têm o propósito de indicar subtemas.

d. Considerando o que você já sabe dos gêneros do campo jornalístico, por que o texto é exemplo de uma reportagem? Espera-se que os estudantes indiquem como elementos característicos da reportagem: o líder; a investigação jornalística acerca de um assunto específico; o levantamento de dados; o tratamento do assunto de maneira mais subjetiva, quando comparado à notícia; a função de informar o leitor sobre determinado assunto; possíveis entrevistas com especialistas.

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo (2020, p. 140).

Esses e outros exemplos trazem as “características do operacionalismo”, ou seja, por meio do qual o modo de funcionar se sobressai, naquilo que Marcuse (1973, p. 94) denominou raciocínio tecnológico, que tende a identificar as coisas e suas funções. Desse modo, ao leitor das habilidades e competências é oferecido um universo behaviorista, onde “as palavras e os conceitos tendem a coincidir, ou antes, o conceito tende a ser absorvido pela palavra” (Marcuse, 1973, p. 94). Nesse universo, o uso do gênero textual é pela palavra “anunciado e padronizado”, esperando-se do leitor um comportamento igualmente nesses padrões.

4.3.2 A negação da autoridade: o aluno como centro

Ainda no capítulo introdutório, antes das unidades, o livro *Práticas da Língua Portuguesa* apresenta o tópico intitulado *Para ir mais longe*. Essa atividade prima em passos pela pesquisa; organização dos resultados; síntese do que foi exposto; conhecimento de ações escolares; entrevistas; novamente síntese; finalizando com a organização de um evento. Nos termos de análise, vemos a negação da autoridade, ilustrando uma proposta pedagógica na qual o professor deixa de conduzir o ensino e em seu lugar são organizadas situações nas quais o aluno guia o processo para ele mesmo construir o conhecimento.

Adorno (2021, p. 193), no texto *Educação e emancipação*, define a autoridade como um conceito psicossocial, “que não significa imediatamente a própria realidade social”. Ele explica que o processo de autoridade se relaciona ao processo de socialização na primeira infância e que o processo de autonomia não se dá pela

repulsa à autoridade, muito pelo contrário, seria geneticamente necessário pelo processo da emancipação.

Dando continuidade no ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais, na página 28 é apresentada uma *Resenha Crítica* de um filme, seguida pelo tópico *para fazer e pensar*. Outra vez e, em um curto espaço de tempo, é sugerida ao aluno a realização de mais uma pesquisa, objetivando “ampliar o conhecimento sobre a Língua de Sinais Brasileira”. O aluno deve convidar pessoas com deficiência auditiva para explicar e dar testemunho de sua língua, gravar em formato de vídeo esse encontro e compartilhar a gravação em algum suporte digital. E, desse modo, é ele a autoridade principal por mediar todo o processo.

Nesse mesmo sentido, o aluno é colocado em tais propostas como protagonista, ao passo que as habilidades e competências objetivam efetivar esse papel. Com o aluno como protagonista, evidencia-se o processo de negação da autoridade, quando a experiência do professor, para o planejamento, a organização e transmissão do conteúdo vai desaparecendo ao passo que o livro didático já traz todo o processo sistematizado, desde a escolha do conteúdo, sua disposição e metodologia para o desenvolvimento.

É interessante destacar o fato de que, por meio da linguagem, toda a proposta é colocada vislumbrando um significado positivo. A palavra protagonista, de acordo com o dicionário de significados (2022), deriva do grego *protagonistes*, em que “protos” significa principal ou primeiro e “agonistes” significa lutador ou competidor. O termo é muito utilizado no teatro, cinema, novela, para se referir ao personagem principal da encenação. No sentido figurado, o protagonista é aquele que desempenha ou ocupa o papel principal numa obra literária ou num acontecimento.

Em nosso livro, em vários trechos, ocorre a menção a essa palavra, retomando o que prescreve a BNCC.

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** (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 6, grifo nosso).

[...] Essa flexibilização pretende **valorizar o protagonismo juvenil** e estimular a interdisciplinaridade no ensino (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 326, grifo nosso).

Por sua vez, **o protagonismo juvenil deve ser entendido no Novo Ensino como parte indissociável dele**: pode ser observado pela própria organização curricular, que prevê a autonomia dos estudantes para

escolher os itinerários formativos com base em suas perspectivas de formação e no seu projeto de vida (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 327, grifo nosso).

Várias atividades sugeridas no livro – desde a organização de grupos para reivindicar direitos até a discussão de temas como meio ambiente, alteridade, elaboração de pesquisa sobre os próprios hábitos alimentares – **buscam também estimular seu protagonismo**. O processo de autoavaliação proposto na obra é um estímulo à autogestão, à autonomia e ao protagonismo (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 327, grifo nosso).

Assim, poderão descobrir-se como leitores e autores, **desenvolvendo o protagonismo na produção e criação literária** e artística, e não apenas a recepção de obras produzidas por outrem (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 340, grifo nosso).

Assim, notamos que o próprio livro didático reforça que suas estratégias para a aprendizagem no âmbito da Língua Portuguesa objetivam estimular o protagonismo. Um exemplo bem evidente é proposto no boxe *Clube de leitura*, presente em várias unidades.

A chamada para o clube de leitura é feita nas páginas 81, 149, 172, 264, 295 e 311. Nessa estratégia, embora se externe a preocupação com a formação do leitor literário, ao propor a relação com obras da literatura, o protagonismo é estimulado, por meio do engajamento nas redes sociais, conexão com outros leitores, visitaçã a blogues, resenhas, sinopses, recomendações de leitura, observaçã de obras em plataformas on-line, acesso a bibliotecas da região, troca de comentários, produçã de resenhas, organizaçã de sessões de leituras, organizaçã “de uma espécie de ‘clube de leitura’ na escola ou na comunidade. Só que nesse clube vocês atuarão como mediadores de leitura junto às crianças” (Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 295).

É válida a possibilidade de os alunos se descobrirem leitores e autores, conseguirem elaborar várias atividades, utilizarem e criarem tecnologias digitais e se envolverem em práticas sociais. Todavia, se essas ações objetivam apenas preparar o indivíduo para adequar-se às exigências dessa sociedade, sendo resultantes de uma aprendizagem meramente técnica, conectada à tendência dominante do progresso da razão instrumental, desligada dos pressupostos humanos, é ela também pseudoformativa.

Observemos a estrutura fixa dessas propostas, diante de uma temática trabalhada na unidade por meio dos gêneros, *o clube da leitura* é um convite para que os alunos possam ir em busca de outras leituras. Desse modo, o sistema educacional, conduzido pela figura do professor, que há muito tempo se ocupou de contribuir para a formação literária, capacitando o leitor a interagir com o texto,

ensinando as práticas pertinentes para sua compreensão, hoje é retirado de cena. Bisconcim (2012) reforça a necessidade desse trabalho na escola, para com o conhecimento literário:

Ao mesmo tempo, a literatura só se constitui enquanto tal se houver um sistema educacional voltado para a formação de públicos leitores, ou seja, capazes de interagir com os textos escritos. Nesse sentido, só há literatura se houver quem possa lê-la. Dessa forma, a escola cumpre duplo papel: ao mesmo tempo em que capacita o leitor para interagir com o texto, ensina quais práticas de leitura são pertinentes para o acesso e compreensão do texto literário. Também faz parte do papel do sistema educacional difundir o valor literário, balizado pelos critérios do estético e da fruição (Bisconcim, 2012, p. 28).

Reiteramos a importância do papel do professor na condução do ensino. Adorno (1995) denomina autoridade técnica o fato de um homem entender mais de um assunto do que outro, o que não pode ser descartado.

Assim, o conceito de autoridade adquire seu significado no âmbito do contexto social em que se apresenta. [...] O modo pelo qual – falando psicologicamente - nos convertemos em um ser humano autônomo, e portanto, emancipado, não reside simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade (Adorno, 1995, p. 176).

Todavia, o ensino, sistematizado nas propostas do livro didático tem a autoridade exercida por outras esferas, inclusive a autonomia para fazer a busca pelo conhecimento literário. Nesta proposta do clube de leitura, que aparece em várias unidades, o professor é citado apenas na primeira sugestão de atividade para orientar na seleção das obras já previamente selecionadas pelos alunos, que se tornam seus próprios guias. Nesse modelo, a autoridade representada pelo sistema educacional, pelo professor e pelo conhecimento é negada em nome da formação para a autonomia.

Desse modo, por meio da proposta atrativa de criação de um clube literário rompe-se com o ensino em que o professor tem a função de transmitir conhecimentos. Nessa nova forma de ensino, o professor assume a função de acompanhar, ajudar os alunos na organização e na gerência da própria aprendizagem, concretizando a perspectiva defendida no Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* para a educação do século XXI para os países da América Latina e o Caribe (Delors, 1998).

Quadro 11- Clube de leitura

<p>Página 81 – Temática da exclusão social a partir da obra <i>Quarto de Despejo</i> – Retomada de escritores contemporâneos com obras inspiradas nas experiências de vida dos autores. “Sob a orientação do professor, você e seus colegas vão selecionar algumas dessas obras para lerem e discutirem”.</p>
<p>Página 149 – Enredo atual do romance de <i>A Moreninha</i>. Proposta de engajamento nas redes sociais para comentário dos capítulos. Assistir à adaptação da obra para outros formatos. “A turma toda pode se engajar nas redes sociais para comentar os capítulos”.</p>
<p>Página 172 – Produções literárias que circulam em formatos eletrônicos. “Muitos jovens leitores têm sido responsáveis por essas criações. Talvez você seja um desses jovens”. A atividade propõe a visita a esses blogues que publicam resenhas, sinopses, impressões de leitores e a criação de um clube de leitura da turma.</p>
<p>Página 264 – Passeio pelo gênero lírico. “A proposta é que você e seus colegas selecionem outras obras, poetas representativos de outros países e séculos. Organizem sessões de leituras poéticas com declamação e comentários”.</p>
<p>Página 295 – Ao ler a história <i>O sapo encantado</i> talvez você tenha se lembrado de outras como essa, de origem oral. A proposta é que você e seus colegas organizem um clube de leitura para crianças menores, atuando nesse meio como mediadores de leitura.</p>
<p>Página 311 – Depois de conhecer alguns escritores africanos de Língua Portuguesa, você e seus colegas poderiam ampliar as leituras e debater outras obras de outros escritores desses países. Pesquisem na internet, cada grupo poderá ler e produzir resenhas críticas tendo como referência o que estudaram sobre o gênero.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Faraco; Moura e Maruxo (2020).

Ao indicar “você e seus colegas”, os alunos são colocados na condição de quem fará a busca por outras obras, daquele que conduzirá o processo de ensino, reiterando a perspectiva pragmática e de ênfase nos procedimentos. Propõe-se que os alunos façam a seleção das obras, a leitura, a discussão, que atuem como mediadores e que produzam resenhas críticas. Embora se refira à resenha crítica, não há indicação do conteúdo da crítica. Não podemos nos esquecer que os alunos que estão sendo convocados a conduzir o processo de ensino fazem parte da sociedade formada por indivíduos anônimos e não diferenciados (Crochik, 2010), uma sociedade marcada pela autodestruição do pensamento (Horkheimer; Adorno, 1985). Nesse contexto, o particular não é compreendido na sua relação com a

totalidade e em seu movimento sócio-histórico. É nesse contexto que a noção de protagonismo se engendra. Um protagonismo intimamente ligado à ideia de ação, ao trazer o aluno como sendo capaz de tomar iniciativas acerca do processo de ensino. No entanto, tomando como fundamentais as ideias de Horkheimer e Adorno (1985), a perspectiva de formação e as propostas de ensino se constituem como o triunfo da 'pseudoformação', uma educação regressiva do ponto de vista do desenvolvimento humano, em que não há a conscientização sobre o próprio pensamento (Adorno, 1996).

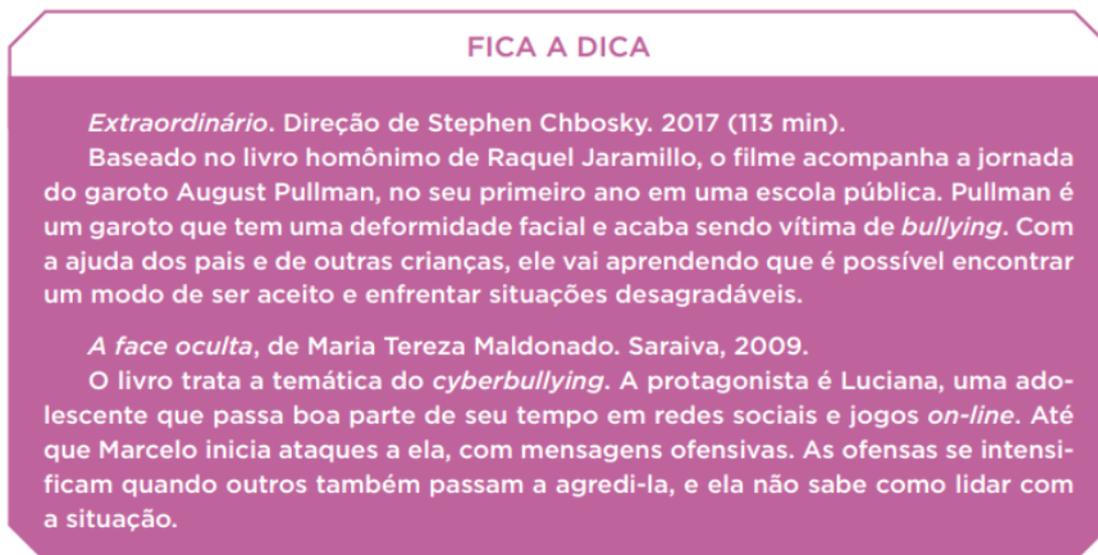
Em continuidade, os exemplos nesse processo não são isolados, outro deles se apresenta em um dos boxes intitulado *Fica a dica*. Em formato de caixa de texto na mesma cor, esse tópico aparece na obra 44 vezes, sempre como um recurso de busca para o aluno, que, protagonista no cenário do ensino e da aprendizagem, vai procurar outras leituras, outros meios de contato com a escrita. A indicação não é apenas de livros em prosa, há a indicação também de obras de poesia, links de notícias, vídeo-reportagens, filmes, podcasts etc.

Embora o objetivo, ao trazer um resumo do que o aluno pode encontrar em contato com a obra, seja despertar a curiosidade para a leitura, sabemos que se não houver um trabalho bem conduzido, que tenha inserido este leitor no universo da leitura, podendo "experimentar" o conhecimento literário e tudo o que o estudo desse contexto envolve, possivelmente essas dicas serão resumidas a textos aleatórios na perspectiva instrumentalista da linguagem, contrária à perspectiva de linguagem apontada por Benjamin (2013), por meio da qual o homem consegue comunicar sua própria essência espiritual. Sem um estudo da linguagem literária, que busque sua relação com as linguagens da natureza, corre-se o risco de a linguagem ser concebida como "tagarelice", somente como "comunicação do comunicável", como analisa Benjamin (2013, p. 73).

Vale destacar que esse modelo de ensino, que atribui ao aluno a responsabilidade de buscar o próprio conhecimento não é exclusivo do livro didático em questão. Ele se repete em livros didáticos das demais disciplinas, justamente porque é a perspectiva de ensino que responde às demandas de formar para a aceitação da realidade. O aluno é colocado em contato com uma profusão de ícones que servem ao mesmo propósito: a adaptação. *Saiba mais, Reflita, Para lembrar, Para não esquecer* exemplificam a linguagem unidimensional, que sugere, mas não

abre espaço para aprofundar o conhecimento sobre o objeto. Observemos um exemplo:

Figura 11 - Fica a dica como sugestão de leituras



Fonte: Faraco, Moura e Maruxo (2020, p. 22).

Ainda sobre a negação da autoridade do professor e do conhecimento, é importante mencionar a questão das avaliações. Galuch e Crochick (2018, p. 162) ressaltam diferentes concepções de avaliação que marcam as discussões específicas dessa área, muitas delas reforçando o “movimento de crítica à avaliação somativa e classificatória, considerando-a excludente e autoritária, em favor da avaliação diagnóstica, formativa e processual”.

A proposta do aprender a aprender preconiza percursos de aprendizagem mais suaves e flexíveis, o que vai ao encontro de formar sujeitos que desenvolvam competências para aprender durante toda a vida. Isso explica o modelo de avaliação proposto no livro analisado, que enfatiza a autoavaliação sobre o percurso percorrido.

As propostas de autoavaliação são recorrentes nas unidades do livro didático. Um modelo fixo é encontrado no box: *Meu portfólio*. Observemos na figura 12 a finalidade destacada no próprio enunciado que propõe a atividade:

Figura 12 – Orientação sobre o ícone: Meu portfólio

Portfólio

Para auxiliá-lo nesse processo de gestão da própria aprendizagem, nas unidades deste livro há sempre uma recomendação para que as produções de texto realizadas nas diferentes seções dos capítulos sejam sempre guardadas, desde os rascunhos produzidos e as versões iniciais, até as versões finais.

Para facilitar esse trabalho, recomendamos que você tenha uma pasta ou fichário, físico ou digital, em que essas produções sejam guardadas em todas as versões. Assim, sempre que for necessário reescrever ou refazer um texto, ao longo de um processo de produção de textos, você terá facilidade de encontrar as versões anteriores da mesma produção. Você também poderá comparar essas produções, no momento da avaliação ao final das unidades, para verificar os progressos conquistados na aprendizagem. Esse fichário será chamado de *portfólio*, e nas unidades, sempre que for recomendado que você guarde uma versão de um texto nele, aparecerá o selo .

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo (2020, p. 37).

A cada encerramento de unidade, duas páginas são destinadas à autoavaliação, momento em que o aluno deve refletir sobre seus processos de produção e sobre suas aprendizagens. Para tanto, a autoavaliação segue quatro passos. O quadro a seguir apresenta o primeiro deles, quando o aluno precisa indicar o que avançou, o que precisa rever e o que precisa melhorar:

Figura 13 - Autoavaliação

Autoavaliação - Viagens			
	Avancei	Preciso rever	O que fazer para melhorar e consolidar as aprendizagens?
Capítulo 1	Aprendizagens	Exemplo: A análise do gênero exposição oral, compreendendo seu funcionamento composicional e discursivo, para poder produzi-lo em situações de comunicação variadas. Capítulo 1: seção <i>Práticas de produção de texto</i> , item <i>Produção oral</i> , atividades 32 e 33.	
Capítulo 2			

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo (2020, p. 4).

O aluno é instigado a construir esse quadro no caderno e, no segundo passo, a reconhecer as aprendizagens retomando os objetivos sinalizados ao longo do capítulo e avaliar se os alcançou ou se precisa rever algum ponto. Para repensar o processo, é solicitado que o aluno reveja os registros no diário de bordo. Nesse passo, há a menção ao papel do professor: “o professor poderá orientar você nessa tarefa, pensando e sugerindo **caminhos possíveis de estudo e pesquisa**” (Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 85, grifo nosso). Novamente, vemos o apoio voltado ao caminho para o aprender, para o procedimento.

Assim, segue para os passos três e quatro, com algumas perguntas, uma reflexão guiada sobre o processo de aprender e, por último, a socialização da autoavaliação.

A proposta de autoavaliação é justificada pelo desenvolvimento da criticidade e da autonomia. No entanto, não podemos deixar de ressaltar os comandos procedimentais referentes à avaliação, relacionada à participação e outras orientações sugeridas pelos próprios colegas. A autoridade, por sua vez, não deixou de existir, mas foi transferida da tradição, do conhecimento e do professor para outras esferas, inclusive para o livro didático.

Não podemos, contudo, confundir essa autonomia, como a descrita por Adorno (1996), ligada à emancipação. Para formar um sujeito emancipado, careceria prover condições para seu desenvolvimento crítico, de forma pensante e autônoma. À educação por meio do conhecimento cabe oportunizar esse processo. No entanto, a sociedade nos impõe um sujeito como produto, mensurado e coisificado pela mídia que segue os impulsos da Indústria Cultural e, paradoxalmente, diante dessa adaptação fica tolhida a autorreflexão. Destarte, seguindo o caminho linguístico do termo pseudoformação, a opção a nos ser dada ao olhar para essa prática de autoavaliação seria sugerir o neologismo pseudoautonomia.

Para encerrarmos essa parte, levantamos outro ponto: a quantidade de perguntas cuja orientação de resposta consiste em *Respostas pessoais*. Durante muito tempo, esta versão do livro destinada ao professor auxiliou o processo de ensino no sentido de agilizar a preparação das aulas, por conter as respostas das perguntas a serem aplicadas. Antes, o professor, na relação com o objeto, conduzia os alunos ao conhecimento. Nesta obra, é grande o número de perguntas cujas respostas propõem aceitar aquilo que o aluno diz, ou seja, o aluno é considerado o protagonista e a autoridade negada.

Figura 14 – Perguntas de opinião

① Discuta essas imagens com a turma considerando as perguntas a seguir.

- ≡ Em sua opinião, que tipos de relações existem entre as pessoas retratadas em cada situação? *Resposta pessoal.*
- ≡ Você se reconheceria como possível participante de alguma(s) das situações representadas? *Resposta pessoal.*
- ≡ Observando essas situações, qual delas, em sua opinião, retrata um tipo de relação mediada por laços profissionais? *Resposta pessoal.*

② Agora, discuta esse texto com a turma considerando as próximas questões.

- ≡ Em sua escola, há um grêmio ou outro tipo de associação institucional estudantil? Em caso afirmativo, você participa dele?
Respostas pessoais.
- ≡ Em sua escola, há situações semelhantes, como as que foram apresentadas na matéria jornalística, para as quais a participação do grêmio poderia contribuir de forma decisiva? Converse com os colegas e o professor e procurem fazer um levantamento dessas possíveis situações.
Respostas pessoais.
- ≡ Discutam também a importância de haver, nas escolas, organizações como o grêmio estudantil. *Respostas pessoais.*

Outro exemplo nos é trazido por meio de dois gêneros diferentes, uma obra de arte e uma canção, em que os alunos são convidados a conversar com os colegas e responder às questões. Para o professor, a observação de aceitação às respostas pessoais dos alunos:

Essa canção foi gravada na década de 1980. Você a conhecia? Em caso afirmativo, o que acha dela? Se é inédita para você, comente a impressão que teve ao ler sua letra. Para você, que versos da letra da canção podem estar relacionados com a obra *Uma tarde de domingo na ilha de Grande Jatte*, de Seurat? Por quê? (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 135).

Diante dessas partes destacadas na figura, outros questionamentos nos são despertados. Esse mesmo indivíduo formado no modelo vigente, adaptativo e operacionalizado, é quem deve conduzir as respostas na discussão com a turma. No entanto, sem uma educação que oportuniza que ele se desenvolva, como terá autonomia para formular, direcionar suas respostas, emitir opiniões sobre assuntos variados sem um nível de conhecimento que o capacite a fundamentar seus argumentos?

Segundo Adorno (1969), seria como que colocar em um mesmo nível a opinião e o conhecimento, como formas de apropriação subjetiva de um conteúdo de consciência ao passo que o pensamento não é uma atividade puramente objetiva, mas “o processo dialético entre sujeito e objeto, no qual ambos os polos se determinam” (Adorno, 1969, p. 143).

Dessa maneira, podemos afirmar que estarmos diante de outras práticas de linguagem que ditam uma pseudoautonomia e que mesmo ao parecerem reflexivas por permitirem a opinião do aluno, ao reiterarem tais propostas, sem, portanto, oferecer condições de o aluno se fortalecer pela apropriação da cultura negam a possibilidade de reflexão.

4.3.3 O método de aprender: a primazia dos procedimentos

Quando nos referimos sobre as competências, percebemos que, de modo geral, todas estão relacionadas ao saber. Na definição, na BNCC, a competência aparece 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, 2020).

Notamos que a ideia de competência está vinculada à assimilação de conceitos e procedimentos como formas de conhecer, bem como ao aprimoramento de habilidades para solucionar situações complexas na vida diária e efetivamente administrar conflitos. Nesse sentido, quando o próprio procedimento é tido como uma forma de conhecimento abre-se espaço para uma mudança nos métodos de ensino.

Voltemos brevemente ao estudo histórico de nossa Língua Portuguesa. Se antes, a tradição apontava para um ensino que valorizava conteúdos relacionados ao domínio do código, de gramática e de ortografia, como regras do bem escrever, hoje, em nome da inovação e da imersão, os conteúdos são diluídos em propostas de trabalho com os gêneros textuais, como se o contato do aluno com diversos textos, e o aprendizado dos procedimentos que os compõem, fossem suficientes para internalizar as convenções de escrita e empregá-las em suas produções nos diferentes gêneros. Se a apropriação da cultura é importante para que tenhamos formas de nos expressarmos, o domínio da própria língua é fundamental nesse processo.

Seguindo esse modelo, surgem propostas marcadas pelo predomínio do método de aprender, com o foco nas etapas de produção dos mais diferentes gêneros.

Iniciamos essa parte da análise diante de uma proposta que objetiva a organização de uma exposição oral para compartilhar com a turma as experiências de viagens. Os alunos devem seguir as orientações a respeito de quem formará a plateia, verificar se o nível de linguagem será mais formal ou informal, definir o lugar da apresentação, determinar os recursos além da fala bem como o tempo destinado a cada grupo.

Sem negar à escola a possibilidade de realizar práticas que objetivem trabalhar a oralidade, preocupando-se com a linguagem e como ela chegará ao ouvinte, a ideia de narração aqui seria fundamental como forma de encaminhamento para o que realmente poderia ser uma experiência para os alunos. Todavia, a atividade demonstra pouca preocupação com o conteúdo a ser narrado, centrando-se no processo de exposição do gênero. O aluno deve se preocupar com o

procedimento da exposição, e, depois de realizada a proposta, uma análise do próprio mecanismo de apresentação:

Após todos os grupos terem realizado essa primeira exposição oral, é o momento de a turma promover uma conversa coletiva a respeito da experiência. A seguir, há algumas perguntas que podem orientar esse momento.

O que lhe chamou a atenção?

Todas as exposições seguiram a mesma organização?

Os grupos usaram recursos – além da própria fala – como fotografias e imagens, cartazes, slides, gestos e mímica, entre outros, na hora de expor?

Houve elementos que porventura tenham prejudicado alguma(s) das exposições? Em caso afirmativo, quais? Isso poderia ter sido evitado?

Se você pudesse modificar algo das exposições a que assistiu, o que mudaria? Por quê? (Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 62).

Observemos outra proposta de produção escrita que segue esse mesmo modelo. Mediante a organização de um caderno de viagens, uma sequência de atividades é sugerida para a definição de como o processo de aprendizagem ocorrerá, considerando os meios de circulação, o agrupamento do texto, a organização do material, a apresentação do caderno, sua divulgação para a comunidade e o cronograma para a execução. A preocupação com a organização das questões acaba por cercear reflexões mais profundas sobre o próprio conteúdo a ser contido nesse caderno, que não aparece nas propostas desta atividade.

Figura 15 - Organização procedimental do caderno de viagens

2) Na sequência, os grupos devem compartilhar suas propostas com a turma toda e, respeitosamente, ouvir as das demais equipes e defender suas ideias com base em argumentos consistentes, considerando a realidade da escola e os anseios de seu grupo.

Nessa discussão coletiva, a turma deve definir um plano para desenvolver o trabalho de organização do caderno de viagens. Para isso, será preciso chegar a acordos. Por exemplo:

- ≡ O caderno será produzido para circular em papel ou em uma plataforma digital?
- ≡ Que critérios vão determinar a seleção e o agrupamento de textos e imagens na publicação?
- ≡ Como será organizado/produzido o material?
- ≡ Quem fará a apresentação do caderno?
- ≡ Como será feita a divulgação do caderno na comunidade escolar?
- ≡ Qual será o cronograma para a execução da atividade?

As seis unidades do livro *Práticas de Língua Portuguesa* estão organizadas do mesmo modo. A proposta é partir de uma situação inicial, introduzida por práticas de leitura, análise linguística, análise literária e produção, no trabalho com os gêneros textuais. Um ponto comum nessas atividades é que, geralmente, quando se espera despertar no aluno a consciência sobre o conteúdo, o foco é redirecionado ao procedimento para a realização da atividade. Vejamos como isso ocorre nas sugestões de exercícios.

A proposta de trabalho com a linguagem no livro didático se inicia com uma crônica de Gregório Duvivier. Ao lado do texto, é apresentado o ícone “recepção”, seguido da explicação destinada ao professor: “O trabalho de recepção ocorre porque ao responder às questões, certos aspectos ligados à estrutura do texto, à finalidade, à temática tratada poderão ser esclarecidos” (Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 21).

Depois do texto, são incluídas perguntas dirigidas à percepção do efeito humorístico e da ironia na linguagem. Os alunos, então, são instigados a realizarem uma produção oral, de caráter dialogal, seguida pelo registro de conclusões no caderno.

Logo após, é apresentado outro gênero textual que está presente em todo o percurso do Ensino Médio: o diário de bordo. Aos alunos é dito: “O importante será que você siga alguns procedimentos próprios de um diário: insira a data de cada registro e indique a atividade a que ele está relacionado” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 23).

Voltemo-nos primeiramente ao que o próprio termo sugere. Diário de bordo, como os próprios autores explicam, seria a expressão utilizada para se referir ao relatório a respeito de determinada navegação, a fim de verificar os acontecimentos mais importantes durante o trajeto. Como vemos na imagem, há explicação sobre sua transposição para o tempo presente, envolvendo a aprendizagem.

Figura 16 – Diário para registro de situações

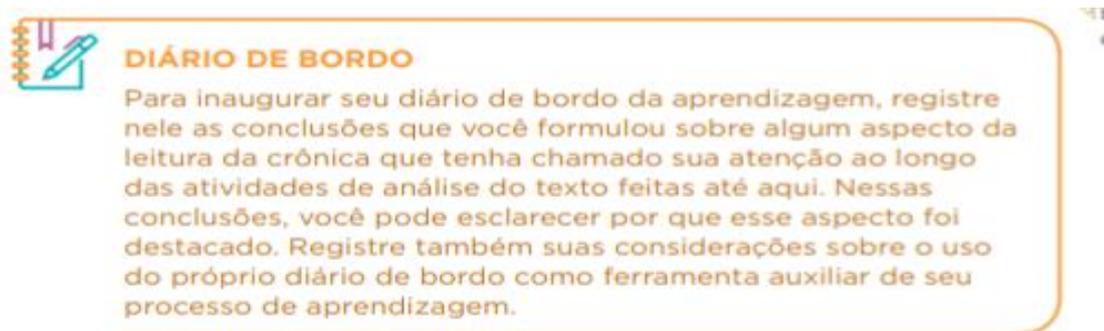
Passado o tempo, esse gênero foi adotado para o registro de outras situações, inclusive as que envolvem a aprendizagem. É por essa razão que sugerimos a você, estudante de Língua Portuguesa do Ensino Médio, construir um diário de bordo de suas aprendizagens, que poderá ajudar decisivamente em seu processo de aprendizagem.

Ao longo das unidades deste volume, sempre que um conjunto de atividades for concluído, você será convidado a fazer o registro da experiência vivenciada em seu diário de bordo. Você pode fazer esses registros em um caderno físico, em uma agenda, ou em um suporte digital. O importante será que você siga alguns procedimentos próprios de um diário: insira a data de cada registro e indique a atividade a que ele está relacionado. Seu registro da atividade **8**, pode ter ficado parecido com o apresentado abaixo.

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo (2020, p. 23).

Nota-se que novamente temos exposto por meio da própria linguagem o reforço do trajeto percorrido pelo aluno, da mesma forma como nas Trilhas de aprendizagem propostas para o Novo Ensino Médio (NEM), os caminhos para o aprender, o processo. Depois de feitas as atividades no livro didático, no momento de o aluno tomar consciência sobre o que faz, no conteúdo que deveria ser experimentado, o foco é dado ao como o aluno procedeu diante do envolvimento com o gênero textual. Assim, o conhecimento acaba sendo o próprio procedimento, no ato de tudo registrar em um gênero textual informações sobre outro gênero.

Vemos na figura 17 que a palavra aprendizagens em um parágrafo de três linhas aparece por três vezes, reforçando que ela contribuirá nesse sentido. No entanto, o parágrafo seguinte já explicita o objetivo: seguir os procedimentos de um diário no registro da “experiência vivenciada”.

Figura 17 - Diário de bordo

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo (2020, p. 24).

Dois conceitos caros à Teoria Crítica da Sociedade são aqui pareados como se fossem sinônimos, sem considerar o movimento histórico, ou as mediações sociais que estão na base de sua constituição, para as quais nos atentam as reflexões benjaminianas.

Galuch (2013) explica a distinção entre os conceitos e o fato de a experiência poder englobar a vivência, mas não se reduzir a ela. Diante da busca pelo significado de experiência, a autora destaca uma definição que a liga à habilidade, à prática em si, a ser adquirida pelo sujeito no exercício de sua profissão. A vivência, por sua vez, encontra-se relacionada ao fato de o sujeito existir, ao que possivelmente se viveu. Nesse sentido, seria possível à experiência englobar a vivência, mas não a ela se reduzir, considerando sua referência ao conhecimento acumulado, como assevera Benjamin (2012), acumulado, transmitido e renovado pelas gerações, o que extrapola o sujeito particular diante de alguma existência imediata.

Em uma atividade escolar limitada pela realidade momentânea do sujeito em contato com o gênero textual que simula sua circulação social, vemos a replicação da sociedade, sem desvelar sua racionalidade irracional que restringe a experiência. Mais que isso, se não é dada a essa vivência particular a possibilidade de autorreflexão, que toma o conhecimento como ponto de partida, será impossível parrear os dois conceitos, como se propôs na atividade, para que a vivência possa se tornar experienciada e continue a ser contada entre as gerações.

Essa análise se materializa ao observarmos a proposta de efetivação do gênero diário de bordo, quando notamos estar declarada pela linguagem a preocupação com o procedimento, no que diz respeito a aspectos referentes ao registro das atividades.

Fazendo um levantamento no livro didático, encontramos essa sugestão de atividade *Diário de bordo* 65 vezes, em todas elas a mesma proposta no formato do gênero, ora demonstrando o que se compreendeu da atividade, ora sobre o próprio processo de produção do gênero textual em questão, sempre destacando o propósito de registrar todo o processo da aprendizagem. Alguns exemplos nos mostram esse modelo:

Quadro 12 - Proposta da atividade *Diário de bordo*

p. 63 “registre como foi o processo de escrever seu relato de viagem”

p. 90 “qual aspecto desse momento... você considerou o mais significativo”
p. 104 “registre o que compreendeu sobre essa forma poética”
p. 107 “registre a importância desses elementos escritos de apoio à fala em gêneros orais públicos, como a aula expositivo (apresentação de slides)”
p. 109 “registre as impressões sobre o processo do manifesto”
p. 125 “relato dos passos vivenciados no exercício de leitura em voz alta”.
p. 144 “registre o que você pôde perceber acerca da importância de recursos como modalização em um gênero textual como a reportagem”.
p. 157 “faça o registro sobre o trabalho de releitura da reportagem”.
p. 204 “relate o processo de construção do ensaio argumentativo”.
p. 249 “registre as conclusões a que a turma chegou sobre as características do gênero interação dialogal”.
p. 251 “registre as conclusões sobre o gênero textual currículo”.
p. 255 “registre como compreendeu a natureza de textos legais como o edital”.
p. 297 “relate o processo de construção da resenha crítica”.
p. 304 “registre o que você compreendeu sobre a estrutura do gênero conto”.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Faraco, Moura e Maruxo (2020).

Observe que na própria atividade de registro da aprendizagem o foco é o estudo dos textos que circulam socialmente. Esse tipo de proposta pode levar ao entendimento de que o único aspecto na aprendizagem da Língua Portuguesa são as ideias que os alunos apresentam por meio de textos de diferentes gêneros, como se a construção do texto fosse superior ao conteúdo gramatical, ortográfico e linguístico.

Parece-nos que na produção de atividades procedimentais como o *Diário de bordo* se rompe com o ensino tradicional da leitura e da escrita, como se o domínio do gênero em sua estrutura e finalidade já abarcasse o entendimento de outros conteúdos específicos da língua. Todavia, o que se observa é repetição, agora não

meios de conteúdos específicos da Língua Portuguesa, mas dos textos de diferentes gêneros, sem o domínio de conteúdo para poder se expressar por meio deles.

A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica, de Benjamin (2005), traz pontos que nos permitem iluminar nosso objeto, ao olharmos para atividades nas quais o aluno é constantemente levado a escrever, a registrar por meio dos gêneros o que aprendeu dos próprios gêneros, como já demonstramos na proposta. Por meio da reprodução técnica a obra chega ao público, atualizando o objeto reproduzido. Nesse caso, é como se não mais o sujeito fosse até o gênero, mas o próprio gênero textual, reproduzido nas práticas do livro didático, chegasse até ele, em uma espécie de imitação como cópia quase que certificada do objeto produzido.

Essas condições modificadas podem deixar intocada a maior parte da existência da obra de arte - mas, em todo caso, elas certamente desvalorizam seu aqui agora. Ainda que isso não valha de modo algum apenas para a obra de arte, mas analogamente também, por exemplo, para uma paisagem que passa diante de um espectador em um filme, um núcleo altamente sensível é tocado no objeto da arte por meio desse processo, núcleo este que não é tão frágil num objeto natural. É essa a sua autenticidade. (BENJAMIN, 2005, p. 57).

Essa abertura análoga que Benjamin (2005) sugere ser possível fazer, estendendo o conceito da perda da autenticidade para além dos domínios da arte, favorece nosso olhar aos gêneros textuais, reunindo características do conceito de aura, para entendê-la como tudo aquilo que se atrofia na era da reprodutibilidade técnica. Diante de um processo sintomático que aponta para muito além do campo da arte, deixamo-nos guiar também no campo do ensino, de onde a técnica reprodutiva desliga o reproduzido no campo da tradição, substituindo também a existência única do gênero por uma existência massiva no livro didático.

Essa existência massiva resulta na repetição do próprio conteúdo, seguindo o mesmo padrão, nas 65 vezes em que a proposta de *Diário de bordo* aparece, por vezes sequenciadas em uma mesma página, para que o aluno se aproprie dessa sistematização e competentemente adeque-se a um caminho para aprender.

É esse cidadão participativo que segue o modelo interligado às práticas sociais que pode, por conseguinte, responder à sociedade atual. A escola, ao organizar situações que simulam a realidade, motiva para a resolução de problemas, tendo por base as técnicas da prática, exemplificadas nas técnicas dos gêneros, em *do que a reflexão sobre o conteúdo velado, mas que lhe serve de base.

4.3.4 A linguagem como informação: a identificação como habilidade

Ao nos voltarmos à linguagem, retomamos a ideia de Marcuse (1973, p. 34), de que “o movimento do pensamento encontra barreiras que parecem serem os limites da própria Razão”. Iniciemos nossa reflexão com um trecho introdutório citado pelo *Guia para escolha dos livros didáticos do PNL D* e evidenciado como ponto de inspiração, retirado da OCDE:

As escolas do futuro têm de ajudar os alunos a pensar por si mesmos e a trabalhar com os outros. Eles devem entender os limites entre ações individuais e coletivas e melhorar sua capacidade de identificar e compreender os próprios pontos de vista e o mundo ao redor. No trabalho, em casa e na comunidade, as pessoas precisarão compreender profundamente como os outros vivem em diferentes culturas e tradições, e como pensam, sejam eles cientistas ou artistas. Também terão de melhorar a capacidade de imaginar novas soluções, identificar novas possibilidades, fazer novas conexões, e transformá-las em novos produtos ou modos de viver melhor juntos (Brasil, 2021).

Essa afirmação sobre o que se espera das escolas do futuro nos remete às palavras de Marcuse (1973) acerca do pensamento unidimensional

que é sistematicamente promovido pelos elaboradores da política e seus provisionadores de informação em massa. O universo da palavra, destes e daqueles, é povoado de hipóteses autovalidadoras que, incessante e monopolisticamente repetidas, se tornam definições ou prescrições hipnóticas (Marcuse 1973, p. 34).

Um aluno que pensa por ele mesmo e trabalha com os outros, que compreende os limites de suas ações individuais e coletivas, que melhore sua capacidade de identificar e compreender os pontos de vista e o mundo ao seu redor, com capacidade de imaginar soluções e identificar novas possibilidades, fazer conexões e melhorar os modos de viver em comunidade. De certa forma, compreende a desigualdade como características de diferentes culturas, portanto, diversidade a ser respeitada; em vez da identificação com o outro, naturaliza-se o exercício do poder e dominação de uns sobre os outros, esperando que cada um encontre solução para problemas de ordem social. Esses pontos, pela linguagem apresentados como afluência e liberdade, revelam o pensamento unidimensional, trazendo como novidade para as escolas do futuro demandas da sociedade industrial desenvolvida, cuja permanência e reprodução requerem sujeitos que a considerem

positiva e a única possível. Requerem, ainda, a crença de que as mudanças pelas quais a sociedade passa são fundamentais para o progresso e que a possibilidade de usufruí-lo depende exclusivamente do esforço individual. Esse pensamento está presente em propostas de trabalho com os gêneros textuais. No livro didático em análise, na seção *Para fazer e pensar*, são trazidas orientações sobre como construir um blogue. O conteúdo é o próprio procedimento, informar os passos para a construção do blogue da turma e posterior divulgação. Na sequência, também com caráter informativo, um texto em forma de resumo pontua para os alunos o que eles fizeram até o momento: acionaram diversas práticas, sabem mais sobre estratégias argumentativas, puderam desenvolver habilidades, analisar a peça de uma campanha, perceberam a temática (Faraco; Moura; Maruxo, 2020). Em nenhum momento é retomado o conhecimento adquirido, ou trazido o conteúdo, ao passo que as próprias práticas, habilidades, percepções temáticas constituem o tópico.

Para a introdução de uma nova parte intitulada *Perspectivas*, algumas imagens são trazidas, inaugurando uma descrição sobre uma situação de viagem. Pela figura, observa-se que as perguntas objetivam colher e compartilhar informações dos alunos, com aceitação de suas respostas pessoais.

Figura 18 – Perspectivas. Informações sobre viagens

1) Converse com os colegas e o professor sobre as imagens considerando as perguntas seguintes.

2) Você conhece algum(ns) deles? Para que serve(m)? Respostas pessoais.

3) Você tem alguma ideia de para que serve(m) aquele(s) que não conhece? Compartilhe suas hipóteses. Respostas pessoais.

4) Se você fosse viajar para um lugar muito distante do seu local de origem e tivesse de escolher apenas um dos objetos representados, qual escolheria? Por quê? Respostas pessoais.

5) Descreva para os colegas uma situação de viagem em que você tenha de utilizar outros objetos mostrados nesta página. Resposta pessoal.

6) Que viagem você imagina ser possível fazer com um "bilhete único"? Resposta pessoal.

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo (2020, p. 40).

Logo em seguida, é introduzido o novo gênero textual: *Relato de viagem*. As atividades até esse momento objetivam ouvir dos alunos suas experiências de viagens ou sobre as que gostariam de ter e verificar se o aluno percebe a relação

entre os gêneros textuais. As propostas de exercícios perpassam as nossas unidades de análise, ou seja, em atividades nas quais são trazidas novas informações sobre os gêneros, o aluno é colocado no centro do processo, simulando situações nas quais ele se transforma até mesmo em aviador, para descrever a realidade a partir de um imaginário vivido, mas não compreendido para além do observável.

Agora, faça o exercício contrário: Você é um aviador e vê do alto, pela janela do avião, essas 'luzes perdidas na planície'. Observe novamente a imagem da atividade 1 desta seção, escolha uma dessas luzes e imagine o que se passa no interior da casa observada. No caderno, registre a situação (Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 42).

O trabalho com o gênero textual tem continuidade na seção *Práticas de Análise Linguística*, dessa vez para que no relato de viagem o aluno observe as formas verbais. O aluno deve então: indicar os tempos verbais, retomar o que sabe, identificar as ocorrências, consultar uma gramática que explique os verbos, e, caso tenha dúvidas, consultar os colegas e o professor para compreender as explicações (Faraco; Moura; Maruxo, 2020). Pela primeira vez, aparece um conteúdo inerente ao estudo da linguagem, os verbos. Todavia, a proposta de estudo é baseada na identificação, consulta e pesquisa guiada pelo próprio aluno.

Observe as formas verbais do texto de Beatriz Sarlo. Em seguida, responda no caderno ao que se pede.

- a. **Qual destes três modos verbais** – indicativo, subjuntivo e imperativo – **predomina** no texto?
- b. Como você já deve ter visto, no indicativo e no subjuntivo, os verbos apresentam “tempos” de presente, de pretérito e de futuro, em formas simples e compostas. **Há quatro tempos verbais muito frequentes no texto de Beatriz Sarlo. Indique-os** e forneça exemplos desses tempos verbais (Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 47).

Encontrar as formas verbais no texto, identificar a forma predominante, indicar os tempos verbais mais frequentes - estamos diante de ações que explicitam o ponto de vista de uma aplicação imediata do conhecimento, reiterando a instrumentalização.

Depois da breve prática de análise linguística, aparecem as práticas de leitura e análise literária, iniciadas por outro gênero textual: um fragmento de carta. “Leia a seguir um trecho do relato de um desses viajantes [...] Que elementos são perceptíveis no relato?” (Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 51). Atentamos para que

a preocupação maior está na percepção dos elementos da forma do relato, aquelas características que o fazem ser considerado um determinado gênero e não outro.

Na página 52, há um texto literário, seguido por uma série de questões de opinião (questões 25, 26 e 28 “Em sua opinião”). No texto de apoio ao professor, o objetivo é aguardado: “Espera-se que os estudantes **identifiquem** as referências aos escravos” (Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 52, grifo nosso).

Em seguida, na parte *Cultura letrada*, um trecho de um poema é trazido para anteciper a outra seção *Olhares sobre o Brasil*, na qual são encaminhados textos para a leitura. “Após a primeira leitura, busquem **identificar** a que obra pertence, o período em que ela foi publicada, que aspectos sobre o Brasil estão presentes no texto[...]” (Faraco; Moura; Maruxo, 2020, p. 54). Além de encontrarmos novamente a identificação de informações como objetivo, outro fator importante está na apresentação de gêneros literários como poemas e trechos de romance com a finalidade de serem suporte para a leitura. Assim, por meio da atividade com a leitura são trazidos contextos imediatos e de identificação, os quais não permitem ao leitor a reflexão, tendo em vista que o conteúdo não é o foco.

Primeiro, um poema de Gregório de Matos, sem qualquer proposta de atividade. Em seguida, uma breve apresentação de *O Cortiço*, destacando, apenas, que o trecho fora extraído do romance, em que o autor descreve pessoas e cenas em um espaço urbano, e, por último, outro poema de Cassiano Ricardo, sem proposta de leitura que possa ir além da mera decodificação.

Para ir além da identificação e, conseqüentemente, alcançar a essência da linguagem, é preciso compreender significados expressos nos textos, isto é, compreender o conteúdo e não apenas identificar os diferentes gêneros textuais, ou as diferentes formas de comunicação.

Focaremos outros exemplos, buscando analisar algumas propostas de análise linguística e literária.

Na seção *Práticas de leitura* são trazidos fragmentos da obra *O Diário de Bridget Jones*. As perguntas são exemplos de um trabalho informativo por meio da literatura. A primeira pergunta se destina à identificação de passagens do texto, diferenciando fato de reflexão. Depois de identificar, o aluno deve explicar “no caderno de que modo você percebe a diferença entre relato e reflexão sobre o já vivido” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 67).

Um pouco adiante, na parte destinada às *Práticas de análise linguística*, o mesmo processo se repete. Há uma quebra de expectativas para quem pensou que o foco no trabalho seriam conhecimentos linguísticos, gramaticais, ortográficos etc. Ao aproveitar o texto literário, o leitor é convidado a reler os trechos observando as ocorrências do pronome pessoal *você*. O exercício é de indicação sobre a quem o pronome se refere nos trechos. Observe que mesmo não externando no enunciado da atividade o verbo *identificar*, outro sinônimo o substitui, e a mesma intenção se revela: a da identificação e do reconhecimento prioritariamente em relação a outras tantas capacidades possíveis.

Figura 19 – Práticas de análise linguística

17 Releia os trechos a seguir de *O diário de Bridget Jones*:

- I. – Você sabe do processo da Isabella Rossellini, não? Você às vezes lê jornal, não? – perguntou Richard. **linhas 34-35**
- II. O problema nesse tipo de trabalho é que as pessoas ficam citando nomes e casos e você tem apenas um segundo para resolver se [você] deve ou não confessar que [você] não sabe do que estão falando e, se perde a oportunidade de dizer isso [...]. **linhas 36-38**
- III. – Nossa correspondente no local, Bridget Jones, tem as notícias exclusivas para você. **linhas 61-62**

- a. Nas ocorrências do pronome pessoal *você*, o referente, isto é, a pessoa a quem o pronome se refere não é o mesmo. Explique por que essa classe de palavra tem tal propriedade.
- b. No caderno, indique, em cada caso, o referente do pronome. Releia os trechos do texto, se necessário.

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo (2020, p. 69).

Queremos destacar o fato de a identificação aparecer como uma etapa do processo de leitura, mas a sua recorrência e predominância no ensino das habilidades e competências, argumentando sobre sua insuficiência para a formação de um leitor consciente. Em vez de a proposta ser no sentido de o aluno compreender como a comunicação é envolvida pela linguagem, a proposta inverte esse processo.

Na obra *Práticas de Língua Portuguesa* encontramos, ainda, textos variados que possuem a mesma temática. Em alguns exemplos é lançada ao aluno a tarefa de identificação, na busca de outros exemplos que abarquem situações ou temas parecidos.

Você pôde notar que há uma conversa entre as duas obras em estudo: uma delas retoma personagem e situações da outra. Isso acontece entre

diversas outras obras. Identifique outro poema que dialogue com a obra de Camões ou com a de Pessoa e compartilhe com a turma (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 74).

Outro exemplo de uma prática literária é a proposta apresentada para o trabalho com o texto *Os ratos*. No enunciado, há a menção de que a angústia do personagem Naziazeno se entende por toda a narrativa. O leitor deve **identificar** os trechos em que esse sentimento se nota de forma mais intensa e **indicar** no caderno as linhas em que isso ocorre. A atividade não termina; os trechos devem ser comparados aos dos colegas e depois o aluno deve observar os próprios recursos da linguagem, que aqui acabam por servir também ao processo de identificação.

Para ajudar nessa identificação observe recursos de linguagem como o discurso indireto livre, usado nos momentos em que Naziazeno parece conversar consigo mesmo: “Se ainda tivesse um jornal... Além do mais, um jornal é útil, numa ‘situação dessas’” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 77).

E assim as práticas vão se construindo no livro didático. A literatura aparece em diferentes textos, seja por meio de fragmentos clássicos, seja sob formatos mais recentes que trazem os mesmos modelos de questões. Mesmo diante de histórias surpreendentes, como a de Carolina Maria de Jesus, no *Quarto de despejo p. 81*, temos atividades a serviço da informação e quase nada a serviço da narrativa, em uma busca por termos que indiquem espaço, contexto histórico, acontecimentos ou reflexão. Recordamos Benjamin (1994) ao relatar sobre nossa pobreza de histórias surpreendentes, pois os fatos já chegam acompanhados de explicações.

Mesmo diante de uma poesia de autoria feminina, que aparece na obra justificando o objetivo da BNCC em contribuir para reflexões acerca do conceito de diversidade, a proposta sobre o que se fazer diante das vozes que parecem lutar por seu reconhecimento é a identificação da temática, a transmissão de informação, muito aquém da possibilidade de formação para a experiência.

Nos poemas lidos, sem exceção, o eu lírico que se depreende de cada um é claramente feminino. Além disso, de diferentes modos, nos poemas há uma tentativa de mostrar que as vozes femininas, negras e periféricas podem lutar por seu empoderamento. Reúna-se com os colegas, em pequenos grupos, e discutam essa questão. **Identifiquem a temática predominante** em cada poema e procurem explicar de que maneira ela se relaciona com a ideia do empoderamento feminino. Socializem suas respostas com os demais grupos e, juntos, com a ajuda do professor,

construam uma síntese interpretativa para cada poema (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p.104).

Marcuse (1973) destaca a função cognitiva da poesia, responsável por realizar a grande tarefa do pensamento. A ela cabe nomear as 'coisas que são ausentes', quebrando o encanto das coisas que não o são; é invasão da ordem, transcendência dentro do mundo. "Contudo, a mobilização total de todos os meios de comunicação para a defesa da realidade estabelecida coordenou os meios de expressão até o ponto em que a comunicação de conteúdos transcendentais se torna tecnicamente impossível" (Marcuse, 1973, p. 79). É exatamente essa comunicação de conteúdos transcendentais que está ausente nas práticas de linguagem. A capacidade expressiva da poesia também cede espaço à atividade de identificação, meramente adaptativa, como vemos na figura 20.

Figura 20 - Poemas para identificação temática

14 Leia a seguir alguns poemas de Ryane Leão. Depois, com os colegas, procure identificar o(s) tema(s) explorados nesses textos.

1	2
<p>meu silêncio era teu prato favorito.</p> <p>LEÃO, Ryane. <i>Tudo nela brilha e queima</i>. São Paulo: Planeta Brasil, 2017. Edição e-book.</p>	<p>você se aproxima e quer fazer morada em mim</p> <p>não te cabe já sou meu lar</p> <p style="text-align: right;"><i>Idem. ibid</i></p>

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo (2020, p.107).

Retratos desse pensamento que já se acostumou com informações que dispensam a reflexão encontramos também nos exercícios de análise linguística.

Figura 21 – Nível informativo de questões linguísticas

Práticas de análise linguística


**NÃO ESCREVA
NESTE LIVRO.**

17 Releia o texto e responda às questões no caderno.

a. De acordo com as informações do texto, qual é a função do córtex cingulado anterior?

b. Para explicar o processo mental pelo qual esse córtex é responsável, a jornalista faz uso de várias estratégias e recursos de linguagem, alguns dos quais estão relacionados a seguir. Identifique, no texto, os trechos representativos dessas estratégias e recursos e explique, no caderno, como são desenvolvidos pela autora. 17a. Ele é responsável por registrar as dores do corpo e da alma (em referência às dores causadas por sentimentos e emoções que causam sofrimento).

- ≡ Exemplos cotidianos.
- ≡ Entrevistas e citações de especialista.
- ≡ Comparações.
- ≡ Metáforas.
- ≡ Dados/resultados de pesquisas.

18 Em um texto desse gênero, que função tem o uso de exemplos cotidianos e de comparações e metáforas? Espera-se que os estudantes considerem que esses recursos ajudam a explicar termos e processos de natureza científica apresentados, possibilitando a compreensão de um leitor leigo.

19 Identifique e indique passagens do texto marcadas pelo uso de registro mais informal da língua.

Fonte: Faraco, Moura e Maruxo (2020, p.164).

Nessa questão, o leitor é direcionado a identificar as marcas linguísticas como forma de exemplos do cotidiano, de citações, de comparações, de metáforas e de dados de pesquisas. Identificar ou indicar passagens é o objetivo máximo da atividade. E, assim, embora a seção se destine a trabalhar no contexto de análise linguística, não vemos exercícios que considerem conteúdos gramaticais, ou mais diretamente, ligados à norma culta da Língua Portuguesa. Sob a justificativa do gênero textual como fundamento do estudo da língua, “instrumento de ação languageira” (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 331), negamos outros conhecimentos aos nossos alunos, àqueles para os quais são igualmente negadas as condições econômicas, políticas e culturais.

Compreendemos que para o estudo completo da linguagem é necessário coordenar diversos elementos, como a interconexão dos sons (fonologia), a formação das palavras (morfologia), a disposição das palavras em frases (sintaxe) e o significado das palavras (semântica). Adicionalmente, existe o entendimento textual-discursivo, que aborda os métodos de criação e compreensão de textos em variadas situações de comunicação. Desse modo, o conhecimento linguístico precisa ser paralelo à reflexão crítica sobre o conteúdo, necessário para que nosso aluno se torne “leitor do mundo”, para que reconheça no conteúdo as formas determinantes da sociedade e dos meios que massificam e negam ao sujeito a possibilidade de compreensão das contradições de qualquer objeto.

Se quaisquer desses aspectos são vistos de forma isolada, a formação também é incompleta. Esses aspectos nos remetem à explicação de Marcuse (1999) fazendo-nos entender que a experiência dos estudantes se torna ínfima, mutilada por uma lógica depurada e por fatos incompletos.

A serviço da informação, a palavra como meio para a significação acaba por não significar mais nada podendo agora só “designar, fica tão fixada na coisa, que ela se torna uma forma petrificada. Isso afeta tanto a linguagem quanto o objeto” (Adorno e Horkheimer 2006, p. 136).

4.3.5. A metodologia do empobrecimento das narrativas

Embora a título de exemplificação as unidades de análise tenham sido colocadas separadamente com um subtítulo diferente, é comum em um mesmo exercício encontrarmos algumas delas simultaneamente. Nesse sentido, podemos agora nos voltar ao que temos de comum em todas essas unidades: a perda da capacidade expressiva da linguagem, sua transformação em uma linguagem unidimensional, um esvaziamento do conhecimento por meio de modos operacionais de pensar, a carência da capacidade narrativa, e, por consequência, o declínio da experiência, uma pseudoformação.

São esses pontos que motivaram a escolha de nosso objeto, nos domínios da linguagem em tudo o que ela representa, ou deveria representar no campo da educação.

De acordo com Adorno e Horkheimer (2006, p. 26), a linguagem expressa a “[...] contradição de que uma coisa seria ao mesmo tempo ela mesma e outra coisa diferente dela, idêntica e não idêntica [...]”, da mesma forma como a árvore que é considerada mais do que simplesmente árvore, sendo a sede do maná. Retomamos a reflexão de Benjamin (2013) sobre a linguagem, em sua capacidade de expressar aquilo que está na essência, o conteúdo espiritual, considerando que as coisas se comunicam ao homem. Olhamos para as propostas e percebemos essa redução da capacidade expressiva da linguagem, que como coloca Marcuse (1973, p. 79), mobilizada pelos meios de comunicação em defesa da realidade estabelecida “coordenou os meios de expressão até o ponto em que a comunicação de conteúdos transcendentais se torna tecnicamente impossível”.

Por conseguinte, a linguagem que por característica é multidimensional acaba por ser transformada em linguagem unidimensional, na qual significados diferentes e em conflito não mais se interpenetram, sendo mantidos separados quando a dimensão histórica explosiva do significado é silenciada (Marcuse, 1973). Mais que isso, para Marcuse (1973, p. 187), “o universo real da linguagem ordinária é o da luta pela existência. É na verdade um universo ambíguo, vago e obscuro, e sem dúvida carente de esclarecimento”.

Depois de colocar as partes do livro com as inúmeras propostas que primam pela informação e não pelo conhecimento, encontramos ainda espaço para a discussão sobre a ausência de experiência, diante de uma literatura muito mais informativa como Benjamin (1987, p. 202-203) destaca:

O saber, que vinha de longe – do longe espacial das terras estranhas, ou do longe temporal contido na tradição –, dispunha de uma autoridade que era válida mesmo que não fosse controlável pela experiência. Mas a informação aspira a uma verificação imediata. Antes de mais nada, ela precisa ser compreensível 'em si e para si'.

Dessa verificação imediata, de uma linguagem que necessita ser por ela mesmo compreendida, temos exemplos nas constantes atividades que insistem em explicar a finalidade dos gêneros por sua forma; naquelas que colocam o aluno como centro de todo processo de ensino, aquele que, se quiser, deve ir em busca dos conhecimentos, ligeiramente citados; em outras que enfatizam o procedimento em um método que se estende para o aprender por toda a vida; e em muitas que não exigem reflexões, mas apontam para a identificação de um sentido já exposto anteriormente.

A formação mediada pela informação não contempla a tradição, o conhecimento como sinônimo de esclarecimento. Adorno e Horkheimer (2006, p. 9) evidenciam que a promessa do esclarecimento era o desencantamento do mundo; sua meta era livrar o homem do medo e da labuta; “[...] dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber”, contudo, converteu-se em seu contrário.

Assim, dessas atividades que primam pela informação, depreendemos modos de pensar operacionais que, como retrata Horkheimer (2002), tornam possíveis ações racionais, de classificação, inferência e dedução, não importando o conteúdo específico dessas ações. Destarte, estamos diante do funcionamento abstrato do mecanismo de pensamento, que assume uma característica objetiva, própria da

técnica e não propicia a realização de experiências do pensamento, de conscientização.

Dessa maneira, devido à pontualidade e à objetividade, a possibilidade de reflexão é contraposta pela informação, o que é informado, não esclarece e, mais severo ainda, a desumanização atinge, inclusive, o pensamento, ao passo que nos dispensa do próprio pensar. À medida que os conceitos se tornam meras palavras, a linguagem se converte em instrumento de poder. Os mesmos conceitos capazes de estabelecer as realidades possíveis de uma existência livre e pacífica, como a ideia de liberdade, de democracia, de igualdade e de fraternidade, projetam também, segundo Horkheimer (2002), a dominação.

As atividades com gêneros textuais trazem uma massa de informações disponíveis, cujas propostas de trabalho ficam no nível informativo, do conhecimento pela forma, da pseudoformação, que culminam em uma incapacidade de interpretação dos fenômenos, o que acaba por descrever o que Meszáros (2008, p.17) retrata diante da explicação e não do entendimento:

Vivemos o que alguns chamam de “novo analfabetismo” porque somos capazes de explicar, mas não de entender, típico dos discursos econômicos. A diferença entre explicar e entender, pode ser definida pela diferença entre acumulação de conhecimento e compreensão do mundo. Explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria.

Esse pensamento nos afasta de uma real proposta educativa consciente, que almeja o fortalecimento do indivíduo, preparando os homens para se orientarem no mundo e não apenas para nele se ajustarem, como reforça Adorno (2021, p. 156):

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisso, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior.

Adorno (2021) sugere uma reflexão histórica acerca de como a importância da educação em relação à realidade muda historicamente. No entanto, a realidade alcançou tanto poder que se impôs aos homens. Nesse ínterim, a educação consciente, por meio da escola e da família, teria muito mais a tarefa de fortalecer a

resistência do que fortalecer a adaptação. E para tanto, a educação deveria contar com a formação para a experiência, no que caracteriza propriamente a consciência:

Mas aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – a relação entre as formas e estruturas do pensamento do sujeito e aquilo que este não é. Este sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências (Adorno, 1995, p. 151).

Ao voltarmos nosso olhar para as atividades, vamos, com frequência, encontrar modos operacionais de realização dos exercícios, mesmo diante de práticas que poderiam objetivar a construção de narrativas. Neste exemplo do *Manifesto* (Faraco, Moura, Maruxo, 2020, p. 107) definido como o nome sugere, por oportunizar a manifestação do pensamento de uma pessoa ou grupo sobre um assunto de interesse geral ou de qualquer natureza. No entanto, o ponto mais alto protagonizado pelos alunos está no procedimento formal da construção do manifesto enquanto gênero. O aluno deve se preocupar na produção escrita com a escolha de um título sugestivo, um resumo no parágrafo introdutório, um conjunto de argumentos, um fecho que retome a temática principal, local, data e assinatura. Pouco se falou sobre o conteúdo. Nada foi narrado.

Na realidade, esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem-se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas (Benjamin, 2012, p. 201).

Erra quem pensa que o desenvolvimento da narrativa é proposta somente de textos narrativos, literários. Etimologicamente o verbo narrar, de origem latina, vem de contar, expor narrando, dar a saber, derivado de um adjetivo, o qual por sua vez, refere-se aquele “que sabe, que conhece”. Interessante seu reconhecimento do verbo latino como *começar a conhecer, aprender a conhecer, tomar conhecimento* (Rocha, 2011).

Além dos conceitos benjaminianos que nos trazem interligadas as noções de narrativa e experiência, também a etimologia da ação de narrar nos traz a estreita relação com o conhecimento. Assim, podemos depreender que a pobreza das

narrativas, e por conseguinte, o declínio da experiência, podem estar relacionadas a esse silêncio do conhecimento nas práticas de linguagem.

Somos pobres de histórias surpreendentes pois os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Tudo a serviço da informação e quase nada a serviço da narrativa (Benjamin, 1994).

Mesmo diante de diversas partes no livro didático, os chamados boxes especiais, que prometem trazer destaque a curiosidades e outros tópicos motivadores, percebemos a ausência de narrativas.

Quadro 13 – As propostas dos boxes

BOXES	O QUE SE PROPÕE	A QUE SE DESTINA
Clube de leitura	Formar o leitor literário.	Chamar para o protagonismo
Cultura digital	Desenvolver atividade crítica e responsável em suas práticas de linguagem nos meios digitais.	Vivenciar o cotidiano
Diário de bordo	Registrar suas impressões finais ou conclusões do processo de aprendizagem.	Registrar o procedimento
Fica a dica	Estimular a ampliação de repertórios culturais.	Jogar para o aluno a busca pelo conhecimento
Para fazer e pensar	Desenvolver o raciocínio voltado para a ação com o tema ou gênero textual.	Treinar as habilidades socioemocionais
Para ir mais longe	Desenvolver atividade de pesquisa e mobilizar os resultados.	Reforçar o procedimento da ciência
Para recordar	Mobilizar conceitos e noções desenvolvidas no Ensino Fundamental.	Convidar para o aluno ir em busca do conhecimento
Temas contemporâneos	Refletir sobre alguns TCTs (Temas contemporâneos transversais), para atuação cidadã.	Trabalhar o acolhimento e não o conhecimento

Fonte: A autora.

Os livros dão grande destaque ao novo, com títulos aparentemente inovadores, como formas de motivar o aluno. Sob a roupagem da reflexão são apresentadas propostas complementares aos conteúdos estudados. Depois de termos observado essas práticas, percebemos que o que se propõe nas propostas difere do “a que elas se destinam”. O quadro antes elaborado, pode agora ser completo com destaque ao que se evidenciou, colocando como prioridade: o protagonismo, a vivência no cotidiano, o registro do procedimento, o treino de habilidades socioemocionais, o procedimento da ciência, o trabalho de acolhimento.

Pela linguagem, poderíamos até ser levados a pensar que como se falou em ciência esteja implícito o conhecimento. Todavia, precisamos externar aqui que essa menção à ciência se dá enquanto atividade de pesquisa, do procedimento de busca de informações e construção do texto de cunho científico, não enquanto valorização da ciência e do conhecimento em si.

As obras, para concorrerem à escolha no PNLD, dão destaque à importância da ciência, da comprovação científica, do método científico. Cuidam em descrever os protocolos pedagógicos, detalhando o passo a passo das atividades que os estudantes vão desempenhar, principalmente naquelas voltadas à pesquisa. As propostas voltam-se para a necessidade de ensinar como se faz uma pesquisa, como se verifica a confiabilidade de uma fonte etc. É nesse sentido que a ciência aparece, como sugere o guia do PNLD (Brasil, 2021).

É evidenciando esse contexto metodológico das práticas de linguagem que revelam o empobrecimento da narrativa que pretendemos fechar nosso universo de análise, testemunhando que o uso que se faz da linguagem para o convencimento da maioria, em um discurso elogioso entre promessas de possibilidades de escolha e inserção no mercado de trabalho não é a o mesmo uso da linguagem enquanto meio de experiência e caminho para o conhecimento.

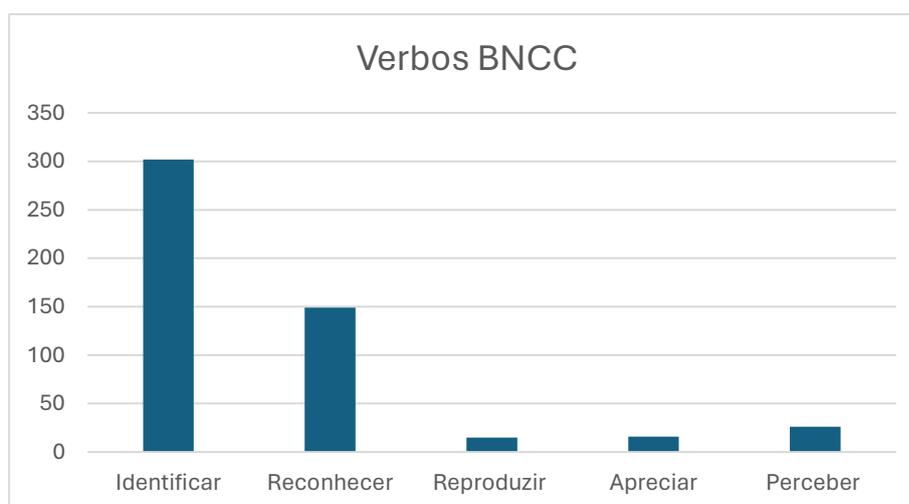
Na página virtual da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) está estampado o que se espera dos estudos da linguagem. Expõe-se uma relação dos principais gêneros textuais separados por suas esferas de circulação: cotidiana, literária ou artística, científica, escolar, imprensa, publicitária, política, jurídica, produção ou consumo e midiática que devem ser abarcados nos estudos de linguagem do Novo Ensino Médio. A BNCC fala em campos de atuação: publicitário, jornalístico e da vida pública, na promessa de trazer a realidade linguística para a sala de aula, e, diante de uma enxurrada de gêneros, pela análise da própria

linguagem que também revela, conseguimos compreender que seja qual for a “esfera ou campo de atuação” o trabalho é o mesmo: a forma, a identificação, o foco procedimental, a linguagem unidimensional, as vivências e não a experiência.

Nesse contexto do que a linguagem revela, o que vem confirmar nossa análise é a incidência de algumas palavras nos documentos e no livro didático *Práticas de Língua Portuguesa*. Na BNCC a palavra gêneros aparece por 211 vezes, sozinha ou acompanhada dos vocábulos: literários, textuais, discursivos, digitais, do discurso, orais, menos institucionalizados, mais institucionalizados, mais familiares ao aluno.

Diante dos objetivos das competências e habilidades, fizemos um levantamento dos cinco principais verbos que aparecem na base. O que mais vezes aparece prima pela identificação, depois em atividades ligadas ao reconhecimento. A percepção que aparece em terceiro lugar na lista dos principais verbos está normalmente atrelada à finalidade ou importância do gênero textual.

Figura 22 - Os verbos na BNCC



Fonte: A autora.

No livro didático, nos surpreendemos com a quantidade de vezes que aparece a palavra gênero: 560 correspondências exatas. Os comandos que mais se repetiram diante das atividades foram inerentes às ações de registrar, mostrando-nos a preocupação com a forma do gênero e o operacionalismo em um modelo de escrita que se repete.

Em seguida, a ação de *procurar* que evidencia o processo de busca e coloca o aluno como centro do processo de busca, o próprio condutor do ensino, na

descentralização da autoridade do professor. Nesse mesmo contexto, de protagonismo somado à socialização e à convivência pacífica no mundo das diferenças, a proposta de discutir o conteúdo com o colega. A identificação vem logo em seguida, em propostas de retirada de informações do texto, para depreender e registrar fatos textuais. Como sinônimos da identificação, se ocupando da mesma finalidade, aparecem os verbos *indicar* e *retornar* como proposta de volta ao texto e encontrar o que se pede na questão. Note que a figura do professor também aparece como um dos comandos para discussão, em menor quantidade do que o *discuta com os colegas*, por exemplo. O professor é equiparado à figura dos próprios alunos e deixa de conduzir o ensino. Nas práticas de linguagem só aparece como aquele que acompanha e auxilia em algum processo, caso seja necessário.

Figura 23 -. Os comandos do livro didático



Fonte: A autora.

Essa breve análise das palavras apenas reforça o que já separamos em unidades de análise anteriormente. Dessa maneira, ao entendermos a unidimensionalidade do pensamento por meio da linguagem, percebemos que os leitores não são passivos em relação aos conteúdos avaliados; pelo contrário, são chamados para a ação, para o que consideram ser os conteúdos das habilidades a formarem para as competências exigidas na sociedade administrada. Entretanto,

esse leitor ativo é guiado para enxergar aquilo que já fora definido e antes selecionado para adaptá-lo a esse contexto.

A reflexão que urge ser colocada diante desse cenário é sobre um projeto não tão novo assim, considerando que “a redução de disciplinas e o enxugamento dos conteúdos sinalizam que o objetivo é, na verdade, reduzir a formação crítica das novas gerações, conformando-as para as ocupações irregulares e eventuais (Marx, 1998, p. 746), cerceando-lhes a experiência e empobrecendo-lhes a narrativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas o que é a aura, de fato? Uma trama peculiar de espaço e tempo: a aparição única de uma distância, por mais próxima que esteja. Observar calmamente, em uma tarde de verão, uma paisagem montanhosa no horizonte, ou um ramo que joga sua sombra sobre o observador – é isso que significa respirar a aura dessas montanhas, desse ramo. Estando de posse dessa descrição, torna-se fácil perceber a condição social inerente à deterioração contemporânea da aura (Benjamin, 2014, p. 59).

Por meio da linguagem, Benjamin (2014) descreve um conceito que parece encaixar-se perfeitamente para sumarizar os resultados que obtivemos em nossa análise nas chamadas práticas de linguagem.

Diante de uma pesquisa inserida na área da Educação, especificamente discutindo questões atreladas ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, na descrição do que é a aura temos o ensejo para refletir sobre os pontos de análise e, mais que isso, levar adiante esse processo reflexivo.

Para Lima (2016), ler Benjamin é, segundo sua própria lição, ler o que foi escrito com tinta invisível, ler o que nunca foi escrito. Não nos sentidos das entrelinhas, lacunas, ou espaços vazios, mas mediante uma armadilha de imagens do pensamento, que engendra possibilidades de constelações de sentido para que se possa mover outras perspectivas e lembranças do presente.

É essa possibilidade dialética de movimentos entre perspectivas e lembranças do passado que nos fazem olhar para o presente, que o contato com a teoria crítica nos proporciona. O olhar para nosso objeto à luz dos conceitos frankfurtianos é “um encontro de tempos, numa espécie de colisão de um presente ativo com seus passados remissivos” (Lima, 2014, p. 48).

Nada como deixar que a própria linguagem revele o caminho para a reflexão diante das respostas que encontramos para nossa pergunta de pesquisa. Qual a perspectiva de formação que orienta a BNCC para a área de linguagens que se concretiza por meio dos gêneros textuais no livro didático? Antes de apenas responder considerando os pontos destacados em nossas unidades de análise, esboçamos mais algumas perguntas, mediante à linguagem da aura:

O que nosso objeto revelou seria capaz de fazer nossos alunos respirarem a aura das montanhas? Ou será que de posse dessa descrição, encontramos mais um exemplo da condição social inerente à deterioração da aura?

A linguagem da descrição da aura, de Benjamin (2014), não entrega prontamente todos os sentidos, mas revela para o leitor uma constelação de possibilidades: a singularidade do momento da aura, revelada nas palavras “peculiar e única”; a necessidade de tomar distância do objeto para despretensiosamente observar; o advérbio calmamente, ao romper com o imediatismo. Tudo isso nos mostra um conceito de aura relacionado a algo que toca, que propicia o momento de experiência, ao desfrutar do que aquele espaço e tempo proporcionam.

Voltemos agora ao nosso objeto e ao que a análise nos revelou. Ao abordarmos os diversos aspectos do Novo Ensino Médio, desde a organização do conteúdo até a apresentação dos autores, passando pelas informações fornecidas no manual do professor e pela escolha de terminologias linguísticas específicas, bem como a seleção e estrutura dos gêneros textuais presentes no livro, todos esses elementos contribuem para embasar nossa análise sobre as diversas relações entre as tarefas propostas e a teoria crítica da sociedade, que nos ajuda a examinar esse objeto de estudo.

Depois de feito o levantamento dos gêneros textuais presentes no livro didático, ressaltando motivarem para as competências e as habilidades, as unidades de análise foram definidas por meio dos seguintes temas: a) A linguagem da forma: a finalidade dos gêneros; b) A negação da autoridade: o aluno como centro; c) A ênfase no método de aprender: a primazia dos procedimentos; d) A linguagem como informação: a identificação como habilidade.

Diante da linguagem da forma, na finalidade dos gêneros, os limites da racionalidade da sociedade administrada, em todas as formas por meio das quais ela se manifesta foram logo compreendidos desde as primeiras propostas de exercícios. Pelo caminho da técnica, as atividades com os gêneros textuais foram constituídas, mediando ações práticas e o reconhecimento do uso social do gênero, muito mais pela forma do que pelo conteúdo, o leitor é avaliado pela identificação do gênero textual, sua finalidade, quem produziu e a que público se destina.

Dessa maneira, ao transformar o todo em apenas domínio da forma, tem-se destituída a potencialidade do leitor em relação ao conteúdo, cuja preocupação incide na instrumentalização do pensamento. Os exemplos dessa unidade de análise

trouxeram à tona as características do operacionalismo e, exatamente, na racionalidade do sempre-igual, notamos ser visível nessas propostas, a perda da experiência. Retomamos o pensamento de Benjamin (1989), ao reforçar que quando uma ação se limita a si própria, apenas para reificar a ordem, pode proporcionar vivência, mas não promove a experiência.

No que diz respeito à negação da autoridade tendo o aluno como centro, nos deparamos com atividades que primam pelos passos da pesquisa, a organização dos resultados, síntese do que fora exposto e organização de eventos. A negação da autoridade é nítida no processo no qual o professor deixa de conduzir o ensino e em seu lugar são organizadas situações nas quais o aluno guia o processo para ele mesmo construir o saber. Pela linguagem, recorre-se ao termo *protagonista* em muitas atividades, retomando o que prescreve à BNCC. No entanto, essa noção de protagonismo se engendra na mesma sociedade que, como vimos, comporta seres anônimos e não diferenciados, que vive uma espécie de autodestruição do pensamento, por lhes ser negada a conscientização sobre o próprio pensamento. Outro processo é a proposta de autoavaliação das aprendizagens, no qual o próprio aluno precisa demarcar o que avançou e o que precisa rever ou melhorar na justificativa do desenvolvimento da criatividade e autonomia. Nessas atividades são revelados os comandos procedimentais, que guiam para o processo de aprender e não para o conteúdo aprendido. A autoridade transferida da tradição para outras esferas só revela uma pseudoautonomia e, por não oferecerem condições que transmitam o conhecimento, escancaram a negação das possibilidades de reflexão.

Quanto à ênfase no método de aprender, já sinalizada na unidade anterior, o destaque maior é para a primazia dos procedimentos. Observamos que desde o discurso das competências na BNCC aparece a ideia da assimilação de conceitos e procedimentos como formas de conhecimento. Nas atividades com os gêneros textuais com esse objetivo os conteúdos são diluídos em propostas com foco nas etapas de produção dos mais diferentes gêneros, como se o aprendizado dos procedimentos fosse suficiente para internalizar os conhecimentos de escrita anteriormente necessários para sua produção.

Citemos um exemplo, diante do gênero *exposição oral*, o aluno, o tempo todo, deve se preocupar com o procedimento da exposição, quem será a plateia, o nível de linguagem, lugar da apresentação, recursos usados, tempo destinado etc. A preocupação com a organização do processo, com o trajeto, os caminhos para

aprender cerceiam reflexões mais profundas acerca do próprio conteúdo a ser exposto. A desculpa de um cidadão participativo apenas revela um modelo de indivíduo que responde à sociedade atual. As técnicas procedimentais dos gêneros em detrimento de seus fundamentos priorizam a forma de aprender muito mais do que a reflexão sobre o conteúdo, o qual acaba sendo velado.

Na última de nossas unidades, a linguagem é colocada a serviço da informação, tendo a identificação como principal habilidade. Evidenciamos, como aponta Marcuse (1973), o movimento do pensamento encontrando barreiras que parecem ser os limites da própria Razão, aqui revelado pelas propostas com os gêneros textuais, cujas próprias práticas, habilidades, informações, percepções temáticas revelam o tópico em si. A gramática quando minimamente tende a aparecer serve à proposta da identificação, ou seja, o aluno deve identificar a forma predominante, o tempo verbal mais frequente, o pronome e a quem se destina. A preocupação está na percepção dos elementos da forma. Nas práticas literárias, o mesmo objetivo: encontrar no texto respostas informativas sobre as perguntas, identificar a obra, o período a que pertence, outros exemplos de autores com a mesma temática. No ensino das habilidades e competências evidenciamos a predominância insuficiente da identificação diante de um objetivo por nós almejado, que extrapola o nível meramente informativo, que visa à formação de um leitor consciente, construído pela experiência.

O final de nossas unidades constitui apenas um novo recomeço para essas reflexões e outras que a partir dela possam surgir.

Embora as práticas com exercícios de Língua Portuguesa pareçam estar preocupadas com o indivíduo, em sua opinião e condução do processo de ensino, é justamente a contradição que se evidencia, diante da necessidade cega de adesão coletiva aos gêneros textuais instituídos e presentificados nas diversas ações sociais. O referencial teórico que orientou a análise e discussão das propostas coloca em evidência o fim do indivíduo ou de sua possibilidade de individuação, sendo que a Teoria Crítica nos permite olhar para os limites e as possibilidades que também por meio da linguagem crítica podem vislumbrar o fortalecimento de uma ordem social justa e reflexiva, com vistas a um sujeito fortalecido, capaz de resistir às imposições que negam sua subjetividade e não permitem a construção de experiências.

Precisam ser restabelecidos os momentos de aura, os ensejos de experiências aos jovens das classes populares, para que tenham acesso ao conhecimento sistematizado produzido historicamente pela humanidade, já que, para muitos deles, a escola se constitui na principal ou uma das únicas oportunidades de acesso a esse conhecimento.

Nessa perspectiva, é urgente contrapor-se à perspectiva de formação da BNCC - para a área de linguagens a qual apresenta elementos para a pseudoformação, uma formação por completo no que diz respeito aos diversos campos da linguagem: leitura, análise literária, análise linguística, abarcando os gêneros textuais de todos os campos de atuação, mas incompleta do ponto de vista do desenvolvimento da consciência linguística.

Se a análise linguística e aqui compreendemos o estudo da linguagem como um todo, ou o estudo dos gêneros textuais não contribui para compreender a realidade:

se, em vez disso, ela contribui para incluir o pensamento em um universo mutilado da locução ordinária, ela é, na melhor das hipóteses, inteiramente inconsequente. E, na pior das hipóteses, é uma fuga para o incontroverso, para o irreal, para aquilo que é apenas academicamente controverso. (MARCUSE, 1973, p. 187).

Como consequência, poderemos continuar assistindo “[...] a submissão do homem a um mundo – que não se humaniza” (Adorno, 1995, p. 26-27). De forma geral, o que se nota, à luz dos conceitos apresentados, é que enquanto toda a proposta dos gêneros textuais está voltada à estrutura do gênero, à forma, à identificação de suas características, ao embrulho mais que o conteúdo, impedimos o sujeito de pensar o objeto em suas contradições e não asseguramos a conscientização do conhecimento científico.

Nessa perspectiva, a análise da competência leitora por meio dos gêneros textuais da forma como se configura nas Bases e nos objetos que nelas se desenham, no caso dos livros didáticos, parece se subjugar ao ato da identificação, esta, embora imprescindível no processo de leitura, não forma para a compreensão crítica do conteúdo, mas como uma preparação para o mercado de trabalho, para a execução de tarefas, adaptar-se e reproduzir esse modelo de sociedade.

Fica-nos evidente que o trabalho com os gêneros nessa perspectiva de identificação das estruturas textuais, apenas reforça o que Cabral Neto (2012) enfatizara sobre a preparação para o modelo de reprodução capitalista, preocupado com a integração e flexibilização, ou ainda o que Harvey (2008) pontuou sobre a necessidade de formar um número acentuado de trabalhadores dotados de capacidades mais simples, como identificar, ou reconhecer determinados aspectos formais, já que terão que operar atividades que não demandam maiores conhecimentos.

Vale explicitar que não se pretende diminuir a importância do trabalho com os gêneros textuais reduzindo suas possibilidades formativas. Ao contrário, mediante a apropriação desses conceitos, busca-se reconhecer nas propostas um instrumento para a produção de escrita consciente, tanto no contexto escolar como fora dele.

Nesse sentido, o problema não estaria na utilização de gêneros textuais para se trabalhar a Língua Portuguesa, por exemplo, mas na forma mecânica com que eles passem a ser reconhecidos e mecanicamente reproduzidos, quando todo o encanto se perde e quando a emancipação, como formação, tarda a acontecer.

O que se pretendemos destacar, ao apontarmos as principais habilidades e competências que objetivam as tarefas dos gêneros, é que se tais propostas se apresentam sempre esvaziadas de conteúdo, fragmentadas e adaptadas ficamos distantes de conseguir problematizar o papel da escola na apropriação de conceitos científicos e, portanto, no desenvolvimento psíquico dos indivíduos em nossa sociedade.

Pensar o livro didático, os gêneros textuais, os documentos, o ensino e a educação é, sobretudo, repensar a sociedade em seu contexto econômico e político, defendendo o potencial humanizador que o contexto escolar pode oferecer aos indivíduos, atraindo e educando-lhes a atenção, de modo que os conteúdos internalizados possibilitem o desenvolvimento do pensamento crítico, da consciência de si mesmos e do mundo.

No entanto, o perigo externado por Altmann (2002) é também aventado aqui: de que a democratização do ensino desejada pelos organismos internacionais e efetivada também em nossos documentos, possa produzir excluídos em seu interior. Mais que isso, não somente excluídos do interior da escola, mas no íntimo da vida social.

Ao observarmos as tarefas com gêneros textuais presentes no livro didático, tememos correr o mesmo risco. Na mecanização de atividades, no utilitarismo e preparação para habilidades e competências, talvez nosso aluno até se enquadre nos números dos que tiveram acesso à educação básica, desenvolvendo capacidades básicas para satisfazer à demanda do mercado. É provável que se encaixem, também, entre os trabalhadores flexíveis capazes de, facilmente, adquirir novas habilidades, conforme a demanda econômica.

À primeira vista, estaríamos diante de uma estabilidade social e um maior controle educacional, todavia, resta-nos o questionamento. Será que como educadores, ao reproduzirmos as práticas propostas no trabalho com os gêneros textuais, enfatizando tarefas de identificação, nas quais a forma se sobrepõe ao conteúdo, não estamos contribuindo para transladar as mesmas propostas privatistas e privatizantes impostas pelos organismos internacionais, incluindo novos excluídos no cerne da vida social?

O que se elucida, é que cada ideia documentada como proposta para a educação não é construída no vazio, muito acima disso, guarda uma estreita relação com o período histórico, econômico, social e político em que é tecida. Essa relação precisa ser compreendida e direcionada também nas práticas de ensino de Língua Portuguesa, para que ocorra uma real apropriação de conhecimento, que vá além das vivências, que rompa o emudecimento das narrativas, compartilhe momentos de aura e passe para outras gerações a experiência.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. A indústria cultural. In: COHN, G. **Comunicação e indústria cultural**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1978. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5524511/mod_resource/content/3/Aula%209b_A%20industria%20cultural.pdf. Acesso em: 2 de jul. 2022.
- ADORNO, Theodor. W. **Para que aún la filosofía. In: Intervenciones: nueve modelos de critica**. Versão castelhana de Roberto J. Vernengo. Caracas: Monte Ávila Editores, 1969.
- ADORNO, Theodor W. **Minima moralia: reflexões a partir da vida danificada**. Tradução de Luiz Eduardo Bica. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, Theodor W. O que significa elaborar o passado. In: **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- ADORNO, T. W. **Dialética negativa**. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. La ideología. In: **La sociedad: lecciones de sociología**. Proteo: Buenos Aires, p. 183-205, 1969.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- ADORNO, T. W. **Teoria da Semicultura**. Educação e Sociedade, Campinas, ano XVII, n. 56, p. 388-411, 1996.
- ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 77-89, jan./jun. 2002
- ARAÚJO, J. B. M. **Sobre a linguagem em geral e o que diz a linguagem do homem em Walter Benjamin**. 2013. Disponível em: https://www.gewebe.com.br/pdf/cad14/caderno_03.pdf. Acesso em: 15 dez. 2023.
- ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. In: **Estética da criação verbal** Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington: World Bank, 1995.

BARBOSA, C. S. O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo. In: **E-Mosaicos**, 8(19), 2019, p. 94–107. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/andreamarques,+BARBOSA_ed19_6%20(1).pdf. Acesso em: 15 jan. 2024.

BAUDELAIRE, C. “Perda de auréola”. In: **Pequenos poemas em prosa**. Edição bilíngüe. Tradução de Dorothée de Bruchard. Florianópolis: Editora da UFSC; Aliança Francesa de Florianópolis, 1988.

BENJAMIN, W. Sobre alguns temas em Baudelaire. In: BENJAMIN, W. **Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo**. Trad. José Martins Barbosa e Hemerson Alves Baptista. 1. ed. São Paulo, Brasiliense, 1989, 103-49.

BENJAMIN, W. **Baudelaire e a modernidade**. Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BENJAMIN, W. Experiência. In: **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. Duas Cidades: Editora 34, 2009.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, W. **Escritos sobre Mito e Linguagem (1915-1921)**. Organização, apresentação e notas de Jeanne Marie Gagnebin. Tradução de Susana Kampff Lages e Ernane Chaves. São Paulo: Duas Cidades: ed.34, 2013.

BENJAMIN, W. Experiência e Pobreza. In: **Mágia e Técnica, Arte e Política**. Traduzido por Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, W. **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**. Trad. Francisco de Ambrosis Pinheiro Machado. Porto Alegre: Zouk, 2014.

BENJAMIN, W. “A Obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica”. In: LIMA, Luiz Costa (Coord.). **Teoria da cultura de massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005

BENJAMIN, W. **Origem do drama barroco alemão**. Tradução, apresentação e notas de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, W. Sur le programme de la philosophie qui vient. In: BENJAMIN, Walter. **Mythe et violence**. Paris: Denoël, 1971. Texto originalmente publicado em de 1918. Tradução de Maurice de Gandillac.

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar – A aventura da modernidade**; Tradução de Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. Companhia das Letras, Ed. 1, 2007.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise Linguística: afinal a que se refere?** 2.ed. Recife: Pipa Comunicação, 2020, Campina Grande PB: EDUEPB. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/riufcg/29593/AN%C3%81LISE%20LINGU%C3%8DSTICA%20-%20E-BOOK%20EDUEPB%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 nov. 2023.

BISCONCINI, L. T. I. **Mangá: um estudo de sua forma ficcional e de sua recepção enquanto prática de letramento literário no município de Maringá – Paraná**. Dissertação. (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 176. 2012.

BITTENCOURT, J. **A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas**. Anais do XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Curitiba, 2017, p. 553 – 569.

BRASIL. **Decreto nº 9.099**, DE 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

BRASIL. **Parecer CNE/CP9/2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC, 2001. BRASIL.

BRASIL. **Decreto nº 9.765**, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019a.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 set. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Guia digital PNLD 2021**. Ministério da

Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_didatico/inicio. Acesso: 16 dez. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **INEP**. Disponível em: <http://inep80anos.inep.gov.br/inep80anos/futuro/novas-competencias-da-base-nacional-comum-curricular-bncc/79>. Acesso em: 8 de jan. 2024.

BRONCKART, J. P. [1997]. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. 3ª reimp. MACHADO, A. R.; CUNHA, P. (trad.). São Paulo: EDUC, 2003.

CABRAL NETO, A. Mudanças Contextuais e as Novas Regulações: repercussões no campo da política educacional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 7-40, jan./abr. 2012.

CAETANO, M. R. AS REFORMAS EDUCACIONAIS, O NOVO ENSINO MÉDIO E A GESTÃO PARA RESULTADOS – OFENSIVA EMPRESARIAL? **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 1, 2018. DOI: 10.32930/nuances.29i1.5811. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5811>. Acesso em: 26 dez. 2023.

CALSAVARA, F. Paraná adora “parceria para disciplinas do Novo Ensino Médio; sindicato critica. 2022. In: **Gazeta do Povo**. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/parana/parana-adota-parceria-para-disciplinas-do-novo-ensino-medio-sindicato-critica/>. Acesso em: 27 de dez. 2023.

CROCHÍK, J. L. A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO NA CONTEMPORANEIDADE. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 35, n. 2, p. 387–404, 2011. DOI: 10.5216/ia.v.35i2.13126. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/13126>. Acesso em: 2 jul. 2022.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004

DELORS, J. et al. **Educação - um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 18, p. 22-34, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: Ronaldo M. L. Araujo; Doriedson S. Rodrigues. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teóricos-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CEA, Geórgia Sobreira; RUMMERT, Sonia Maria; GONÇALVES, Leonardo Dorneles (Org.). **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande, RS: Editora da Furg, 2019.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO, J. H. **Práticas de Língua Portuguesa** – Ensino Médio – Volume Único. São Paulo: Saraiva, 2020.

GAGNEBIN, J. M. Prefácio. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne Marie Gagnebin. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GALUCH, M. T. B. Desenvolvimento do pensamento crítico e valorização da realidade nos anos iniciais do ensino fundamental: vivência ou experiência? **Acta Scientiarum**. Maringá, vol. 35, nº 2, p. 263-269, jul./dez. 2013.

GALUCH, M. T. B; CROCHIK, J. L. **Propostas pedagógicas em livros didáticos: reflexões sobre a pseudoformação Cadernos de Pesquisa**. v. 46, n. 159, p. 234-258 jan./mar. 2016.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. Tradução Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HORKHEIMER, Max. **Eclipse da razão**. São Paulo: Centauro, 2002.

JAUSS, Hans Robert, **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LIMA, D. O. de; CASTELLAIN, M. A hegemonia das políticas neoliberais: aprendizagem baseada em competências e habilidades na base nacional comum curricular. In: **III congresso internacional de direitos humanos e políticas públicas: Democracias, desigualdades e lutas sociais**. Anais...Curitiba (PR) PUCPR, 2018. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/humanitaspucprdh/121732-a-hegemonia-das-politicas-neoliberais--aprendizagem-baseada-em-competencias-e-habilidades-na-base-nacional-comum-/>. Acesso em: 17 set. 2020.

LIMA, M. R. de. Ler com Walter Benjamin. In: Benjamin, W. **História da Literatura e Ciência da Literatura**. Trad. Helano Ribeiro; Manuel Ricardo de Lima. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, Luis Antonio. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. **Princípios Revista de filosofia**, Natal, v. 20, n. 33, p. 449-484, jan./jun. 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação Social**, Campinas, SP, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

MARCUSE, Herbert. **A Ideologia da sociedade industrial**: o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1973.

MARCUSE, Herbert. **Algumas implicações sociais da tecnologia moderna**. In: MARCUSE, Herbert. Tecnologia, guerra e fascismo. São Paulo: Editora da Unesp, 1999. p. 73-104.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros Textuais: definição e funcionalidade**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MATOS, J. S. **A história nos livros didáticos**: o papel das políticas governamentais na produção e veiculação do saber histórico. **Historia e**, Rio Grande, 3 (1): 51-74, 2012.

MENEGASSI, R. J. O leitor e o processo de leitura. In: GRECO, E. A.; GUIMARÃES, T. B. (Orgs.) **Leitura: aspectos teóricos e práticos**. Maringá: Eduem, 2010.

MENEGASSI, R.J. Aspectos sobre o gênero Discursivo. In: ANTÔNIO, D. J.; NAVARRO, P. (org.). **Gêneros em contexto de vestibular**. Maringá: EDUEM, 2017.

MESSERSCHMIDT, M. Walter Benjamin, leitor de Baudelaire: o poeta contra a multidão e a emergência da modernidade. **PÓLEMOS – Revista de Estudantes de Filosofia da Universidade de Brasília**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 10–32, 2022. DOI: 10.26512/pl.v10i20.38753. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/polemos/article/view/38753>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MESZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MORTATTI, M. DO R. L. Brasil, 2091. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, v. 7, n. 3, p. 17-51, 27 nov. 2019.

MOTTA-ROTH, D. **Análise crítica de gêneros**: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem. D.E.L.T.A., v. 24, n. 2, p. 341-383, 2008.

MUNAKATA, K. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, [online]. vol. 23, n.3, p. 51-66, nov.2012.

OLIVEIRA, L. A política pública do livro didático (pnld): implicações na escolha e usos do livro pelo professor. In: **Revista Ars Historica**, ISSN 2178-244X, nº12, Jan/Jun 2016, p. 272-290.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – Seed. **Instrução Normativa Conjunta Nº 008/2021** - Deduc/DPGE/Seed. Dispõe sobre a Matriz Curricular do novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2022.

PARANÁ, Governo do Estado. Secretaria da Educação e do Esporte. **Estudo e Planejamento 2022**. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/202207/estudo_planejamento_2semestre2022_dep_oficina1_manha_dia1.pdf Acesso em: 22 fev. 2023.

PEREIRA, D. C. O. Ensinar e aprender gramática no Ensino Médio: a visão dos estudantes. **Holos**, Ano 35, v. 6, e5532. 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/arkan/Downloads/cousteau,+5532-14548-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/arkan/Downloads/cousteau,+5532-14548-1-PB%20(1).pdf). Acesso em: 12 de nov. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**, Trad. Patricia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIOLLI, E. O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil pós golpe institucional de 2016. In: **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 9, n. 1, p. 17 -33, jan./mar. 2019.

QUEIROZ, E. P. et al. Linguagens e suas tecnologias. **Trilha de aprendizagem**. Versão preliminar. 2022.

RAZZINI, M.P. G. **O espelho da nação: a Antologia Nacional e o Ensino de Português e de Literatura (1838-1971)**. Tese de Doutorado – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, São Paulo, 2000.

ROBERTSON, Susan. A Estranha Não-Morte da Privatização Neoliberal na Estratégia 2020 para a Educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, 2012, 17(50).

ROCHA, C. **A etimologia do verbo narrar**. 2011. Disponível em: [https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-etimologia-do-verbo-narrar/30046#:~:text=O%20verbo%20narrar%20tem%20origem,sabe%C2%BB%20\(Dicion%C3%A1rio%20Houaiss\)](https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-etimologia-do-verbo-narrar/30046#:~:text=O%20verbo%20narrar%20tem%20origem,sabe%C2%BB%20(Dicion%C3%A1rio%20Houaiss)). Acesso em: 12 fev. 2024.

Santa Bárbara, R. B. **Competência leitora avaliada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): Experiência formativa ou formação para a adaptação?** 2019. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva – Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

SILVA, C. M. M. B. da.; SILVA NETO, J. D. da. A Língua Portuguesa no ensino médio: conteúdos de ensino e o desenvolvimento da aula. **Alfa, Revista de Linguística.** v. 57, n. 1, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/9ssMQbX6CWZB6c9MDfXtmVk/#ModalTutors>. Acesso em: 12 de nov. de 2023.

SIMAD. **Sistema do Material Didático.** Distribuição. Seleção dos Parâmetros da Consulta. 2021. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaoosimadnet/iniciarSistema.action>. Acesso em set. 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. Ensaio introdutório de Grillo, Sheila. São Paulo: Editora 34, 2017.

WEINHEIMER, G.; WANDERER, F. Utilitarismo repaginado: uma faceta do neoliberalismo contemporâneo. **Educar mais.** v. 5, n. 2. p. 425- 438, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/220764/001123014.pdf?sequence=1&i>s. Acesso em: 15 dez. 2023.

ZANIN, M. **'Chorei sem saber o que ensinar'**, diz professora sobre novo ensino médio. ECOA UOL. 2024. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2024/01/17/chorei-sem-saber-o-que-ensinar-diz-professora-sobre-novo-ensino-medio.htm>. Acesso em: 17 jan. 2024.

ZANIN, M. **Menos escolhas'**: em escola nobre de SP, reforma do Médio engessa currículo. ECOA UOL. 2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2023/11/15/menos-escolhas-em-escola-nobre-de-sp-reforma-do-medio-engessa-curriculo.htm>. Acesso em: 17 jan. 2024.